

Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LV

Херсон – 2010

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 10 лютого 2010 №1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 7 від 29 березня 2010 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, доктор педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету, професор, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – завідувач кафедри державного управління, педагогіки та психології ХНТУ, член-кореспондент НАПН України, професор, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри експлуатації електричних систем і комплексів транспортних засобів та загальноінженерної підготовки Херсонського державного морського інституту, кандидат педагогічних наук.
- Пентилюк М. І.** – професор кафедри українського мовознавства ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, доктор педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 55. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – 426 с.

© ХДУ, 2010

© Видавництво ХДУ

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алексєєва Антоніна Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Аржанцева Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання філологічних дисциплін Технічного національного університету імені В.І.Вернадського.

Банкул Лариса Дмитрівна – доцент кафедри музики Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

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

Барильник-Куракова Оксана Анатоліївна – викладач кафедри фізики Херсонського державного університету.

Безлюдний Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Безушко Світлана Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Благодаренко Людмила Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної фізики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Боднар Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Борисенко Наталія Миколаївна – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Боровік Ольга Миколаївна – молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Бурлака Юрій Сергійович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

Воробйова Алла Вікторівна – аспірант кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Гедвілло Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри експлуатації електричних систем і комплексів транспортних засобів та загальноінженерної підготовки Херсонського державного морського інституту.

Глухов Іван Геннадійович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Голенко Ніна Миколаївна – викладач кафедри спеціальної фізичної та вогневої підготовки Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

Голобородько Євдокія Петрівна – член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Горлова Анастасія Василівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Гоштанар Ірина Вікторівна – викладач кафедри німецької мови Херсонського державного університету.

Гунько Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вокалу та хорових дисциплін Херсонського державного університету.

Денищич Тетяна Альбертівна – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Дзядевич Юлія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Дороз Вікторія Федорівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики навчання мов Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Дружененко Раїса Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Київського державного університету.

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Заболотська Ольга Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

Заскалста Світлана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського державного аграрного університету.

Знамеровська Наталія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технічної механіки, інженерної та комп'ютерної графіки Херсонського державного морського інституту.

Зубач Тетяна Олександрівна – викладач кафедри іноземних мов Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

Кан Юрій Борисович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, начальник Херсонського обласного управління з фізичного виховання та спорту Комітету з фізичного виховання та спорту Міністерства освіти і науки України.

Качуринець Лілія Валеріївна – викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Коваленко Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійського усного та писемного мовлення, докторант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Коваль Вікторія Юріївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Коваль Людмила Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Ковшар Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету.

Колесник Яна Юріївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кольцова Ольга Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Корецька Любов Олександрівна – старший викладач кафедри соціально-правових та гуманітарно-природничих дисциплін Херсонського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.

Корж Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

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

Кудас Людмила Борисівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

Кузьменков Сергій Георгійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Херсонського державного університету.

Кузьо Ірина Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кутецький Дмитро Михайлович – спеціаліст лабораторії розробки та впровадження педагогічних програмних засобів Науково-дослідного інституту інформаційних технологій Херсонського державного університету.

Лазарєва Вікторія Віталіївна – викладач кафедри іноземних мов Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

Левченко Микола Григорович – кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України.

Лимаренко Лідія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету, заслужений працівник України.

Литвиненко Ольга Михайлівна – викладач кафедри спортивних дисциплін, заступник директора Інституту фізичної культури та спорту з навчальної роботи Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського.

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

Лук'янченко Ірина Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Матвєєва Катерина Сергіївна – аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

Мельник Наталія Іванівна – аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Нищета Володимир Анатолійович – старший викладач кафедри теорії та методики навчання мов Бердянського державного університету.

Осадча Марина Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Осадченко Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості, докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Пальшкова Ірина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Панагушина Ольга Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Потапова Наталя Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Русалкіна Людмила Георгіївна – викладач Одеського державного медичного університету.

Савінова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального та прикладного мовознавства Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

Саган Олена Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Серьожникова Раїса Кузьмівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціології і політології Донецького національного технічного університету.

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

Сміліченко Яніна Броніславівна – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Старостенко Ольга Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

Степанова Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

Султанова Наталя Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, завідувач методичного кабінету навчально-методичного центру Державного комплексу соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Миколаєва.

Турчанова Тетяна Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

Цюпак Ірина Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Чепорова Галина Євгенівна – старший викладач кафедри фінансів підприємств і страхування економічного факультету Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського.

Чикалова Тетяна Григорівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Шарко Віталій Володимирович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Шахматова Тамара Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, директор Нікопольської філії приватного вищого навчального закладу «Європейський університет».

Швецова Ірина Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Шевченко Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Шевчук Ірина Василівна – заступник директора з навчальної роботи філії Республіканського вищого навчального закладу Кримського гуманітарного університету, м. Армянськ.

Шиманович Ірина Олександрівна – викладач кафедри теорії і методики виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Шиянюк Лариса Василівна – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Шкуренко Олександра Вікторівна – пошукувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Шмалей Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету.

Юркова Тетяна Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

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

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

СУЧАСНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті проаналізовано історичний досвід і перспективні напрямки розвитку післядипломної освіти.

Ключові слова: післядипломна освіта, моделі підвищення кваліфікації вчителя, ключові компетентності.

У сучасному динамічному поступі суспільства визначну роль відіграє освіта. Стратегічним напрямком розвитку світової освітньої системи є навчання впродовж усього життя. У кінці ХХ століття авторитетні міжнародні організації: Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕПР), ЮНЕСКО, Рада Європи розробили і оприлюднили Концепцію навчання протягом життя для всіх верств населення. На початку ХХІ ст. на Берлінській конференції міністрів освіти держав-учасниць Болонського процесу сприяння розвитку безперервної освіти включено до числа основних цілей створення загальноєвропейського освітнього простору.

Певна річ, у різних країнах законодавчі та методичні підходи до післядипломної освіти (ПО) свої, але склалися вже й загальні принципи її функціонування, а саме:

- ПО є фактором стійкості, демократичності суспільства, вирішення різних його проблем;
- ПО – єдиний засіб конкурентоспроможності держави або підприємства в умовах постіндустріального суспільства;
- ПО не може розглядатися як добровільна або додаткова частина освіти, вона є невід’ємною складовою життєвого циклу людини;
- ПО не має соціальних та вікових обмежень, є гарантією свободи особистості.

Значний історичний досвід ПО накопичено в нашій країні, починаючи з першої половини ХХ століття: Центральний інститут післядипломної освіти, Університет менеджменту освіти; мережа обласних інститутів післядипломної освіти; всі рівні і профілі підвищення професійної кваліфікації педагогів – дошкільний, шкільний, позашкільний, підготовка методистів та керівників навчальних закладів, педагогів-тренерів, тьюторів в очній і дистанційній формі, бібліотеки, освітні проекти (в т.ч. і міжнародні); конкурси; широке використання наукового потенціалу; видавнича діяльність; введення спецкурсів з актуальних питань громадянської освіти, менеджменту освіти, гендерного виховання, громадянсько-державного управління, “справедливого” оцінювання тощо; застосування інноваційних освітніх технологій, кредитно-модульної системи; проведення педагогічних експериментів різних рівнів і проблематики та ін.

Як приклад можна відзначити потужний досвід діяльності Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. Нині інститут працює за 70 напрямками підвищення кваліфікації у формі очного, очно-дистанційного та індивідуального навчання. МОН України затверджено 18 навчально-тематичних програм, почали працювати нові курси і спецкурси, пов’язані з підготовкою кадрів для викладання етики, низки інтегрованих курсів, громадянської освіти, екології, основ здоров’я, художньої культури, тренерів дитячо-юнацьких спортивних шкіл, учителів-дефектологів для керівних органів освіти. Впроваджуються елементи європейської кредитно-трансферної системи як форма переходу до кредитно-модульного навчання.

Ефективне професійне зростання педагогічних кадрів здійснюють 7 кафедр та 24 науково-методичні лабораторії, на яких працює більше 50% викладачів з науковими ступенями і вченими званнями. З 2008 року відкрита аспірантура. Підтримуються творчі зв’язки з науковими центрами та вищими навчальними закладами України, обласними інститутами післядипломної освіти, громадськими організаціями, зарубіжними науково-освітніми центрами (Росія, Польща, Британська Рада, Гете-інститут, Французький альянс).

Проводяться Всеукраїнські, регіональні та обласні науково-практичні конференції, семінари, педагогічні читання.

Велика увага приділяється науково-дослідній та експериментальній роботі. Педагогічні експерименти проходять за 31 напрямком у 44 загальноосвітніх навчальних закладах. Серед яких 6 на рівні МОН України, 2 – Інституту педагогіки НАПН України, 5 – Університет менеджменту освіти НАПН України, 19 – обласного рівня та 31 – регіонального (міського та районного).

В області впроваджується 15 міжнародних проектів, 3 Всеукраїнські. Створено 7 обласних науково-методичних лабораторій з питань реалізації ряду програм (“Школа майбутнього”, “Крок за кроком”, “Росток”, “Школа-родина” та ін.).

Професійно проводяться конкурси, олімпіади з позитивними результатами – переможцями Всеукраїнських і Міжнародних заходів.

Науково-методичний журнал “Таврійський вісник освіти”, збірка наукових праць “Педагогічний альманах”, “Педагогічний проспект”, що видаються в інституті, поширюються не лише в області, а й в Україні. Друкуються монографії, навчальні посібники, методичні рекомендації, матеріали конференцій, перспективного педагогічного досвіду.

Діють програми на місцевому телебаченні, створено власний Web-портал. Системно проводяться відрядження, стажування (зокрема й за кордоном).

Належна увага приділяється питанням ЗНО навчальних досягнень учнів та моніторингу якості освіти.

Осучаснюється і покращується матеріально-технічна база – встановлено систему відеоконференцв’язку, дві аудиторії обладнано інтерактивними дошками та мультимедійними проекторами. Діють стаціонарні та мобільні комп’ютерні класи, підключені до мережі Інтернет.

Працює гуртожиток та профілакторій, де вчителі проживають, харчуються, відпочивають, поправляють своє здоров’я.

Отже, в Україні сформована система післядипломної освіти з чіткою організаційною структурою, упорядкованою сукупністю навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких є удосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загального культурного рівня працівників освіти.

Розробляється й теоретична база сучасної післядипломної освіти.

Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, що ґрунтується на положеннях Конституції України, нормативних документів, урахуванні міжнародного досвіду та активних процесів вітчизняного державотворення, визначає цілі та завдання у справі розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, принципи вдосконалення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців. Зміст ПО формується за відповідними напрямками: соціально-економічний (філософія, соціологія, культурологія, українознавство, етика, екологія, право, економіка, менеджмент, інформаційні технології, іноземна мова); психолого-педагогічний (загальна, вікова, соціальна, професійна психологія, педагогіка, акмеологія та ін.); науково-теоретичний (актуальні проблеми розвитку науки, культури, освіти та виробництва); практично-прикладний (здобуття певних знань, умінь та вироблення первинних педагогічних навичок, особистісне та професійне зростання); методичний (за фахом та посадовими категоріями); управлінський (за галуззю та посадовими категоріями) і регламентується державними стандартами, навчальними планами, програмами та іншими нормативними документами органів державного управління освітою. Організаційні форми і структура управління ПО характеризуються гнучкістю, динамічністю і варіативністю. Органічно поєднуються стаціонарні форми навчання (курсний період) з самостійною роботою фахівців, яка забезпечується відповідними методичними службами в міжкурсний період.

Апробуються різні моделі підвищення кваліфікації вчителя. Так, на основі андрагогічного підходу обґрунтовано і розроблено модель (М. В. Буренко), що включає: 1) методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-

пошукові); 2) мотивацію навчання (досвід учителя, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача та ін.); 3) принципи навчання дорослих (самостійне навчання, спільна діяльність, урахування широкого досвіду, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, самосвідомість); 4) принципи педагогічної творчості викладача (суб'єктивність, діагностика, оптимальність, взаємозалежність). Розглядаючи різноманітні моделі підвищення кваліфікації вчителя в працях зарубіжних учених, вітчизняні дослідники (І. В. Гушлевська та ін.) підкреслюють потребу створення перспективної моделі фахового педагогічного удосконалення на основі національних традицій. Представляє інтерес модель навчання, заснована на принципах синергетики (С. С. Шевельова). На думку вченого, саме "відкрита модель" може забезпечити: а) відкритість майбутньому; б) інтеграцію всіх засобів освоєння людиною навколишнього світу; в) розвиток і включення в процеси створення синергетичних уявлень про цілісність та взаємозв'язки людини, природи і суспільства; г) звернення до світоглядних і смислових моделей; г) вільне користування різними інформаційними системами. Виокремлюється акмеологічна технологія в процесі проектування особистісно-професійного розвитку фахівця (В. М. Гладкова). Запропонована акмеологічна модель педагога, що складається з чотирьох компонентів: компетентності, особистісного стилю роботи, морально-духовної культури, акмеологічної професійної позиції (Г. С. Данилова). Основні положення названих праць націлюють на створення інноваційної моделі ПО педагогічних кадрів, яка б забезпечувала спрямування навчально-виховного процесу в системі ПО на розвиток творчої особистості вчителя. Багатий матеріал надають локальні експерименти, що здійснюються обласними інститутами післядипломної освіти (Харківська, Донецька, Львівська, Луганська, Івано-Франківська, Чернівецька та інші області).

Найближчими перспективними напрямками розвитку ПО, на наш погляд, можуть бути такі:

- розвиток нових освітніх структур (консалтингових, маркетингових, моніторингових і ін.);
- стимулювання фундаментальних і прикладних досліджень з прогнозування та забезпечення розвитку освітньої галузі;
- створення стандартизованих навчальних планів, програм на засадах кредитно-модульного навчання;
- об'єднання зусиль науки і практики, державних і недержавних установ, міжнародних організацій, ЗМІ, видавців;
- здійснення стратегічного планування роботи закладів ПО на державному і регіональному рівнях;
- шляхи координації діяльності шкіл, управлінь освітою, закладів ПО, науково-методичних комплексів у курсовий і міжкурсний періоди навчання фахівців;
- підвищення кваліфікації всього педагогічного колективу і особистості кожного працівника школи;
- забезпечення зворотного зв'язку з питань самоосвіти вчителя;
- використання творчого потенціалу навчально-виховних закладів нового типу, які розв'язують проблеми розвитку здібностей, обдарувань і талантів;
- установлення більш тісних зв'язків з післядипломною освітою в інших галузях, які мають помітні успіхи (металургійна, нафтогазова, харчова, транспортна – залізнична та авіаційна);
- інтеграція педагогічної науки і мистецтва тощо.

Суттєві аспекти інноваційного педагогічного процесу пов'язані з новими освітніми результатами випускників – ключовими компетентностями, необхідними для успішної самореалізації в різних сферах життєдіяльності людини. Формування та вдосконалення готовності вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого підходу в освітньому процесі – нова мета в системі освіти дорослих, що має забезпечити не лише знання, уміння та

навички учнів, а й розвинути їх здібності, сформувати цінності, виховати життєспроможну особистість.

Робота з обдарованими дітьми, підготовка педагогів-дослідників та методистів-дослідників зумовлює появу нової мотивації, нових форм контролю, сучасного методичного супроводу-діалогу. З цією метою доцільно залучати суспільні методичні центри, творчі та проблемні групи, асоціації учителів-переможців конкурсу "Учитель року", експериментальні, базові, опорні та авторські школи, педагогічні клуби, методичні об'єднання різних рівнів, батьків, членів шкільних рад тощо. Бажано збагачувати форми проведення методичних заходів, ширше використовувати більш ефективні з них на сучасному етапі, як-от: психолого-педагогічні тренінги, захисти творчих проєктів, педагогічні (методичні) майстерні, творчі лабораторії учителів-предметників, методистів, конкурси фахової майстерності, які передбачають набуття навичок творчої практичної роботи, взаємонавчання, педагогічне дослідження, експертизу педагогічних інновацій, колективну творчість.

Вимагає уваги і освоєння нових фахових ролей у педагогічній практиці, скажімо, педагог-дослідник, керівник чи член групи стратегічного планування, проєктної групи, координатор педагогічної дії та ін.

Здійснення якісних позитивних змін у ПО потребує належного управління, уточнення й осучаснення функцій управлінської вертикалі, сприйняття педагогічної професії як висококваліфікованої, мобільної, такої, що вимагає неперервного навчання та базується на творчості. У цьому може допомогти післядипломна освіта як менш інерційна і здатна реагувати на соціально-економічні та науково-технологічні процеси, має, як правило, двосторонній зв'язок із практикою, дає можливість критично оцінювати інновації, створюючи умови для безпосередньої їх апробації, розвитку і впровадження.

Невипадково, за визначанням ЮНЕСКО, післядипломна освіта, в першу чергу, педагогічна є "короною освіти", яка допомагає кожному фахівцеві постійно поновлювати та поглиблювати загальні й фахові знання і вміння, удосконалювати свою професійну майстерність і тим самим результативно сприяти розвитку освіти і суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пуховська Л. П. Професійний розвиток учителя в світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С.12-16.
2. Буренко В. М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. – К.: КНЛУ. – 2001. – №17. – С.179-181.
3. Білик Н. І. Модульно-персонологічний підхід до навчального процесу в системі ППО // Імідж сучасного педагога. – 2004. – №6. – С.20-27.
4. Гушлевська І. В. Зміна професійних функцій і ролі вчителя: вчитель як носій суспільних змін // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць // Ред. кол.: В. В. Олійник (гол. ред.) та ін. – К.: Міленіум, 2006. – Випуск 3. – С.65-72.
5. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога // Освіта і управління. – 2006. – Т.8. – С.82.
6. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. – К.: Міленіум, 2003. – 503 с.
7. Даниленко Л. І. Інноваційні зміни у системі післядипломної освіти педагогічних працівників // Післядипломна освіта в Україні. – К.: Ун-т менеджменту освіти Нац. акад. пед. наук України. – 2010. – № 1. – С.15-19.

Голобородько Е.П.

СОВРЕМЕННОЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье проанализирован исторический опыт и перспективные направления развития последипломного образования.

Ключевые слова: последипломное образование, модели повышения квалификации учителя, ключевые компетентности.

The article is devoted to the analysis of the historic experience and perspective directions of postgraduate education development.

Key words: postgraduate education, models of teacher's qualification improvement, clue competences.

УДК 37.034

Шмалей С.В.

ЦІННОСТІ СТАБІЛЬНИХ ТА ПЕРЕХІДНИХ ЕПОХ У КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ ВИХОВАННЯ

У статті представлені особливості цінностей стабільних і перехідних періодів. Визначено характеристики цінностей стабільних періодів: економічний добробут, сильна централізована влада, соціальне значення людини, забезпечення культурної спадкоємності. З'ясовано характеристики цінностей перехідних періодів: криза соціальних інститутів, горизонтальна та вертикальна мобільність у суспільстві, розвиток свободи інтересів та ідеалів.

Ключові слова: цінності, стабільні та перехідні періоди.

Сучасний цивілізаційний злам, перехід до суспільства інформаційного типу зумовив зміну духовних координат. Інтенсивний розпад традиційних соціальних і культурних спільнот, звичного способу життя і цінностей призвів до занепаду класичних ідейних орієнтацій гуманізму. Перегляду піддаються базові принципи антропологічного гуманізму: віра в одвічну моральність людини, її розум, здатність перебудувати світ на духовних засадах. Постає потреба переосмислити ідеали гуманізму, виробити нову гуманістичну культуру, визначити гуманістичні ціннісні орієнтири сучасного суспільства, яке, безсумнівно, належить до перехідних епох громадського життя. Таким чином, необхідно обґрунтовувати нову етику і програму людської поведінки, яка спираючись на перебудову етичних цивілізаційних норм, забезпечила коеволюцію природи і суспільства, враховуючи особливості цінностей стабільних і перехідних епох [2; 6].

Стабільні періоди історії – це періоди відносного економічного добробуту, сильної централізованої влади, яка спирається на добре налагоджений адміністративний апарат та армію, але в той же час цей апарат проводить досить гнучку політику, уникаючи, по мірі можливості, застосування насильства. Зворотний характер історії не дозволяє цим епохам, які інколи називають золотими, продовжуватися вічно, бо протиріччя між прагненням суспільства зберігати status quo й безперервним процесом створення нових форм існування неминує призводити до необхідності переходу суспільства в новий стан. І все таки саме ці, стабільні, епохи можуть бути ідеальною моделлю тих історичних етапів у розвитку суспільства, коли зусилля спрямовані на закріплення, зміцнення, розповсюдження культурних зразків, досягнутих у процесі попередньої діяльності людей [6].

Культуру стабільних періодів історії в цілому можна охарактеризувати, як консервативну, репродуктивну, бо вона спрямована не стільки на соціокультурну творчість, скільки на спрощення й підтримку істеблішменту, на відтворення існуючих зразків, норм, правил, на збереження традицій, створення канонів. Тому система цінностей цих епох має яскраво виражений нормативний характер. Вона ієрархічна за своєю структурою й є пірамідою, де відношення між цінностями різних рівнів будуються за принципом субординації. Ієрархічний характер цінностей стабільних епох породжує ранжування видів діяльності за ступенем їх важливості, корисності, престижності. Відповідно, цінність людини

визначається її місцем у соціальній ієрархії, виконанням належних їй функцій, відданістю вищим цінностям. У людині ціниться не її індивідуальність, а її соціальне значення [5].

Прагнення до незалежності, самостійності розцінюється як егоїзм, зневага до загальних інтересів, зазіхання на права колективу. Тому для підтримки авторитету вищих цінностей створюється механізм соціального контролю у вигляді соціальних інститутів, що застосовують не тільки правові, моральні, ідеологічні засоби впливу на людей, але й насильство.

І все ж стабільне суспільство схильне проявляти терпимість відносно до своїх членів, допускати їх свободу в певних межах, схвалювати ініціативу, якщо вона сприяє благополуччю цілого. У стабільні періоди громадські чесноти відходять на другий план, перевага віддається цінності приватного життя, орієнтири переміщуються на досягнення особистого добробуту та щастя. Хоча від людини не вимагається героїчної самопожертви, більш за все ціниться дисциплінованість, лояльність відносно до влади та інші якості, що сприяють стабільному функціонуванню соціального організму. У стабільні періоди ще не панує дух жорсткого корпоративізму, соціальна система досить мобільна по вертикалі та горизонталі, що робить її гнучкою, такою, що чутливо реагує на умови, котрі постійно змінюються [4].

Стабілізація всіх сфер суспільного життя неминує породжує процеси лібералізації як наслідок осмислення культурою своєї сили та переваги. Для стабільних періодів характерні різноманітні ренесанси, які, однак, не можна розглядати як ознаки початку якісних змін в існуючій соціальній системі.

У той же час потрібно зауважити, що система цінностей стабільних періодів не настільки рівномірна, як це може здаватися на перший погляд. Вона має своє задзеркалля. Функціоналізм системи офіційних цінностей перетворює людину на засіб досягнення надособистісних цілей, призводить до того, що ціниться не сама людина, а її місце в соціальній ієрархії. Звідси виникає твердження щодо заміни будь-якого члена суспільства. Безособовий характер вищих цінностей відкриває можливість свавілля з боку влади. Державний патерналізм розвиває в людях безвідповідальність, несамостійність, пасивність. Недооцінка творчого початку в особистості ставить під загрозу її свободу, що розцінюється як загроза стабільності [7].

Історичний оптимізм, що базується на утвердженні про вічність вищих цінностей, у можливості їх здійснення обертається втратою відчуття часу, недалекозоркістю в оцінці історичних тенденцій і перспектив, ігнорування подій, які в подальшому можуть вплинути на історію. Тому навіть найбільш реалістична програма виявляється врешті-решт утопічною, бо не враховуються можливості радикальних змін. Нормативний характер системи цінностей стабільних епох з їх претензією на об'єктивність, вірність обумовлює витіснення на периферію суспільства тих цінностей, які не вписуються в загальну картину світу. Відчуваючи ідеологічний тиск, ці цінності заявляють про себе езоповою мовою, недосяжною для неосвічених. Критика офіційних цінностей носить завуальований характер, використовуючи сатиру та іронію [5].

Отже, культура стабільних епох – це культура консервативна, репродуктивна, що акумулює досягнення попереднього періоду розвитку суспільства й забезпечує механізм культурної спадкоємності. Панування колективних цінностей свідчить про пріоритет соціального цілого над особистістю. Ні людина, ні її життя не мають самостійної цінності, але є засобом досягнення надіндивідуальних цілей. Порядок, єдність, мир, могутність, що декларуються стабільним суспільством, насправді не забезпечують ні щастя, ні спокою, ні безпеки людей. Придушення вільного, творчого початку в людині призводить до застою, який породжує кризу суспільства та його культури, створює передумови перехідних періодів.

Перехідні періоди історії характеризуються якісними зрушеннями в усіх сферах життя суспільства, які супроводжуються кризою існуючих соціальних інститутів і становленням нових, що виражають інтереси соціальних груп, що беруть на себе ініціативу історичних перетворень. Тривалість перехідних періодів, їх значення для подальшого розвитку

суспільства залежить від особливостей історичної епохи, від того, наскільки глибокими виявляються соціокультурні перетворення, а також від зовнішніх впливів, що можуть як сприяти перебудові суспільного організму, так і перешкоджати цьому. До перехідних епох, що мають загальноєвропейське значення, можна віднести становлення й розквіт Греції, епоху Відродження, передусім в Італії, епоху Просвітництва, перш за все, у Франції. В історії Росії прикладами перехідних періодів можуть бути кінець XVII – початок XVIII ст., кінець 50-х – початок 60-х років XIX ст., пов'язаний із реформами 1861 року, кінець XIX – початок XX ст. аж до Жовтневої революції та сучасний період, починаючи з 1985 року [2].

Чим же відрізняється система цінностей перехідних періодів від системи цінностей стабільних епох? Руйнування або послаблення перегородок у середині існуючої соціальної ієрархії відкривають більші, ніж раніше, можливості горизонтальної та вертикальної мобільності, дозволяючи людям подолати закріпленість за тим або іншим місцем у соціальній системі та здійснити свій вибір життєвого шляху, спираючись на власні сили, здібності, знання й уміння. Звільнення з-під влади домінуючих цінностей, розкріпачення людини, розвиток її свободи та незалежності призводять не тільки до розпаду системи вищих цінностей, але й до виникнення найрізноманітніших ціннісних орієнтацій, що відображають інтереси, ідеали різних соціальних груп та окремих осіб. Змінюється і сама структура цінностей: між опозиційними, полярними цінностями складається широкий спектр проміжних, багатих за відтінками, відносини між якими будуються не за ієрархічним принципом субординації. Координаційним центром тяжіння стають групові й особистісні цінності, що виражають потребу в радикальних перетвореннях усього соціального цілого та стимулюють вільну, творчу діяльність людей. І хоч усвідомлення свободи як однієї з вищих соціальних й особистих цінностей є результатом тривалого процесу індивідуалізації (це стосується, передусім, епохи Відродження), цінностями-цілями будь-якого перехідного періоду стають ті, з якими пов'язаний вияв творчої активності. Ці цінності-цілі не підносяться над іншими, а пронизують їх, додаючи культурі гостроти, динамізму та певної парадоксальної єдності. Тому перехідні періоди – це не періоди зміщення цінностей (А. Тойнбі), а періоди їх гострої боротьби, за якою стоїть пошук нових орієнтирів подальшої діяльності, вибір подальшого шляху розвитку суспільства [4].

Нові цінності встановлюються соціальними аутсайдерами, що знаходяться у зовнішній або внутрішній еміграції. У той же час, представники правлячої еліти, що втрачають владу, впливовість, престиж, прагнуть відстояти колективні цінності, а з ними й свої привілеї. Переконані в непорушності, святенності, вічності вищих цінностей, вони нерідко вдаються до насильства, ініціюють соціальні, конфлікти, розпалюють у суспільстві ворожнечу, ненависть, породжуючи страх та жорсткість. Опір змінам чинять не тільки ті, хто особисто зацікавлений у реставрації старих порядків. Розрив традиційних зв'язків, руйнування соціальної ієрархії позбавляє опори в житті деякі верстви населення, які бачили в існуючій соціальній системі гарантію стабільності й пов'язували з нею життєві перспективи. Частина цих людей може стати на шлях активної боротьби за відновлення колишнього режиму, мотивуючи свою поведінку захистом високих ідеалів. Разом з тим, девальвація вищих цінностей сприймається іноді як духовний вакуум, що дезорієнтує людей, які вірили у вічність стабільної системи. Звідси – пасивність, байдужість до того, що відбувається, ескапізм, скептицизм, що доходить до цинізму. Посилюється відчуження, почуття самотності, безглуздя й безцільності буття і, разом з тим, зростає потяг до гедонізму, виникає прагнення жити сьогоднішнім днем, пливати за течією. Страх перед майбутнім, невпевненість у завтрашньому дні призводить не тільки до фрустрації, але й до активізації в людині деструктивного, агресивного початку, що виливається в різні форми аморалізму та девіантної поведінки. Зростання насильства пов'язане зі зростанням злочинності, що є не тільки наслідком слабкості соціальних інститутів, покликаних охороняти порядок, не тільки кризою правових і моральних норм, але й посиленням люмпенізації суспільства. Іншими словами, ліквідація зовнішнього примусу ще не означає отримання свободи всіма членами суспільства. Величезна маса людей виявляється просто незатребуваною або знехтуваною

ходом перебудови, що робить їх явними або потенційними противниками соціальних перетворень. Е.Фромм переконливо показав, що порушення зв'язків, які давали людині впевненість у житті, змушують вибирати різні форми “втечі від свободи”, що призводить до деіндивідуалізації, руйнування власного “Я”. Тому хоч перехідні періоди є каталізаторами історичного процесу, джерелом свідомості людиною нових форм існування, життя в такі епохи небезпечно, драматичне, безпритульне й пов'язане зі стражданнями людей, які проклинають епохи змін [7].

Установлення нових цінностей відбувається в гострій боротьбі з офіційними цінностями, які панували раніше. Тому особливістю перехідних періодів є різка критика вищих цінностей, що ведеться з позицій універсальних цінностей і доходить часом до тотального заперечення. При цьому переосмисленню підлягають і самі універсальні цінності. Якщо в стабільні періоди універсальні цінності зближуються з колективними й у них на перший план висувається нормативний аспект, то в перехідні періоди універсальні цінності трактуються як такі, що дають людині право на заперечення існуючих норм і на творення нових. Унаслідок цього лезо критики може бути спрямоване не на вищі цінності, традиційні для даної культури, а на соціальні інститути або окремих осіб, які звинувачуються в деформації цих цінностей [4].

Таким чином, для перехідних періодів історії характерні реноваційні процеси, пов'язані з переосмисленням традиційних для даної культури цінностей, які можуть втратити статус вищих, продовжуючи проте існувати в ціннісній системі нарівні з іншими. До основних вимог очищення, оновлення традиційних цінностей можуть належати як ідеалізація минулого, коли ці цінності виступали ніби в чистому, незакаламутненому вигляді (наприклад, ідеали патріархальної общини), так і нові реалії, які в своєму утвердженні потребують підтримки традиційних цінностей, що надають кожній культурі унікальності та неповторності. Але якого б вигляду вони не мали, усі вони обертаються навколо людини. Відкриття особистості – величезне завоювання епохи Відродження.

Серед усіх тлумачень людської гідності виділяється “Промова про гідність” П. Делла Мірандолі, який зайняв антропоцентристську позицію, наділивши людину даром бути тим, ким вона хоче. Кінець XIX – початок XX ст. у Росії характеризуються напруженим дослідженням у галузі філософії, яка констатується в активну самостійну сферу діяльності. Центром тяжіння філософських досліджень стає жива, цілісна особистість, що стоїть на порозі грандіозних соціальних потрясінь і осмислює свою причетність не тільки до долі своєї країни й свого народу, але й усього світу. Ідея духу вільно творячи – основна ідея всієї російської філософії, вважав М.Бердяєв, для якого проблема свободи стала провідною темою філософської творчості. Етичний пафос і гуманізм російської філософії проявилися в розумінні людини як самоцінної, вільної особистості, яка ні за яких обставин не може розглядатися як засіб досягнення яких-небудь цілей, навіть якщо це – загальне благо [1].

Ідеал самоцінної особистості, творчої індивідуальності складався в російській культурі на противагу традиційному ідеалу суспільності з її вимогами “підкорення людини загальній справі”. У силу специфіки російського духовного досвіду гуманістичній інтелігенції був у той же час глибоко відразним буржуазний індивідуалізм, який сприймався як синонім егоїзму, морального релятивізму й у філософському плані ототожнювався з ніцшеанством. Тому, зрештою, перемогу отримав ідеал соборної, поліфонічної особистості, в якій колективістський початок домінує над індивідуальним [2].

Відзначимо, що складність – у створенні реальних умов для розвитку індивідуалізму та визнання цінності приватної власності, значення якої амбівалентне. Будучи надзвичайно ефективною в сфері економічних відносин, стимулюючи в людині ініціативність, заповзятливість, самостійність, розвиваючи в ній вільний індивідуальний початок, приватна власність у той же час є джерелом соціальної нерівності, розвиває в людині егоїзм і егоцентризм, штовхає на шлях морального релятивізму або аморалізму. Починаючи з Платона, більшість філософів вбачали в приватній власності корінь зла, соціальних хвороб та людських вад. Навіть в епоху бурхливого розвитку капіталізму основоположники

американської демократії Б. Франклін і Т. Джефферсон, розуміючи непривабливість приватної власності, перешкодили тому, щоб вона була вписана в текст Декларації незалежності. Процес утвердження в культурі нових цінностей неможливий без урахування особливостей суспільства та його історії, бо в іншому випадку ці цінності не отримають масової підтримки. Постійно апелюючи до універсальних цінностей, нові звернені передусім до людини, до її особистісно-індивідуального початку. Людина, як основний об'єкт філософської рефлексії, виступає не як носій тих або інших соціальних якостей, ролей, а в своїй екзистенційній цілісності, основним проявом якої є вільна творча діяльність, спрямована на перетворення світу та самого себе. Ця вільна діяльність може бути забезпечена активізацією всіх сил людини, тобто як її здібності до раціонального осмислення змін, що виникають, так і емоційно-вольового відношення до життя, без чого неможливе здійснення індивідуального вибору, а також вибору подальшого шляху розвитку суспільства. В фундаменті нової етики – нова онтологія людини, яка передбачає радикальне переосмислення природи індивідуальності. Природа людського буття і свідомості є внутрішньодіалогічною. Людину можна досягнути лише в спілкуванні, це істота, що постійно шукає себе, випробує і перевіряє умови свого буття. “Лише завдяки цій основній здатності – здатності давати відповідь самій собі та іншим – людина і стає відповідальною істотою, моральним суб'єктом” [3]. Діалогічність – це єдина можливість самого існування індивідуального, вона виражає його внутрішнє єство. Свобода самоствердження людини повинна реалізовуватись в наявності багатомірних варіантів самовираження, толерантному прийнятті різних позицій, рівноправному партнерстві.

Отже, у перехідні періоди історії відбувається процес “оновлення” традиційних цінностей культури й встановлення нових, що відображають зростання свободи людини, її прагнення до переусвідомлення та перетворення навколишньої дійсності й самої себе.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607с.
2. Гнатенко П.И. Национальная психология. – Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 2000. – 213с.
3. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в Западной философии. – М.: Прогресс, 1992. – С. 8.
4. Кононов І.Ф. Етнос: Цінності, комунікація. – Луганськ. Вид. Луг. пед. ун-та. – 2000. – 494с.
5. Лапин Н.И. Пути России: социокультурные трансформации. – М., 2000. – 194с.
6. Семенюк Е.П. Філософські засади сталого розвитку. – Львів: Афіша, 2002. – 200с.
7. Шохин В.К. Проект персонологической антропологии и философия ценностей // Вопросы философии. – 2002. – №6. – С.112-118.

Шмалей С.В.

ЦЕННОСТИ СТАБИЛЬНЫХ И ПЕРЕХОДНЫХ ЭПОХ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ

В статье представлены особенности ценностей стабильных и переходных периодов. Определены характеристики ценностей стабильных периодов: экономическое благополучие, сильная централизованная власть, социальное значение человека, обеспечение культурной преемственности. Определены характеристики ценностей переходных периодов: кризис социальных институтов, горизонтальная и вертикальная мобильность в обществе, развитие свободы интересов и идеалов.

Ключевые слова: ценности, стабильные и переходные периоды.

Shmalyey S.V.

VALUES OF STABLE AND TRANSITIVE EPOCH IN A CONTEXT OF STRATEGY OF EDUCATION

The article presents characteristics of stable values and transition periods. Defined periods of stable performance values: economic prosperity, strong centralized government, the social value of man, ensure cultural continuity. The characteristics of values of transition periods: the crisis of

social structures, horizontal and vertical mobility in society, freedom of development interests and ideals.

Key words: values, stable and transition periods.

УДК 37.035

Безлюдний О.І.

КОНСТИТУЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОЇ СІМ'Ї

У статті розглянуто історію відносин між державою та інститутом сім'ї у змісті соціальної політики Сполучених Штатів Америки; визначено основні ознаки і тенденції їх розвитку від колоніального часу до сьогодення.

Ключові слова: держава, сім'я, конституція, соціальна політика, Сполучені Штати Америки.

Сполучені Штати Америки – країна, яка за своєю історією, особливостями становлення інституту сім'ї, розвитку його відносин з державою не має аналогів серед інших високорозвинених країн. Одна з таких особливостей полягає в тому, що у Федеральній Конституції США традиційно не надавалося ніякої уваги інститутам шлюбу і сім'ї, що, однак, не тільки не заважало, а й певною мірою сприяло їх розбудові та зміцненню. Підтвердження цієї думки знаходимо в працях Б.Бернарда, Г.Гампела, Дж.Гандерсона, С.Гранта, А.Карлсона, Д.Сміта, Дж.Хенретта та ін., які пояснювали відсутність безпосередніх згадок про сімейні проблеми у змісті Конституції їх релевантністю: цей документ історично становив угоду між 13-тю суверенними штатами щодо розв'язання гострих політичних питань, виключаючи сімейні. Адже, як відзначає А.Карлсон, сім'я і все, що з нею пов'язане, було глибоко вкорінене у соціальних поглядах засновників Конституції, що висувало її у центр неписаної Конституції нових Сполучених Штатів. Іншими словами, в роботі над текстом Конституції повною мірою враховувалися прийняті й усталені погляди на соціальний порядок, в основу якого покладался звичний стиль і спосіб життя громадян, насамперед сімейний [2: 58].

Для кращого розуміння цих поглядів доцільно звернутися до розгляду сутності означеного порядку або сімейної системи як реально існуючої основи життєдіяльності американського суспільства, проаналізувати процес історичних трансформацій сімейної економіки у контексті впливу на неї державної ідеології в ХІХ ст. та безпосереднього втручання уряду в ХХ ст.

Соціальна історія періоду ухвалення Конституції Сполучених Штатів Америки зазвичай інтерпретується в руслі ідей лібералізму, провідною рисою яких було акцентування на американській особливості, своєрідності і навіть виключності. Як стверджує Б.Бернард, саме середовище Нового Світу з його перспективами експансії і збагачення сприяло піднесенню американського індивідуалізму. Перші колонії європейців з традиційною структурою сімейного життя, міцною мережею родичівсько-громадських зв'язків зазнали в Америці поступового руйнування. Розширена сім'я звужувалася до подружнього ядра, чому великою мірою сприяла висока міграція, що мала місце через відсутність стабільних кордонів. Американець як соціальний тип, на переконання Б.Бернарда, формувався під впливом почуття роз'єднаності і підвищення індивідуальності, що перебували в жорсткому протистоянні з сімейно-родичевими орієнтаціями людей Старого Світу [4: 30 – 36].

Дещо іншої думки дотримується Ч.Грант. Досліджуючи колоністів Кенту (штат Коннектикут) та його околиць, він висунув тезу про наявність у них невисокого або недостатньо розвиненого почуття спільності і сімейної солідарності. Згідно з його висновками, – це було “населення, яке зросло на традиції земельних спекуляцій та

індивідуального ризику, відкидаючи жертви в ім'я будь-яких цілей, крім особистої вигоди” [10: 53 – 54].

З такою характеристикою населення Америки XVIII століття не погоджується А.Карлсон. На протипагу створеному Ч.Грантом портрету тогочасних американців, він відзначає, що це була “не нація бізнесменів і лихварів, а населення, стратифіковане за віковим статусом й авторитетом у патріархальній структурі, з міцними, розгалуженими зв'язками в етнічних і релігійних спільнотах, народ з розвинутою агрокультурою, заснованою на сімейно-домашньому способі виробництва”. Це, стверджує А.Карлсон, була Америка, тісно пов'язана із сімейною системою Європи, саме “лінеальна, а не індивідуальна сім'я створила центр американського соціального буття протягом XVIII століття” [2: 60].

Для з'ясування правомірності або помилковості наведених вище думок варто розглянути особливості становлення американського суспільства в історичній ретроспективі. Звернення до наукових джерел засвідчує, що соціальна система, яка діяла в останні роки XVIII ст. на теренах Америки, може бути схарактеризована за такими основними ознаками:

1. Домінування сімейної економіки.

За виключенням декількох компаній, що створювалися на позасімейних засадах, економічна життєдіяльність більшості американців у заявлений період розбудовувалася навколо сім'ї. Розподіл праці здійснювався виключно в межах сім'ї без залучення найманої робочої сили. Сімейна економіка складалася з низки прав-обов'язків: батьки повністю володіли власністю, а діти (відповідно до соціально-культурних норм та вікових стадій) поставали водночас робітниками і залежними від своїх батьків дітьми. В свою чергу батьки також залежали від дітей через необхідність одержання економічної підтримки в похилому віці, надаючи великої значущості “моменту і періоду передачі економічних ресурсів наступному поколінню” [12: 20 – 21].

У цій орієнтованій на сім'ю економіці чоловіки і жінки виконували різні, але взаємопов'язані й взаємодоповнюючі функції, спрямовані на забезпечення виживання сімейного союзу. Значною мірою такі багатофункціональні домогосподарства, які одержували додаткову для себе користь з обміну “в середині локальних мереж сусідства й родичівства”, залишалися центром життєдіяльності більшості американців і протягом XIX століття [8: 129].

2. Ставлення до землі як до пріоритетної цінності сімейного життя.

Покоління перших колоністів, які оселилися на Американському континенті, мало такі спільні інтереси, як земля та збереження сімейної землевласності у майбутньому. При цьому земля розглядалася не як предмет спекуляцій, а як незамінна опора добропорядної сім'ї. Орієнтація на землю перетворювала розширену сім'ю на своєрідний фонд земельних ресурсів, які “протягом життєвого циклу зазнавали перерозподілу між сімейними поколіннями, що змінювали одне одного” [13: 129].

У північних і центральних поселеннях наймана праця на фермах була рідкістю. Через відсутність ринкових і транспортних мереж, піднесення володіння землею на найвищий рівень ціннісно-культурних пріоритетів, переважна більшість ферм виробляла рівно стільки продукції, скільки треба було для забезпечення харчування сімей і бартерного обміну з родичами та сусідськими сім'ями в рамках безгрошової системи локального обміну, заснованої на теорії “справедливої ціни”. За словами А.Карлсона, розрахункові ділові книги цих домогосподарств свідчать про “незмінну практику розширення багатоманітності продуктів сімейного виробництва і про відмову від ризику використання найманих працівників з метою вироблення товарів для продажу” [2: 62]. Економічний прибуток, хоча й мав для колоністів велику значущість, не становив всеохоплюючого інтересу. Він підпорядковувався цінності продовження існування сімейного союзу і сімейного землеволодіння. Батьки намагалися створити такі ферми для своїх дітей, які були б життєздатними економічними господарствами. Отже, власність була фактично “громадською” всередині самої сім'ї, а основна мета її життєдіяльності полягала у збереженні землі для нащадків [12: 28 – 29].

3. Багатодітність сім'ї.

Звернення до літературних джерел засвідчує, що у XVIII ст. американська сім'я була багатодітною: половину всього населення склали діти у віці 15 років і менше [16: 180]. Така налаштованість на дітонародження передбачала економічні вигоди для батьків і розширених сімей, адже діти слугували поповненням сімейного виробництва і джерелом турботи і підтримки старшого покоління в похилому віці. За словами А.Сміта, праця в домогосподарствах Північної Америки “настільки добре винагороджувалася, що збільшення кількості дітей у сім'ї, замість того, щоб бути тягарем, виявилось для батьків джерелом благополуччя і багатства. Цінність дітей була найпотужнішою спонукою до шлюбу. Тому молоді люди в Північній Америці прагнули взяти шлюб якомога раніше” [14: 74 – 75].

4. Зв'язки між сімейними поколіннями.

Наприкінці XVIII ст. американське суспільство відзначалося чіткою стратифікацією за віковими ознаками, характерною його рисою поставав соціальний контроль старших поколінь над фінансовими ресурсами, насамперед, землею. Саме вік, а не класова належність були основою соціального контролю. Батьки виховували дітей не просто собі на заміну, а як нащадків своєї справи, власності. Завдяки цьому землеробська сім'я залишалася лінеальною, такою, що підтримувала сімейну лінію, наступність поколінь. І хоча життєдіяльність кожного сімейного покоління відбувалася в окремих домогосподарствах, “сама природа сімейного виробництва і способи наслідування пов'язували ці нуклеарні сім'ї численними й різноманітними зв'язками в розширену багатопоколінну сім'ю”. Права та обов'язки старших і молодших поколінь тісно перехрещувалися: родовід поціновувався вище за індивідуальну самостійність. Тому сімейні володіння зберігалися через наслідування з лінеальних причин [12: 26].

Таким чином, визначальними ознаками соціального порядку Америки в період розробки Конституції були: домінування сімейної економіки, ставлення до землі як до пріоритетної цінності сімейного життя, багатодітність сім'ї, чітко регламентовані зв'язки між сімейними поколіннями. Розширена сім'я найактивніше заявляла про себе в аграрних спільнотах Півночі та гірського Півдня, залишаючись центром американської економічної і соціальної життєдіяльності. Тому цілком слушною є думка А.Карлсона про те, що “зацикленість усього ладу на інтересах сім'ї пронизувала мислення й авторів Конституції під час роботи над її текстом”. Вони не могли не розглядати сімейне об'єднання як таке, що накладає певні обмеження на сваволу індивідів, як силу, що підтримує баланс між індивідуальними претензіями на владу і потребами всієї сімейної спільноти, включаючи й майбутнє благо нащадків. “Сімейно центристський світ встановлював межі дії особистих амбіцій, духу підприємництва і навіть релігійної належності” [2: 64]. Засновники Конституції не сумнівалися в тому, що погляди американців звернені до домівки – організуючого базису соціального порядку. Вони розуміли, що домогосподарство для цього має володіти економічним фундаментом і що сім'я “не може залишитися центром морального впливу, якщо буде “підірвана” її економічна значущість” [6: 576 – 577].

Захист такого соціального порядку покладався на штати і самих людей, хоча Федеральна Конституція виходила не з абстрактної нації, а з “нації сімейств”. Спираючись лише на Білль про Права, вона закріплювала права людей і владу штатів як первинний бастион проти будь-яких експериментувань. Однак, як засвідчує подальша історія, цього виявилось недостатньо.

На початку XIX ст. американська система зіштовхнулася з новими реаліями, зовсім не схожими на ті, що існували до того часу. Започаткування активної експансії ринків, прискорення темпів індустріалізації зумовило необхідність запровадження найманої праці, загальної заробітної плати. Як наслідок, знижується залежність синів від батьків, батьків від синів і самої сім'ї від сімейного виробництва. Посилення впливу земельних спекуляцій, розбудова мережі банків розхитали звичну віру в те, що взаємозв'язок землі та сім'ї зміцнює соціальний порядок [7: 204 – 205]. Сімейна фабрика, хоча й продовжувала утримувати

індустрію в межах домогосподарства, все більше залучалася у виробництво, пов'язане з продажем на ринку, у процеси розподілу праці.

На Півдні Сполучених Штатів сімейна система залишалася міцною і незмінною до періоду Громадянської війни. У цьому регіоні сім'я продовжувала виступати основним джерелом особистої безпеки, успіху і взаємодопомоги. Самооцінки і самовизначення індивідуальності детермінувалися своєрідністю сімейних зв'язків, домагання і престиж особистості співвідносилися з генеалогією, значущістю родоvodu і збереженням сімейно-родових володінь, які складали спадок тих, хто ще не народився.

Розширена сім'я на чолі з батьком і чоловіком визначала діапазон соціально узгоджених дій і відхилень від них, ухвалювала спосіб життя, моделі соціальної поведінки. Сповідуючи переконаність у тому, що влада і сила належать сімейному домогосподарству, мешканці Півдня поставали проти закидів на сімейні засади соціального порядку з боку інших соціальних інститутів – уряду, громадських шкіл, національно орієнтованих церков. Навіть специфічний південний звичай укладання шлюбів між двоюрідними братами і сестрами ґрунтувався на мотивах збереження і, по можливості, розширення спадку, що наслідувався в межах сім'ї. Мешканці Півдня – були людьми, які “повністю присвятили себе створенню сімей, часом досягаючи чудових результатів у створенні ліній наступності за ознаками родової крові” [16].

Перша загроза сімейній автономії виникла у зв'язку з реформою шкільного руху і дитячих закладів, яка запроваджувалася протягом 1830-х рр. Виникнувши в Нью-Йорку та Пенсільванії, ці інституції приймали відторгнутих батьками або делінквентних дітей з метою забезпечення залучення їх до кримінального життя. У 1839 р. Верховний Суд Пенсільванії визнав такі дії не тільки правомірними, а й конституційними.

У 1882 р. Верховний Суд Іллінойсу затвердив постанову, в якій відзначалося: “Безумовним правом і настійним обов'язком кожного освіченого уряду відповідно до його характеру батьківської держави *parens patriae* є захист і забезпечення благополуччя тих громадян, які в силу неповноліття, мінливості долі, неосудності або хвороби не здатні піклуватися про себе. Виконання цього обов'язку має розглядатися як одна з найбільш важливих урядових функцій; усі конституційні обмеження повинні тлумачитися і застосовуватися таким чином, щоб не заважати належному і легітимному її здійсненню” [1: 67].

Це положення не тільки лишало сім'ю елементарного юридичного захисту, а й сприяло активізації діяльності прихильників громадських шкіл і законів про обов'язкову освіту. Шкільні реформи на більш глибокому рівні розхитували систему сімейної економіки, позбавляючи дітей економічної цінності й відсторонюючи батьків від контролю за їх вихованням [7: 213].

Запровадження обов'язкової освіти поставало негативним явищем не саме по собі; цей негативізм зумовлювався мотивами, якими керувалися прихильники цього нововведення. Вони відстоювали ідею, згідно з якою школи створювалися для блага держави, а не для блага індивіда. Держава прагне зробити кожного громадянина інтелігентним і корисним для суспільства. Оскільки “держава має право помістити дитину, яка порушує закони, у виправний заклад або в'язницю з метою захисту суспільства, хіба вона ще з більшим правом не може направити дитину в школу ... щоб навчити її приносити користь суспільству? Хто заперечує право держави змушувати батьків відсилати дітей до школи, той сам найчастіше схильний до правопорушень або до сентиментального теоретизування, або до політиканства” [11: 79].

Судові рішення щодо конституційності закону про обов'язкове відвідування дітьми шкіл відносили права батьків до вторинних, до “прав меншості”, на яку покладалася обов'язок підпорядковуватися інтересам держави. Відповідно до рішення, ухваленого в 1901 р. Верховним Судом Індіани, природні права батьків на опіку і контроль над малолітніми дітьми також були підпорядковані державній владі. Аналогічне рішення в Пенсільванії конституційувало першість інтересів громадськості порівняно з інтересами її окремих

представників і затвердило безумовне право держави на освітній бізнес. Як наслідок, освітня функція сім'ї була заборонена.

На початку ХХ ст. спостерігається подальше посилення ролі держави у вихованні молодого покоління. Контроль за підготовкою дітей до майбутнього самостійного життя повністю переходить до юрисдикції держави, співвідноситься з її вищими інтересами. Південні штати, які до цього часу надавали певні поступки батькам, навіть у випадках дитячих правопорушень, “хотіли вони того чи ні, мали вишикуватися в один ряд з іншими штатами” [5: 236 – 237].

Економічну цілісність сім'ї підривали й федеральні закони щодо сімейного благополуччя. Ідея антисімейності зміцнювалася протягом наступних десятиліть, що дало змогу Гуверівській конференції зі здоров'я та захисту дитини у 1930 р. проголосити триумф нової концепції державної дитини. Якщо Конференція Білого дому в 1909 р. переслідувала мету позасімейної інституціоналізації сиріт і делінквентних дітей, а конференція 1919 р. зосереджувала основну увагу на проблемах дитячої праці, то Асамблея 1930 р. вітала тезу про “зміщення інтересів держави з дітей, які перебувають в особливих умовах, ... на всіх дітей в усіх без виключення сім'ях країни, де б вони не жили і в якій би ситуації не перебували” [2: 69]. На цій же конференції жорсткої критики зазнала сільська сім'я і сільське домогосподарство, які розглядалися як осередки скупчення застарілих, психологічно неадекватних поглядів. Водночас значне схвалення одержали громадські школи, які підносилися на рівень об'єднуючої сили з “вагомими потенційними можливостями щодо орієнтації дитини в навколишньому середовищі” [9: 200].

У наступні роки відбувається подальше знищення економічного підґрунтя сімейного життя. Приймається Програма допомоги залежним дітям з метою зміцнення материнства. Однак у дійсності запроваджені заходи були ще одним кроком у напрямі руйнування сімейної економіки, відокремлення жінки від потреби в шлюбі заради виховання дітей.

Усе це стало передумовою того, що в 70-ті р. ХХ ст. соціальна система повністю була зорієнтована на підтримку сім'ї, яка мала базуватися на взаємозв'язку “мати – держава – дитина”, виключаючи потребу в батькові. Головним годувальником проголошується держава.

Отже, якщо в 1888 р. Верховний Суд визначив шлюб як “щось більше, ніж звичайний контракт”, як інститут, сутність якого “є глибоко соціальною, адже шлюб є основою і сім'ї, і суспільства”, у 1965 р. Верховний Суд визнавав, що “шлюб є взаємним поєднанням у горі й радості, яке дає надію і володіє священною інтимністю”, то вже в 1972 р. Верховний Суд заперечив будь-який сенс шлюбу, стверджуючи, що “шлюбна пара не становить автономної цілісності зі своїм власним серцем і розумом, а є лише об'єднанням двох індивідів, кожний з яких повністю самостійний, інтелектуально й емоційно”. Визнання набуває теза про недоречність надання шлюбу привілейованого статусу [3: 5].

Сьогодні в американському суспільстві спостерігається поступовий відхід від таких ідей, здійснюються спроби відродження домогосподарської економіки. Підтвердженням цього може бути ухвалення Програми заходів, яка включає:

1. Податкову реформу, яка підвищує цінність сім'ї і дітей через відмову від оподаткування домосімейної економіки.

2. Житлову політику, яка реставрує зв'язок сім'ї із землею і передбачає забезпечення молодого подружжя реальними можливостями щодо придбання у власність будинків за пільговими кредитами і податковими ставками.

3. Заходи з повернення економічної діяльності в сім'ю. Серед найбільш значущих слід назвати ухвалення шкільних законів, які підтримують тих, хто відкриває надомні школи. Навчання дітей вдома власними батьками відроджує первинні елементи сімейної економіки.

Проведений огляд особливостей становлення американської сім'ї в контексті конституційних перетворень засвідчує, що зміст і спрямованість цього процесу не були однозначними на різних етапах історичного розвитку.

Започаткований у колоніальні часи, коли сім'я проголошувалася найвищою цінністю, в життєдіяльність якої держава не мала права втручатися, він поступово перетворився на головний регулятор сімейного життя, відчужуючи дитину від батьків, жінку від чоловіка. Сьогодні спостерігається повернення до історичних коренів соціального поцінування сім'ї, що набуває втілення через запровадження низки нововведень у соціальне законодавство.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дворянсков И.В., Сергеева В.В., Баталии Д.Е. Применение альтернативных видов наказания в Западной Европе, США и России (сравнительно-правовое исследование). – М.: ООО “Центр содействия реформе уголовного правосудия”, 2004. – 90 с.
2. Карлсон А. Общество – семья – личность: Американский социальный кризис. – М., 2003. – 284 с.
3. Anderson C. The Supreme Court and the Economics of the Family // The Family in America. – Vol.1. – Jan. 1987. – 1 – 8.
4. Bernard B. Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study. – Chapel Hill, 1960. – P.15 – 36.
5. Child Workers in America. – N.Y., 1937. – P.231 – 242.
6. Crowley J.E. The Importance of Kinship: Testamentary Evidence from South Carolina // Journal of Interdisciplinary History. – Vol. 16. – Spring 1986. – P.576-579.
7. Forbre N.R. The Wealth of Patriarchs: Deerfield, Massachusetts, 1760 – 1840 // Journal of Interdisciplinary History. – Vol.16. – Autumn 1985. – P.204 – 205.
8. Ganderson J.R., Gampel G.V. Married Women's Legal Status in Eighteenth-Century New York and Virginia // William and Mary Quarterly. – Vol.39. – Jan. 1982. – P. 127- 129.
9. Glover K., Dewey E. Children of the New Day. – N.Y., 1934. – P. 200 – 215.
10. Grand C.S. Democracy in the Connecticut Frontier Town of Kent. – N.Y., 1961. – P. 50–62.
11. Hand W.H. Need for Compulsory Education in the South // The Child Labor Bulletin. – Vol.1. – June 1912. – P.63 – 79.
12. Henretta J.A. Families and Farms: Mentality in Pre-Industrial America // William and Mary Quarterly. – Vol.35. – Jan. 1978. – P.15 – 25.
13. Levy B. “Tender Plants”: Quaker Farmers and Children in the Delaware Valley, 1681 – 1735 // Journal of Family History. – Vol.3. – Summer 1978. – P.116 – 129.
14. Smith D.B. An inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nation / Ed. by C.J.Bullock. – N.Y., 1903. – P.74 – 75.
15. The Demographic History of Colonial New England // The journal of Economic History. – Vol.32. – Mar. 1972. – P. 179 – 182.
16. Wyatt-Brown B. The Ideal Typology and Antebellum W. Mt Kihwn Southern History. A Testing of a New Approach // Societies. Winter 1975. –Vol.29.

Безлюдный А.И.

КОНСТИТУЦИОННЫЙ КОНТЕКСТ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ СЕМЬИ

В статье рассмотрена история отношений между государством и институтом семьи в содержании социальной политики Соединенных Штатов Америки; определены основные признаки и тенденции их развития от колониального времени до сегодня.

Ключевые слова: государство, семья, конституция, социальная политика, Соединенные Штаты Америки.

Bezludnyj O.I.

THE CONSTITUTIONAL CONTEXT OF HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE AMERICAN FAMILY

In the article the history of relations between the state and institute of family in maintenance of social policy of United States of America is considered; certainly basic signs and their progress trends from colonial time to our days are lighted out.

Key words: state, family, constitution, social policy, the United States of America.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ Й. Ф. ГЕРБАРТА В НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ІСТОРИОГРАФІЇ

Його образ коливається в історії, спотворений
пристрастю та ненавистю партій...

Ф. Шіллер, "Валленштейн".

Статтю присвячено аналізу підходів німецьких учених-педагогів у визначенні ролі теорії виховання одного із найвидатніших представників німецького освітнього руху кінця XVIII – першої половини XIX століття Йоганна Фрідріха Гербарта в історії розвитку світової педагогічної науки.

Ключові слова: освітня система, моральне виховання, виховуюче навчання, педагогічне мислення, гербартіанство

Постановка проблеми. На думку багатьох науковців, які сьогодні роблять спроби зрозуміти зміст і завдання системи освіти в контексті культури, характер освіти є історично та культурно залежним (В.І. Гараджа, О.Ф. Зотов, В.К. Кантор, В.О. Лекторський, Ф.Т. Михайлов, В.М. Межуєв, В. Рабінович та ін.). І якщо розглянути історію освіти з цієї точки зору, то можна зробити низку цікавих та повчальних висновків [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз проблеми вивчення наукової спадщини Й. Ф. Гербарта свідчить про те, що, починаючи з другої половини XIX ст. й донині, психолого-педагогічні ідеї німецького вченого оцінюються по-різному, й досі протилежні погляди на педагогічну теорію Й. Ф. Гербарта та її вплив на розвиток світового освітнього простору мають зарубіжні та вітчизняні науковці.

Тому метою нашої статті ми обрали аналіз підходів німецьких учених-педагогів у визначенні ролі теорії виховання німецького вченого в історії розвитку світової педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. За влучним порівнянням сучасного німецького дослідника педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта, одного із засновників міжнародного Гербарт-товариства Гансюргена Лоренца, про Й. Ф. Гербарта можна сказати так, як Фрідріх Шіллер написав про чеського полководця у пролозі до своєї драматичної трилогії "Валленштейн": "Його образ коливається в історії, спотворений пристрастю та ненавистю партій" [15: 3]. При цьому Г. Лоренц зазначає, що ворожість або невизнання ґрунтуються на звичайній підміні справжнього Гербарта його послідовниками – гербартіанцями, які на основі його вчення створили строгі формальні ступені навчання до кожного уроку, що й призвело на початку XX століття до "антигербартівських пародій" на навчальні заняття [там само].

Іронія історії полягає, на думку Г. Лоренца, в тому, що реформатори такі, як Г. Гаудіг, Ф. Гансберг, Е. Лінде та ін. у запалі боротьби зовсім не помітили, що вони по суті за допомогою Й. Ф. Гербарта боролися проти його учнів, які перекрутили та формалізували його погляди. Саме через формальні ступені навчання гербартіанців, які панували наприкінці XIX та початку XX ст. в школах Австрії, Угорщини, Болгарії, Балтійських країнах, Російської імперії, з'явилося хибне судження про те, що Й. Ф. Герbart є представником "авторитарної педагогіки" [там само, с. 4].

Клаус Пранге, виступаючи з доповіддю "Герbart і Геттінгенська сімка. Про взаємозв'язок між педагогікою та політикою" на засіданні міжнародного Герbart-товариства 22 вересня 2003 р. в Ольденбурзі, висловив думку про те, що педагогіка "суворо" поводить з Й. Ф. Герbartом: "Звісно, його відносять до класиків, на нього часто посилаються, але мало читають його твори. Хоча Герbart добре знають, проте ще мало зроблено для справжнього розуміння Герbartа" [14: 3].

Історіографічний огляд більш, ніж 160-річної німецької інтерпретаційної історії педагогіки Й. Ф. Гербарта підтверджує припущення, що великій кількості наукових праць, монографій та коментарів відповідає порівняна кількість думок “за і проти”.

У другій половині XIX століття учні Й. Ф. Гербарта (Т. Циллер, В. Рейн, О. Вільман, К. Стой, Штрюмпель, Т. Вайтц та ін.) ініціювали розробку його педагогічної спадщини та культивували на практиці педагогіку свого великого натхненника.

Вагомий внесок у дослідженні педагогічної теорії Й. Ф. Гербарта зробили відомі послідовники німецького вченого, психологи, історики філософії та педагогіки. Так, у працях М. Дробиша (“Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart” 1876), Р. Циммермана (“Perioden in Herbarts philosophischem Geistesgang” 1877), зверталася увага на вирішальну роль наукових ідей Й. Ф. Гербарта у розвитку не тільки педагогічної, а й філософської наук [1: 450]. Інші дослідники історії педагогічної думки такі, як Т. А. Ланге (“Die Grundlegung der mathematischen Psychologie” 1865), Й. Кафтан (“Sollen und Sein in ihrem Verhältnis zu einander; eine Studie zur Kritik Herbarts” 1872), Діттес (у своєму журналі “Pädagogium” за 1885 р.) – різко критикували психологію, етику й педагогіку Й. Ф. Гербарта [там само, с. 452].

Як стверджує Р. Фітц, багатьма тогочасними німецькими вченими “Загальна педагогіка” Й. Ф. Гербарта сприймалася як “перша вершина педагогічної теорії освіти”, а також як “конституційний акт педагогіки як наукової дисципліни взагалі (“Konstitutionsurkunde der Pädagogik”) [11: 80].

Г. Хартенштейн (1808 – 1890) – професор філософії Лейпцізького університету – вважав Й. Ф. Гербарта одним із найоригінальніших мислителів [7: 52]. В його книзі “Johann Friedrich Herbarts kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen” (1. Band Leipzig 1842) знаходимо також докладний опис особистості німецького педагога: “Це була енергійна людина, середня на зріст, кремезна, завжди упевнена і рішуча в своїх діях. Він розмовляв так само вишукано, як і писав. Головною рисою його наукового характеру була глибока повага до істини. Його характер був не лише щасливим дарунком природи, а й результатом наполегливої праці над собою...” [13: 12].

Отто Вільман (1835 – 1920) – професор філософії та педагогіки Празького університету – вважав “недосконалістю історіографії той факт, що педагогіка Й. Ф. Гербарта стоїть осторонь від інших значних педагогічних течій кінця XVIII – початку XIX ст.” [5: 53]. Сумліна історіографія повинна, на думку О. Вільмана, використовувати доробок Й. Ф. Гербарта як “джерело спостереження за першими спробами філософської розробки педагогіки” [там само].

У дослідженнях іншого німецького науковця М. Фрішейзен-Келера (1878 – 1923), які були присвячені вивченню та класифікації освітніх систем, знаходимо об’єктивний, на наш погляд, висновок про те, що “педагогіка Й. Ф. Гербарта, без сумніву, містить велику кількість психологічних спостережень, значення та вагомість яких ще до кінця не вичерпана через те, що вони приховані на задньому плані його архітектурної понятійної споруди” [13: 52].

Реформа педагогіки на початку XX століття поступово відсунула гербартіанство на задній план, а виховна теорія Й. Ф. Гербарта була ледь не повністю забута. Оригінальні праці вченого більше ніхто не читав, а його самого сприймали як прихильника “книжної школи”, у якій учні безмежно вірили словам свого вчителя та не могли спиратися на власний досвід [4: 241].

Досліджуючи педагогічну спадщину Й. Ф. Гербарта, сучасний дослідник Г. Мюсенер зауважує, що “гіпервважаючий реформаторський рух почасти невдалими аргументами піддав критиці фундаментальні досягнення Й. Ф. Гербарта” [7: 51]. На думку Г. Мюсенера, інноваційним було застосування Й. Ф. Гербартом філософсько обґрунтованої наукової теорії І. Канта і Й. Фіхте у площині обґрунтування педагогіки [там само, с. 14].

Уже з 1950 р. в Німеччині та деяких сусідніх країнах спостерігається відродження наукового інтересу до педагогіки Й. Ф. Гербарта та його праць. Дослідники спадщини

великого педагога (В. Асмус, Д. Беннер, Т. Бласс, Е. Гейслер, Б. Гернер, Ф. Зейденфаден, В. Клафки, Г. Мюсенер, Г. Ноль, В. Флітнер, В. Швенк та ін.) почали відмежовуватися від гербартианського образу педагога, який перекутив його справжнє вчення.

У праці “Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht” (1976) Е. Гейслер висловлює наступну думку: “Дискутувати про світ ідей Й. Ф. Гербарта, означає займатися питаннями сучасності. Надзвичайним є те, що Й. Ф. Гербарту вдалося перш за все розвинути переконливу виховну наукову систему, яка ґрунтується на дидактиці та на додаткових філософських і психологічних дослідженнях. Він пропонує нам єдину систему позитивного виховання з докладним антропологічним та пізнавально-теоретичним обґрунтуванням, психологічною будовою та відповідною дидактичною організацією” [12: 80].

На думку Б. Гернера, “Загальна педагогіка” Й. Ф. Гербарта є “унікальною” в галузі педагогічної теорії, оскільки в ній “відчувається моральна сила та ідеї, які й сьогодні роблять виклик дослідникам” [13: 7].

Особливо ретельно вивченням спадщини Й. Ф. Гербарта займався Герман Ноль, дослідна діяльність якого сприяла подоланню негативного сприймання образу Й. Ф. Гербарта. Він багато зробив для об’єктивного та неупередженого розуміння педагогічної системи Й. Ф. Гербарта. Як стверджував сам дослідник, він намагався пробитися до “живого Гербарта” [9: 4]. Саме послідовники Г. Ноля, представники “Геттінгенської школи” змогли розв’язати головну проблему фатальної ідентифікації Й. Ф. Гербарта з гербартианцями. Так, наприклад, німецький дослідник Бернхард Швенк у своїй відомій праці “Herbartverständnis der Herbartianer” (Weinheim 1963) на основі пояснення помилок гербартианства зробив знову доступним “справжнього” Й. Ф. Гербарта [13: 113].

Окремо слід згадати відомого німецького дослідника Вальтера Асмуса, праці якого залишаються найбільш ґрунтовними та авторитетними і на сьогодні [5; 6]. Досліджуючи особистість та спадщину Й. Ф. Гербарта протягом майже 40 років, В. Асмус описав образ Й. Ф. Гербарта наступним чином: “Там, де незламна наївність пов’язана з сильною інтелектуальною здатністю, виникає по особливому зворушливий образ духовного життя як у Сократа або Платона. Я бачу саме таке поєднання і у Гербарта. У боротьбі проти екстремістських позицій спекулятивного емпіризму з одного боку, і абсолютного іdealізму з іншого боку, Герbart – як і ми сьогодні – прагнув віднайти помірковану середину як в теорії, так і на практиці в житті” [6: 40].

Саме в останні роки в німецькій педагогічній науці серед дидактів та представників загальної педагогіки (Р. Болле, Д. Беннер, Г. Вейганд, Б. Долінгер, Р. Коріанд, Є. Марсал, К. Мюллер, К. Пранге, К. Шторк та ін.) спостерігається відновлення жвавого інтересу до основних ідей педагогічної системи Й. Ф. Гербарта. Його фундаментальні праці вважають програмою теорії педагогічного впливу, яка запропонувала нове поняття каузальності, звільнила педагогічні питання від залежності щодо традиційних положень етики, теології та політики, а також обґрунтувала незалежність педагогічного мислення і дії; та систематичним нарисом єдності педагогічного мислення і дії [8; 17; 18].

На думку Й. Ебмейера, не всі послідовники Й. Ф. Гербарта зрозуміли справжній зміст його педагогічної теорії, завдяки чому представники реформаторської педагогіки на початку ХХ ст. зробили Й. Ф. Гербарта “цапом відбувайлом” (“Buhmann”) за усі недоліки гербартианства [16: 38].

Розділяємо думку Н. Хільгенхегера про очевидну актуальність педагогіки Й. Ф. Гербарта: “Сучасна людина повинна вчитися перебудовувати моделі своєї поведінки відносно до себе і навколишньої природи на підставі правильної інтуїції. Цю проблему можна чудово розкрити, використовуючи концепції Й. Ф. Гербарта” [4: 241].

Сучасна німецька філософія відкриває Й. Ф. Гербарта як видатного дидакта й методиста філософії. Так, наприклад, відоме видавництво філософської літератури “Verlag – Felix Meiner Hamburg” опублікувало у 1993 році підручник Й. Ф. Гербарта “Вступ до філософії” як “повний та ґрунтовний вступ до філософії взагалі, який став парадигмою філософської дидактики” [15: 25].

Багато дискусій ведеться й сьогодні навколо біографічного факту, за який передова громадськість Німеччини засудила Й. Ф. Гербарта, що власне й спричинило в подальшому зниження інтересу до педагогічної теорії вченого.

У 1837 році ганноверський король скасував конституцію та вимагав від усіх присяги на вірність йому. Й. Ф. Гербарт висловив відданість королю і засудив дії вільнодумців – професорів “Геттінгенської сімки”, які відмовилися присягати королю і за це були вислані із Ганноверу. Геттінгенська катастрофа (“Göttingische Katastrophe”), як сам Й. Ф. Гербарт назвав цей гострий конфлікт з сімома колегами його університету, й донині кидає тінь на вченого.

Так, наприклад, у “Німецькій Біографічній енциклопедії” 1996 року знаходимо твердження: “Як декан філософського факультету Й. Ф. Гербарт у 1837 році став на фальшиву сторону режиму, не підтримав позицію Геттінгенської сімки – протагоністів громадської свободи”. Проте, сучасний німецький історик Клаус фон Зее вважає цю подію “легендою про мужній опір героїв визвольної боротьби та мучеників науки” [14: 11].

К. Пранге докладно пояснює справжній перебіг цієї події. Організатором цього виступу був історик Дальман, якого К. Пранге називає “заполітизованим істориком”, оскільки він був також секретарем гольштейнського штату [там само, 6]. Слід додати, що “Геттінгенська сімка” була у меншості та не репрезентувала поглядів усього університету. Як стверджує К. Пранге, вони виступили за активно-рішучу науку, і все це без домовленості зі своїми колегами, вони зважилися на політичний моралізм” [там само].

Отже, через два дні після завершення терміну перебування на посаді декана 11 липня 1838 р. Й. Ф. Гербарт написав запізнілу промову на захист своєї позиції щодо конституційного конфлікту. Проте можливість опублікувати цю промову з’явилася тільки після його смерті (“Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837”. Ein Posthumum. Königsberg, 1842) [11: 39].

У промові Й. Ф. Гербарт наводить аргументи на захист у дусі консервативної державної розсудливості, виступає за вільну від політики науку та автономію університету. Політичні інтереси не мають, на його думку, ніякого відношення до університету. Для Й. Ф. Гербарта – це був виступ проти своєрідності наукової комунікації [там само, с. 91].

Своїм вчинком він продемонстрував власне ставлення до незалежності науки. Взагалі, слід зазначити, що питання про взаємозв’язок наукової педагогіки та політики не втрачає своєї актуальності й сьогодні.

На перший погляд здається дивним, чому Й. Ф. Гербарт наказав опублікувати власну промову лише після своєї смерті. Чому він не спробував захистити себе публічно? Чому не було ані виправдання, ані спроби вплинути на громадську думку?

На наш погляд, відповідь на ці запитання може полягати в тому, що простором Й. Ф. Гербарта була наука, яка повинна піклуватися про власну галузь, а не компрометувати себе. Тому важливою для нього була наукова дискусія, яка на відміну від громадської є ексклюзивною, і не кожен у змозі брати в цьому участь.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На завершення зазначимо, що оцінюючи роль Й. Ф. Гербарта як засновника наукової педагогіки, дослідники часто висловлюють діаметрально протилежні думки. Хтось вбачає в ньому генія, інші вважають Й. Ф. Гербарта представником “авторитарної педагогіки” та звинувачують його “виховуюче навчання” в руйнівному впливі на розвиток шкільної освіти. Але все ж таки не можливо не погодитися з тим, що Й. Ф. Гербарт був в історії педагогічної науки XVIII століття і залишається й донині яскравою постаттю світового масштабу, яка прагнула здійснити найглибші освітні перетворення в Німеччині.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої нами теми і передбачає подальший аналіз історіографії засвоєння педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колубовский Я. Гербарт // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза, И. А. Ефрона. – С-Пб., 1892. – Т. VIII. – С. 450 – 453.

2. Лекторский В. А. О настоящем и будущем // Вопросы философии. – 2007. – № 1. – С. 3 – 15.
3. Рабинович В. Л. На заметку для современной школы // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 39 – 43.
4. Хильгенхегер Н. Иоганн Фридрих Герbart // Перспективы. Вопросы образования. Мыслители образования. – 1994. – №3/4 (87/88). – С. 227 – 242.
5. Asmus W. Johann Friedrich Herbart – Eine pädagogische Biographie. Band I: Der Denker 1776 – 1809. Heidelberg 1968.
6. Asmus W. Herbarts Persönlichkeit mit besonderer Berücksichtigung ihrer Beziehung zu Oldenburg. In: Busch F. W. / Raapke H. D. (Hg.): a. a. O., 1976, S. 39 – 51.
7. Basiswissen Pädagogik: Historische Pädagogik / hrsg. von Christine Lost und Christian Ritzi. – Baltmannsweiler: Schneider – Verl. Hohengehren. Bd. 4. Gerhard Müßener (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. – 2002. – 333 S.
8. Benner D. Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim / München 1986. – 231 S.
9. Die Pädagogik Herbarts, herausgegeben von H.Nohl, E. Weniger, G. Geissler. Verlag Julius Beltz. Weinheim 1948. – 183 S.
10. Fietz R. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg. Holzberg, Oldenburg 1992. – 205 S.
11. Fietz R. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg (1776 – 1841). Eine Ausstellung der Landesbibliothek Oldenburg im Rahmen der Kulturwochen der Bundesrepublik Deutschland in der Baltischen Region. Holzberg Verlag, Oldenburg 1993. – 140 S.
12. Geißler E. Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. In: Busch F. W./ Raapke H.-D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976, S. 79 – 88.
13. Gerner B. Herbart: Interpretation und Kritik. Ehrenwirth Verlag KG München, 1971. – 133 S.
14. Herbart und die Göttinger Sieben. Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik / Klaus Prange (Hg.). [Im Auftr. der Internationalen Herbartgesellschaft]. – Oldenburg 2003, S. 3 – 19.
15. Lorenz H. Das Leben und Werk Johann Friedrich Herbarts 1776 – 1841 aus neuer Sicht. 2009. <http://www.hansjurgen.lorenz@t-online.de>.
16. Lutz M. Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München. 1981. – S. 38 – 40.
17. Müller E. Das Paradigma des Herbartianismus unter problemgeschichtlichem Aspekt. Pädagogische Hochschule Erfurt 2000. – 216 S.
18. Rainer Bolle, Gabriele Weigand. Johann Friedrich Herbart 1806 – 2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse. Waxmann Verlag GmbH, Münster 2007. – 164 S.

Гоштанар И. В.

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И. Ф. ГЕРБАРТА В НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

В статье анализируется критическая литература немецких ученых-педагогов, которая посвящена изучению теории воспитания выдающегося представителя немецкого образовательного движения конца XVIII – начала XIX века – И. Ф. Гербарта.

Ключевые слова: система образования, нравственное воспитание, воспитывающее обучение, педагогическое мышление, герbartianство.

Goshtanar I. V.

J. F. HERBART'S THEORY OF EDUCATION IN THE GERMAN PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY

The article focuses on the analysis of views of German scientists-pedagogs on the theory of J. Fr. Herbart, a famous representative of educational movement in Germany in the end of 18-th – in the first part of the 19-th centuries.

Key words: system of education, moral education, educational teaching, pedagogical thought, herbartianism.

**ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ІМІДЖЕВА
ХАРАКТЕРИСТИКА ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

У статті розглянуто питання гуманістичної спрямованості особистості як іміджевої характеристики вчителя у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Проаналізовано погляди класика світової педагогіки на проблему гуманістичної спрямованості особистості педагога як прояву його іміджевої характеристики.

Ключові слова: гуманізація освіти, азбука моралі, гуманістична спрямованість особистості педагога, професійні якості педагога-майстра.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У світлі модернізації освітньої діяльності особливого значення набуває оптимізація процесу виховання шляхом гуманізації освіти, що має забезпечити зростання ролі особистості – носія позитивних моральних якостей і ціннісних орієнтацій, якій притаманні високий рівень культури й духовності, а також здатність до самовдосконалення і саморозвитку.

Провідною метою сучасної європейської освіти є підготовка фахівців, здатних творчо працювати та відповідати вимогам гуманістично спрямованої особистості. Професійна підготовленість та особистісні якості педагога розкриваються в його зовнішньому вигляді, який ми звикли називати іміджем. Тому проблема формування гуманізму педагога як прояву його позитивного іміджу набуває особливої актуальності на сучасному етапі входження України до європейського освітнього простору за всіма напрямками Болонського процесу.

Шляхи для розв'язання цих завдань можна знайти в науково-практичному доробку В.Сухомлинського, який присвятив свою педагогічну діяльність дослідженню гуманістичної педагогіки, а його твори є предметом уваги багатьох дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблеми гуманізації вищої освіти розглянуто в наукових працях Є. Барбіної, І. Беха, С. Гончаренка, А. Донцова, Е. Карпової, В. Кременя, М. Лазарева, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Рибалки, О. Саленко, О. Сухомлинської.

Дослідженням поняття “гуманістична особистість” займалися О. Асмолов, Г. Балл, Н. Безлюдна, Л. Божович, Ф. Василюк, І. Зязюн, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, В. Скрипник, В. Слободчиков, С. Смирнов, К. Роджерс та ін.

Педагогічні ідеї В. Сухомлинського та його гуманістична діяльність стали об'єктом наукових досліджень багатьох науковців (М. Антонець, Н. Безлюдна, І. Бех, Л. Бондар, В. Деркач, Н. Дічек, І.Зязюн, В.Кравцов, М. Левківський, Л. Милков, І. Остапівський, О. Рідкоус, М. Сметанський та ін.).

Формулювання цілей статті. Мета даної статті – проаналізувати погляди класика світової педагогіки В.Сухомлинського на проблему гуманістичної спрямованості особистості педагога як прояву його іміджевої характеристики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна науково-технічна революція, величезний обсяг інформації, значне збільшення її джерел змінили умови засвоєння знань в оточуючому світі, а отже, змінили вимоги до педагогічної майстерності вчителя: знання предмета перестає бути основною функцією вчителя – він має знати, як навчати й виховувати, найефективніше реалізувати мету й завдання навчально-виховного процесу.

Одним із принципів впровадження Державної Національної програми “Освіта” (Україна – ХХІ с.) є гуманізація освіти, яка ґрунтується на утвердженні людини як найвищої цінності, через розкриття її вмінь та здібностей і задоволення різноманітних професійних потреб та інтересів [3: 127].

Аналізуючи твори В.Сухомлинського, можна з впевненістю стверджувати, що найвищої вершини розвитку теорія і практика гуманістичного виховання набули за часів його творчої праці.

Особлива заслуга Василя Сухомлинського полягає в тому, що він один із перших вітчизняних педагогів вдало поєднав ідею всебічного розвитку особистості і гармонійного розвитку суспільства. Він постійно наголошував, що навчально-виховний процес покликаний зберегти функціональну єдність, якою природа наділила кожного з нас: душу, дух, тіло [1].

Велику увагу В.Сухомлинський приділяв вихованню гуманності, людяності через творення добра людям. Педагог стверджував, що усі наші моральні принципи, насамперед людське, співчутливе, дбайливе ставлення людини до людини має виявлятися в конкретних, практичних справах. Найпрекраснішою й найщасливішою є та людина, яка присвятила своє життя боротьбі за щастя інших. Творення добра для людей має стати звичайною нормою поведінки, перетворитися в звичку [5].

Досліджуючи проблему виховання, В.Сухомлинський наголошує, що “виховання неможливе без людської любові і поваги до вихованців. На відміну від багатьох педагогів того часу, він вважав, що без щирої, невдаваної і водночас мудрої, осмисленої любові й поваги до дітей (як у сім’ї, так і в школі) не буде й уміння виховувати [8: 32-34]”.

Важливим елементом він вважав формування моральної культури особистості, засвоєння загальнолюдських норм моральності – *азбуки моралі*. На його думку, у практиці виховної роботи будь-якого закладу повинна бути закладена своєрідна початкова школа громадянськості – школа формування стійких моральних переконань через роз’яснення їх єдності, через спонукання до діяльності, що має яскраво виражену громадянську спрямованість. Впроваджуючи своєрідну “азбуку моральної культури”, він зосереджує увагу на таких вимогах, правилах, нормах поведінки:

- Перевіряй свої вчинки запитанням до самого себе: чи не чиниш ти зла, незручності чесним, хорошим людям? Адже кожний твій вчинок, кожне бажання відбивається на оточуючих.
- Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми, люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром.
- Всі блага і радощі життя створюються працею. Без праці немислиме життя.
- Будь добрим і чуйним до людей. Безсердечність породжує байдужість, а вона, в свою чергу, породжує себелюбство –джерело жорстокості.
- Не будь байдужим до зла, тому що найстрашніше – відступництво, зрада високих ідеалів [8: 120].

Отже, першочерговим завданням у навчально-виховному процесі педагог вбачає мистецтво морального виховання особистості, щоб моральні цінності розкривались перед юними серцями в яскравих образах, які захоплюють думку і хвилюють душу, пробуджують прагнення до ідеалу. Безсумнівним є той факт, що вчитель є своєрідним ідеалом, зразком для наслідування.

Тому, одним із цих яскравих образів для наслідування, на нашу думку, може слугувати імідж педагога, що розкриває його професійні та моральні якості.

Отже, досліджуючи особистість учителя-вихователя, великий гуманіст В.Сухомлинський дійшов висновку, що його ідейні переконання, багатство духовного життя, цілісність його етичного “Я” є тією силою, що примушує кожного вихованця глянути на себе, замислитись над власною поведінкою й керувати собою. З того, як педагог поводить себе в дитячому та педагогічному колективі, дитина робить висновок про те, якими є люди взагалі, в чому полягає добро, в чому ідеал. Отже, необхідно, щоб особистість педагога приваблювала вихованців, надихала їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-естетичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю. Знання переростають у переконання тільки тоді, вважає великий педагог, коли вихованцям хочеться бути схожими на вихователя, коли слово в його устах є привабливою і надихаючою

силою. Педагог виховує передусім своєю думкою, своїм мисленням. Справжній вихователь той, хто звертається до вихованців із своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями. Йдеться про духовні потреби вчителя виражати себе як особистість, розкривати свій внутрішній світ перед людьми [8: 197-198].

Виходячи з вищевисловленого, В.О. Сухомлинський наголошує на таких важливих якостях, які повинен мати педагог-майстер:

- 1) постійне проникнення в складний духовний світ дитини, який ніколи не має припинятися;
- 2) знання й уміння, не тільки доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва, а саме: вміння виховувати й відчувати індивідуальний світ дитини;
- 3) глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини, терплячість до дитячих слабостей, мудрість в розумінні дитини;
- 4) гармонія серця і розуму педагога, чуйність, сердечна турбота про дитину;
- 5) здатність до задушевної розмови з учнем, глибоке проникнення в душу дитини, зацікавлення тим, як вона живе, дивиться на світ, які в неї відносини з оточуючими людьми [6: 98].

Вищевисловлене підтверджує його думку про те, що “морально й естетично вихована людина закохана не тільки в зовнішню красу, а й у внутрішню натхненність. Уміння бути зачарованим багатим світом думок і почуттів – дуже важлива риса моральної та естетичної вихованості. Чим вищий інтелектуальний, естетичний моральний розвиток і загальний рівень духовної культури людини, тим яскравіше відображається внутрішній духовний світ у зовнішніх рисах. Внутрішня краса виявляється в зовнішніх рисах. Про внутрішню порожнечу свідчить навіть те, що людина намагається додати до своєї зовнішності риси, які взагалі не властиві людським уявленням про красу або принижують людську гідність. Безглузде “модничання” викликає обурення насамперед тому, що людина кричить про свою внутрішню і духовну порожнечу – кричить визивно й надокучливо і своїм криком заважає людям нормально жити [11: 408]”.

Багато уваги В.Сухомлинський приділяв такому поняттю як краса. Він наголошував, що “у світі є не тільки потрібне, корисне, а й красиве. З того часу, коли людина стала людиною, з тієї миті, коли вона задивилася на квітку і вечірню зорю, вона стала вдивлятися в саму себе. Людина осягла красу. Краса – це глибоко людське! Краса існує незалежно від нашої свідомості й волі, але вона відкривається людиною і осягається нею, живе в її душі [11: 409]”.

Естетичним виявленням моральної гідності вчений вважав єдність внутрішньої і зовнішньої краси. Закономірним фактом, на його думку, є те, що людина прагне бути красивою й хоче мати гарний вигляд. Але здійсненність цього прагнення залежить від морального обличчя – від того, якою мірою краса людини зливається з її творчою, діяльною суттю. Найяскравіше людська краса виявляється, коли людина зайнята улюбленою діяльністю – зовнішній вигляд ніби освітлюється внутрішнім натхненням [11: 413].

У дітей він намагався виховати відчуття і переживання краси, прагнення до прекрасного й нетерпимість до потворного, стверджуючи, що тільки злиття розумного й красивого формує високоморальне почуття. Краса тільки тоді облагороджує і підносить, коли зливається з правдою, людяністю, непримиренністю до зла [10: 414].

Проаналізувавши наукові праці В.Сухомлинського, можна стверджувати, що він дотримувався того погляду, що педагогіка – не тільки наука, а й мистецтво, тобто висока майстерність, яка, ґрунтуючись на теоретичних знаннях, вимагає водночас і творчого виявлення індивідуальності вчителя, вихователя, його натхнення, ініціативи, винахідливості, вправності. Разом із тим, на думку Сухомлинського, педагогіка включає в себе й елементи творчості, оскільки вона цілеспрямовує навчально-виховний процес, оперуючи не тільки науковими категоріями, а й художніми образами. Адже педагогіка, подібно до мистецтва, служить справі формування найтоншої і найскладнішої сфери життя – внутрішнього світу людини, її душі. Тож не випадково більшість творів В.Сухомлинського (“Шлях до серця

дитини”, “Дума про людину”, “Важкі долі” та ін.) розраховані не тільки на раціональне, але й на емоційно-естетичне сприймання читача [8: 49].

Висновки. Спадщина В.Сухомлинського має колосальне значення для українського національного виховання, яке передбачає цілеспрямований, систематичний, регульований педагогічний вплив, розрахований на прищеплення вихованцям гуманістичних якостей.

У системі педагогічних поглядів В.Сухомлинського, в усіх його творчих шуканнях вагоме місце він відводить як зовнішній, так і внутрішній красі людини. При цьому головними рисами вихователя-гуманіста він вважав: любов до дитини, висока загальна культура, визнання людини найвищою цінністю, здатність зцілення душевних ран дитини, ніжне, ласкаве ставлення до неї.

Гуманізм В.Сухомлинського – це яскраве відображення того, як за допомогою власних зусиль, копіткої праці над собою (досягнення зовнішньої й внутрішньої краси), радості, отриманої від розумової праці можна досягти успіху на шляху пізнання себе й оточуючого світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабаш С. Г. Філософія серця, або гуманізм Василя Сухомлинського / С. Г. Барабаш // Дзеркало тижня. – 2001. – №39. – С. 5-9.
2. Барбіна Є. С. Гуманізація педагогічної освіти у світлі людиноутворюючої функції / Є. С. Барбіна // Педагогічні науки: збірник наук. праць. – Миколаїв: Вид-во МДУ, 2008. – Вип. 20. – Т. 1. – С. 34-43.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 260 с.
5. Кравцов В. О. Вимоги до професійної культури вчителя в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / В. О. Кравцов // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С. 21-31.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
7. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С. 5-502.
9. Сухомлинский В. А. Серце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1988. – 272 с.
10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 252 с.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 147-416.

Дзядевич Ю.В.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ИМИДЖЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

В статье рассматривается проблема гуманистической направленности личности как имиджевой характеристики учителя в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского. Проанализированы взгляды классика мировой педагогики на проблему гуманистической направленности личности педагога как проявления его имиджевой характеристики.

Ключевые слова: гуманизация образования, азбука морали, гуманистическая направленность личности педагога, профессиональные качества педагога-мастера.

Dzyadevich J.V.

HUMANISTIC ORIENTATION OF PERSON AS IMAGE DESCRIPTION OF TEACHER IN PEDAGOGICAL HERITAGE W. A. SUKHOMLINSKY

The article highlights the problem of humanistic orientation of person as the image characteristics of a teacher in the pedagogical heritage W. A. Sukhomlinsky. Analyzed the views of the classic of world pedagogy to the problem of humanistic orientation of person of the teacher as an expression of its image characteristics.

Key words: humanization of education, alphabet of morality, humanistic orientation of person of the teacher, professional quality of the teacher-master.

УДК 37.013:371.13

Кудас Л.Б.

СТРУКТУРА І ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (20-ТІ – ПОЧАТОК 30-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано структуру і зміст підготовки вчителів на основі навчальних планів і навчальних програм та рекомендацій щодо їх розробки вищими органами управління освітою в Україні у 20-х р. ХХ століття.

Ключові слова: підготовка вчителя, програмно-методичне забезпечення, навчальний план, навчальна програма.

“Національна доктрина розвитку освіти” визначила підготовку та професійне вдосконалення педагогічних кадрів як умову модернізації всієї системи освіти. Для системи освіти в Україні притаманні сьогодні пошуки нового сенсу педагогічної діяльності, які ґрунтуються на нових засадах. Кардинальні підходи до реформування галузі, широкий експериментальний пошук педагогів, радикальність новацій стали підґрунтям оновлення змісту і напрямів підготовки вчителя, чинниками його професійного становлення.

У цьому контексті актуалізується педагогічна проблематика періоду 20-х – початку 30-х років ХХ століття, адже переломні етапи у розвитку України завжди привертали увагу дослідників. Подібно до сучасних за гостротою суперечностей була ситуація в освіті у зазначений період, характерним для якого був особливо інтенсивним пошук нових форм і методів навчальної та виховної роботи у школах, розширенні мережі шкіл, створенні системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, запровадженні нових навчальних програм і планів. Саме тому освітні процеси, які відбувалися в зазначений період, потребують глибоких аналітичних оцінок, адже багато із них проявляються сьогодні у нових умовах і на новій основі.

Історико-педагогічним проблемам 1920-х років в українській історіографії присвячена чимала кількість наукових розробок [1-5]. Однак, на тлі досить пильної уваги вчених до дослідження проблеми підготовки педагогічних кадрів залишаються не вповні з’ясованими деякі аспекти, а саме питання її програмно-методичного забезпечення. Звернення до історичного досвіду, набутого в період 20-30-х років минулого століття, дозволяє знайти нові перспективні шляхи вдосконалення підготовки вчителів.

З огляду на це, метою статті є розкриття особливостей структури й загальні підходи до визначення програмно-методичного забезпечення підготовки вчительських кадрів в окреслений період.

Як засвідчує аналіз архівних матеріалів, у 20-ті роки розвитку вищої педагогічної школи не було єдиних державних планів і єдиних навчальних програм. У 1921 р. був розроблений перший навчальний план для педагогічних закладів освіти, розрахований на трирічний термін навчання. Навчальні плани склалися в інститутах, мали довільну форму і подавалися на розгляд до Державного науково-методологічного комітету як центрального і контролюючого органу над науково-методологічною діяльністю всіх установ та органів Наркомосвіти УСРР [8: 37]. Варіативність навчальних планів сприяла виявленню індивідуального стилю роботи кожного педагогічного закладу освіти, а також напрацювання певного досвіду.

Навчальні плани є основою для складання навчальних програм. Цілком правомірно вважають навчальні плани стратегією, а навчальні програми – тактикою навчального

процесу. Ці документи є вирішальною ланкою у науковій організації і плануванні навчального процесу педагогічного вузу. Саме завдяки навчальним планам і навчальним програмам у кінцевому підсумку вирішуються головні питання змісту підготовки спеціалістів.

Науково-методологічний комітет звертав особливу увагу на те, що до навчальних програм повинні бути розроблені методичні пояснення, відповідна бібліографія, розподіл навчального матеріалу по рокам і триместрам [7: 22].

Пристаючи до складання навчального плану, обов'язково враховувався розрахунок 36 годин тижневої роботи на кожному курсі. Через переобтяженість студентства громадськими справами, клубною працею, а в багатьох випадках й самообслуговуванням на шкільному господарстві та в інтернатах, не можна збільшувати число тижневих годин. Бралось до уваги, що академічний рік має 44 робочі тижні і в навчальному плані розпадається на такі частини: 36 тижнів академічних занять, 8 тижнів витрачається на концентровану педагогічну практику, екскурсії і вивчення місцевого краю. Академічна праця органічно була поєднана з вивченням природи та виробничим життям місцевого краю. Вивчення місцевого краю та педпрактика проводилися організовано за участю всіх педагогів за окремим робочим планом, який розроблявся на рік правлінням навчального закладу. Необхідно зауважити, що агропрактика студентів, що відбувалася на власному полі, не повинна була перешкоджати поділу навчального року на триместри. У весняно-літньому триместрі значно збільшувалися практичні справи, пристосовані до основного ухилу навчального закладу.

Навчальний план при розробці вимагає максимальної концентрації предметів для зменшення багатопредметності як по курсах, так і по триместрах, що давало змогу перевести роботу на Дальтон-план.

Радянську конституцію планувалося вивчати разом із курсом радянського будівництва під назвою "Радянська держава й право", і це становило вступний курс до суспільствознавчого циклу.

Економгеографія та економполітика об'єднувалися з курсом політекономії, який вивчався протягом двох років. Спочатку кілька лекцій присвячували студіюванню методів вивчення місцевого краю (округи) з соціально-економічної сторони, як вступу до краєзнавчої праці.

У курсі "Марксизм-ленінізм", що являється обґрунтуванням матеріалістичного світогляду, мала місце критика релігійних вірувань. Ленінізм являвся обов'язковим доповненням до курсу марксизму, при чому головну увагу було зосереджено на таких питаннях: 1) теорія імперіалізму та пролетарської революції; 2) умови та методи здійснювання диктатури пролетаріату; 3) взаємини пролетаріату й селянства; 4) значення національного питання взагалі, а також на інших питаннях, що їх висунув Ленін як теоретик революційного пролетаріату.

Історія класової боротьби охоплювала історію форм народного господарства, історію революційних курсів, історію соціалізму, історію робітничого руху.

Літературу (українську, російську та всесвітню) планувалося проходити як художню ілюстрацію до ідеології суспільства в класовій боротьбі в контакт з іншими дисциплінами соціального циклу. Студіювання дитячої літератури було частиною семінару з соціального виховання.

Курс неживої природи, що був у плані 1923 року, замінювався окремими дисциплінами: фізика, хімія, метеорологія. Методологічний комітет вважав за недоцільне курс "Органічна природа" розбивати на окремі дисципліни, зосереджуючи увагу на вивченні біологічних явищ та законів.

Згідно методичній записці про організацію краєзнавчої роботи в ІНО та на педкурсах, затвердженій Методологічним комітетом, весь навчальний план набирив краєзнавчого ухилу, тому краєзнавство як предмет випадав. Елементи краєзнавства при цьому вводилися до всіх частин навчального плану: найперше – до дисциплін виробничого циклу, потім до

суспільствознавчого й педагогічного циклів. Краєзнавство повинно бути поставлено не як звичайна дисципліна, а як база цілого комплексу досліджуваних явищ і тому планувалося проводити через науково-організовані експедиції, безпосереднє спостереження над явищами природи, промисловості, спорту, матеріальної та духовної культури рідного краю, а також через збирання характеристик речей та документів; наступну ретельну, індивідуальну й колективну фіксацію всієї роботи, і, нарешті, через заснування відповідного музею при педагогічному закладі освіти [8: 23-27].

Під назвою “педологія” сконцентровано ряд дисциплін, які вивчають дитину з погляду її природних властивостей, а саме: анатомія, фізіологія людського організму під час його росту, наука про вищу нервову й психічну діяльність дитини, гігієна дитячого віку, а також особливості поведінки особи й колективу.

Семінари соціального виховання, які обов’язково вводилися: 1) семінар з вивчення системи радянської освіти; 2) семінар з комуністичному руху; 3) семінар з методів роботи з дітьми (дидактика нової школи). Причому в останньому семінарі необхідно відокремити такі теми: а) комплексна система; б) Дальтон-план; в) лабораторний метод; г) екскурсійний метод; 4) семінар навчання грамоти й рахунку в комплексі; 5) дитяча література; 6) семінар по НОПу в школі (планування роботи, облік праці, педопсихотехніка); 7) семінар для розгляду програм школи; 8) семінари школознавства (шкільна гігієна, шкільне будівництво, обладнання дитячих установ); 9) семінари для керування кандидатськими роботами.

Усі семінари органічно поєднуються з педагогічною практикою. Конференції з приводу практики вважаються невід’ємною частиною семінарів. На керування кандидатськими (кваліфікаційними) роботами присвячується певний час (до 120 год.) в останньому триместрі 3-го курсу.

В образотворче мистецтво входили праці методичного характеру з малювання, креслення, а також ознайомленням з методикою краснопису. Заняття зі співів та музики обов’язково складалися з трьох моментів: методика й практика як у студентському хорі й оркестрі, так і в дитячому колективі. Заняття в хоровій, музичній (в оркестрі) студіях планувалося проводити також поза межами навчального плану в години клубних занять. На 3-му році заняття мистецтвом, співами та фізкультурою поєднуються з педпрактикою через те, що окремих годин не призначено.

Фізкультуру, за Постановою ЦК РКП і ВУЦИК, визначено справою державної і суспільної ваги, а через це кожний громадянин, а тим паче педагог, повинен ліквідувати фізкультурну безграмотність серед робітників і селян. Як навчальний предмет фізичну культуру на факультетах соціального виховання й у педагогічних технікумах розглядали як біосоціальну дисципліну, що ставить своїм завданням вивчати всі заходи, які ведуть до фізичного вдосконалення дитячого населення, поліпшення його життєвих продуктивних сил.

Працю в майстернях планувалося проводити зі столярства, палітурної справи, картонажу та інших майстерств, що мають необхідні елементи праці трудового населення і виховне значення в дитячих установах. Бажаним було вироблення речей (приборів) необхідних для викладання в школах.

Навчання іноземної мови (німецької, французької або англійської) мало факультативний характер. Метою було навчання студентів користуватися педагогічними працями, які видаються за кордоном.

Згідно архівних матеріалів, в досліджений період навчальні плани структурно включали три цикли дисциплін: суспільствознавчий, виробничий, педагогічний.

У навчальному плані педагогічного технікуму, затвердженого Методологічним комітетом [9: 29-33], суспільствознавчий цикл включав дисципліни: радянська держава і право, економгеографія та політекономія, марксизм-ленінізм, історія класової боротьби, література, методи політосвітроботи. У суспільствознавчому циклі навчального плану для студентів ІНО додаються дисципліни: історичний матеріалізм, мовознавство, нова мова, методика суспільствознавства [6: 12]. Дисципліни суспільствознавчого циклу забезпечують

знання, уміння та навички в галузі фундаментальних наук. Цей цикл наук відіграє роль теоретичного базису і забезпечує засвоєння предметів виробничого і педагогічного циклів.

До виробничого циклу навчального плану педагогічного технікуму входили дисципліни: енциклопедія виробництва, математика, фізика, хімія, метеорологія, органічна природа. Виробничий цикл навчального плану ІНО додатково включав мінералогію, геологію, зоологію, ботаніку, географію загальну, анатомію та фізіологію, біологію. При складанні навчальних планів факультету соціального виховання (старший концентр) збільшувалися години з дисциплін виробничого циклу за рахунок скорочення загальноосвітніх дисциплін.

Педагогічний цикл навчального плану для педагогічного технікуму включав дисципліни: педологія, семінари соціального виховання, сучасні педагогічні течії й системи, мова, образотворче мистецтво, співи, музика, фізкультура, праця в майстернях. Окремі години відводилися на вивчення іноземних мов.

У навчальному плані ІНО педагогічний цикл мав наступні дисципліни: наука про поведінку, педологія, педагогіка колективу, історія педагогіки, дидактика, шкільні виміри, образотворче мистецтво, праця в майстернях, співи, військові дисципліни.

Дисципліни педагогічного циклу є важливою складовою навчального плану. Головне завдання цього циклу дисциплін – забезпечити високу мобільність в межах того чи іншого профілю спеціальності.

Крім обов'язкових дисциплін, запроваджували факультативні дисципліни: історія літератури і філософії, географія, історія релігії та атеїзму, латинська мова. Хоч у цілому навчальні плани були вдосконалені, вони відзначалися багатопредметністю.

Робочі плани педагогічних технікумів (факультет молодшого концентру соціального виховання) будувалися так, щоб програма основних курсів була продовженням занять підготовчого курсу, а не окремим центром, збудованим на поширеному повторенні деяких курсів (математика, природознавство, суспільні науки тощо). Особлива увага зверталася на дисципліни з сільського господарства.

Навчальний план факультету соціального виховання (старший концентр) поділявся на 3 відділи: соціально-економічний, фізико-математичний та агробіологічний з умовою, що на соціально-економічному готують викладачів-цикловиків для комплексного викладання арифметики, алгебри, геометрії, фізики з елементами хімії; на агробіологічному відділі готують викладачів-цикловиків для комплексного викладання природознавства, енциклопедії сільського господарства, географії й хімії.

При складанні навчальних планів кожного відділу факультету соціального виховання (старший концентр) збільшувалася кількість години з дисциплін, що безпосередньо стосуються певного циклу за рахунок скорочення загальноосвітніх дисциплін, що мають обслуговувати інші відділи. Наприклад, математику, фізику, хімію, природничі дисципліни скорочували на соціально-економічному відділі, мовознавство і літературу – на фізмати та агробіологічних відділах. На агробіологічному відділі значно поширювалися курси з енциклопедії сільського господарства, органічної хімії, краєзнавства, географії.

Загальнонаукова і педагогічна підготовка давалася спільно для всіх споріднених відділів на молодших курсах, а старші курси головним чином призначалися для удосконалення в певній науковій і педагогічній галузі.

Таким чином, у 20-30-ті роки навчальними закладами освіти приділялась значна увага підготовці майбутнього вчителя. Слід відмітити, що теоретичний курс включав велику кількість дисциплін, що призводило до ускладнення їх якісного викладання і засвоєння. Труднощі викликали також недовершеність навчальних програм та відсутність якісних підручників. Закріплення теоретичних знань забезпечувалось існуванням практичної підготовки протягом усього періоду навчання.

Аналіз архівних матеріалів та періодичних видань дає змогу зробити висновок, що підготовка вчительських кадрів в Україні у 20-30-х рр. зумовлювалася тогочасним рівнем розвитку наук. Організація підготовки вчителів, навчальні плани, програми предметів та

методи їх вивчення зумовлювалися як місцевими, так й іншими чинниками – соціально-культурними стосунками, рівнем розвитку наук, особливо педагогіки, психології, біології, соціології, що визначали програму підготовки в педагогічних навчальних закладах. Здійснювався пошук раціонального співвідношення суспільно-політичних, спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін.

На сьогодні є актуальним досвід педагогічних навчальних закладів досліджуваного періоду з організації навчально-виховного процесу, який передбачав можливість внесення корективів до навчальних планів та програм залежно від специфіки краю, народних традицій, існуючих підходів до виховання, обов'язково враховуючи при цьому індивідуальні особливості студентів, їх нахили. Варіативність навчальних планів сприяла виявленню індивідуального стилю роботи кожного педагогічного закладу освіти, а також напрацювання певного досвіду. Звернення до історичного досвіду, набутого в період 20-30-х років минулого століття, дозволяє знайти нові перспективні шляхи вдосконалення підготовки вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1990.-141с.
2. Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки. – Донецьк: Рекламно-видавнича агенція при Донецькому державному технічному університеті, 2000. – 247 с.
3. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.) /За редакцією В.І.Лугового. – К.: 1992. – 196 с.
4. Матвійчук Н.С. Підготовка вчительських кадрів в Україні (20-30-ті роки ХХ століття): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 217 л. – Бібліогр.: л. 156-168.
5. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навчальний посібник /За редакцією О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
6. Архівні матеріали
7. Державний Херсонський архів Херсонської області (далі ДАХО). – Ф. Р-414. – Оп. 1. – Спр. 426, арк. 12.
8. Бюлетень Наркомосвіти №2, липень-серпень 1924, 40 с.
9. Бюлетень Наркомосвіти Ч.2(7), лютий 1925, 42 с.
10. Бюлетень Наркомосвіти Ч.10(15), жовтень 1925, 38 с.

Кудас Л.Б.

СТРУКТУРА И ОБЩИЕ ПОДХОДЫ ВИЗНАЧЕНИЯ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УКРАИНЕ (20-Е – НАЧАЛО 30-Х ГГ ХХ ВЕКА)

В статье проанализированы структура и содержание подготовки учителей на основе учебных планов и учебных программ и рекомендаций по их разработки высшими органами управления образованием в Украине в 20-х гг. ХХ столетия.

Ключевые слова: подготовка учителя, программно-методическое обеспечение, учебный план, учебная программа.

Kudas L.B.

STRUCTURE AND GENERAL APPROACHES TO VYZNACHENNYA PROGRAMNO AND METHODOLOGICAL SUPPORT TEACHERS TRAINING IN UKRAINE (20'S – EARLY 30-IES OF XX CENTURY)

The article analyzes the structure and content of teacher training based on curricula and training programs and develop recommendations for higher education authorities in Ukraine in the 20's of XX stolittya.

Key words: teacher training, software and methodological support, curriculum, teaching program.

КІНЕМАТОГРАФ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена періоду зародження навчального кінематографу в Україні та Росії. Автор описує причини виникнення навчального кіно, аналізує сферу його використання у тогочасній школі та думку педагогів про дидактичний потенціал кінофільмів.

Ключові слова: навчальне кіно, навчальний кінематограф, кінофікація школи, дидактичний засіб, шляхи використання, методичні можливості.

Одним із найважливіших завдань української педагогіки є підвищення ефективності уроків у загальноосвітній школі. Це завдання має чимало шляхів вирішення. Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів вимагає використання в навчально-виховному процесі засобів емоційного педагогічного впливу, що збуджують інтерес, стимулюють волю і творчі сили учнів. Одним із таких засобів є навчальне кіно.

Проблема використання на заняттях навчального кіно не нова. Питання навчального кіно розглядають філософи (В.Андрущенко, В.Блудова, Г.Заїченко, І.Кальний, І.Надольний), педагоги і психологи (С.Архангельський, В.Балашов, Д.Брунер, В.Давидов, В.Польовий, Н.Привалова, Н.Тализина, С.Черепинський, Б.Юсов). Усі ці дослідження написані ще за часів Радянського Союзу, коли використання навчальних фільмів на уроках було особливо поширеним. Це пов'язано з тим, що виробництво навчальних кінофільмів у той час було поставлено на належний рівень, держава фінансувала цей напрямок і чітко здійснювала контроль за якістю продукції. Орієнтуючись на існуючі комплексні дослідження та роботи, присвячені тим чи іншим аспектам навчального кінематографу, у цій статті ми окреслимо шляхи виникнення навчального кіно та його становлення у школах України та Росії початку ХХ століття, а також проаналізуємо погляди тогочасних науковців на навчальний кінематограф як дидактичний засіб.

Перший в історії людства публічний кіносеанс був проведений 28 грудня 1895 року у Парижі, а вже 4 (16) травня наступного року були показані перші кінофільми в Петербурзі. Через два-три тижні кіно приходить в Москву, Ростов-на-Дону, Київ, Харків та інші великі міста тогочасної Росії.

Становлення кінематографу не супроводжувалось створенням вітчизняної кінопромисловості. Тим не менше російські спеціалісти внесли значний вклад в розвиток світової кінотехніки, зробивши кілька оригінальних винаходів, що створили передумови для використання кінематографу в навчальних цілях. Мова йде про малогабаритний кінопроектор, спроектований конструктором А.Мілом і пристосований для показу фільмів в умовах навчальних закладів. Окрім цього, самодіяльний конструктор-селянин із Орловської губернії Філякін удосконалив кінопроекційний апарат для тих же цілей, створивши, зокрема, пристосування, яке допускало швидку установку кадра в рамку. А інженер О.Михайловський вперше винайшов пристосування, що дозволяє в будь-який момент зупинити рух кіноплівки [17: 8].

Російська кінематографія однією із перших у світі стала створювати поряд із комерційними фільми наукового змісту. У зв'язку з цим не можна не згадати відомого російського кінопідприємця А.Ханжокова, який був піонером у справі створення вітчизняних просвітницьких фільмів, хоча вони й приносили йому лише збитки.

Це і стало основою для виникнення і розвитку навчального кіно у дореволюційній Росії та Україні. Кіно поступово проникає у навчальний процес. Спочатку це були художні та наукові фільми, створені для широкого загалу, а не для школи. Із часом фільми виготовляються спеціально для використання у школах, з урахуванням особливостей та вимог навчального процесу. Поступово відбувається формування такого явища як навчальне кіно.

“Велика радянська енциклопедія” дає наступне визначення поняттю “навчальне кіно”:
“один із видів наукового кіно, що використовується як допоміжний засіб у навчальному процесі. Застосовується, як правило, у тих випадках, коли навчальний матеріал недоступний для сприйняття в звичайних умовах занять. За допомогою кінематографу можна уповільнити швидкі процеси і завдяки цьому зробити їх видимими, проникнути в середину явищ, що сховані від очей, збільшити дрібніший предмет, перенести глядача в інші країни, зробити зримими узагальнення та абстракції за допомогою малюнку, що рухається (мультиплікація) [1: 438].

Датою зародження навчального кінематографу можна вважати 1896 рік, коли Постійна Комісія з Технічної освіти Російського Технічного Об’єднання влаштувала в Солянному містечку в Петербурзі ряд “кінематографічних” показів для своїх шкіл.

Використання кіно з навчальною метою засновувалося на ініціативі тих гімназій та інших навчальних закладів, які до цього широко застосовували наочні засоби і де відразу ж оцінили переваги кінематографу. Такою була, наприклад, 10-а чоловіча гімназія в Петербурзі, де один із перших ентузіастів педагогічного кінематографу С.А.Яковлев часто використовував фільми на уроках природознавства. Кіно починає застосовуватися в деяких гімназіях та реальних училищах Москви, Одеси, Тіфліса та Риги, а потім й інших міст країни [17].

Упровадження кінематографу в роботі дореволюційної школи викликало появу відповідної літератури. Починаючи з серії із п’яти статей у “Віснику кінематографів в С.-Петербурзі” за 1908 рік, статті В.Лелікова “Сінематограф і школа”, опублікованої в дев’ятому номері журналу “Сінефоно”, і статті В.Музовської “Значення кінематографу в справі викладання”, розміщеної в дев’ятому номері “Вісника виховання” за 1909 рік, до 1917 року вийшло в світ 97 публікацій – переважно журнальних статей, а також різноманітних докладів, повідомлень і фільмографічних оглядів. Переважна більшість робіт друкувалася в той час в журналах “Вісник кінематографії”, “Вісник кінематографів в С.-Петербурзі”, “Живий екран”, “Наш тиждень”, “Розумний кінематограф та наочні засоби”, “Сінефоно”, що видавалися в Петербурзі, Москві, Ростові та Єкатеринбурзі. Окремі роботи були розміщені і в таких відомих педагогічних виданнях, як “Вісник виховання”, “Дошкільна освіта”, “Природознавства та географія”, “Народна освіта”, “Російська школа”, “Вільне виховання”, “Школа і життя”. Ґрунтовний аналіз змісту цих статей, їх проблематику та особливості підходів авторів здійснює російський дослідник С.Черепинський у своїх наукових розробках [17].

Головне, чим характеризуються ці роботи, – прагненням вивчити перспективи і можливості кіно в навчальному процесі, оцінити його як дидактичний засіб в цілому. У публікації “Сінематограф і школа” В.Лелікова висловлювалося здивування з приводу індиферентності педагогічної громади до просвітницьких можливостей кінематографу. Вперше у нашій педагогічній літературі було поставлене питання про необхідність застосування кіно у поширенні знань. Це дозволило, на думку В.Лелікова, зробити доступним і зрозумілим навіть в народних школах те, що погано засвоювалося з допомогою підручників [10: 8].

Дещо пізніше, у 1909 році, у публікації В.Музовської “Значення кінематографу в справі викладання”, що була розміщена в журналі “Вісник виховання”, стверджувалося, що кінематограф при правильному його використанні набуває значення найціннішого із всіх відомих навчально-допоміжних засобів, робилась спроба дати психологічне обґрунтування переваг цього дидактичного засобу навчання. Ідея В.Музовської полягала в тому, що в ході навчання дітей викладач повинен максимально використовувати їх вроджену пасивну довільну увагу. Остання грає суттєву роль в психології захоплення живою фотографією, бо кожна людина схильна звертати увагу на рухомі об’єкти. І саме тому кінематограф є дуже важливим дидактичним засобом. Звичайно, ця точка зору вимагає спеціального розгляду. Але важливий і сам факт психологічного підходу до вивчення перспектив і можливостей навчального кінематографу [14: 7].

Це перший напрямок дослідження особливостей впровадження навчального кіно в освітній процес. Педагоги другого напрямку А.Гельмонт, В.Готвальд, П.Ігнат'єв намагалися намітити загальнометодичні питання використання фільму. Так, на сторінках “Вісника виховання” увага зосереджується на проблемі поєднання зорових образів фільму та пояснення викладача. При цьому вдумливо аналізуються можливі варіанти цього поєднання. Головним є твердження про те, що фільм потребує від лектора перш за все самостійного аналізу тих зорових вражень, які виникають на екрані. П.Первов у статті “Кінематограф у народній аудиторії” (1916) виділяє чотири комбінації роботи з фільмом: 1) спочатку проводиться пояснення, потім демонструється фільм; 2) спочатку демонструється фільм, потім дається пояснення; 3) фільм демонструється по фрагментах із поясненням; 4) демонстрація фільму і пояснення йдуть одночасно [15: 12].

Третій напрямок в дореволюційній педагогічній літературі пов'язаний з пошуками методичних можливостей кінематографу у викладанні того чи іншого предмета. Може тому, що кінематограф робив свої перші кроки на основі екранізації творів світової та вітчизняної літератури, найбільше уваги приділялось, напевне, питанням його використання у викладанні літератури. Передбачалося, що кінематограф покликаний стати ілюстрацією багатьох літературних творів, дати поштовх до їх прочитання. Намічались вже і найбільш ефективні шляхи використання “літературних” фільмів. Представником цього напрямку є В.Самуйленко. У своїх публікаціях та книзі “Кінематограф та його просвітницька роль”, що вийшла в 1912 році, розповідалося про виховну та освітню ролі кіно. Крім того, аналізувався вже наявний досвід роботи з кіноосвіти і намічались нові перспективи [16: 76].

Із захопленням зустріли кінематограф ті, кого хвилювала доля шкільних курсів історії, географії та біології. За допомогою фільму, стверджував на сторінках “Вісник кінематографії” В.Готвальд (публікація “Кінематограф і його походження, улаштування і майбутнє суспільне та наукове знання”), могли б інсценуватися типові картини із російської історії чи з історії інших країн. Передбачалося, що застосування кіно на уроках історії може мати більше виховне значення для учнів [3: 4].

До використання фільмів історичного змісту рекомендувалося готуватися дуже ґрунтовно, продумуючи порядок ознайомлення з цікавими в історичному чи археологічному плані деталями, важливими у виховному чи навчальному аспектах. Щодо техніки використання фільму ефективним здавалася можливість фрагментарного його показу [5: 12].

Великий вклад у розвиток навчального кінематографу здійснив відомий кінокритик, організатор відділу Державного інституту кінематографії М.Лебедев. Він вважав фільм посередником між учителем і дитиною в кіно освіті, одним із перших висунув завдання вивчення глядацької аудиторії для визначення найбільш ефективних засобів “ідеологічного та естетичного впливу”. М.Лебедев стверджував, що кінематограф позитивний вплив має в сфері викладання природознавства та географії. За допомогою кінематографу можна показати в школі будь-який куточок земної кулі. А ще кінематограф дає можливість спостерігати внутрішні органи в їх русі, роботу серця, пересування їжі стравоходом, роботу шлунку тощо. Таким чином, середній учень, що не має особливої уяви і тому лише приблизно уявляє собі динаміку внутрішніх органів, майже повністю звільняється від найскладнішого завдання, яку ставить сучасна фізіологія. Екран подає йому ясну картинку, яку лишається тільки засвоїти [9: 11].

Про незамінність кінематографу як засобу для показу живої природи стверджували Б.Кандирін, С.Луначарська, П.Люблінський на сторінках видань “Мистецтво в школі”, “Вісник виховання”, “Педагогічний збірник”. С.Луначарська підкреслювала важливість показу для дітей тваринного світу, знятого і професійними кінопрацівниками, і особливо мандрівниками; показу з екрана того, що можна спостерігати лише під найпотужнішим мікроскопом. Вперше тут висловлюється думка про те, що при педагогічних демонстраціях була б досягнута найвища ступінь життєвості, якби картини передавали не тільки рух зображуваних об'єктів, але і всі відтінки природного їх забарвлення” [11: 14].

Б.Кандирін шукав шляхи використання кіно у викладанні математики та фізики. Передбачалося, що можна буде усунути складності, що виникають при поясненні законів руху, швидкості і прискорення, а також законів гідродинаміки [7: 57].

Усім трьом вказаним напрямкам у педагогічній літературі протистояли ті, хто, не повністю розуміючи перспективи навчального кінематографу чи добре знаючи шкідливі сторони комерційного, боялися його негативного впливу на розум школярів. До речі, така позиція щодо кіно, як загалом і до інших видів медіа, існувала ще довго. Ставлення суспільства до кінематографу в ті роки було неоднозначним: деякі вважали його лише модою, інші – засобом для обману людей. Наприклад, М.Ланський у статті “Калишські звірства” (збірник “Сибірське життя” за 1914 рік), аналізуючи фільми, присвячені воєнним будням початку Першої світової війни, вказував, що у школу потрапляють і відверто шовіністичні фільми з натуралістичними сценами жорстокості офіцерів і солдат. Автор переконаний, що користі від такого кіно на уроках історії значно менше, аніж шкоди [8: 3].

Спочатку використання навчальних фільмів носило експериментальний характер, а педагоги, які залучали в навчальний процес кінематограф, вважалися експериментаторами, у діяльності яких деякі теоретики та практики сумнівалися. Однак педагогічна спільнота все більше і більше ставала на сторону ентузіастів шкільного кіно, на сторону тих педагогів, хто вважав у вищій мірі недоцільним заборону керівництвом учням навчальних закладів кінематографу [16: 107].

Російський дослідник навчального кінематографу С.Черепінський у своїх роботах, присвячених навчальному кіно, вказує, що серед прогресивних педагогів початку ХХ століття популярними були ідеї В.П.Вахтерова, який, визначаючи місце кіно, вважав, що, коли треба ознайомити дітей з цілим процесом, з мінливими явищами, кінематограф є єдиним, нічим незамінним засобом [17: 108].

Важливо відмітити, що з такою точкою зору погоджувалися і деякі офіційні керівники відомств народного просвітництва перших десятиліть ХХ століття. Тут звернемо увагу на державну підтримку питання впровадження в навчальний процес кінематографу. Про це також пише С.Черепінський у своєму дослідженні. Так, науковець описує, що граф П.Ігнат'єв планував навіть створити при очолюваному ним Міністерстві просвітництва особливий кінематографічний комітет, що буде наділений усіма відповідними функціями, для послідовного здійснення кінофікації школи. У ці функції входила турбота про забезпечення шкіл цінним кінематографічним матеріалом навчального характеру. Уже в ті роки передбачалося організація шкільних фільмотек (“кінематографічних музеїв”) [6: 31].

У педагогічній періодиці початку ХХ століття висвітлювалися й інші аспекти проблеми використання кіно в навчальному процесі. Найбільший інтерес представляють ті з них, що присвячені використанню кіно у позакласній та позашкільній роботі, а також організаційним питанням використання кінематографу в навчальних цілях.

Отже, в перші десятиліття ХХ століття в педагогічній думці можна виділити такі основні підходи до навчального кінематографу: – психологічний підхід до вивчення перспектив та можливостей навчального кіно; – загальнометодичний підхід до кіноосвіти; – інтегративний підхід: застосування навчального кіно у викладанні навчальних предметів (літератури, історії, географії, біології та інших); – використання кіно у позакласній та позашкільній виховній роботі.

Таким чином, школа та педагогіка початку ХХ століття залишили чималий спадок у справі використання кіно в навчальному процесі та обґрунтуванні його ефективності та дієвості у досягненні освітніх цілей. Перші десятиліття ХХ століття, проаналізовані нами у статті, стали початком доби кіно у навчальному процесі і початком активних педагогічних досліджень цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большая советская энциклопедия. В 30-ти т. – Т.29. – М.: “Советская энциклопедия”, 1976. – 651 с.
2. Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания // Вестник просвещения. – 1927. – №5. – С.9-21.

3. Готвальд В. Кинематограф и его происхождение, устройство и будущее общественное и научное значение // Вестник кинематографии. – 1909. – №2. – С.3-4.
4. Давыдов В.В. Виды обобщений в педагогике. – М., 1972. – 312 с. – 451 с.
5. Эйзенштейн С. Монтаж-38 // Избр.соч.: в 6 т. – М., 1964. – Т.2. – С.156-188. – 332 с.
6. Игнатъев П.И. О кинематографе // Живой экран. – 1916. – №17. – С.31.
7. Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино // Искусство в школе. – 1929. – №2-3. – С.57-58.
8. Ланский М. Калишские зверства // Сибирская жизнь. – 1914. – 15 октября. – С.3.
9. Лебедев М. Кино в школе // Киножурнал АРК. – 1925. – №7. – С.11-14.
10. Леликов В. Синематограф и школа // Синефоно. – 1908. – №9. – С.5-8.
11. Луначарская С.Н. Кино – детям // Искусство в школе. – 1928. – №5. – С.14-16.
12. Люблинский П.И. Кинематограф и дети. – М.: Право и жизнь, 1925. – 122 с.
13. Менжинская Ю.И. Задача массовой работы с детьми в кино // Искусство в школе. – 1927. – №1. – С.18-20.
14. Музовская В. Значение кинематографа в деле преподавания // Вестник воспитания. – 1909. – №5. – С.6-9.
15. Первов П. Кинематограф в народной аудитории // Педагогический сборник. – 1916. – №4. – С.12-15.
16. Самуйленко В. Кинематограф и его просветительная роль. – М., 1912. – 213 с.
17. Черепинский С.И. Кино в учебном процессе советской школы (1917-1967): Сообщение 2. Идеи использования фильма как учебного пособия в дореволюционной русской педагогической литературе // Новые исследования в педагогике. – М., 1969. – №13. – С.104-116.
18. Юсов Б. Роль искусства в общем образовании // Педагогика и школы за рубежом. – 1974. – №12. – С.8-12.

Кузё И.В.

КИНЕМАТОГРАФ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА СТРАНИЦАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

Статья посвящена периоду зарождения учебного кинематографа в Украине и России. Автор описывает причины появления учебного кино, анализирует сферу его использования в школе того времени и мнение педагогов о дидактическом потенциале кинофильмов.

Ключевые слова. Учебное кино, учебный кинематограф, кинофикация школы, дидактическое средство, способы использования, методические возможности.

Kuzyo I.V.

THE CINEMATOGRAPHY AS TEACHING EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN PEDAGOGICAL PRESS FIRST HALF OF XX CENTURY

The article is devoted to the period of nucleation film school in Ukraine and Russia. The author describes the causes of educational films, examines the scope of its use in the school at that time and the opinion of teachers about the didactic potential of movies.

Key words. Educational films, educational film, cinefication schools, didactic tool, how to use teaching opportunities.

УДК 37.015.2:371.383(477.7)

Левченко М.Г., Форостян А.Ф.

РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються основні етапи становлення та розвитку мистецьких закладів освіти в південних містах (м. Херсон, м. Миколаїв, м. Одеса, м. Сімферополь) України у другій половині XIX – на початку XX століття.

Ключові слова: мистецька освіта, мистецькі товариства, реформування освіти.

Сучасні умови євроінтеграції та наближення системи освіти до світових вимог вимагають від науковців, викладачів залучення в початково-виховний процес нових методів та форм викладання, що якісно позначиться на рівні освіти в Україні.

Цих змін зазнала не лише загальна, а й мистецька система освіти. Тому для визначення більш дієвого шляху оновлення та впровадження нових засобів у навчальних закладах потрібно враховувати соціокультурні особливості розвитку регіонів України, а для практичного впровадження доцільно провести історико-педагогічні паралелі розвитку мистецької освіти.

Зважаючи на це, теоретичні основи естетичного виховання й мистецької освіти досліджувались А. Алексюком, В. Бутенком, Г. Васяновичем, С. Жупаніним, І. Зязюном, Н. Миропольською, Л. Масол, Г. Падалкою, О. Рудницькою, А. Комаровою, А. Капською, Л. Коваль, А. Щербо та іншими. Однак, в їх роботах не у повній мірі розкриті питання регіонального становлення та розвитку мистецької освіти. Виходячи з цього, була визначена мета статті – спираючись на архівні матеріали, деталізувати етапи становлення та розвитку мистецьких закладів освіти в південних містах України у другій половині XIX – на початку XX століття.

Так, друга половина XIX – початок XX століття визначалась протистоянням державної політики в освітній і виховній галузях з представниками прогресивно налаштованої частини суспільства, які прагнули вдосконалити навчально-виховний процес і пристосувати його до потреб суспільства. Сьогодні також спостерігається протистояння масової культури, яка орієнтована на загальну аудиторію, задовольняючи потреби в спілкуванні різними засобами, та національно збагаченої місцевої соціокультури України.

Одним із гострих питань другої половини XIX століття стала перебудова школи, загалом системи освіти. Схоластична чи розумова, класична чи реальна, зазубрювальна чи розвивальна – ці та інші питання постали перед реформаторами освіти. Одним із таких питань було естетичне виховання молоді, підняття культурного рівня людини, виховання учнів, які б мали хист не лише до тих чи інших наук, а й були високорозвиненими культурними особистостями.

Перебудова навчально-виховного процесу в навчальних закладах, пристосування його до потреб суспільства виділили освітній компонент естетичного виховання. Спираючись на предмети художньо-естетичного циклу (малювання, музику, інтегрований курс історії витончених мистецтв), закладались основи мистецької освіти, можливість учням продовжити її на різних ступенях навчання і складало основу подальшої самоосвіти та самовиховання.

Поряд з цим, для поглибленого вивчення даних предметів Статутами (1864 рік, 1901 рік, 1914 рік) пропонувалося залучення учнів до художньої самодіяльності, яка передбачала позакласні й позашкільні заняття різними видами мистецтва (музикою, співом, хореографією, образотворчим, театральним мистецтвом). Художня самодіяльність мала сприяти естетичному вихованню учнівської молоді, розвивати їхні творчі здібності і художній смак учнів, формувати основи самоосвіти та самовиховання. В результаті цього було забезпечено умови для розвитку професійної освіти і здобуття професійних знань та навичок для розвитку та поширення мистецької освіти. Адже існуючи в державі навчальні заклади мистецького спрямування (Академія художеств, консерваторія) не могли задовольнити потреби суспільства.

Першим кроком на шляху до створення професійних установ, які займались освітньою та культурною діяльністю на Півдні України, було відкриття у 1864 році в м. Одесі “Товариства витончених мистецтв” та “Товариства аматорів музики”. В доповідній записці одного з таких товариств зазначалося: “У березні 1864 року шість осіб, пройнятих любов’ю до музики, переважно вокальної зібралися за ініціативою місцевого нашого композитора П. Сокольського, щоб обміркувати, чи не можна якось влаштувати з розрізнених у місті співаків і співачок... хор” [1: 2]. Наприкінці 1860-х років “Товариство аматорів музики” злилося з колишнім філармонічним товариством і стало називатися

“Одеським музичним товариством”. При цьому товаристві було відкрито музичні класи, які ставили за мету розповсюдження музичної освіти серед населення, тим самим розвиваючи естетичні смаки і вподобання.

Дещо інша доля спіткала “Товариство витончених мистецтв”: якщо “Одеське музичне товариство” в 1886 році увійшло до складу Одеського відділення Російського музичного товариства (РМТ), то перше проіснувало до революційних подій 20-х рр. ХХ ст.

“Товариство витончених мистецтв” було засновано в 1864 році, а у 1865 році при ньому було відкрито художню школу, хоча статут цього товариства було затверджено міністром внутрішніх справ В. Валуєвим лише в 1873 році [2: 1]. За статутом до товариства приймалися “художники різної статі й іменувалися вони дійсними членами, любителі мистецтв незалежно від статі – членами-співрецензентами. Почесними членами обирали за особливі заслуги; число членів було необмеженим. Художники з інших міст та любителі мистецтв незалежно від статі називалися членами-кореспондентами” [3: 2]. Таким чином, з відкриттям “Товариства витончених мистецтв” громадське культурне життя пожвавилось. До лав товариства входили різні верстви населення (винятком був нижчий прошарок), хоча переважну більшість становили митці в тій чи іншій культурній галузі [3: 1 – 12].

Відкрита в 1865 році Одеська школа малювання за перші 10 років свого існування дала певні результати: у 1865 році в школі нараховувалось 108 учнів, у 1866 році – 90, у 1867 році – 118, у 1868 році – 124, у 1869 році – 204 і т.д. [4: 11]. Як бачимо, наявна динаміка росту бажаючих навчатися в такій школі, хоча поряд із цим була наявна й значна кількість дітей, яким відмовлено у зарахуванні в навчальний заклад [3: 11].

До художньої школи приймалися діти незалежно від статі та віросповідання; щодо регіональності, то з 204 учні – 157 були з м. Одеси, інші – з різних міст регіону (Херсон, Миколаїв, Севастополь, Ананьєв та інші міста Півдня України) [4: 12]. Віковий ценз коливався від семи до 32-33 років. Однак, не дивлячись на такі розбіжності, школу відвідували переважно діти 9-14 років.

Створена художня школа стала першопочатком розвитку навчальних закладів мистецького спрямування на Півдні України. “Слід зауважити, що діти більшою частиною у вільний від занять або навчальний час приходили самі, без...настанови батьків, які мало піклувалися про дозвілля своїх дітей і умовляли дозволити відвідувати школу” [5: 12], що свідчило про прагнення школярів поглибити свої знання з образотворчого мистецтва.

Крім згаданої вище художньої школи, радою товариства за бажанням багатьох її членів була відкрита в 1867 році музична школа. Відкриваючи її, рада зауважувала, що “музика, як і малювання сприяє розвитку “естетичних” відчуттів, пом’якшує вдачу та розвиває потяг до прекрасного” [5: 9]. У школі викладались гра на фортепіано, скрипці, співи та теорія музики, з часом кількість предметів зростає. Кількість учнів та учениць в рік коливалась від 30 до 47 осіб.

Дії “Товариства витончених мистецтв” не обмежувались відкриттям шкіл. Протягом свого існування воно влаштовувало публічні виставки художників – одеситів і тих, хто мешкав на Півдні України, а також виставки творчих робіт учнів художньої школи; публічні музичні концерти, інструментальні та вокальні музичні вечори. Завдяки зусиллям членів товариства виконувались російські, німецькі та французькі п’єси, проходили сімейні вечори та спектаклі. Про ці події неодноразово писала місцева преса, визначаючи талант постановників Лук’янова, Пруссе, Фюльчанка та викладачів Сукмана, Хайнацкого, Іоріні тощо [5: 27].

Культурне життя інших міст Півдня України в другій половині ХІХ століття дещо відрізнялося від Одеського. Так, з другої половини ХІХ століття в губернському місті Херсоні було відкрито “Товариство любителів витончених мистецтв”, яке час від часу влаштовувало виставки картин художників І. Айвазовського, М. Скадовського, М. Кузнецова та інших [6: 214], екскурсії для учнів навчальних закладів міста з метою підвищення їх мистецької освіти.

У 70-х роках ХІХ століття в м. Миколаєві було відкрито відділення Одеського “Товариства витончених мистецтв”, об’єднавши провідну спільноту міста. Однак у 1888 році прийомний пункт філії було закрито у зв’язку з припиненням занять у художній та музичній школах [7: 126].

Поряд з такими товариствами у всіх містах Півдня України існували гуртки драматичного мистецтва, куди входили любителі драми: чиновники, вчителі, лікарі тощо (крім нижчих прошарків населення). Своєю діяльністю, за відсутності в містах (крім м. Одеси) професійних труп вони сприяли культурному розвитку місцевої публіки, а з іншого боку – створювали умови розвитку естетичної освіти молоді. Наприклад, у 1874 році в м. Херсоні М. Кропивницький почав свою режисерську діяльність, поставивши п’єсу І. Котляревського “Наталка Полтавка” [8: 90].

80-90-ті роки ХІХ століття привнесли зміни в духовне життя міст Півдня України, зумовлені винесенням предметів художньо-естетичного спрямування за межі середніх навчальних закладів з метою поглибленого їх вивчення та набуття професійних умінь і навичок.

На цей період припадає централізація розрізнених установ культурного спрямування та підпорядкування їх загальним державним організаціям. Так, відкрите в 1884 році Одеське відділення Російського музичного товариства завдяки активній діяльності А. Рубінштейна взяло під контроль майже всі музичні школи в місті. У 1886 році на загальних зборах “Одеського музичного товариства” було вирішено розпустити цю організацію, а школу і усе майно передати Одеському відділенню РМТ [5: 3].

На думку членів Одеського товариства витончених мистецтв, ця централізація була необхідною, оскільки “існування кількох товариств і гуртків, котрі культивують музичну справу, за мізерності музичних сил Одеси, спричиняє роздрібненість цих сил, породжує шкідливе суперництво і нищить саму справу – через що об’єднання музичних сил є невідкладною необхідністю” [5: 3]. Перевіривши діяльність музичної школи Товариства витончених мистецтв, керівництво визнало її роботу незадовільною [5: 15]. У 1887 році музичну школу при товаристві було вирішено передати разом із будівлею та інвентарем у розпорядження Одеського відділення Російського музичного товариства [5: 4].

Згодом, завдяки зусиллям музичного гуртка, було відкрито РМТ в м. Херсоні (1885 рік), однак фактично воно стало діяти пізніше. Проте відділення РМТ не могли задовольнити потреб слухачів з усіх верств населення. Як писав В. Сокольський, це була – “установа аристократичного типу, по суті, вона працювала для обраних” [9: 148]. Цей вислів підтверджується відкриттям у 1892 році відділення Імператорського Російського музичного товариства в Миколаєві, що знаходилося в приміщенні Миколаївської жіночої гімназії, де були присутні всі високопоставлені чиновники і заможні громадяни міста [10: 2]. Звертаючись до них з промовою, П. Єлонський наголосив на виховному впливі музичного мистецтва, звернув увагу слухачів, “що лише ніжна половина людства може підняти дух стомленого чоловіка і ввести його в світ звуків і гармонії” [10: 3] музичними засобами, розширюючи не лише свій, а й навколишній світогляд, культурні та естетичні смаки.

На новий щабель розвитку в цей період виходить художня освіта в містах Півдня України. “Товариство витончених мистецтв” та приватні школи підтримує створене “Товариство Південно-руських художників”, яке суттєво вплинуло на становлення та розвиток спеціалізованої освіти, розвивало культурні та естетичні смаки і вподобання учнів незалежно від статі.

Значно покращилося і театральне життя в 80-90-ті роки ХІХ століття на Півдні України: у кожному місті відкриваються театри, спеціально пристосовані приміщення для публічних виступів. Першою такою будівлею став Миколаївський театр (1881 році), в 1887 році за проектом архітекторів Ф. Фелькнера та Г. Гельмера було побудовано Одеський оперний театр. У м. Херсоні на зібрані спільнотою кошти театр було побудовано в 1889 році. На сценах цих театрів гастролювали трупи М. Карпенка-Карого, М. Садовського, О. Саксаганського, французькі та італійські трупи. Робили свій внесок у розвиток культури

такі виконавці, як М. Мусоргський, Ф. Шаляпін, Л. Собінов, П. Орленов та інші видатні митці [11; 12; 13; 14; 15].

Ураховуючи великий попит та зацікавлення молоді драматичним мистецтвом, у містах Півдня України відкриваються театральні курси та гуртки. У цей же час виходить низка регламентованих Міністерством освіти підручників та програм із виховання майбутніх фахівців. Так, наприклад, на таких курсах в м. Одесі викладав Л. Самсонов [16: 4].

Спираючись на інші джерела та програми подібних курсів, можемо скласти цілісну картину підготовки фахівців цього напрямку. Зазначимо, що такі курси розділялися на “казенні” та приватні. “Казенні” прирівнювалися до середньої спеціальної освіти, а приватні більшістю давали лише спеціальні знання з предметів, необхідних для виступів на сцені [16: 52].

На курси драматичного мистецтва приймалися слухачі без іспитів, без урахування статевої різниці, однак чоловіки, вступаючи на курси, мали попередньо закінчити курс середнього навчального закладу (мали бути наявні знання не нижче 5-го класу гімназії, реального училища чи інших, прирівнюваних до цих закладів) [16: 27]. Жінки, у свою чергу, мали закінчити курс інституту чи гімназії Відомства імператриці Марії, гімназії Міністерства народної освіти чи відповідний заклад, маючи звання домашньої наставниці або вчительки з російської мови та історії [16: 28].

Незважаючи на жорсткі умови зарахування на драматичні курси, Л. Самсонов вважав, що “ценз зарахування на ці курси повинен бути жорсткішим і треба зараховувати юнаків та дівчат, які закінчили середні навчальні заклади” [16: 32]. О. Озаровський, у свою чергу, підтримуючи це зауваження, твердив, що “багато молоді захоплюється театральною справою, натомість не маючи середньої освіти. Нестача освіти зумовлює потребу проходження курсу середнього навчального закладу самостійно, на що витрачається додатковий час” [17: 39]. До того ж, у 80-90-ті роки XIX століття спостерігалася тенденція, коли молодь залишала середні навчальні заклади заради кар’єри актора, що, у свою чергу, негативно відбивалося на професійній підготовці цих фахівців.

Серед предметів, що викладалися на курсах були загальні та спеціальні. До загальних відносились Закон Божий, історія літератури, історія драми та театру, історія культури, французька мова. Спеціальні предмети передбачали вивчення драматичного мистецтва, гримування (з попереднім курсом малювання), співи, танці (бальні та характерні), фехтування. Головним предметом вважалося сценічне мистецтво, метою якого було “засвоєння законів керування внутрішніми та зовнішніми рухами наших відчуттів” [17: 5], іншими словами, навчання мало “прагнути до вишуканості шляхом вірного відображення життєвих явищ” [18: 1], де допоміжними засобами виступали музика, живопис, танці, скульптура тощо [18: 2].

Викладачами на цих курсах були провінційні актори, іноді корифеї театру, які гастролювали в тому чи іншому місті Півдня України і тимчасово запрошувались для читання лекцій [19: 20].

Драматичні курси були дуже популярні наприкінці XIX століття, оскільки надавали можливість отримати роботу. Здебільшого невелика кількість слухачів ставали акторами, а інші, хоча й не пов’язували своє життя з театром, однак мали можливість ознайомитись з культурною спадщиною минулого. Ці курси, безперечно, позитивно впливали на учнів навчальних закладів, з одного боку, допомагаючи в обранні професії, з іншого, – учні навчались сприймати навколишній світ через призму предметів художньо-естетичного циклу.

Наприкінці XIX – початку XX століття поширюється практика відкриття приватних курсів. Наприклад, у м. Одесі в 1899 році було відрито курси витончених мистецтв М. Тарадаша. Їх метою було “вивчення витончених мистецтв для використання їх в художніх ремеслах” [18: 3], де вивчались всі види художньої майстерності, а саме: живопис олією, сухими, бронзовими та іншими фарбами, живопис по фарфору, паперу, шкірі, піску тощо.

Крім цього, передбачалося виконувати різні малюнки, які використовувалися у вишивці, обпалювання тощо.

Курси мали можливість відвідувати “особи обох статей”, але не молодші 12-ти років, з дозволу їх навчального керівництва чи батьків [18: 8]. Вони повинні були сприяти поглибленню знань та вмінь у різних сферах культури, залученню молодшого покоління до традицій народної творчості, поглибленому вивченню обраного на курсах предмета художньо-естетичного циклу.

Кінець XIX – початок XX століття ознаменувався певними змінами в суспільно-культурному житті Півдня України. В цей період проходила реорганізація різних шкіл при товариствах в училища, спрямовані на професійну освіту. Це, з одного боку, підвищувало культурний рівень населення, а з іншого, створило можливість для підготовки фахівців-викладачів з тих чи інших предметів художньо-естетичного циклу [20].

Перетворення, що відбулися в музичних школах РМТ, яскраво свідчать про зацікавленість населення в поширенні професійної освіти. У 90-х р. музичні класи при Миколаївському відділенні РМТ було перетворено на училище з навчальною програмою професійного спрямування. Сюди приймали лише підготовлених з музики учнів, а тих, хто не мав такої підготовки, приймали у так звану вечірню музичну школу, де слухачі мали на тиждень два уроки з музичного інструмента і один – з теорії музики [22].

Музичне училище швидко набуло популярності, воно стало осередком музичної культури міста: тут щотижня (по суботах та неділях) відбувалися публічні концерти, а вихованці – учні представляли клас того або іншого викладача. Серед педагогів особливо вирізнявся талановитий скрипаль, композитор, диригент І. Карабулька, який створив квартет відділення РМТ, тріо педагогів училища, камерний оркестр, декілька ансамблів та унісонів з учнів та викладачів і досяг майстерного виконавського рівня цих колективів [22].

Одночасно з виконавською практикою у навчальний процес вводяться нові дисципліни: гра на віолончелі (педагог І. Кафтур) та на духових інструментах (Ф. Крейн). Збільшилося і число викладачів, зокрема, з класу вокалу (М. Геплацький), фортепіано і скрипки. З 1916 року якісно покращилися заняття з постановки голосу, чому сприяв прихід оперної співачки М. Ростовської-Ковалевської, яка ввела уроки з виразного читання, дикції, мізансцени, що дозволяло готуватися до сценічних вистав [22].

На новий рівень розвитку перейшла музична школа Одеського відділення РМТ, яка з 1897 року також була перетворена на музичне училище, яке успадкувало і поглибило сталі традиції Одеської музичної школи, “насаджувало серйозну музику серед населення” [21: 7].

Рада Одеського відділення РМТ відзначала, що “чим більше в публіці розвивається потяг до витонченого, потяг до здорового, чистого сприйняття музики, тим більше вона буде допомагати товариству. Чим більше уряд і суспільство проникається думкою, що музика не є бездіяльною забавою, що вона є високе мистецтво, облагороджувальне і просвітницьке, що вона представляє потреби цивілізованого суспільства – тим більше уваги приділяється її розвитку” [24: 7].

В училищі займалися як хлопці, так і дівчата. Учні відвідували уроки по 2-3 рази на тиждень зі своєї спеціальності; така ж кількість уроків була відведена для загальних предметів: фортепіано, теорії музики, гармонії, спільної гри. Серед спеціальних предметів були фортепіано, скрипка, орган, контрабас, спів, флейта та інші духові та струнні інструменти [24: 19].

Для учнів обов’язковими були виступи на музичних вечорах та публічних іспитах, присвячених знаменним подіям. Так, наприклад, вечори, присвячені Н. Зеленій, Л. Ауерд, приїзду в м. Одесу П. Чайковського тощо. Різноманітність виступів свідчить про високу підготовку як учителів, так і учнів.

Випускні іспити вимагали від учнів знання матеріалу в повному обсязі. Якщо це фортепіано, то поряд з грою на інструменті учень повинен був знати програму елементарної теорії музики та курсу гармонії. Це ж стосувалося інших предметів. Такий рівень вимог для

випускників сприяв високому рівню підготовки фахівців у різних напрямках музичної творчості [25: 26 – 28].

Високий рівень підготовки випускників музичного училища та зацікавленість громадськості сприяли перетворенню в 1914 році училища на консерваторію, яку очолив музикант і диригент Д. Климов. З її стін вийшло багато віртуозів-музикантів, серед яких відомий музикант-педагог П. Столярський.

З відкриттям консерваторії Одеса стала центром музичної освіти на Півдні України. В цьому навчальному закладі виховували “не лише виконавців та викладачів, а й слухачів та шанувальників музики”. Усе це сприяло поширенню та поглибленню культури й освіти цього регіону.

Подібні вимоги висувалися і до відкритого у 1908 році музичного училища при Херсонському відділенні РМТ. Тут багато років працював український фольклорист-музикознавець А. Конощенко (Грабенко). Це училище закінчили багато виконавців та композиторів, насамперед, заслужений діяч мистецтв Азербайджану А. Малкян; з училищем пов’язана доля видатного вірменського композитора А. Спендіарова (Спендіаряна), автора “Української сюїти” та багатьох інших.

Культурний розвиток та розвиток установ культурного спрямування регіону залежали від політичних та економічних факторів. Так, на початку ХХ століття РМТ мало свої відділення в усіх містах Херсонської губернії, а в Бессарабській лише частково. Відділення РМТ в м. Сімферополі було відкрито лише в 1910 році, хоча виявляли свою зацікавленість багато прихильників та любителів музичної творчості.

Суттєві зміни відбулись і в художній освіті наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Одеська художня школа при “Товаристві витончених мистецтв” була перетворена на художнє училище, яке набуло чималої популярності серед населення Півдня України.

До складу ради товариства входили різні верстви населення (крім представників робітничого класу). Тривалий час раду очолював С. Вета, який зробив чимало для його розбудови. До складу ради входили у різні роки професор М. Кандаков, професор О. Кирпічников, кандидат права О. Черкась, художник Є. де Вільє-де Ліль-Адинь, одеський купець О. Лемме та інші; серед позаштатних виділимо Ф. Моранді, Л. Бродського та інших. Вони опікувались станом справ в Одеському художньому училищі щодо підготовки кваліфікованих кадрів, ознайомлення громадськості з мистецьким доробком місцевих та вітчизняних художників [26].

Художнє училище очолив у перші роки його існування академік О. Попов. Серед викладачів були також скульптор Л. Іорні, художники К. Костанді, Г. Ладигенський, Ю. Дмитренко, А. Красовський, деякий час викладав академік Р. Судковський та багато інших фахівців, які сприяли розбудові художньої освіти на Півдні України [24].

Основними навчальними предметами в училищі були малювання, скульптура, художня майстерність, теоретична основа малювання, теорія та історія культури [28: 59], котрі викладались у суворій хронології; крім цього, були обов’язкові заняття з написання пейзажів, на які відводилося багато часу. У цілому традиції, закладені в художній школі, розвивались і в художньому училищі. Підтримувався творчий підхід до кожного учня, давалися загальні правила малювання, на основі яких формувалась індивідуальність майбутнього художника чи цінувальника мистецтва [29].

Для кращих учнів училища існувала низка привілеїв, наприклад, за рахунок Одеського “Товариства витончених мистецтв” колишній учень художнього училища Є. Бендель був відправлений до Мюнхенської академії мистецтв для продовження навчання [29], колишній учень К. Венгржиновський продовжив навчання в Імператорській академії мистецтв, його деякий час субсидіювало товариство [28].

Товариство влаштовувало кожного року звітні виставки учнів училища, що було певною подією в місті. Крім цього, товариство неодноразово організовувало народні співи, керівником яких деякий час був В. Завадський [21: 12]. Усі ці заходи повинні були сприяти поширенню художньої, музичної – культурної освіти серед усіх прошарків населення.

В інших містах Півдня України державні художні школи з'явилися лише на початку ХХ століття. До цього в містах функціонували лише приватні художні школи, які давали початкову освіту.

Важливим напрямом у роботі мистецьких навчальних закладів була підготовка викладачів предметів художньо-естетичного циклу. Брак учительських кадрів поповнювався якраз за рахунок роботи шкіл при товариствах та відкритих пізніше музичних і художніх училищах. Так, наприклад, викладачі малювання жіночої гімназії Малько С. Володженко, Н. Рудцький закінчили художню школу Одеського відділення “Товариства витончених мистецтв” [26: 3], а вчителька малювання Одеської жіночої гімназії фон. Г.-Б. К. Морозова отримала диплом про закінчення Одеського художнього училища і можливість викладати малювання в усіх класах (1909 рік) [26: 2].

Це стосувалося не лише викладачів малювання. Так, вчителька танців Л. Косаткіна з жіночої гімназії Малько закінчила музичне училище і курси танців, отримавши диплом викладача цих предметів. Викладач співів цієї ж гімназії закінчила Одеську 2-у жіночу гімназію з можливістю викладати співи [27: 3].

Викладацькою діяльністю в навчальних закладах займалися також і видатні митці. Так, учителями малювання були Н. Костін (1-а Одеська чоловіча гімназія), О. Швейкович (Рішельєвська гімназія), Т. Воротницький (3-я Одеська чоловіча гімназія), Л. Шварц (реальне училище) [28: 46]. Подекуди вони у кількох навчальних закладах, так колезький секретар, академік К. Констанді в 1899 році був призначений викладачем у художнє училище Одеського Товариства витончених мистецтв, а з 1905 року йому було дозволено проводити паралельні заняття з малювання в Одеській Жіночій гімназії фон Г. – Б.

Таким чином, можемо зазначити, що процес становлення та розвитку мистецької освіти на Півдні України був обумовлений рядом чинників, а саме громадськість міст активно залучалась до вирішення питань реформування освіти, що в подальшому визначилося у випереджаючих темпах розвитку система навчальних закладів. Приватна ініціатива, щодо відкриття мистецьких товариств які у подальшому стали основою для розвитку професійної освіти. Процес централізації навчальних установ мистецького спрямування, які були обов'язковими у кожному місті Півдня України, визначився підготовленою базою та залученням приватного капіталу, який дав можливість створити належні умови для подальшого їх розвитку. Залучення до навчально-виховного процесу видатних митців, акторів, музикантів, художників тощо, що дало можливість якісної підготовки слухачів та вдовольнило потреби у викладацьких кадрах інших навчальних закладів різного рівня.

Стаття не вирішує усіх питань зазначеної проблеми. Потребують подальшого дослідження питання пов'язані з розвитком мистецької освіти у національних меншин, діяльність культурно-громадських діячів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Устав общества изящных искусств в Одессе (1866) // ДАОО. – Ф. 367. – Оп. 1. – Спр. 2. – 5 арк.
2. Краткие сведения об Одесской рисовальной школе (1866 – 1879) // ДАОО. – Ф. 367. – Оп. 1. – Спр. 53. – 16 арк.
3. Список членов общества изящных искусств. Отчёт о состоянии общества за 1865-1869 гг. (1865 – 1874) // ДАОО. – Ф. 367. – Оп. 1. – Спр. 1. – 14 арк.
4. Кауфман А.Е. За кулисами университета-юбилера. (Из воспоминаний и бесед) // Голос минувшего. – 1915. – № 10 – С. 165 – 178.
5. Доклад комиссии, избранной общественным собранием Общества изящных искусств, 18 мая 1886 г., по делу о музыкальной школе. – Одесса, б.д. – 44 с.
6. Історія міст і сіл України. Херсонська область. – К., 1972. – 688 с.
7. Історія міст і сіл України. Миколаївська область. – К., 1981. – 712с.
8. Воспоминания и дневники XVIII – ХХ вв. Указатель рукописей – М., 1976. – 621 с.
9. Николаюк Е. Херсонщина от “А” до “Я”. Справочное издание. – Херсон, 2000. – 416 с.

10. Открытие в г. Николаеве отделения Императорского русского музыкального общества (Речь О.П. Еланского о воспитательном значении музыки). – Николаев, 1893. – 8 с.
11. Вечер музыки // Южный край. – 1896. – 26 ноября.
12. Зуев В. Путешественные записки от Санкт-Петербурга до Херсона в 1781 и 1872 гг. – С-Пб., 1787. – 216 с.
13. Отчёт 2-й Одесской мужской гимназии за 1887 год // ДАОО. – Ф. 45. – Оп. 11. – Спр. 53. – 49 арк.
14. Концерт Листа // Одесский вестник. – 1847. – № 60. – С. 63.
15. Сара Бернар в Одессе // Театр. – 1897. – 17 мая. – С.24.
16. Театральное дело в провинции / Сост. Л.Н. Сомсонов. – Одесса, 1875. – 168 с.
17. Озаровский Ю. Наше драматическое образование. – С-Пб: Тип. Труд, 1900. – 187 с.
18. Курсы “изящных искусств”, учредитель М.Б. Тарадаш. Правила приёма и программа преподавания. – Одесса, 1899. – 8 с.
19. Гастроли П.К. Саксаганского // Юг. – 1903. – 20 апреля. – С. 7.
20. Практикум сценического искусства. Хрестоматия / Сост. Вейнберг. – С-Пб, 1888. – 124 с.
21. Программы музыкального училища Одесского отделения Императорского русского музыкального общества – Одесса, 1902. – 24 с.
22. Бемоль В. Материалы для истории музыкального развития в Новороссийском крае // Одесский вестник. – 1875. – № 29–31. – С. 26 – 28.
23. Історія міст і сіл України. Кримська область. – К., 1974. – 624 с.
24. Краткие сведения об Одесской рисовальной школе (1866 – 1879) // ДАОО. – Ф. 367. – Оп. 1. – Спр. 53. – 16 арк.
25. Статистическая информация об отчислениях на содержание учебных заведений // Вестник Таврического земства. Год 3-й. – 1905. – № 20. – 88 с.
26. Формулярный список о службе учительницы рисования и чистописания Морозовой Екатерины Николаевны (1907 – 1913) // ДАОО. – Ф. 51. – Оп. 1. – Спр. 35. – 8 арк.
27. Об отчетности Попечителю Одесского учебного округа Одесской женской гимназии Малько (1910) // ДАОО. – Ф. 122. – Оп. 1. – Спр. 26. – 86 арк.
28. Одесская женская гимназия, учрежденная фон. Г.-Б. Дело учительницы танцев Мирец (1905 – 1906) // ДАОО. – Ф. 51. – Оп. 1. – Спр. 33. – 6 арк.
29. Сведения по Новороссийскому краю // ДАОО. – Ф. 83. – Оп. 1. – Спр. 111. – 51 арк.

Левченко Н.Г., Форостян А.Ф.

*РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮГЕ УКРАИНЫ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - В НАЧАЛЕ XX ВЕКА*

В статье раскрываются основные этапы становления и развития школ искусств в южных городах (г. Херсон, г. Николаев, г. Одесса, Г. Симферополь) Украины во второй половине XIX – в начале XX века.

Ключевые слова: художественное образование, художественные общества, реформирования образования.

Levchenko N.G., Forostyan A.F.

*DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN SOUTH OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF
THE XIX - XX CENTURY*

In this article major stages of development of art schools in the southern cities (Kherson, Mykolayiv, Odessa and Simferopol) of Ukraine in the second half of the nineteenth – early twentieth century.

Key words: art education, art society, educational reform.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В ГАЛУЗІ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В II-Й ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ

У статті розглядаються основні тенденції державно-громадського управління в галузі жіночої освіти в II-й половині XIX – на початку XX століття в Херсонській губернії, досвід громадських організацій, приватної ініціативи громадських діячів у створенні мережі жіночих середніх навчальних закладів.

Ключові слова: державно-громадське управління, жіноча освіта, земство, жіночі гімназії, суспільна ініціатива.

Постановка проблеми. Реагуючи на процеси глобалізації, світове освітнє поле вийшло на нову парадигму освіти: за роки навчання школа повинна дати людині не лише обсяг знань, якими вона користуватиметься все життя, а й певний мінімум інформації, ключові основи у поєднанні з системою навичок інтелектуально-креативної діяльності. У цьому напрямку тривають інноваційні пошуки щодо формування взаємозв'язку школи та державних органів в управлінні якісно мінливим цілісним педагогічним процесом.

Оскільки сьогодні зазнала змін філософія освіти: від класно-урочної системи (спрямованої на формування особистості-виконавця) до індивідуально-групового навчання (спрямованого на формування особистості, що розвивається і саморозвивається, здатної до самореалізації) очевидно, що в такій ситуації має змінитися характер цих зв'язків.

Національна доктрина розвитку освіти задекларувала перехід від суто державного управління освітою до державно-громадського [3: 61].

Для сучасної історичної науки видається актуальним вивчення благодійної діяльності приватних осіб та громадських організацій минулого. Дослідження процесу створення мережі середніх жіночих шкіл допоможе виявити внесок різних груп населення та окремих осіб у розбудову системи освіти в Україні, дозволить якісно доповнити знання про меценатів XIX – початку XX ст., громадську діяльність мешканців України в умовах російського панування. Вивчення процесу створення та функціонування середніх жіночих закладів дозволить більш об'єктивно відтворити життя жінок через призму освітянських проблем, глибше проникнутись історичними реаліями XIX століття, з'ясувати ставлення суспільства до жінки та її виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найвагоміший внесок у вивчення історії жіночої освіти в Російській імперії зробила російська дореволюційна історіографія, проте лише незначна кількість праць торкається питань жіночої освіти на території України.

Найбільш цінним видаються дослідження Е.Лихачової, які являють собою дуже цінне узагальнююче дослідження, в якому вивчалися такі аспекти історії жіночих інститутів, як процес їх створення, фінансування, роль царюючих осіб в управлінні означеними закладами, стан навчально-виховного процесу. Значний інтерес для вивчення досліджуваної проблеми мають праці О.Піллер, В.Роднікова, Н.Зінченко, Л.Соколова, які дозволили в загальному плані з'ясувати роль та місце жіночої освіти в історії Російської імперії, ставлення суспільства до жінки та її виховання, природні особливості жіночого світосприйняття, однак недоліком цих робіт було те, що вони майже не приділяли уваги розвитку освіти неросійських народів, в тому числі й українського.

Безперечний інтерес для вивчення такої проблеми як урядова політика в галузі жіночої освіти, являє праця С.Рождественського, який, використовуючи архіви міністерства, у хронологічному порядку висвітлив усі найважливіші заходи означеного відомства щодо жіночої освіти не лише в цілому по імперії, а й в окремих регіонах, у тому числі й в Україні.

Дослідженню проблем реформування управління освітньою галуззю приділялася достатня увага вітчизняних та зарубіжних учених (В.Андрущенко, Д.Дзвінчук, І.Зязюн,

Л.Карамушка, В.Князев, В.Козаков, К.Корсак, В.Кремень, С.Крисюк, О.Ляшенко, В.Луговий, В.Майборода, М.Михальченко, В.Огнев'юк, В.Скуратівський; Дж.Ліхтенштейн, К.Льюїс, Дж.Мерфі, М.Уїлз, М.Фуллан та інші). Однак актуальна для науки та практики державного управління проблема залучення громадськості до вироблення основних засад освітньої політики та управління галуззю, здійснення контролю за діяльністю закладів освіти; оновлення змісту освіти з урахуванням потреб і запитів громадян та інституцій громадянського суспільства потребують дослідження. У Законі України “Про освіту” зазначено, що державний контроль за діяльністю навчальних закладів незалежно від форм власності здійснюється з метою забезпечення реалізації єдиної державної політики у галузі освіти та проводиться центральними і місцевими органами управління освітою та Державною інспекцією навчальних закладів при Міністерстві освіти України [6: 36].

Сьогодні, в умовах прагнення України стати повноправним членом європейського й світового співтовариства, недостатньо змістовно узагальнити проблеми теорії і практики державного управління освітою, а необхідно активно вивчати історичний досвід.

Зазначені вище міркування щодо актуальності проблеми обумовили вивчення історичного досвіду державно-громадського управління освітньою галуззю та навчальними закладами.

Мета статті – актуалізувати основні тенденції державно-громадського управління в галузі жіночої освіти в II-й половині XIX – на початку XX століття в Херсонській губернії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У другій половині XIX – на початку XX століття Україна не мала власної державності, більша частина українських земель входила до складу Російської імперії, а розвиток шкільної справи на цій території відбувався в межах освітньої політики всієї імперії. Відповідно до поділу міністерства народної освіти, південноукраїнські губернії входили до складу Одеського навчального округу.

Аналіз педагогічної літератури та архівних документів дозволяє зробити висновок, що система жіночої освіти в Україні в XIX ст. зберігала основні тенденції розвитку освіти Російської імперії.

У середині XIX століття жіноча середня освіта прийшла в повну суперечність із вимогами життя, а видатні російські педагоги-демократи К.Ушинський, М.Пирогов, М.Вишнеградський, революціонери-демократи М.Чернишевський, М.Добролюбов, Д.Писарев різко критикували систему закритої привілейованої жіночої освіти, її відсталість, вузько-становий характер, відірваність від реального життя, іншомовне навчання (навчання відбувалося французькою мовою), зневагу до російської культури, вимагаючи виховання жінки як людини, що має рівне з чоловіком право на освіту, захищаючи загальноосвітній, відкритий характер виховання, її всестановість, доступність [8: 24].

Міністр народної освіти А.Норов у доповіді цареві відзначав: “Обширная система народного образования доселе имела у нас в виду одну половину народонаселения – мужеский пол. Заведения, обязанные существованием своим и успехами высоким попечением Августейшего Дома, предназначены для дочерей одного сословия дворян и чиновников. Лица среднего сословия в губернских и уездных городах лишены средств дать дочерям своим необходимое образование, соответственное скромному их быту. Между тем от этого, без сомнения, зависят как развитие в массах народных истинных понятий об обязанностях каждого, так и всевозможные улучшения семейных нравов и вообще всей гражданственности, на которые женщина имеет столь могущественное и неотразимое влияние. Поэтому учреждение открытых школ для девиц в губернских и уездных городах и даже больших селениях было бы величайшим благодеянием для Отечества и, так сказать, довершило бы великую и стройную систему народного образования, обнимая собою всеобщие и специальные нужды всех состояний и обоих полов [1: 51-52]”.

Міністерство народної освіти розробило положення про жіночі училища 1-го і 2-го розрядів, яке було затверджено 30 травня 1858 р., а через два роки це положення замінили новим, затвердженим 10 травня 1860 р. Згідно цим документам, жіночими училищами 1-го і 2-го розрядів були навчальні заклади, призначені для дітей осіб усіх станів і віросповідань,

причому училища 1-го розряду повинні були наближатися за навчальною програмою до курсу чоловічих гімназій (без стародавніх мов), а училища 2-го розряду – до курсу повітових училищ.

Становлення жіночої освіти в Російській імперії проходило з великими труднощами, найвагомим аргументом яких було те, що жінка має лише одну нормальну професію – бути дружиною, матір'ю і вихователькою своїх дітей, а це означає, що жіночий загальноосвітній курс повинен бути значно скороченим у порівнянні з чоловічим: математика й іноземні мови були необов'язковими, курс фізики було виключено з навчального плану, природознавство вивчалось лише на рівні елементарних знань. Громадський діяч О.Страннолюбський був категорично проти цього, він був впевнений у тому, що курс загальної жіночої освіти не повинен переслідувати утилітарні цілі, і “если дозвоительно материнство называть профессией, то и отцовство есть также профессия [7: 31]”.

Розуміючи, що жіноча освіта є складовою частиною національної освіти, О.Страннолюбський писав про те, що “безграмотность есть для нас норма, та стихия, в которой мы живем [11: 328]”. Найрадикальнішим кроком уряду стало заснування за ініціативою М.Вишнеградського (квітень 1858 р.) жіночих гімназій, в основу яких була покладена ідея, що “школа навчає краще, ніж сім'я, а сім'я виховує незрівняно краще, ніж школа [11: 328]”. В Україні перший подібний заклад з'явився в Києві у 1860 р. завдяки губернатору міста І.Фундуклею.

30 травня 1858 року було затверджене “Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти”, згідно з яким ці навчальні заклади повинні були утримуватися переважно на кошти громадськості, добродійних організацій і приватних осіб, одержуючи грошові субсидії від уряду лише в окремих випадках. Після видання “Положення” жіночі училища були відкриті в багатьох містах українських губерній, однак ініціатива їх відкриття належала місцевим громадам.

Під впливом суспільного руху в Росії у 60-ті роки XIX століття дещо розширилася мережа жіночих навчальних закладів, зростає можливість отримання дівчатками загальної освіти в сумісних школах. У 1861 році був організований особливий орган з вивчення проблем сумісного навчання в школі хлопчиків і дівчат. До середини 60-х років XIX століття Російська імперія посідала 1-е місце в Європі з питання розвитку жіночої середньої освіти.

Під тиском вимог демократичної громадськості Міністерство народної освіти змушене було визнати необхідність відкриття в губернських містах таких жіночих навчальних закладів, які за характером і рівнем освіти наближалися б до звичайних гімназій.

Нове “Положення” було кроком назад у порівнянні з “Положенням” 1858 року тому, що різко обмежувало ініціативу громадськості, а повноваження піклувальної ради зводилися лише до контролю за матеріальними коштами і спостереженням за господарчою діяльністю жіночих навчальних закладів. Педагогічна рада була позбавлена права визначати обсяг навчальних програм для викладання кожного предмету і затверджувати навчальні посібники і підручники.

У 1864 році було затверджене “Положення про земські установи”, згідно з яким у 34 губерніях Європейської Росії, вводилося місцеве самоврядування – земства. В 1870 році було затверджене “Положення про жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти”, згідно з яким жіночі училища першого розряду перейменовувалися в жіночі гімназії, а другого розряду – в жіночі прогімназії, які в основному утримувались на кошти земств і міських громад, а державні субсидії не перевищували 1/10 всього бюджету. В цей період станова система жіночої освіти доповнюється ще однією специфічно освітньою структурою – навчальним закладом, спеціально призначеним для дочок духовництва. Створені духовним відомством середньоосвітні навчальні заклади для дівчат, в залежності від фінансування та організації, поділялися на два типи – жіночі училища духовного відомства і єпархіальні училища.

Епархіальні жіночі училища створювалися по всій території Російської імперії з ініціативи та за кошти місцевого (епархіального) духовенства. В Україні такий тип середніх жіночих навчальних закладів існував в усіх губерніях, за винятком Київської. У 1868 році був затверджений єдиний статут для епархіальних училищ, який вимагав “вселити і виховати в дітях відданість престолу і Вітчизні [9: 184]”.

Запровадження у 1868 р. єдиного Статуту епархіальних жіночих училищ надало їм статус навчально-виховних закладів, а не притулків, якими вони були раніше. У кінці XIX ст. кількість епархіальних училищ була значно більшою, ніж училищ духовного відомства (в імперії – 55 проти 12). В організації середньої освіти жінок Св. Синод переслідував таку ж освітню мету, як і світські урядові структури – виховання господарок і хороших дружин.

Суспільно-педагогічним рухом кінця XIX – початку XX століття з новою силою було підняте питання про розвиток у країні жіночої освіти. Значення розвитку середньої освіти визначалось тим, що вона відіграла роль проміжної ланки між початковою і вищою освітою. Середня освіта була не лише базою для підготовки учениць до вищої освіти, а й могла мати професійний характер щодо їх підготовки до певних видів практичної професійної діяльності.

Нова всестанова жіноча середня школа стала ключовою ланкою системи освіти в пореформеній Російській імперії, забезпечивши необхідні передумови для організації вищих жіночих навчальних закладів, й стала найважливішим чинником розвитку початкової народної школи, завдяки вирішенню питання підготовки для неї вчительських кадрів.

У Російській імперії, в досліджуваній період, порівняно з країнами Західної Європи державний чинник розвитку освіти тривалий час був пануючим у зв'язку зі специфікою її устрою та особливостями історичного життя країни. В II-й половині XIX – на початку XX століття держава прагнула ще більш підсилити свій вплив на школу, а школа почала перетворюватись на найважливішу функцію суспільства, що викликало урядовий контроль за суспільною ініціативою: держава залишає за собою контроль за освітніми структурами – чоловічою вищою, середньою, військовою і духовною школою. Суспільство взяло на себе функцію фактично освітньої системи, перш за все жіночої, а потім – початкової, професійно-технічної, позашкільної і дошкільної освіти. Цей погляд на охоронну роль освіти залишився домінуючим в освітній, і в цілому, у внутрішній політиці самодержавства до його падіння. Виключення склав лише період відлиги – час “великих реформ”, коли домінуючим був погляд на розвиваючі, творчі функції освіти. Але й у цей період охоронна освітня доктрина помітно зберігала свою силу. У 1862 р. один із найбільш впливових діячів епохи, міністр внутрішніх справ П.Валуєв писав: “Современная молодежь может считаться временно потерянной... Исправить школы – только цель. Речь идет о том, чтобы их преобразовать с основания и снова начать создавать новое поколение [12: 12]”.

Відповідно, державна політика в цій галузі переслідувала мету не стільки управління школою, оскільки управління суспільством за допомогою школи, посідала важливе місце в загальній системі внутрішньої політики самодержавства. Сформована доктрина “охоронної освіти” передбачала конкретну програму дій: централізацію управління шкільною справою; ще жорсткіше станове розмежування різних видів освіти і типів шкіл; обмеження університетської автономії й академічної свободи; затвердження класицизму як основного напрямку чоловічої середньої освіти (при частковому розвитку професійних шкіл); підпорядкування приватних навчальних закладів урядовому нагляду і пряме втручання держави в домашню освіту; реформування навчальної справи у губерніях в загальнодержавному, русифікаторському дусі. Впродовж майже всього XIX століття “охоронна освіта” декларувала оздоровлення суспільства шляхом “здорової” школи, шляхом цілеспрямовано охоронного та ідеологічного його виховання [12: 12].

Власне реформи, в тому числі й освітні, в цей період стали результатом здійснення як соціально-економічних, політичних, культурних, освітніх і інших потреб країни, так і результатом співпраці урядових лібералів з прогресивними суспільними силами імперії.

Реформа жіночої освіти стала першою серед радикальних шкільних реформ 1860-х рр., оскільки ця галузь російської освітньої системи в тому вигляді, в якому вона перебувала до середини XIX століття, не відповідала як об'єктивним потребам країни, так і суб'єктивним інтересам громадськості. Ця реформа за своєю ідеологією, за характером і засобами її підготовки стала праобразом інших вагомих шкільних реформувань.

У результаті у 1860-х рр. сформувалася розгалужена масова динамічна система жіночої середньої освіти в Російській імперії загалом та в її губерніях зокрема, яка за короткий термін випередила розвиток чоловічої школи.

У середині 1890-1900-х рр. розпочався етап інтенсивного зростання жіночої середньої школи, провідним чинником якого залишалася суспільна ініціатива, суспільна діяльність у сфері жіночої освіти, яка вибудовувалась як суспільно-державна, що стало принципово новим феноменом у політичній і соціальній історії освіти в Російській імперії.

Результативнішою була діяльність Міністерства народної освіти, яке найпослідовніше впроваджувало нові принципи організації жіночої освіти і створило найбільшу мережу жіночих середніх навчальних закладів.

Отже, у XIX ст. зародилися нові, важливі тенденції в розвитку жіночої середньої освіти: відкриті нові типи жіночих середніх навчальних закладів, збільшення кількості та розширення географії жіночих навчальних закладів, їх відкриття в губерніях, участь суспільної ініціативи у справі розвитку жіночої освіти.

Під час суспільного підйому другої половини XIX століття вперше в силу вступає могутній чинник розвитку освіти – суспільна діяльність, суспільна ініціатива. Слід відзначити прогресивність розвитку освіти в Херсонській губернії в досліджуваний період у порівнянні з іншими губерніями України, які входили до складу Російської імперії.

Дослідження архівних документів свідчить про те, що Херсонське земство одним із перших у країні розпочало активну діяльність щодо введення загального початкового навчання, запровадження статистичного дослідження стану народної освіти в повіті та розробило проект плану розвитку освіти в Херсонській губернії. Великий внесок у розвиток освітньої справи мали директор Єлисаветградського земського реального училища М.Завадський, губернські земці О.Любович, В.Бракер, К.Михальчи, С.Соколов-Бородкін, гласні повітової управи Єлисаветграда О.Диков, П.Зелений, О.Нікітін, земські лікарі Єлисаветградського та Ананіївського повітів П.Шаверін та І.Тезяков, які піддавали гострій критиці санітарно-гігієнічний стан народної школи та відстоювали питання щодо необхідності усунення цих недоліків [10: 88].

Слід відзначити, що Херсонське земство заклало підґрунтя для створення мережі середньої та професійно-технічної освіти в губернії. Дослідження дає можливість стверджувати про створення земствами Херсонської губернії системи підготовки вчительських кадрів у другій половині XIX – на початку XX століття. Підходи земців до формування педагогічних знань та умінь учителів були схожі з сучасними щодо вимог поєднання теоретичного навчання з педагогічною практикою.

Багато уваги Херсонське земство приділяло організації та проведенню з'їздів і тимчасових учительських курсів. Місцева влада, громадськість міст та меценати охоче вкладали кошти в середню освіту, яку здобували їхні діти. Дівчата мали можливість здобути середню освіту в гімназіях, прогімназіях, єпархіальних училищах, професійних школах. Найбільш популярними серед населення були гімназії, випускницям яких відкривався шлях до вищих навчальних закладів та початкових шкіл на посади вчителів. Найчастіше ініціатива відкриття гімназій належала громадськості та органам місцевого самоврядування, благодійним організаціям, товариствам і приватним особам [4: 143].

Лише в Миколаєві в 1902 році діяла 31 зазначена організація, а заможні представники громадськості міста займалися благодійницькою діяльністю, надаючи кошти для заснування стипендій для бідних, але сумлінних дівчат [2, арк. 8 зв.].

Основною ознакою формування в Херсонській губернії системи жіночої школи різних типів були її соціально-педагогічна значущість, яка характеризувалась співвідношенням

педагогічних цілей з методами, внутрішнім розпорядком, змістом і управлінням навчальним процесом у жіночих навчальних закладах.

Розвиток освіти в Херсонській губернії в кінці XIX – на початку XX століття здійснювався незважаючи на нестачу коштів, денационалізаторську політику уряду Російської імперії, його бюрократизм та консерватизм, гальмування прогресивних ідей видатних громадських діячів і педагогів.

Висновки. Отже, ведучими рушійними силами становлення та розвитку жіночих середніх навчальних закладів були: прогресивна думка другої половини XIX – початку XX століття, загальний педагогічний рух; діяльність громадських організацій, приватна ініціатива громадських діячів, шкільна політика уряду, реформування державної жіночої школи, її демократизація та рівність у правах з чоловічою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бититок В. Из истории женского образования в России / В.Бититок // Образование. – 1896. – № 10. – С. 51-52.
2. ДАОО (Державний архів Одеської області). Ф-47., оп.35., спр.458., арк. 8 зв.
3. Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Добрянський І.А. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.). / І.Добрянський, В.Постолатій. – Кіровоград, 1998. – 143 с.
5. Закон України “Про загальну середню освіту” // Початкова школа. – 1999. – № 8. – С. 1-11.
6. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
7. Каптерев П.А. Н.Страннолюбский как общественно-педагогический деятель (Доклад, прочитанный в Педагогическом музее военно-учебных заведений 29 ноября 1903 г.) / П.Каптерев // Образование. – 1904. – № 5. – С. 31.
8. Константинов В.М. У истоков женского образования в России / В.Константинов, И.Недосекина // Высшее образование в России. – 1992. – № 4. – С.24.
9. Обзор деятельности ведомства Министерства Народного Просвещения за время царствования императора Александра III. (Со 2 марта 1881 г. по 20 октября 1894 г.). – Спб.: Государственная типография, 1901. – 524 с.
10. Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1905 г. Народное образование. – Екатеринослав, 1906. – 88 с.
11. Страннолюбский А. Женское образование в России / А.Страннолюбский // Образование. – 1894. – № 10. – С. 328.
12. Усачева Р.Ф., Днепров Е.Д. Жіноча освіта в Росії. – Режим доступу: http://fictionbook.ru/author/raisa_fedorovna_usacheva/jenskoe_obrazovanie_v_rossii/read_online.html?page=21.

Литвиненко О.М.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОТРАСЛИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО II-ОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – В НАЧАЛЕ XX ВЕКА В ХЕРСОНСКОЙ ГУБЕРНИИ

В статье рассматриваются основные тенденции государственно- общественного управления в отрасли женского образования во II-ой половине XIX – в начале XX века в Херсонской губернии, опыт общественных организаций, частной инициативы общественных деятелей в создании сети женских средних учебных заведений.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, женское образование, земство, женские гимназии, общественная инициатива.

Lytvynenko O.M.

MAIN TRENDS OF PUBLIC ADMINISTRATION AND PUBLIC EDUCATION IN THE FIELD OF FEMALE EDUCATION IN THE SECOND HALF OF XIX - AT THE BEGINNING OF XX CENTURIES IN KHERSON PROVINCE

In the article basic tendencies are examined state public management in industry of womanish education in second half of XIX – at the beginning of XX centuries in the Kherson

province, experience of public organizations, initiatives of public men in networking womanish middle educational establishments.

Key words: state public management, women's education, zemstvo, women's schools, public initiative.

УДК 37.035.3

Слюсаренко Н.В.

ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

У статті проаналізовано та узагальнено історико-педагогічну спадщину з питань становлення і розвитку науково-педагогічної думки й освіти в Україні, з історії розвитку освіти дівчат, гендерної проблематики тощо. Особливу увагу зосереджено на джерельній базі з трудового навчання й виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: історія розвитку освіти, науково-педагогічна думка, трудове навчання, трудове виховання, трудова підготовка.

На зламі ХХ – ХХІ століть в Україні на перший план вийшли питання трудової підготовки підростаючого покоління. Це закономірно, адже майбутнє нашої держави значною мірою залежить від ставлення молоді до праці, її готовності до трудової діяльності. Щоб краще жити, треба, передусім, навчити підростаюче покоління наполегливо працювати. Разом із тим, зазначене завдання виконується далеко не повною мірою. Не зважаючи на те, що в загальноосвітніх навчальних закладах України в усі часи намагалися вирішити такі завдання трудового виховання: психологічна підготовка до праці, практична підготовка до праці, підготовка до свідомого вибору професії, проте їх реалізація, на жаль, не завжди була забезпечена належною матеріально-технічною базою, бракувало фахівців, а головне, часом останні діяли недостатньо активно та творчо.

Водночас, роль праці у процесі формування особистості важко переоцінити. Це довели видатні науковці минулого (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), а також наші сучасники (А. Вихрущ, М. Левківський, Г. Левченко, В. Мадзігон, Є. Павлютенков, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцур та ін.).

Усунути зазначене протиріччя можна шляхом звернення до історії становлення в Україні науково-педагогічної думки та освіти, до набутого у попередні історичні періоди досвіду. Зокрема, доцільно вивчити, проаналізувати та узагальнити історико-педагогічну спадщину з трудового навчання й виховання підростаючого покоління, оскільки кожна історична епоха нагромаджувала свій педагогічний досвід з окресленої проблематики.

Мета даної статті – на основі аналізу й узагальнення історико-педагогічної спадщини з питань становлення і розвитку науково-педагогічної думки й освіти в Україні представити історіографію проблеми трудової підготовки підростаючого покоління.

Аналіз існуючої джерельної бази, зокрема представленої в електронному ресурсі координаційно-аналітичного відділу Академії педагогічних наук України та узагальненої в роботах науковців [1-3], дозволяє розподілити її на такі групи: 1) праці з питань становлення і розвитку науково-педагогічної думки та освіти в Україні та її регіонах; 2) праці з історії розвитку освіти дівчат та гендерної проблематики; 3) праці, присвячені проблемам становлення і розвитку в школах України кінця ХІХ – ХХ століття трудової підготовки учнів; 4) праці, що висвітлюють спадщину видатних педагогів, діяльність яких спрямовувалася на організацію ефективної трудової підготовки підростаючого покоління; 5) праці, об'єктом дослідження яких є трудова підготовка учнів у системі загальноосвітніх навчальних закладів зарубіжних країн; 6) праці, присвячені проблемам підготовки вчителя

трудового навчання до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України; 7) результати досліджень науковців із проблем трудового навчання та виховання хлопців і дівчат у сучасних загальноосвітніх школах України.

Кожна з названих груп тією чи іншою мірою дозволяє отримати інформацію не лише про становлення і розвиток освіти, а й про те, які практичні вміння і навички формувалися в учнів, як здійснювалася їхня підготовка до трудової діяльності. Водночас більш детальну інформацію з даного питання містять праці, які віднесено до 3-7 груп. Тому нижче саме на них зосередимо особливу увагу.

Так, до третьої групи включено праці, присвячені проблемам становлення і розвитку в школах України кінця XIX – XX століття трудової підготовки учнів. Виділення цих робіт в окрему групу зумовлене тим, що протягом майже всього названого періоду зміст навчання у школах України передбачав вивчення учнями предметів трудового спрямування. Це відображено в численних історико-педагогічних розвідках. Серед них: дисертаційні дослідження В. Гайдукевич (1991), В. Бондаря (1992), А. Вихруща (1994), С. Дем'янчука (2000), Н. Калініченко (2008), М. Кареліна (2005), Г. Ковальчука (2008), В. Кухарського (1995), М. Левківського (1994), В. Мадзігона (2009), С. Мазуренко (2004), В. Нечипорук (1970), В. Рака (1997), Т. Сороки (2007), М. Хитаряна (1983) та ін.; монографії та посібники А. Вихруща, Н. Калініченко, М. Хитаряна та ін.; численні статті в збірниках наукових праць та історико-педагогічній пресі. У більшості з них зосереджено увагу як на трудовому навчанні, так і на трудовій підготовці школярів у цілому.

Частина історико-педагогічних досліджень, які з'явилися останнім часом, присвячена окремим компонентам трудової підготовки: технічній творчості, економічному вихованню, продуктивній праці тощо. Це роботи О. Белошицького (2007), І. Ковальнової (1996), О. Колодійчука (2009), В. Мадзігона (2009), В. Макарчук (2006) та ін. У них автори акцентують увагу на характерних особливостях, напрямках та провідних тенденціях розвитку технічної творчості дітей та молоді в навчальних закладах України, розкривають зміст і специфіку організації позакласної та позашкільної роботи із техніки, описують досвід організації трудового виховання у школах України різних історичних періодів та ін.

До четвертої групи віднесено дослідження, що висвітлюють спадщину видатних педагогів, діяльність яких спрямовувалася на організацію ефективної трудової підготовки підростаючого покоління. Ця група представлена, передусім, працями А. Макаренка, В. Сухомлинського, Д. Тхоржевського, І. Ткаченка, О. Захаренка та ін., а також науковими роботами, що висвітлюють їхню спадщину. Серед останніх дисертації А. Іванка (2006), С. Карпенчук (2003), О. Максимчук (2002), О. Мельникової (2005), Н. Носовець (2004), Т. Токаревої (2002) та ін., монографії, статті.

Деякі аспекти діяльності видатних педагогів із трудової підготовки молоді висвітлено в дослідженнях В. Бучківської (2004) та Н. Дічек (2005).

У своїх працях дослідники аналізують ієрархію виховних цінностей видатних педагогів, висвітлюють їхні погляди на організацію трудової підготовки підростаючого покоління та досвід організації ними трудового навчання і виховання підростаючого покоління, надають науково обґрунтовані рекомендації щодо використання прогресивних педагогічних ідей та досвіду трудової підготовки в системі сучасної освіти в Україні.

Чимало таких рекомендацій знаходимо й у роботах науковців, які досліджували системи освіти зарубіжних країн. Тому було виділено п'яту групу – праці, об'єктом дослідження яких є трудова підготовка учнів у системі загальноосвітніх навчальних закладів зарубіжних країн.

До них, передусім, слід віднести працю К. Янжул "Рукоделие как предмет обучения в народной школе" (1890). Це одна з перших спроб (після відомих публікацій К. Ушинського) надати цілісну характеристику досвіду трудової підготовки дівчат у закладах освіти європейських країн.

До п'ятої групи включено й наукові роботи, які з'явилися нещодавно. Це дисертації Н. Балацької (2004), Р. Сойчук (2003), Н. Кравець (2007), К. Крашевські (2003), Л. Фаннінгер

(2008) та ін.; монографії, навчальні посібники, наукові статті. Автори названих робіт висвітлюють особливості підготовки учнів до трудового життя, організацію трудового навчання та виховання, профільного навчання, професійної орієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах зарубіжних країн кінця ХХ століття.

Багато різноманітної інформації щодо трудового навчання і виховання учнів у зарубіжних країнах надають наукові статті, які вміщено на сторінках педагогічної преси в різні історичні періоди, зокрема в педагогічних та історико-педагогічних виданнях, що виходили друком у ХХ столітті.

Шоста група поєднує роботи, присвячені проблемам підготовки вчителів трудового навчання. До неї відносимо історико-педагогічні дослідження, де висвітлено питання підготовки вчителів природничо-математичного циклу (насамперед, учителів праці) в системі вищої педагогічної освіти України. Серед них дисертації Б. Струганця (1995), Н. Терентьевої (2007), А. Федорович (2008), О. Янкович (1995); монографії та посібники, статті.

Досить чіткі уявлення як про підготовку вчителів трудового навчання в педагогічних вищих навчальних закладах України кінця ХХ століття, так і про трудову підготовку підростаючого покоління можна отримати під час аналізу наукового доробку Д. Тхоржевського. Серед праць науковця знаходимо численні монографії, підручники і посібники з трудового навчання, наукові статті, присвячені висвітленню проблем підготовки вчителів трудового навчання, трудового виховання та професійного становлення підростаючого покоління.

Досвід підготовки вчителів трудового навчання в педагогічних вищих навчальних закладах України висвітлено також у дисертаціях: Н. Алік, Н. Андреева, Ю. Белова, В. Блах, Г. Богатирьова, М. Бондаренко, В. Буринський, Т. Дев'ятьярова, Т. Демиденко, Л. Дубовик, Н. Знамеровська, А. Іванчук, Н. Казьмірчук, О. Калігаєва, О. Кириченко, Л. Козачок, Д. Коломієць, М. Корець, Т. Кравченко, О. Кудря, В. Кузьменко, В. Курок, Є. Кулик, М. Лазарев, Д. Лазаренко, В. Лола, Г. Лук'яненко, Л. Лучкіна, Г. Мамус, Л. Міхеєва, Б. Мурий, В. Назаренко, Л. Оршанський, А. Педорич, М. Пелагейченко, Б. Прокопович, О. Прохорова, Г. Разумна, О. Рогозіна, М. Свіржевський, Б. Сименач, О. Сидоренко, В. Харламенко, С. Цвілик, В. Чепок, В. Юрженко; монографіях та посібниках М. Корця, В. Кузьменка, Є. Кулика, В. Мадзігона, Л. Оршанського, О. Осадчого та ін.; статтях.

Як бачимо, перелік досить великий та різноманітний. У ньому чимало робіт, предметом дослідження яких була підготовка вчителів обслуговуючої праці, однак, це не знайшло відображення в їх назвах. Разом із тим, є дослідження, де йдеться безпосередньо про підготовку вчителів обслуговуючої праці (В. Жигір (2001), Н. Кардаш (2006), З. Кучер (2006), Л. Савка (2002) та ін.).

Сьома група праць містить результати досліджень науковців із проблем трудового навчання та виховання учнів у сучасних загальноосвітніх школах України. Їх можна розподілити на кілька підгруп, а саме:

– праці, присвячені різним аспектам трудового виховання молоді (О. Биковська, В. Близнюк, В. Бударкевич, О. Будник, В. Бурдун, Т. Веретенко, І. Волощук, П. Гороль, Л. Гуцан, Ю. Грицай, А. Даник, Н. Дупак, Я. Кепша, О. Коберник, Ю. Коломієць, І. Косик, Л. Кравченко, С. Лукаш, В. Марушак, І. Матюша, М. Машовець, Г. Мельник, Т. Носаченко, О. Павелкін, Л. Подоляк, Н. Пустовіт, В. Римаренко, Л. Роєнко, Л. Руденко, М. Рябухін, В. Савченко, В. Салієнко, С. Соколовський, А. Терещук, В. Тименко, І. Ткаченко, Ю. Туранов, І. Уличний, І. Хазан, Н. Шевченко, П. Ярмоленко та ін.);

– дисертаційні роботи, присвячені підготовці учнів до професійного самовизначення (Д. Алфімов, М. Блаґінін, С. Борисова, Н. Даниленко, І. Жерноклєєв, Н. Запорожець, В. Кавецький, О. Капустіна, В. Кисільова, А. Ключко, Н. Ковальська, Ю. Ковбаса, Т. Колісник, І. Кравченко, Л. Кулінеко, А. Кучерявий, В. Люлька, Н. Матяш, В. Мачуський, О. Мельник, В. Мельничук, К. Нестеренко, В. Омельяненко, М. Опачко, Н. Остапенко, Є. Павлютенков, О. Пашенко, І. Петрицин, М. Піддячий, В. Романчук, Т. Становська,

Б. Федоришин, Е. Федорчук та ін.), монографії і посібники: Є.Павлютенкова, М. Тименка, Б. Федоришина та ін.;

– дисертаційні роботи, в яких висвітлено процес трудового та профільного навчання учнів загальноосвітніх шкіл (О. Авраменко, В. Андріяшин, І. Андрощук, Т. Антонів, В. Бербец, О. Ващук, О. Гервас, В. Гетта, Й. Гушулей, С. Ермак, Г. Кондратюк, О. Лихолат, С. Лісова, Л. Луткова, В. Мадзигон, А. Малихін, О. Малишевський, О. Морев, О. Осипов, С. Павх, О. Панчук, В. Перегудова, О. Пінаєва, М. Піщалковська, М. Пригодій, А. Руденченко, В. Савченко, В. Сидоренко, Д. Сігнаєвський, І. Смолюк, Г. Терещук, О. Торубара, І. Цідило, Н. Шиян, Л. Шпак, С. Ящук та ін.), а також монографії та посібники з даної проблематики П. Атутова, Й. Гушулея, О. Коберника, В. Мадзігона, Г. Терещука та ін.;

– праці, предметом дослідження яких є:

- уроки обслуговуючої праці (дисертаційні роботи: Т. Васенок (2002), Г. Ігнатенко (1999), Ю. Кузьменко (2006), Н. Слюсаренко (2001), Т. Тхоржевська (1998) та ін.; монографії та посібники);
- уроки креслення (дисертаційні роботи: Н. Бондар (2006), А. Гедзик (2006), Л. Гриценко (2004), П. Дмитренко (1986), Н. Щетина (2002) та ін.);
- трудова підготовка учнів допоміжних шкіл (дисертаційні роботи: К. Рейда (2003), В. Товстоган (2002) та ін.).

Названі роботи висвітлюють, передусім, різноманітні аспекти трудового навчання та виховання підростаючого покоління в сучасних школах України, разом із тим аналіз їх змісту дозволяє уявити, як саме було організовано трудову підготовку учнів принаймні в кінці ХХ століття, а в окремих випадках і в інші історичні періоди.

Як бачимо, проаналізована під час дослідження джерельна база є досить об'ємною. У ній знайшли широке відображення різні аспекти становлення і розвитку науково-педагогічної думки та освіти в Україні та її регіонах, зокрема трудова підготовка учнів у школах України.

Узагальнену інформацію щодо висвітлення проблем, пов'язаних із трудовою підготовкою молоді, у дисертаціях вітчизняних науковців представлено в таблиці 1. При цьому кожна з них урахована лише один раз. Однак, як наголошує О. Адаменко, досліджуючи розвиток української педагогічної науки, в одній роботі могли розглядатися кілька питань, а тому її можна віднести одразу до кількох напрямів дослідження [1].

Аналіз показників таблиці 1 доводить, що, починаючи з 40-х років минулого століття, кількість дисертацій із досліджуваної проблематики стрімко збільшувалася. Крім цього, урізноманітнювалася їх тематика. Так, у 40-ві роки виконано лише одну роботу, яку умовно можна віднести до вищеназваної проблематики, оскільки вона присвячена висвітленню питань виховання в багатогранній спадщині К. Ушинського, а тому про трудову підготовку молоді в ній згадується лише побіжно. У 50-ті роки захищено сім робіт, в яких напрями досліджень безпосередньо пов'язані з трудовим вихованням, політехнічним та виробничим навчанням школярів. У наступні періоди кількість робіт зростала, а їх тематика охоплювала весь комплекс проблем, які традиційно супроводжують процес підготовки дівчат і хлопців до майбутньої трудової діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Зокрема, починаючи з 50-х років ХХ століття і до сьогодні, вітчизняними науковцями обґрунтовано науково-педагогічні основи трудового виховання; доведено необхідність здійснення у школах трудового виховання учнів та залучення до цієї роботи виробничих колективів і батьків учнів; з'ясовано можливості трудового виховання щодо формування особистості учнів під час урочної, позаурочної та позашкільної роботи, суспільно корисної продуктивної праці, діяльності трудових об'єднань, учнівських виробничих бригад; досліджено проблеми трудового виховання школярів в умовах нових економічних відносин, формування в них підприємливості, підприємницької та господарської культури; окреслено шляхи підвищення ефективності трудового виховання учнів, зокрема засобами художніх ремесел, традицій і звичаїв українського народу.

Таблиця 1.

**Висвітлення в дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців
проблем трудової підготовки підростаючого покоління**

Проблеми, висвітлені в дисертаційних дослідженнях	Роки ХХ століття						Початок ХХІ століття
	40-ві	50-ті	60-ті	70-ті	80-ті	90-ті	
Трудове виховання учнів	1	1	5	7	17	15	12
Політехнічне навчання		3	1		1	2	
Професійна підготовка учнів та профорієнтація		3	1	5	11	12	15
Історія трудової підготовки учнів			1	1	1	7	15
Трудова підготовка учнів			4		1	1	
Трудова підготовка учнів в зарубіжних країнах					1	2	5
Навчання, виховання та розвиток учнів на уроках трудового навчання			1	5	8	10	15
Навчання, виховання та розвиток учнів на уроках трудового навчання (обслуговуючої праці)						6	3
Профільне навчання						1	7
Підготовка вчителів трудового навчання (історико-педагогічні дослідження)						2	
Підготовка вчителів трудового навчання					5	8	34
Трудова підготовка учнів допоміжної школи						1	2
Разом	1	7	13	18	45	67	108

Предметом багатьох досліджень вищезазначеного періоду були також проблеми політехнічного, трудового та профільного навчання школярів України та зарубіжжя, професійна підготовка учнів, різні аспекти профорієнтації та розвитку особистості під час трудової підготовки, підготовка у вищих навчальних закладах учителів праці та ін.

Крім цього, ученими проведено низку історико-педагогічних досліджень, де обґрунтовано роль та внесок вітчизняних та зарубіжних педагогів у становлення й розвиток теорії та практики трудового навчання і виховання школярів; репрезентовано різні аспекти історії трудової підготовки учнів у школах та позашкільних закладах освіти України; розглянуто проблеми підготовки вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України в історичному аспекті тощо.

Проте, на даний час бракує цілісної інформації щодо організації трудової підготовки дівчат у різні періоди становлення вітчизняної школи. Лише окремі відомості можна знайти як в історико-педагогічних дослідженнях, так і в роботах з теорії та методики трудового навчання, теорії та методики професійної освіти, теорії та методики виховання, теорії навчання, соціальної педагогіки, історії, психології тощо. Поза увагою вчених залишилися питання трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ – ХХ століття, тоді як саме в цей період зроблено чимало спроб запровадити та організувати належним чином трудове навчання і виховання представниць жіночої статі. Вищезазначене може стати предметом подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Академія педагогічних наук України. Координативно-аналітичний відділ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua>. – Загол. з екрану.
3. Слюсаренко Н. В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ – ХХ століття: монографія / Н. В. Слюсаренко. – Херсон: РІПО, 2009. – 456 с.

Слюсаренко Н.В.

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПОДРОСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье проанализировано и обобщено историко-педагогическое наследие по вопросам становления и развития научно-педагогической мысли и образования в Украине, истории развития образования девочек, гендерной проблематики и т. п. Особенное внимание сосредоточено на источниках, в которых представлено информацию по трудовому обучению и воспитанию подросткового поколения.

Ключевые слова: история развития образования, научно-педагогическая мысль, трудовое обучение, трудовое воспитание, трудовая подготовка.

Slusarenko N.V.

HISTORICAL ASPECT OF LABOUR TRAINING OF FUTURE GENERATION

The article analyzes and generalizes historic-pedagogical inheritance in sphere of formation and development of scientific pedagogical theory and education in Ukraine, e.g. history of female education, gender problematic, etc. Special attention is paid to labour training of future generations.

Key words: history of education development, scientific pedagogical theory, labour training, labour up-brining, labour preparation.

УДК 371.15: 39

Чикалова Т.Г.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ М.СТЕЛЬМАХОВИЧА

У статті розкрито проблему етнопедагогічної складової професійної підготовки майбутнього вчителя у науковій спадщині М.Стельмаховича.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, етнопедагогіка, етнопедагогічна складова, наукова спадщина М.Стельмаховича.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна вітчизняна вища школа характеризується спрямованістю на формування духовно багатой, високоморальної, освіченої та творчої особистості, на продовження національних традицій, використання надбань народної педагогіки і культури. Вищезазначене зумовлює необхідність оновлення вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя. Провідним у реалізації цих завдань є здійснення наскрізної етнопедагогічної підготовки студентів, бо саме засвоєння базового рівня власної національної культури є основою духовного становлення та розвитку творчих здібностей педагога. Переважною більшістю національних і державних документів про освіту в Україні чітко визначено пріоритетну роль етнопедагогіки у сучасному освітньо-виховному процесі. На сьогоднішній день застосування традицій етнопедагогіки – серед найактуальніших питань педагогічної науки, а етнопедагогічна підготовка вважається одним з нових підходів у системі загальнопедагогічної освіти майбутнього вчителя.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній літературі багато уваги приділяється професійній підготовці вчителя, розроблено її науково-теоретичні та

методичні засади: А.Алексюк, Г.Балл, О.Біляєв, Ф.Гоноболін, Н.Дем'яненко, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Н.Ничкало, В.Сластьонін та ін.

Проблеми етнопедагогіки та її значення у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах розкрито у працях: Г.Волкова, В.Кононенко, В.Ликова, Н.Лисенко, Ю.Махмутова, Г.Нездемковської, М.Стельмаховича, В.Струманського, Є.Сявавко, М.Харитоновна та ін.

Проте чимало проблем застосування української етнопедагогіки у практиці професійної підготовки майбутніх педагогів досі не досліджено, недостатньо висвітлено і питання неперехідної цінності наукового доробку М.Стельмаховича у зв'язку із зазначеною проблемою.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити проблему етнопедагогічної складової професійної підготовки майбутнього вчителя у науковій спадщині М.Стельмаховича на матеріалі публікацій у фаховій періодиці (журнали “Початкова школа” та “Рідна школа”), присвячених українській етнопедагогіці (період з 1989 по 1998 роки).

Виклад основного матеріалу. Найвидатнішим дослідником української етнопедагогіки, ім'я якого добре знане не лише на Україні, а й за кордоном, справедливо вважається академік АПН, доктор педагогічних наук Мирослав Гнатович Стельмахович (1934-1998). Більшу частину своїх праць вчений присвятив важливим питанням народної педагогіки, так з-під його пера, незважаючи на перепони, вийшли безцінні книги “Народна педагогіка” (1985), “Народне дитинознавство” (1991), “Народна дидактика” (1996), “Українська родинна педагогіка” (1996), “Українська народна педагогіка” (1997) та ін. Науковий дебют етнопедагогіки у спадщині М.Стельмаховича відбувся завдяки невеличкій книжечці “Мудрість народної педагогіки” (1971). Зазначимо, що до 1974 року до появи праці Є.Сявавко “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку” досліджень, присвячених українській етнопедагогіці, не було. Отже, без перебільшення можна сказати, що термін етнопедагогіка остаточно закріпив у науковому обігу вітчизняної педагогіки саме М.Стельмахович. У подальшому проблеми етнопедагогіки, і найголовніше питання застосування її традицій та ідей у практиці навчально-виховної роботи закладів освіти всіх рівнів, знайшли своє висвітлення у чималій кількості одноосібних та написаних М.Стельмаховичем у співавторстві монографій, підручників, посібників, програм, концепцій, які є настільними книгами багатьох викладачів і майбутніх педагогів.

У публікаціях М.Стельмаховича, які, починаючи з 1989 року, систематично друкувалися у науковій фаховій періодиці також розкриваються найактуальніші аспекти вищезазначеної проблеми. Протягом дев'яти років (з 1989 по 1998 рр.) на сторінках журналів “Початкова школа” та “Рідна школа” вчений знайомив колег-науковців, вчителів, вихователів, батьків з новою наукою етнопедагогікою, постійно підкреслюючи її неперехідне значення для сучасної освіти та виховання підростаючого покоління, а також важливість для професійної підготовки сучасного вчителя. Український вчитель, за переконаннями Мирослава Гнатовича, – це “високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинена особа українця, наділена глибокою національною свідомістю й державницькою ідеєю, відповідальністю, високими інтелектуально-творчими, духовно-моральними й естетичними рисами, патріотичними почуттями, працьовитістю...” [7: 89]. Саме тому він відводив важливе місце етнопедагогічній підготовці у переліку професійних обов'язків українського вчителя.

Одна з перших статей М.Стельмаховича, присвячених українській етнопедагогіці, з'явилася у 1989 році у журналі “Радянська школа”, у ній було подано змістовну, науково обґрунтовану інформацію. У статті “Українська етнопедагогіка” автор зумів на семи сторінках подати досить вичерпні дані: визначення нової науки, виділити її компоненти, навести короткий екскурс з історії, обґрунтувати її значення у сучасному соціумі та подальші перспективи розвитку. Одне з перших визначень етнопедагогіки вченим звучить наступним чином: “Нещодавно в педагогічній науці з'явився ще один термін – “етнопедагогіка”. Ужите радянським педагогом Г.Н.Волковим слово є синонімом до поняття “народна педагогіка”... Якщо перше поняття включає в себе емпіричні педагогічні знання і засоби без належності до

певної етнічної спільності, то друге пов'язане з конкретною етнічною належністю педагогічних традицій. Скажімо, народну педагогіку українців називаємо “українською етнопедагогікою”. Вона включає в себе як загальнолюдське (інтернаціональне), так і самобутнє (національне)” [10: 11]. У подальшому, чим більше Мирослав Гнатович вивчатиме цю науку, його погляди на її визначення та дефініції будуть дещо трансформуватися, набираючи наукової зрілості.

У статті автор виділяє п'ять компонентів української етнопедагогіки, які на сьогоднішні є загальноновизнаними: народну фамілогію, народне дитинознавство, батьківську педагогіку, народну дидактику, народну педагогічну деонтологію. Обґрунтовує важливість етнопедагогіки для педагогічної науки: “Етнопедагогіка сприяє реалізації принципу зв'язку школи з життям народу. До того ж, раціональне застосування народних засобів забезпечує наступність між дошкільним і шкільним навчанням, полегшує перехід із сімейної обстановки в шкільну. Інакше кажучи, воно з'єднує батьківське виховання з учительським, школу з сім'єю, оскільки серцевина етнопедагогіки – насамперед у родині” [10: 15]. У даній статті вчений чітко визначає важливість і неперехідну цінність етнопедагогічної науки для підготовки та подальшої діяльності педагога: “Нарешті, народна педагогіка прикрашає педагогічну дію вчителя, є одним з показників його педагогічної майстерності” [10: 15].

Особливу увагу автор приділяє ролі етнопедагогіки та її традицій у вирішенні проблеми виховання духовності, яка у ті часи вже набула особливої гостроти. Серед способів боротьби з викривленням моральної поведінки, духовним занепадом підростаючого покоління він виділяє залучення української етнопедагогіки в усій її різноманітності до навчально-виховного процесу дошкільних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл. На завершення своєї статті Мирослав Гнатович наводить реальні приклади застосування традицій та надбань етнопедагогіки у навчально-виховній роботі деяких шкіл, підсумовуючи вищевикладене наступними словами: “Завдяки інтенсивному використанню етнопедагогіки школа висуває надійний заслін бездуховності, національному нігілізму, історичному безпам'ятству. Діти виховуються спадкоємцями народних цінностей, національних традицій і звичаїв, рідної сімейно-побутової культури” [10: 17].

У 1990 році на сторінках журналу “Початкова школа” з'являються ще дві публікації М.Стельмаховича: “Використання народної педагогіки у професійній підготовці майбутнього вчителя (№ 10) та “Етнопедагогічні основи вивчення народознавства в школі” (№12). У першій статті розкриваються погляди автора на проблему застосування етнопедагогіки у професійній підготовці вчителя, а також наведено приклади використання досвіду народної педагогіки у деяких ВНЗ України. Тому академік не лише науково обґрунтовує важливість вивчення української етнопедагогіки майбутніми вчителями, а й наводить практичні поради щодо введення її елементів у навчально-виховний процес ВНЗ. На думку Мирослава Гнатовича, активне використання досягнень народної педагогіки є одним із шляхів поліпшення та оновлення професійної підготовки майбутніх вчителів. Він справедливо вважав, що без її засвоєння не може відбутися повноцінної професійної підготовки. “У цій скарбниці життєвських мудростей немало повчального можуть знайти й учені-педагоги, котрі займаються проблемами виховання молоді, й шкільні наставники, батьки” [1: 49]. Нині, двадцять років потому, у добу глобалізації та гуманізації освіти, погляди вченого щодо оновлення підходів до професійної підготовки вчителя набули особливої актуальності та мають беззаперечну цінність.

Розв'язуючи зазначену проблему, автор статті виходить з того, що раціональне використання народної педагогіки у процесі підготовки вчителя не лише підвищує якість професійного формування майбутнього вчителя, а й сприяє підготовці студентів до сімейного життя як майбутніх батьків – вихователів власних дітей. Цю думку М.Стельмаховича також обстоюватимуть інші дослідники, і дещо пізніше з'являться дисертаційні дослідження О.Семеног “Родинні виховні традиції у професійній підготовці студентів педагогічних інститутів” (1996 р.) та Л.Йовенко “Підготовка студентів-філологів

вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання” (2005 р.), які продовжуватимуть наукові погляди академіка.

Залучення студентів до багатства народної педагогіки Мирослав Гнатович вважає доцільним (на сьогодні ця думка підтверджена практикою) розпочинати ще на першому курсі, під час проведення традиційної вступної лекції “Педагогічна професія та її роль у сучасному суспільстві”. Ознайомлення з традиціями етновиховання автор пропонує проводити під час вивчення курсів педагогіки та історії педагогіки, залучаючи при розгляді більшої частини тем матеріали з народної педагогіки, наприклад, під час вивчення розділу “Теорія навчання” пропонує згадати про народну дидактику. “І справді, навіть важко собі уявити сучасну школу без застосування таких народних засобів навчання і розвитку дітей, особливо молодших школярів, як казка, загадка, прислів'я і приказка, дидактичні ігри, лічилки, заклички, примовлянки, скоромовки тощо, які одержали дуже високу оцінку з боку видатних педагогів. Цю думку продовжуємо і при вивченні теорії виховання” [1: 50].

Академік наводить різноманітні види завдань для творчої та самостійної роботи студентів, серед яких вирізняється моделювання колективних справ з народної педагогіки, наприклад, складання студентами збірки “Мудрість народної педагогіки”, у яку записують народні твори різних жанрів на педагогічну тематику, або аналіз прислів'їв та приказок про вчителя і педагогічну працю, які самостійно дібрані із різноманітних фольклорних збірок. Вивчення народної педагогіки за М.Стельмаховичем не обмежується лише “проголошенням і запам'ятовуванням фольклорних сентенцій педагогічного змісту” [1: 50], він звертає особливу увагу на необхідність вивчення живого досвіду етновиховання, зокрема власної родини, з поступовим переходом до вивчення виховних традицій інших сімей. Власні висновки таких досліджень автор пропонує фіксувати у спеціальному щоденнику педагогічних спостережень. Запропонована методика надзвичайно актуальна в умовах сьогодення українського суспільства, коли треба поставити заслін бездуховності та зубожінню моралі значної кількості сімей, відродити традиції родинного виховання, підготувати майбутнього педагога до роботи з батьками.

Досвід народної педагогіки, на думку Мирослава Гнатовича, доцільно обрати об'єктом уваги і при вивченні таких тем, як: “Моральне виховання”, “Естетичне виховання”, “Фізичне виховання”, “Школа, сім'я, трудові колективи і громадськість”, “Виховання дітей в сім'ї”. У навчально-виховному процесі сучасних ВНЗ України ця ідея М.Стельмаховича активно використовується при вивченні згаданих тем. Учений розподіляє вивчення етнопедагогічного матеріалу наступним чином: “Якщо на заняттях з педагогіки упереваж вивчаємо традиції, ідеали, принципи, засоби, складові частини народної педагогіки, то під час вивчення історії педагогіки основну увагу звертаємо на становлення і розвиток народної педагогіки, використання її видатними педагогами” [1: 50-51]. Тобто пропонує міжпредметне вивчення етнопедагогіки і курсів педагогіка та історія педагогіки. Етнопедагогіці, точніше народній педагогіці, як окремому курсу, він присвятить наступну статтю “Спецкурс з народної педагогіки у вузі” (“Початкова школа”.-1991.-№1).

Поглиблення та систематизація знань майбутніх учителів з народної педагогіки, за методикою М.Стельмаховича, відбувається під час проведення спецкурсу “Етика і психологія сімейного життя”, до компетенції якого потрапляє розв'язання вузлових питань народної педагогіки, серед яких учений виділяє: суть традицій сімейної етнопедагогіки, народне дитинознавство, провідні напрямки, зміст і способи виховання дітей і підлітків у сім'ї, роль народної педагогіки в моральній підготовці молоді до сімейного життя, навчально-виховне значення дитячого фольклору, виховне значення родинно-побутових звичаїв та ін. Приємно зазначити, що ця наукова ідея Мирослава Гнатовича продовжує своє існування у навчально-виховному процесі Херсонського державного університету, де майбутнім учителям читається курс “Етнопедагогіка сім'ї”, розроблений кафедрою педагогіки та психології.

Крім того, Мирослав Гнатович вважає важливим уведення кращих здобутків української народної педагогіки у заняття з предметних методик: “Повинен же ґрунтовно

знати майбутній вчитель, поряд з усім іншим, також народний досвід розумової, трудової, естетичної і фізичної підготовки молоді” [1: 52]. Особливу увагу академік акцентує на вивченні методики української та російської мов, коли викладачі повинні показати, яким чином розв’язується питання про мову та розвиток мовлення дітей народною педагогікою. З безцінними традиціями етновиховання майбутні вчителі глибше знайомляться на заняттях з методики трудової та фізичної підготовки школярів, образотворчого мистецтва, музики, співів. На заняттях з математики вчений рекомендує ознайомлюватися зі здобутками народної математики, а цікаві відомості з народного календаря, астрономії, агрономії та медицини повинні бути предметом уваги під час викладання природознавства та методики його вивчення у школі. Нині значна частина українських дисертацій присвячена дослідженню указаних аспектів, важливість яких для підготовки майбутніх педагогів одним з перших в українській радянській педагогіці окреслив М.Стельмахович.

Академік наводить для прикладу орієнтовний план семінарського заняття, рекомендує літературу (першоджерела, наукові статті його сучасників) для самостійного опрацювання студентами, презентуючи науково та практично виважену методику для впровадження у навчально-виховний процес будь-якого педагогічного ВНЗ, яка має на меті поліпшення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя. При цьому значну увагу М.Стельмахович приділяє вивченню студентами спадщини видатних вітчизняних педагогів, яка ґрунтується на засадах народної педагогіки, а також на розкритті зв’язку народної педагогіки та педагогічної науки “...ця спадщина є повчальним прикладом творчого використання кращих надбань народної педагогіки при розробці наукових проблем” [1: 51] “...все це стає предметом уваги під час розгляду на лекціях і семінарських заняттях педагогічної спадщини відомих українських педагогів, для яких народна педагогіка виступала як життєдайне джерело формування виховних ідей” [1: 50].

У подальших публікаціях Мирослав Гнатович продовжує розвивати думку про важливість етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: “Спецкурс з народної педагогіки у вузі” (1991), “Застосування ідей української етнопедагогіки в роботі вчителя початкових класів” (1994); досліджує джерела української етнопедагогіки: “Джерела вічні й невичерпні” (1995); підкреслює її важливість для сучасної освіти і загальнолюдську цінність: “Українська національна школа і народна педагогіка” (1992), “Українська родинна педагогіка” (1995), “Етнопедагогічні основи української національної школи-родини” (1997); розкриває основні аспекти етнопедагогіки як науки, її філософські та методологічні засади, висвітлює актуальні проблеми: “Методологічні засади української етнопедагогіки” (1998).

У 1998 році виходить, на жаль, остання, знакова стаття “Методологічні засади української етнопедагогіки”, у якій яскраво прослідковується наукова обізнаність автора з даного питання та зрілість його поглядів, чітка та виважена позиція. Вчений подає наукове обґрунтування етнопедагогіки, озброюючи колег-науковців і насамперед учителів дефініціями, поняттями, визначаючи філософську основу, підкреслюючи важливість даної науки. “Відродження і розвиток автентичної педагогіки в Україні неодмінно включає розгортання етнопедагогічних досліджень... Відбувається невинне зростання нових відкриттів у цій надзвичайно важливій науковій галузі як у кількісному, так і в якісному відношеннях... Як прогресуюча наука, українська етнопедагогіка має свою методологію високого, європейського штибу” [6: 41]. Цього ж року Мирослава Гнатовича не стало.

Згадані десять публікацій Мирослава Гнатовича являють собою своєрідні десять заповідей до застосування, наукового вивчення та вшанування надбань багатовікової народної мудрості. Вони є нетлінними, становлять класику етнопедагогічної науки і потребують обов’язкового ознайомлення студентами під час вивчення не лише етнопедагогіки, а й інших дисциплін психолого-педагогічного циклу. Треба зберегти цю спадщину, бо, на жаль, бібліотечні фонди старішають, потребують списання, тому існує нагальна потреба створити електронну міні-хрестоматію даних публікацій, для збереження безцінної спадщини видатного дослідника та пошанувача педагогічної мудрості нашого народу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, навіть неглибокий аналіз наукової публіцистики М.Стельмаховича свідчить про те, яку важливу роль він відводив етнопедагогічній складовій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, у науковому доробку вченого стосовно зазначеної проблеми обґрунтовано наступні положення:

1. Етнопедагогічна складова є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутнього вчителя, бо вона підвищує педагогічну майстерність вчителя, прикрашає його педагогічну дію.

2. Знання досвіду та традицій етновиховання допомагає вчителю налагодити психологічний контакт з дітьми та батьками.

3. Вивчення етнопедагогіки студентами слід проводити, починаючи з першого курсу і закінчуючи останнім, підсумовуючи весь пройдений за п'ять років матеріал з педагогічних наук.

4. Найважливішою організаційно-педагогічною умовою реалізації етнопедагогічної складової підготовки майбутніх учителів є викладання етнопедагогіки (народної педагогіки) як окремого спецкурсу.

5. Етнопедагогічний матеріал доцільно застосовувати при вивченні предметних методик (української мови, математики, природознавства тощо).

М.Стельмахович заклав наукові основи української етнопедагогіки, підготував міцне підґрунтя для її подальшого вивчення та впровадження у навчально-виховну практику від закладів дошкільного навчання до закладів вищої освіти.

Подальшого глибокого вивчення та дослідження потребують питання, пов'язані з визначенням організаційно-педагогічних умов реалізації етнопедагогічної складової підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стельмахович М.Г. Використання народної педагогіки в професійній підготовці майбутнього вчителя / М.Г.Стельмахович // Початкова школа. – 1990. – №10. – С.49-52.
2. Стельмахович М. Джерела вічні й невичерпні / Мирослав Стельмахович // Рідна школа. – 1995. – №12. – С.10-14.
3. Стельмахович М.Г. Застосування ідей української етнопедагогіки в роботі вчителя початкових класів / М.Г.Стельмахович // Початкова школа. – 1994. – №12. – С.4-7.
4. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи вивчення природознавства в школі / М.Г.Стельмахович // Початкова школа. – 1990. – №12. – С.2-8.
5. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи української національної школи-родини / Мирослав Стельмахович // Початкова школа. – 1997. – №5. – С. 10-12.
6. Стельмахович М. Методологічні засади української етнопедагогіки / Мирослав Стельмахович // Початкова школа. – 1998. – №2. – С.41-43.
7. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.
8. Стельмахович М.Г. Спецкурс з народної педагогіки у вузі / М.Г.Стельмахович // Початкова школа. – 1991. – №1. – С.42-45.
9. Стельмахович М.Г. Українська національна школа і народна педагогіка / М.Г.Стельмахович // Початкова школа. – 1992. – №7-8. – С.3-5.
10. Стельмахович М.Г. Українська етнопедагогіка / М.Г.Стельмахович // Початкова школа. – 1989. – №6. – С.11-17.
11. Стельмахович М.Г. Українська родинна етнопедагогіка / М.Г.Стельмахович // Початкова школа. – 1995. – №8. – С.4-9.

Чикалова Т.Г.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ М.СТЕЛЬМАХОВИЧА

В статье раскрывается проблема этнопедагогической составляющей профессиональной подготовки будущего учителя в научном наследии М.Стельмаховича.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, этнопедагогика, этнопедагогическая составляющая, научное наследие М.Стельмаховича.

Chikalova T.G.

ETHNOPEDAGOGICAL COMPONENT OF FUTURE TEACHER'S TRAINING IN THE STELMAHOVICH'S SCIENTISTIC HERITAGE.

The problem of etnopedagogical component of future teacher's training in the Stelmahovich's scientific heritage is exposed in the article.

Key words: Professional teacher's training, etnopedagogic, etnopedagogical component, the Stelmahovich's scientific heritage

УДК 378.14

Шиманович І.О.

ПОЛІТЕХНІЧНА ОСВІТА ШКОЛЯРІВ ТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У 50-ТІ – НА ПОЧАТКУ 60-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано розвиток політехнічної освіти учнів загальноосвітніх шкіл та студентів – майбутніх учителів у 50-ті – на початку 60-х років ХХ століття.

Ключові слова: політехнічний принцип, політехнічна освіта, політехнічне навчання, виробниче навчання, індустріально-педагогічний факультет.

Проблеми політехнізації навчального процесу загальноосвітньої та вищої школи час від часу привертають пильну увагу науковців та педагогів-практиків. Причини такого в тому, що політехнічна освіта завдяки своєму змісту містить значний соціалізуючий потенціал, надає можливості і підростаючому поколінню, і дорослим ознайомитись з основами виробництва, підготуватися до практичної діяльності в різних галузях народного господарства.

На важливість і необхідність політехнічної освіти свого часу вказували такі зарубіжні і вітчизняні вчені, як: Д. Беллерс, Т. Кампанелла, Т. Мор, К. Маркс, П. Атутов, Ю. Васильєв, М. Жиделев, А. Линда, В. Ноздрьов, П. Ставський, Д. Тхоржевський, В. Юськович та ін.

Мета даної публікації – проаналізувати, як здійснювався розвиток політехнічної освіти учнів загальноосвітніх шкіл та студентів – майбутніх учителів у 50-ті – на початку 60-х років ХХ століття.

Як відомо, в 50-ті роки ХХ століття навчально-виховний процес загальноосвітньої та вищої школи вибудовували на основі принципу політехнізму. Особливо активізувався зазначений процес після ХІХ з'їзду КПРС (1952 р.).

У цей період, як констатує М. Жиделев, багатьма педагогами-методистами було здійснено успішну перебудову основ наук у світлі завдань політехнічного навчання. У подальшому це знайшло відображення в нових програмах загальноосвітніх дисциплін [3: 82]. Так, у 1953-1954 навчальному році навчальний план і програми для середньої школи орієнтували педагогів на вирішення питань політехнічного навчання лише засобами основ наук (математики, фізики, хімії, біології, географії, креслення). Однак цього було недостатньо, оскільки учні не отримували важливих технічних знань, умінь і навичок. Виникла необхідність включити до навчальних планів практичні заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках і практикуми з машинознавства та електротехніки. Але й у цьому випадку школярі не могли здобути ґрунтовні знання, уміння і навички з основ виробництва, були недостатньо підготовлені до практичної діяльності, до виробничої праці [8: 5-6].

Значну допомогу у вирішенні зазначеної проблеми надало впровадження в загальноосвітніх школах виробничого навчання. В Україні нова форма трудової підготовки з'явилася в якості експерименту в 1954-1955 навчальному році. Експеримент полягав у

створенні “восьми спеціалізованих класів у шести середніх школах м. Києва, Донецької, Харківської і Київської областей, а також 26 середніх шкіл з виробничим навчанням учнів (у кожній області по одній школі), де з восьмого класу, крім загальноосвітніх дисциплін, вивчалися спеціальні предмети і проводилася виробнича практика з різних спеціальностей промислового і сільськогосподарського виробництва” [7: 158]. У подальші роки, як відомо, виробниче навчання учнів набуло надзвичайного поширення (особливо після XX з’їзду КПРС, тобто після 1956 року). Зокрема, в 1958-1965 роках цю навчальну дисципліну включали до навчальних планів шкіл.

На XX з’їзді КПРС прийняли нову грандіозну програму розвитку народного господарства. Було наголошено, що вирішальною умовою подальшого зростання промислового виробництва є його неперервний технічний прогрес. Для раціонального використання різноманітної техніки та її подальшого розвитку треба було подбати про підготовку значної кількості відповідних кадрів. У зв’язку з цим завданням середньої школи стала підготовка молодих людей, які добре володіли б основами наук. Виконати таке завдання можна було лише шляхом правильної організації політехнічного навчання учнів. Тому з’їзд прийняв рішення, що для швидкого здійснення політехнізації школи необхідно не лише ввести нові предмети, вивчення яких дозволить учням отримати знання про промислове і сільськогосподарське виробництво, але й залучати їх до праці на підприємствах, у колгоспах і радгоспах, на дослідних ділянках та у шкільних майстернях [8: 5-6].

Як уже зазначалося, в Україні це було зроблено через введення в навчальні плани загальноосвітніх шкіл виробничого навчання, а також шляхом організації суспільно корисної праці учнів. Останню в сільському господарстві проводили за програмами з ботаніки та зоології (5-7 класи), рослинництва та машинознавства (8-9 класи), а у промисловості – за програмами практикуму (8-9 класи) [6; 7]. Таким чином створювалася система політехнічного навчання, в якій основам наук (як і раніше) відводили дуже велику роль.

Застосування політехнічного принципу вимагало правильного поєднання загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних знань. Тому наголошувалося, що викладання фізики, хімії, математики і креслення має відбуватися у взаємозв’язку з викладанням машинознавства, електротехніки і професійного навчання. Разом із тим підкреслювалося, що оволодіти технікою, управляти нею можна лише тоді, коли принцип дії і конструкція будь-якого механізму, деталі вивчаються на основі законів фізики, хімії, математики. Побудована у такий спосіб система навчання дозволяла навчити учнів підходити до незнайомої конструкції з наукових позицій, допомагала їм у пізнанні машин і механізмів, технологічних процесів. З огляду на зазначене учнів треба було навчати застосовувати знання з фізики, математики, креслення при вивченні спеціальних дисциплін [5: 20].

Важливе значення у системі політехнічного навчання відігравав курс фізики, що надавав учням знання про науково-теоретичні основи промислового і сільськогосподарського виробництва. Тому до вивчення машинознавства, автомобіля й електротехніки у навчальних планах шкіл передбачалося переходити тільки після вивчення в курсі фізики розділів механіки, теплоти та електрики, оскільки ці знання були базовими для успішного оволодіння машинознавством і електротехнікою [8: 6].

З метою підвищення ефективності політехнічного навчання при викладанні фізики рекомендувалося висвітлювати наукові основи електрифікації та теплофікації, питання механізації та інтенсифікації виробничих процесів, автоматики та телемеханіки тощо. Учитель мав приділяти значну увагу розвитку в учнів умінь і навичок щодо вимірювання різних величин, користування приборами, роботи з найбільш поширеними машинами та електричними пристроями, а також сприяти розвитку в учнів науково-технічного мислення [там само].

Стосовно науково-технічного мислення наголошувалося, що воно розвивається за умов наявності у школярів інтересу до предмету вивчення. Щоб зацікавити школярів

навчальним матеріалом на уроках фізики вчителі мали дотримуватися наступних вимог: при викладі нового матеріалу виходити з уже відомих учням положень; широко використовувати демонстраційний і лабораторний фізичний експеримент, який відповідає на поставлене запитання; повідомляти про технічне застосування вивченого явища чи закономірності, користуючись різними наочними посібниками – моделями, діапозитивами, кінофільмами, схемами. У такому випадку перед учнями послідовно розкривався навчальний матеріал, що дозволяло показати, як використовуються закони природи на практиці, в техніці [там само, с. 24-25].

XXII з'їзд КПРС (1961 р.) також прийняв “нову грандіозну програму”, але в даному випадку йшлося про побудову в нашій країні комуністичного суспільства. Серед основних задач цієї програми проголошувалося створення матеріально-технічної бази комунізму та виховання нової, всебічно розвиненої людини. Провідну роль у вирішенні поставленої задачі надавали радянській школі, яку вже було перебудовано на основі поєднання навчання з життям, із суспільно корисною і виробничою працею учнів. У свою чергу, щоб школа спромоглася виконати цю задачу, їй треба було забезпечити висококваліфікованими педагогічними кадрами з усіх дисциплін, а передусім, учителями з технічних дисциплін, трудового і виробничого навчання, які мали хорошу інженерну підготовку. Їх мали підготувати щойно організовані індустріально-педагогічні факультети педагогічних інститутів [1: 3].

При цьому вчитель із технічних дисциплін, трудового і виробничого навчання повинен був отримати таку підготовку, щоб мати можливість викладати у школі машинознавство, вести заняття у столярних, слюсарних і механічних майстернях, бути організатором виробничого навчання учнів на промислових підприємствах. Він повинен був також добре знати автотракторну справу, сільськогосподарські машини, електротехніку, технічне креслення, щоб викладати ці предмети або вести відповідні факультативні та гурткові заняття [4: 5].

Оскільки підготовка вчителів на індустріально-педагогічних факультетах була новою і складною справою, то на шляху їх становлення спостерігалось чимало труднощів і перешкод.

Чимало недоліків було й при викладанні технічних дисциплін, трудового навчання, виробничого навчання в навчально-виробничих майстернях з обробки деревини та металу, а в деяких випадках і спецтехнології при організації виробничого навчання на промислових підприємствах. Досить детально їх охарактеризували В. Ноздрьов та А. Линда у своїй статті “Підготовка учителів производственного обучения на индустриально-педагогических факультетах педвузов” (1962 р.). Зокрема, вони назвали такі недоліки:

- низький технічний рівень викладання (внаслідок того, що заняття з технічних дисциплін, трудового навчання, виробничого, а в деяких випадках і спецтехнології, проводили вчителі фізики, хімії, історії тощо, які не мали необхідної інженерної підготовки);
- проведення занять без належного зв'язку з основами наук (якщо їх вели виробничники, які зазвичай мали невисоку загальну освіту і не були знайомі з методикою і педагогікою);
- гостра нестача кваліфікованих учительських кадрів, яка призводила до вищезазначеного [там само].

На основі аналізу названих недоліків та визнання того, що вони гальмують процес перебудови школи, утруднюють вирішення багатьох питань, В. Ноздрьов та А. Линда наголосили на необхідності здійснення спеціальної підготовки вчителів технічних дисциплін і трудового навчання. Вчені підкреслили, що не треба очікувати приходу до школи фахівців-виробничників, оскільки серед них буде лише незначна частина кваліфікованих робітників, ентузіастів, а решта – звільнені з виробництва, з не дуже доброю рекомендацією, від яких у школі мало користі. Організацію підготовки інженерів-педагогів вмотивовували також тим, що виховання і навчання молоді у школі має особливу специфіку, за своїм характером і

змістом відрізняється від роботи інженерів – керівників та організаторів виробництва, конструкторів. Від учителя вимагалось не лише знання виробництва, його техніки і технології, а й уміння передавати ці знання учням та прищеплювати їм практичні навички. Він повинен був знати шкільні предмети і програми, методику навчання і виховання учнів, добре володіти навичками виконання виробничих операцій. У той самий час для вчителя не менш важливе значення мала підготовка його як конструктора або організатора виробництва і праці, що дуже важливо для інженера [4: 6].

Необхідність здійснення спеціальної підготовки вчителів технічних дисциплін і трудового навчання виникла й унаслідок того, що в повоєнні роки і майже до кінця 50-х років такої підготовки не здійснювали, а потреба у фахівцях цього профілю існувала.

Водночас певний досвід проведення такої роботи був накопичений. Так, у 20-30-ті роки ХХ століття існувала мережа спеціальних індустріально-педагогічних інститутів і факультетів при педагогічних вузах, на яких велася підготовка інженерів-педагогів з технічних дисциплін, трудового і виробничого навчання учнів. Ці інститути і факультети випускали висококваліфікованих фахівців для школи і позитивно зарекомендували себе. Однак після відміни трудового і виробничого навчання учнів середніх шкіл вони припинили свою діяльність [4: 7].

Зазначимо, що викладання трудового і виробничого навчання припинили відповідно до наказу заступника Народного комісара освіти УРСР № 309 “Про відміну викладання труда в школах” від 23.02.1937 року, в якому відзначалося, що трудове навчання у школі звелось до викладання праці, як спеціального предмету, що учням прищеплюються абсолютно неправильні уявлення про сучасне індустріальне виробництво, що ні про яку виробничу працю учнів у майстернях не може бути мови, оскільки вони не обладнані належним чином [2: 6]. Цю ситуацію “вважали викривленням директив партії про загальне і політехнічне навчання, відповідно до яких школярам недостатньо було засвоєння певної суми знань про трудові процеси, набуття відповідних умінь та навичок. Учні повинні були знати все про індустріальне соціалістичне виробництво та обов’язково займатися виробничою працею” [7: 95].

У деяких вузах у довоєнний період організували інженерно-педагогічні факультети вузького профілю. На них готували викладачів для технікумів. Однак ці факультети виявилися недієздатними і їх закрили. Серед причин було те, що: студенти не отримували належної педагогічної та методичної підготовки; більшість із них не мали хисту до педагогічної роботи; зарахування на ці факультети в ряді випадків велось не за бажанням абітурієнтів та їх покликанням, а за результатами вступних іспитів на так звані “основні факультети” – на інженерно-педагогічні факультети зараховували більш слабких; у подальшому на ці факультети переводили з інших факультетів студентів, які відставали у навчанні; на інженерно-педагогічних факультетах викладали менш кваліфіковані кадри [4: 6-7].

У 1956 році на фізико-математичних факультетах педагогічних вузів відкрили відділення фізики та основ виробництва, які в 1959 році реорганізували у відділення фізики, електротехніки і машинознавства. На них здійснювалась підготовка учителів технічних дисциплін і трудового навчання. Проте на вивчення цього профілю відводилося недостатньо часу. Крім того на вищезазначених відділеннях технічні дисципліни в більшості випадків розглядалися як додаткові. Тому випускники фактично не отримували інженерної підготовки, а тим більше практичних навичок, конче необхідних для проведення занять праці у майстернях. А до керівництва виробничим навчанням їх не готували зовсім. Ураховуючи вищезазначене, пропонували ввести до навчального плану спеціальні електротехнічні предмети та збільшити час на виробничу практику студентів. Але за таких умов можна було готувати лише кваліфікованих учителів із загальної електротехніки, електромонтажу і спец-технології. Щодо підготовки вчителів з інших технічних дисциплін, а тим більше з трудового і виробничого навчання, то вона була нереальною, і тому висловлювалися пропозиції виключити її з профілю [там само, с. 7].

Як результат, було розроблено нові навчальні плани, які враховували досвід попередніх років, та в 1959 році в кількох педагогічних вищих навчальних закладах відкрито індустріально-педагогічні факультети, де готували вчителів технічних дисциплін і трудового навчання. Навчальний план для нових факультетів розробили за зразком механіко-технологічних (машинобудівних) факультетів. Звісно він забезпечував хорошу теоретичну і практичну підготовку студентів до керівництва виробничим навчанням учнів зі спеціальностей, пов'язаних із механічною обробкою металів, дерева, пластмас та деяких інших матеріалів. Уважалось також, що студенти отримують належну теоретичну і практичну підготовку з технічних дисциплін, трудового і виробничого навчання як в інженерному плані, так і в педагогічному, оскільки в навчальному плані ці дві сторони підготовки майбутніх учителів були збалансовані [там само].

На індустріально-педагогічних факультетах, наприклад у Московському обласному педагогічному інституті імені Н. К. Крупської в ті часи було три відділення (денне, вечірнє та заочне). При цьому на стаціонар приймали юнаків і дівчат, які мали досвід роботи у промисловості, на будівництві чи у транспортній галузі, в сільському господарстві чи досвід роботи з технікою під час служби в армії. Більшість абітурієнтів мали виробничий розряд з однієї чи двох спеціальностей. Цим обставинам інститути надавали особливого значення, оскільки виробнича спеціальність полегшувала студенту виконання обов'язкової вимоги навчального плану стосовного того, що до завершення інституту кожен студент повинен був отримати кваліфікаційні розряди зі столярної та слюсарної справи, обробки металів на станках, водіння автомобіля чи трактора, кіно справи. Останнє було конче важливим для здійснення у подальшому політехнічного навчання учнів загальноосвітніх шкіл. Не менш важливим для цього було й те, що теоретична підготовка студентів протягом усього періоду навчання поєднувалася з практичною роботою студентів у навчальних майстернях інституту, виробничою практикою на промислових підприємствах та заняттями в лабораторіях. Так, на 1-3 курсах денного відділення студенти щотижня працювали у столярних, слюсарних і механічних майстернях по 6-8 годин. Одночасно вони вивчали курси технології металів, деревини, пластмас і інших матеріалів, теорії різання, станків та інструментів, опору матеріалів, техніки безпеки та протипожежної техніки, займалися технічним кресленням. Робота у майстернях тривала до п'ятого семестру. У шостому семестрі проходила виробнича практика студентів на промислових підприємствах, яка тривала 21 тиждень та поєднувалася з навчанням в інституті на вечірньому відділенні. Під час занять у майстернях і виробничої практики студенти складали відповідні іспити та отримували кваліфікаційні розряди зі столярної, слюсарної справи і обробки металів на станках. Технологічна підготовка студентів завершувалася вивченням курсу технології машинобудування та основ організації й економіки виробництва (4-5 курси) [4: 10].

Підготовка з машинознавства починалася з 3-го курсу під час вивчення студентами навчальних курсів теорії механізмів і машин, деталей машин, підйомно-транспортних машин і механізмів, машинознавства з теплотехнікою, електротехніки, радіотехніки з основами промислової електроніки, автотракторної справи, сільськогосподарських машин, їх обслуговування та ремонту, навчального кіно і фото справи. Ця підготовка завершувалася виробничою практикою студентів тривалістю 10 тижнів [там само].

Крім того, студенти індустріально-педагогічних факультетів виконували курсові роботи та проекти з методики і спеціальних дисциплін; вивчали базові дисципліни: вища математика, загальна фізика, хімія, нарисна геометрія, теоретична механіка; опановували педагогічні та суспільні дисципліни (як і на інших факультетах); проходили педагогічну практику у школах без відриву від навчання і з відривом від навчання (на неї відводилося 20 тижнів); готували дипломні роботи з методики. Тобто вони отримували педагогічну, фізико-математичну і спеціальну інженерну підготовку, яка була їм необхідна для викладання у восьмирічній та середній школі технічних дисциплін, трудового і виробничого навчання [там само, с. 11].

За такою схемою вибудовували навчання на всіх індустріально-педагогічних факультетах Радянського Союзу, а отже, й України. Проте з часом запропонували внести в підготовку педагогів деякі корективи. Вони мали досить важливе значення для підвищення якості політехнічної освіти школярів і майбутніх учителів. Висвітлення сутності цих корективів і наслідків, до яких вони призвели, передбачається здійснити в подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вопросы индустриально-педагогического образования / под ред. А. С. Лында / Ученые записки / Московск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – М., 1962. – Вып. 1. – Т. СХІІ. – 75 с.
2. Наказ заступника Народного комісара освіти УРСР тов. Дитюка С. Ю. “Про відміну викладання труда в школах” № 309 від 23.11.1937 р. // Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР. – 1937. – № 5. – С. 6.
3. Научные основы обучения школьников труда / сост. А. Б. Дмитриев. – М.: Педагогика, 1970. – 294 с.
4. Ноздрев В. Ф., Лында А. С. Подготовка учителей производственного обучения на индустриально-педагогических факультетах педвузов // Вопросы индустриально-педагогического образования / под ред. А. С. Лында / Ученые записки / Московск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – М., 1962. – Вып. 1. – Т. СХІІ. – С. 5-19.
5. Политехническая и трудовая подготовка старшекласников: материалы третьей проблемной конф. – Волгоград, 1963. – 99 с.
6. Про організацію і проведення суспільно корисної праці учнів шкіл Української РСР // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1956. – № 10. – С. 14-19.
7. Слюсаренко Н. В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ – ХХ століття: монографія / Н.В.Слюсаренко. – Херсон: РІПО, 2009. – 456 с.
8. Юськович В. Ф. Политехническое обучение в преподавании физики: [пособие для учит.] / В. Ф. Юськович, Л. И. Резников, А. С. Енохович. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 245 с.

Шиманович И.А.

ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И БУДУЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В 50-ТЫЕ – В НАЧАЛЕ 60-Х ГОДОВ ХХ СТОЛЕТИЯ

В статье проанализировано развитие политехнического образования учеников общеобразовательных школ и студентов – будущих учителей в 50-тые – в начале 60-х годов ХХ столетия.

Ключевые слова: политехнический принцип, политехническое образование, политехническое обучение, производственное обучение, индустриально-педагогический факультет.

Shymanovich I.A.

POLYTECHNIC EDUCATION OF PUPILS AND FUTURE TEACHERS IN THE 50TH – EARLY 60TH YEARS OF THE XXTH CENTURY

The article studies the development of polytechnic education of secondary school pupils and students – future teachers in the 50th – early 60th years of the XXth century.

Key words: polytechnic principle, polytechnic education, polytechnic training, industrial training, industrial and pedagogical faculty.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

**ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ КУЛЬТУРИ
У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ СУЧАСНИХ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ВИДАНЬ)**

У статті автор досліджує проблему вивчення питань культури у шкільному курсі всесвітньої історії та її висвітлення на сторінках історичних науково-методичних журналів України початку XXI століття.

Ключові слова: культура, вивчення питань культури, шкільний курс всесвітньої історії.

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Не стала винятком і школа, яка на сучасному етапі чітко визначила орієнтири на входження в освітній європейській простір та здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті вимог, зазначених у Болонській декларації.

У визначеному контексті актуальним стає вирішення проблем культурологічної освіти майбутнього вчителя для середньої школи. Культурологічна освіта як фактор становлення особистісних і професійних якостей вчителя в останні десятиліття досліджувалась у різноманітних аспектах. Зокрема питанню культурологічної підготовки студентів вищої педагогічної школи присвятили наукові праці Г. Васянович, Г. Дегтярьова, Л. Зеліско, Л. Нестеренко, Л. Руденко, О. Шевнюк, О. Шолохова та ін., визначили фахово спрямовані моделі культурологічної підготовки професіонала такі дослідники, як К. Васильківська, Л. Кондрацька, В. Маслов та ін., питання методичного забезпечення окремих компонентів культурологічної освіти розглядали такі відомі в Україні науковці-педагоги, як Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Філіпчук та багато інших.

Усе більше уваги педагогічна наука приділяє пошукам перспективних підходів до гуманізації освіти, стимулювання пізнавальної активності особистості накопичення досвіду її культурної діяльності.

Більша частина навчально-методичного матеріалу, який викладений у підручниках останнього десятиліття, створених уже за новими програмами на основі загальноприйнятих культурологічного та цивілізаційного підходів у поєднанні з формаційним. Це дає учням можливість скласти більш об'єктивне уявлення про всі сфери життя суспільства, окремих груп населення або пересічної людини в різні періоди історичного розвитку. Як зазначає одна з провідних українських учених, автор багатьох наукових праць у галузі сучасного підручникотворення з історії, а також сама є автором багатьох підручників та навчальних програм для середньої школи з історії, етики та суспільствознавства Олена Пометун: "В результаті зміст шкільної історичної освіти збагатився фактами, які раніше не вписувалися в схему "прямого лінійного розвитку" притаманну формаційному розгляду, перед учнями відкрився світ матеріальної та духовної культури, минуле стало більш близьким та яскравим" [8: 124].

Однією з важливіших завдань історії як наукового предмета є художнє та культурне виховання учнів. Необхідно розвивати у дітей почуття прекрасного, вміння розуміти та цінувати твори мистецтва, пам'ятки матеріальної та духовної культури. Така робота викликає певні труднощі як для вчителя, так і для учнів. Матеріал розкриває різні галузі культурного життя, віддаленого від нас у часі та в просторі, відрізняється особливістю мови, світосприйняттям епохи, що вивчається. В підручниках з історії питання культури, як правило, розглядаються поверхово, глибоко не розкривають творчість навіть всесвітньовідомих діячів мистецтва, життєдіяльність яких уже містить у собі велике освітнє та виховне значення.

Уважаємо, що необхідно систематизувати знання учнів про відмінність видів та жанрів образотворчого мистецтва, музики, архітектури. На сторінках підручників системно

сформувати у дітей вміння самостійно аналізувати той чи інший твір мистецтва, надати оцінку культурним явищам, подіям, фактам, персоналіям видатних людей світу.

Учитель повинен донести до учнів не тільки зміст поняття культури, форму і буквальний зміст, але й розкрити ідейний зміст культури. Сам предмет культури не має ніякої цінності, якщо не є втіленням високих почуттів. Довершений зразок культури є таким не завдяки своїй матеріальній об'єктивній формі, а завдяки тому ідейному змісту, який в нього вкладений творцем, впливом часу, історичними подіями тощо.

Перед учителем також постає завдання донести учням, що різні культури багато в чому схожі та водночас вони мають суттєві відмінності, цінність яких полягає в тому, що вони сприяють збагаченню людського інтелекту і поведінки, що відкриває нам різні можливості, підводить нас до вибору альтернатив, попереджає про дистанцію.

Розкриття питань культури на уроках історії допомагає зробити людей минулого близькими для учнів, а також водночас дає змогу їм уявити, чим ці люди відрізнялися від нас, отже, дозволить зробити далеку історію живою, яскравою та більш зрозумілою.

Метою нашого наукового пошуку є дослідити і проаналізувати висвітлення проблеми вивчення питань культури у змісті шкільного курсу з всесвітньої історії на сторінках науково-педагогічних видань з 2000 по 2010 роки.

Об'єктом є провідні науково-методичні та історико-педагогічні видання початку ХХІ століття. Це всеукраїнські освітні науково-методичні журнали України: “Історія в школі”, “Історія в школах України”, “Історія та правознавство”, “Мистецтво та освіта”, “Рідна школа”.

Викладанням тем з історії розвитку світової культури, мистецтва присвячені статті провідних істориків, педагогів української системи вищої освіти (К. Баханов, С. Голованов, Л. Кулікова, О. Крижанівський, Ю. Малієнко, Н. Миропольська, Т. Медведева, Л. Павленко, С. Соловей, О. Удод та ін.).

Аналізуючи досліджуваний матеріал, для нашого дослідження важливим є те, що за незначні академічні години, які відводяться на вивчення історії культури, педагог повинен домогтися:

- засвоєння учнями взаємозв'язку розвитку культури з процесами, які відбуваються в економіці, політиці;
- засвоєння суті наукових відкриттів, технічних винаходів і художніх досягнень людства;
- розуміння активної ролі мистецтва, літератури в розвитку свідомості мас;
- виховання інтересу учнів до видатних досягнень світової культури;
- розвитку в учнів умінь аналізувати і оцінювати історичні факти, працювати з довідковою літературою, готувати реферати, виступати з ними, рецензувати виступи своїх товаришів.

На думку О. Шевнюк, метою культурологічної освіти визначено “становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури, активізація процесів його культурної самореалізації та саморозвитку, що забезпечують його інтеграцію в національну і світову культуру, формування готовності студента до здійснення педагогічної підтримки дитини на шлях її індивідуального визначення у світі культурних цінностей [12: 6]”.

Неабияку роль темам культури відводить у своїх науково-методичних розробках, шкільних посібниках для вчителів історії К. Баханов в інтегрованій системі навчання. Так, у статті “Навчання історії за інтегрованою системою” він зазначає, що саме такі уроки історії, які знаходяться на стику історії та літератури, образотворчого мистецтва та культури дають широкі можливості для інтеграції. Цікавими є приклади, які наводить К. Баханов, видів міжпредметних уроків історія – музика (вивчення музичної спадщини в той чи інший історичний період історії), історія – образотворче мистецтво (художні напрями, читання творів живопису та скульптури), навіть історія – фізична культура (тема “Олімпійські ігри Стародавньої Греції”) [2: 39].

Щомісячний науково-педагогічний журнал “Рідна школа” презентував матеріал “Класична греко-римська міфологія як предмет історичної освіти в сучасній школі” Л. Кулікової. У статті представлений багаторічний досвід педагога у викладанні курсу античної міфології у загальноосвітніх навчальних закладах, ліцеях, гімназіях, вузах тощо [6].

У науково-методичному журналі “Історія в школі” під темою в рубриці “Антична зала” опубліковані статті, автори яких присвятили свої дослідження саме висвітленню культурної історії світу. Так у співавторстві вийшла стаття “Гуманістичні ідеї у давньогрецькій міфології”, в якій М. Александра, С. Голованов, Ф. Петляк звернули увагу на можливість морального впливу на школярів окремих міфічних сюжетів [1]. Під цією рубрикою журналу свою розробку уроку на тему “Міфи та релігія стародавніх греків” надала вчитель історії Сумської школи Т. Прийма. На нашу думку, цей методичний матеріал високого професійного рівня може представлятися цінним для кожного вчителя історії [9]. У більш пізньому номері зазначеного видання С. Голованов приділив увагу архітектурі й скульптурі Стародавньої Індії [4].

У журналі “Історія в школах України” представлений досвід російської авторки В.Буданової. Порушуючи тему цивілізаційного підходу як основи концепції історії стародавнього світу, дослідниця аналізує російські підручники та наголошує на тому, що поняття “культура” треба розуміти як “соціально зумовлені та відображені в результатах творчої діяльності взаємовідносин людини з природою, суспільством, іншими людьми” [3: 26].

У розділі “Сторінками нових підручників” у двох номерах журналу “Історія в школах України” подаються матеріали Н. Подаляк, які присвячені населенню, природі і матеріальному світу європейського середньовіччя. Цей вичерпуючий, детальний, доповнений витягами з історичних джерел матеріал стає у пригоді всім педагогам-медієвістам [7].

Особливо корисними у практичній роботі для багатьох істориків-педагогів, на наш погляд, є публікації розробок уроків на теми, пов’язані з вивчення культурних процесів. Серед них дидактичні матеріали практикуму з теми “Цивілізації Давніх Індії та Китаю”, які розробив О. Фідря, бінарний урок-семінар учителя історії, відмінника освіти України Т. Таровик, конспекти уроків учителів-практиків Т. Медведевої, Л. Павленко, Ю. Шкуро та ін. [10].

У журналі “Історія в школі” протягом 2005-2006 років був опублікований методичний посібник для вчителів з історії стародавнього світу (6 кл.) Т. Чубукової. Найбільшу увагу заслуговують теми “Тріумф грецької культури”, “Мистецтво Стародавньої Греції”. Нашу увагу привернув той факт, як авторка вдало наповнила матеріал посібника наочними засобами, тестами, домашніми вправами [11].

Окремої уваги заслуговує, на наш погляд, цикл науково-методичних статей “Культура та релігія Стародавнього Сходу” доктора історичних наук професора О. Крижанівського. Протягом 2006-2007 років автор представив публікації, в яких подає матеріал про мову, писемність, освіту, науково-практичні знання, літературу, архітектуру, мистецтво, релігійне й буденне життя людей таких стародавніх країн, як Єгипет, Месопотамія, Східного Середземномор’я, Ахаменідського Ірану, Індії, Китаю тощо [5]. У публікаціях, представлених у журналі “Історія в школах України”, автором не тільки приділяється увага особливості культури та релігії Стародавнього Сходу, а також урахується роль екологічного, демографічного, психологічного чинників у розвитку найдавніших східних цивілізацій.

Нами було проаналізовано близько 160 журналів. Більшу увагу автори приділяють культурі стародавнього світу, середньовіччя, епохи Відродження та Просвітництва. Проте досягнення Нового часу розглядаються тільки окремими поодинокими статтями. На наш погляд, доцільно більш ширше дослідити теми, пов’язані з історією музеїв світу, історією музичної культури, з фактами із життя письменників, учених, художників, історією відомих

полотен, архітектурних ансамблів та ін. Крім цього, відчувається брак публікацій матеріалів досвідчених учителів-практиків середніх шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, технікумів тощо.

Підводячи підсумки даного дослідження, можна зробити висновок, що на сторінках історичних науково-методичних видань XXI століття проблеми культури у шкільному курсі активно обговорюється. Але на наш погляд ці дослідження охоплюють лише вибіркові окремі теми, і не порушують всі питання, що передбачені навчальною програмою з історії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александр М., Голованов С., Петляк Ф. Гуманістичні ідеї у давній грецькій міфології // Історія в школі. – К., 2003. – №11-12. – С. 57-58.
2. Баханов К. Навчання історії за інтегрованою системою // Історія в школі. Науково-методичний журнал для вчителів. – К., 2000 – № 5-6. – С. 37-43.
3. Буданова В. В основі концепції історії стародавнього світу – цивілізаційний підхід (змістові лінії курсу) // Історія в школах України – К., 2005. – №2. – С. 24-27.
4. Голованов С. Архітектура і скульптура Стародавньої Індії // Історія в школі. – К., 2006. – №7-8. – С. 46-48.
5. Крижанівський О. Цикл “Культура та релігія Стародавнього Сходу”. Стаття 1-10. // Історія в школах України. К., 2006 №№1-9, – 2007. – №1.
6. Кулікова Л. Б. Класична греко-римська міфологія як предмет історичної освіти в сучасній школі // Рідна школа, 2004. – №10. – С. 39-41.
7. Подалаяк Н. Населення, природа і матеріальний світ європейського Середньовіччя. Історія середній віків. 7 клас. // Історія в школах України – К., 2004. – №1, №2. – С. 23-27.
8. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006 – 328 с.
9. Прийма Т. Міфи та релігія стародавніх греків (урок з всесвітньої історії. 6 кл.) // Історія в школі. – К., 2003. – №11-12. – С. 59-66.
10. Фідря О. Цивілізації Давніх Індії та Китаю. Практикум з історії стародавнього світу. Всесвітня історія. 6 клас. // Історія в школах України. – К., 2006. – №9. – С. 34-37.
11. Чубукова Т. Методичний посібник для вчителя з історії стародавнього світу (6 кл.) // Історія в школі. – К., 2003. – Березень №3. – С. 37-42.
12. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя // Мистецтво та освіта. – 2003. – №3. – С. 2 – 6.

Алексеева А.В.

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ НАЧАЛА XXI ВЕКА)

В статье автор исследует проблему изучения вопросов культуры в школьном курсе истории, и освещение ее на страницах исторических научно-методических изданий Украины начала XXI века.

Ключевые слова: культура, изучение вопросов культуры, школьный курс истории.

Alexeeva A.V.

EXAMINATION OF CULTURE IN SCHOOL COURSE OF HISTORY (FOR MATERIALS GUIDANCE PUBLICATIONS BEGINNING OF XXI CENTURY)

The author explores the problem of studying the issues of culture in a school course of history, and its coverage in the pages of historical scientific and methodical publications of Ukraine began the twenty-first century.

Key words: culture, examining the issues of culture, high-school history.

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ КЛАСИЧНОЇ МЕХАНІКИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається питання формування методичної системи навчання механіки, зокрема її змістовної компоненти.

Ключові слова: методична система навчання, зміст навчального предмета, основні принципи побудови змісту навчального матеріалу.

В організації профільного навчання фізики учнів старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів мають місце певні суперечності, що перешкоджають якісній підготовці майбутніх фахівців фізико-математичного профілю: між метою профільного навчання і сукупністю педагогічних засобів її реалізації; вимогами до природничо-наукової підготовки учнів та науковим наповненням змісту.

Розв'язання зазначених суперечностей потребує осмислення мети та завдань профільного навчання фізики; оптимального поєднання змістової та процесуальної складових навчання; перебудови методичного забезпечення та оновлення методик навчання фізики. У зв'язку з цим набуває актуальності завдання розробки методичної системи навчання механіки, яка передбачає формування фундаментальних знань з фізики, що може задовольнити пізнавальні інтереси учнів, які обрали фізико-математичний профіль, та забезпечить розвиток особистості старшокласника. Зважаючи на те, що методична система являє собою сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів – цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання фізики, вважаємо за необхідне проаналізувати зміст сучасного шкільного курсу, зокрема зміст класичної механіки, що лежить у рамках нашого дослідження.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку освіти, значна кількість науковців схиляється до думки, і ми з нею погоджуємося, що у дидактичному плані найбільш придатною для організації навчання учнів старших класів є теорія змістовного узагальнення В. В. Давидова [3]. Її придатність пояснюється тим, що вона задовольняє сучасним вимогам освіти до рівня сформованих знань старшокласників, зокрема, теоретичного та є найбільш обґрунтованою з точки зору сучасних поглядів науковців на процес пізнання учнів у шкільному навчанні.

Відомо, що дана концепція проголошує формування у школярів теоретичного мислення шляхом спеціальної побудови змісту навчального предмету. Тобто останній повинен мати певну структуру, адже структурування навчальної інформації – це процес, який полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу і спрямований на обробку, цільову орієнтацію наукових знань і адаптацію до навчальних умов [6]. У свою чергу, зміст навчання розуміється як педагогічно обґрунтована, логічно впорядкована і текстуально зафіксована в навчальних програмах наукова інформація про матеріал, що підлягає вивченню, яка подана в згорнутому вигляді і визначає зміст діяльності для досягнення цілей навчання учнів [1: 12]. Тому метою статті є аналіз змісту сучасного шкільного курсу фізики, зокрема класичної механіки, який визначено програмою з фізики [4], та з'ясування того, чи відповідає його побудова (структура) основним принципам, що висуває теорія змістовного узагальнення В. В. Давидова.

Перш за все зазначимо, що згідно поглядам В. В. Давидова, зміст навчальної дисципліни повинен будуватися на підставі таких принципів [3: 397-398]:

- 1) усі поняття, що лежать в основі даного навчального предмету, повинні засвоюватися учнями шляхом розгляду таких умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними;
- 2) засвоєння знань загального й абстрактного характеру повинно передувати ознайомленню учнів із конкретними знаннями; останні ж повинні бути виведені із перших, як своєї єдиної основи;

- 3) під час вивчення предметно-матеріальних джерел поняття, перш за все, встановлюється генетично вихідний, сутнісний зв'язок, що визначає зміст і структуру даного поняття як цілісності;
- 4) цей зв'язок необхідно відтворити в особливих предметних, графічних або знакових моделях, які дозволяють вивчити його властивості в "чистому вигляді";
- 5) в учнів необхідно спеціально формувати такі предметні дії, завдяки яким вони зможуть у навчальному матеріалі встановити і в моделях відтворити сутнісні зв'язки об'єкта, а потім вивчати їх властивості;
- 6) учні повинні поступово і своєчасно переходити від предметних дій до їх виконання подумки.

Отже, навчальний предмет, зокрема фізика, повинен не лише відтворювати систему знань, а особливим чином (через побудову його змісту) організовувати пізнання школяра. За таких умов, на перший план висувається процесуальна складова навчального процесу – пізнавальна діяльність учнів. Це означає, що школярі в процесі предметно-практичної діяльності повинні оволодіти відповідними навчальними діями, які дозволяють робити необхідні перетворення навчального матеріалу, які, в свою чергу, приводять до формування понятійного знання.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що зміст шкільного предмета, зокрема фізики, повинен бути генералізований навколо фундаментальних фізичних теорій, причому структурні компоненти фізичних теорій повинні відповідати етапам циклу навчального пізнання. Останні ж, у свою чергу, повинні безпосередньо відповідати послідовності розгортання теоретичного узагальнення у навчальному пізнанні [2; 5; 7; 9].

Конкретизуємо зазначене вище. Так, фізичні теорії відрізняються одна від одної набором і змістом понять і законів, концептуальними засадами, галуззю застосування у поясненні явищ, але в їх будові є схожі риси, які визначаються структурою.

У структурі логічно завершеної фізичної теорії виділяють такі основні частини: основа, ядро і відтворення конкретного в поняттях (наслідки застосування ядра теорії) [5: 39-45]. Інформацію про відповідність певних компонент певній частині наукової теорії подано в таблиці.

ОСНОВА	<p>Емпіричний базис: результати фундаментальних дослідів, упорядковані та узагальнені факти про відповідний фрагмент реальної дійсності, уможливлені уявлення про навколишнє середовище, емпіричні закони.</p> <p>Конструктивні елементи і положення, запозичені з інших фізичних теорій.</p> <p>Ідеальні концептуальні моделі.</p> <p>Основоположна понятійна система: фундаментальні поняття, фізичні величини і процедури їх вимірювання.</p> <p>Логіко-математичне числення: процедури оперування з символами, математичні знання і структури.</p>
ЯДРО	<p>Загальні закони теорії та відповідні їм рівняння, фундаментальні константи.</p> <p>Закони збереження.</p> <p>Основоположні принципи теорії.</p>
НАСЛІДКИ	<p>Система дискурсивного знання, одержана в процесі відтворення ядра теорії під час пояснення і передбачення фізичних явищ і об'єктів</p>

Оскільки кінцевим результатом у навчальному процесі за В. В. Давидовим є формування теоретичних знань учнів, то необхідно визначити послідовність розгортання теоретичного узагальнення у навчальному пізнанні. Як зазначають науковці [7:78], вона має такий вигляд.

I етап. Накопичення й аналіз фактів та їх зв'язків у процесі предметно-практичної діяльності учня. Це вивчення й аналіз спеціально відібраних фактів, порівняння їх із раніше засвоєними; спостереження, експеримент, що підводять учнів до поняття чи закону.

II етап. Абстрагування – нехтування деякими конкретними явищами і формулювання узагальнення з використанням тієї чи іншої модельної його форми: поняття про фізичну величину, закон чи рівняння, постулат чи системи постулатів.

III етап. Отримання і обговорення можливих конкретних висновків і наслідків з головної закономірності – абстрактної формули, закону, принципу. Цей етап, який полягає у виведенні конкретних знань із знань загального абстрактного характеру, здійснюється методами логічних міркувань і математичного виведення; причому особливість фізичної науки полягає в тому, що досить часто у процесі виведення необхідно удаватися до експерименту для отримання чисельних значень констант і параметрів, а також емпіричних законів.

IV етап. Застосування набутих знань до конкретних фізичних об'єктів і явищ. У соціально-історичному процесі пізнання цей етап розуміється як матеріально-виробнича діяльність людей, у процесі навчання – пояснення явищ природи, промислових і виробничих процесів, розв'язування пізнавальних задач, що ілюструють висновки із закону і теорії, експериментування тощо.

Перелічені етапи теоретичного узагальнення безпосередньо відповідають етапам циклу навчального пізнання: I – факти, II – модель, III – наслідки, IV – експеримент, причому, останній етап має більш широке розуміння: повернення від ідеального до предметно-практичної області.

Розглядаючи структуру наукової теорії в цілому і співставляючи її з циклом пізнання у навчальному процесі, можна прослідкувати, що основа теорії відповідає під час її вивчення першому етапу (“факти”, предметно-практична діяльність учнів), ядро – другому етапу (“модель”, виокремлення вихідної абстракції-узагальнення), виведення конкретних знань із знань загального абстрактного – третьому етапу (“наслідки”, сходження від абстрактного до конкретного). Після цього цикл завершується поверненням до предметно-практичного світу фізичних об'єктів у практичних застосуваннях теоретичних знань.

Таким чином, методична система навчання повинна складатися з тих самих структурних елементів, що й наукова система, але вони не повинні бути тотожними [5: 46; 7: 84]. Це пояснюється тим, що застосування узагальнень у шкільному навчанні на рівні фундаментальних теорій має цілу низку утруднень, зокрема невідповідність знань учнів з математики тому складному математичному апарату, що застосовується у наукових теоріях; наука фізика має на меті одні завдання, специфічні для неї в пізнавальному плані, а фізика як навчальний предмет має інші пізнавальні завдання. Тому для шкільного курсу фізична теорія повинна бути спеціально побудована як навчальна система знань, що має структуру теоретичного узагальнення у відповідності до етапів циклу пізнання у навчанні.

Аналіз сучасних програм з фізики [4] дав змогу виявити, що її автори дотримуються такої логіки розгортання змісту класичної механіки: кінематика поступального і обертового рухів; динаміка поступального і обертового рухів й статика; закони збереження в механіці; механічні коливання й хвилі.

Отже, структура механіки в шкільному курсі така.

Основою для узагальнення є такі поняття і величини: механічний рух, матеріальна точка, абсолютно тверде тіло, суцільне середовище, система відліку, переміщення, кутове переміщення, швидкість, кутова швидкість, кількість руху, прискорення, кутове прискорення, період, частота, фаза, прямолінійний рівноприскорений рух, криволінійний рух, рівномірний рух по колу, обертовий рух. Зазначене є кінематичною частиною

механіки. Під час навчання кінематики формується досить важливе поняття про способи описання положення тіла у просторі в будь-який момент часу й поняття прискорення. Таким чином, вивчаючи кінематику, учні в процесі предметно-практичної діяльності засвоюють вихідні фізичні величини й поняття, які необхідні для формулювання законів ядра теорії – законів Ньютона. Причому зазначені поняття й величини зазвичай пов'язані з моделлю матеріального об'єкта. Такими моделями в механіці є матеріальна точка, абсолютно тверде тіло тощо.

Ядром даної теорії є закони Ньютона і закони збереження в механіці. Закони Ньютона, виражені математично, в потенційній, нерозгорнутій формі, тобто у загальній абстрактній, містять у собі всю сукупність проявів взаємодії об'єктів, що розглядаються, у вигляді їх властивостей і рухів. Перший закон Ньютона дається у формулюванні про існування інерціальних систем відліку. Другий і третій закони формулюються, спираючись на демонстраційний експеримент. Принцип суперпозиції сил частіше всього не виокремлюється у самостійний закон, а формулюється, як правило, знаходження рівнодійної сили шляхом векторного додавання всіх сил, прикладених до тіла. Висновки із законів Ньютона спрямовані на подальший розвиток понять сили й маси, на розкриття способу їх вимірювання.

У наслідках розглядаються найважливіші моменти застосування законів Ньютона і законів збереження в механіці. Пізнавальна діяльність учнів спрямована на вивчення механічних сил, на вивчення руху тіла під дією на нього декількох сил, на вивчення умов рівноваги тіла, на вивчення таких понять, як механічна робота та енергія, імпульс сили, момент сили, момент імпульсу тощо. Механічні коливання і хвилі вивчаються в курсі механіки як прикладний аспект застосування кінематичних і динамічних рівнянь руху до конкретного випадку рухів, які періодично повторюються.

Отже, не важко помітити, що структура класичної механіки у шкільному навчанні відповідає структурі теоретичного узагальнення, структурі теорії. Зазначимо, що під час навчання, на це необхідно звертати увагу школярів з метою, щоб ця схема стала домінуючим алгоритмом у мисленні учнів.

Не заперечуючи запропонованого авторами програми структурування класичної механіки, вважаємо за доцільне відмітити, що з нашої точки зору поняття неінерціальної системи відліку слід з розділу “Динаміка” перенести до розділу “Кінематика”, що забезпечить структурування даної теорії у відповідності до структури теоретичного узагальнення. Більше того педагогічний експеримент підтвердив, що поняття інерціальної системи відліку краще усвідомлюється, якщо паралельно проаналізувати механічний стан тіла в системах, що рухаються прискорено. Тобто, одразу ж після введення поняття інерціальної системи відліку учнів доцільно ознайомити з неінерціальними системами відліку.

Також нами було виявлено, що питання “Підймальна сила крила літака. Потік рідини в трубі. Рівняння Бернуллі” у сучасних програмах з фізики [4] перенесено до розділу “Динаміка”, що, з нашої точки зору, є недоречним. Адже закон Бернуллі є окремим випадком закону збереження енергії. Окрім того, під час вивчення питання про підймальну силу крила літака на більш високому рівні слід використовувати поняття моменту імпульсу і закону збереження моменту імпульсу, тобто його доцільно вивчати після кінематики й динаміки обертального руху твердого тіла, а також після вивчення закону збереження моменту імпульсу.

Але слід відмітити і позитивні зрушення, що відбулися у підходах до розробки сучасної програми з фізики, зокрема для профільних класів. Так, зараз кінематику обертального руху абсолютно твердого тіла передбачено вивчати у розділі “Кінематика” на відміну від попередньої програми [8], в якій ці питання вивчалися в окремо виділеному розділі “Обертальний рух твердого тіла”. Тобто під час розробляння зазначеної програми науковці врахували той факт, що вихідними величинами, які необхідні для формулювання основного рівняння динаміки обертального руху є кінематичні характеристики цього руху і їх необхідно вивчати поряд з кінематикою матеріальної точки, тобто коли розглядається

основа теорії класичної механіки. Як показав власний досвід роботи автора у класах з поглибленим вивченням фізики спеціалізованої школи №30 м. Херсона, зазначені “переміщення” сприяють процесу засвоєння знань учнями.

Таким чином, проведене нами дослідження дає підстави стверджувати, що запропоноване у програмі з фізики структурування класичної механіки загалом відповідає основним вимогам до побудови змісту навчального предмета, які висуває теорія змістовного узагальнення та основному принципу розвивального навчання (Д. Б. Ельконіна-В. В. Давидова) – принципу сходження від абстрактного до конкретного. Схема побудови даного розділу обумовлює таку організацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників, в результаті якої окремі прояви явищ пояснюються і передбачаються, виходячи з системи понять і загальних принципів побудови теоретичного знання.

Перспективи пошуку полягають у побудові методичної системи навчання фізики в 10 класах фізико-математичного профілю в умовах розвивального навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания обучения в технике / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1980. – 144с.
2. Гончаренко С. У. Методика навчання фізики в середній школі: Механіка / Гончаренко С. У. – К.: Рад. шк., 1984. – 208 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / Давыдов В. В. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Збірник програм з профільного навчання для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика та астрономія. 10-12 класи. – Х.: Вид. група “Основа”, 2010. – 112 с.
5. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи: Логіко-дидактичні основи / Ляшенко О. І. – К.: Генеза, 1996. – 128 с.
6. Медведєва А.С. Підготовка майбутніх вчителів до структурування навчальної інформації у дидактичному процесі загальноосвітньої школи (на матеріалі математики і фізики): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ПДПУ ім. Ушинського. – Одеса:2003. – 24с.
7. Основы методики преподавания физики в средней школе / [В. Г. Разумовский, А. И. Бугаев, Ю. И. Дик и др.]; под ред. А. В. Перышкина и др. – М.: Просвещение, 1984. – 398 с.
8. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія. 7-11 класи. – К.: Перун, 1996. – 144 с.
9. Разумовский В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. Пособие для учителей / Разумовский В. Г. – М.: Просвещение, 1975 – 272 с.

Барыльник-Куракова О. А.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос о формировании методической системы обучения механики, в частности ее содержательной составляющей.

Ключевые слова: методическая система обучения, содержание учебного предмета, основные принципы построения содержания учебного материала.

Barylnik-Kurakova O. A.

STRUCTURAL CONTENT OF THE CLASSICAL MECHANICS IN CONDITIONS OF DEVELOPING STUDYING

In the article is given the question of forming the methodical system of mechanical study, in particular its content components.

Key words: methodical system of study, content of educational subject, main principles of building of content educational material.

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті розглядається питання впливу національно-культурного мовного компонента на формування риторичної особистості школяра. Автор доводить цінність і необхідність використання на уроках риторики відповідних текстів.

Ключові слова: риторична особистість, національно-культурний компонент, фольклорні й релігійні дискурси.

Формування риторичної особистості школяра – актуальна проблема сучасної мовної освіти, що продиктована потребами сьогодення: риторика як мистецтво красномовства є основою професійних здібностей людей різних сфер діяльності; країні необхідні особистості, які вміють креативно мислити, спонукати до дії, аргументовано переконувати.

Сучасні проблеми вивчення риторики представлені працями вітчизняних науковців. Серед основних напрямів дослідження такі: теоретичні засади риторики як науки, формування риторичної культури особистості у вищій школі (Я. Білоусова, Л. Булачек, Ю. Кузнецов, Л. Мацько, О. Мацько, Л. Медвідь, Ф. Медвідь, О. Первушина), методика формування риторичних умінь і навичок учнів середньої школи (О. Глазова, Н. Голуб, С. Караман, Т. Марцієнко, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Г. Сагач).

Не підлягають сумніву неперевершені досягнення і зразки ораторського мистецтва часів античності, Середньовіччя, епохи Відродження, що мали вплив на розвиток українського красномовства. Проте наше дослідження спрямоване на врахування національно-культурного компонента у формуванні риторичної особистості. Таким чином, новизни вказана проблема набуває в напрямі першочергового залучення до навчального процесу українських національних традицій красномовства.

Українська риторична школа увібрала в себе кращі здобутки риторичних шкіл Давньої Греції, Давнього Риму, Візантії (Аристотель, Платон, Демосфен, Цицерон, Квінтіліан та ін.), традиції слов'янських шкіл періоду Київської Русі (Іларіон, Володимир Мономах, Климент Смолятич, Кирило Турівський та ін.), праці відомих теоретиків і практиків XVIII-XIX ст. (К. Зеленський, М. Ломоносов, О. Мерзляков, М. Сперанський та ін.). Біля джерел національної школи красномовства стояли основоположники ораторської прози Єпіфаній Славинецький, Симон Полоцький, Стефан Яворський, Гавриїл Бужинський, Феофан Прокопович та ін. “Красним” словом вирізняються твори В. Винниченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Костомарова, Б. Грінченка, К. Ушинського та ін.

Реалізація національно-культурного компонента відбувається через фольклорні (міфи, легенди, притчі, анекдоти, жарти) та релігійні (молитви, послання, повчання, життєписи святих) дискурси, поетичні та прозові художні тексти, виступи публіцистичного та наукового, офіційно-ділового стилів, фразеологізми, паремії, афоризми тощо.

Цінними зразками ораторського мистецтва української національної культури є “Велесова книга”, “Устав...” князя Володимира, “Золоте слово Святослава”, “Слово про закон і благодать” Іларіона, “Повчання...” Володимира Мономаха, полемічні твори І. Борецького, І. Вишенського, М. Смотрицького, Г. Сковороди та ін. Рекомендуємо також використання багатих з погляду мистецтва красномовства виступи, листи, щоденники українських митців слова Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, О. Довженка, О. Гончара та ін.

Урахування національного компонента допомагає осмислити особливості вітчизняної риторичної науки, пізнати багатовіковий досвід із практики українського красномовства, долучити школярів до джерел української національної культури, сформувати вміння створювати риторичні тексти, готуватися до публічних виступів, наслідуючи національні

традиції ораторського мистецтва. Відтак риторична особистість набуває ознак носія і транслятора культурно-мовленневих цінностей етносу.

Вивчення наукової літератури з проблеми дозволяє зробити висновок, що основою українського красномовства є ідеї істини, краси, добра, любові, віри. То ж використання відповідного навчального матеріалу покликане виховати ці істини в особистості школяра, що, у свою чергу, має відобразитися у мовленнєвій поведінці.

Відомо, що риторизація навчального процесу “повинна йти від мовних одиниць різних рівнів до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразками до розвитку мовленневих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту” [2: 335].

Ефективність формування риторичних умінь і навичок особистості школяра залежатиме від правильного відбору текстового матеріалу, що відповідає вимогам програми. Отож, слід залучати тексти різних стилів, типів, жанрів мовлення, багатих на використання мовних одиниць, які вивчають учні певного класу.

Робота над текстом починається з його прочитання. У формуванні риторичної особистості важливого значення приділяємо виразному читанню. З одного боку, прочитуючи тексти з риторики, учні вникають у зміст, ідею, а з іншого – формують орфоепічні та інтонаційні вміння, що є надзвичайно важливим у мистецтві красномовства. За глибоким переконанням С. Карамана, “одноманітні інтонації шкодять красі й чіткості мовлення, збіднюють враження і вплив на слухачів...” [1: 236]. Особливого значення під час виразного читання, як зазначає науковець, слід надавати інтонації, вимові, логічним наголосам, паузам, темпу, ритму. Отже, пропонуючи роботу над текстовим матеріалом, неодмінною умовою є виразне читання.

Оскільки формування риторичної особистості підпорядковане активній мисленнєвій діяльності школяра, то серед вправ – ті, що спрямовані на розвиток умінь аналізувати, порівнювати, переконувати, доводити. На нашу думку, особливо цінними у такому виді роботи є прислів'я та приказки. Вони мають коротку форму, але дуже глибокий зміст, що дозволяє кожному учневі висловити свої міркування. Народні вислови можна добирати тематично, а можна, щоб вони були елементами риторичних текстів. Наприклад:

Виразно прочитайте народні прислів'я та приказки. Поясніть їх значення. Про які ознаки мовлення йдеться? Підготуйте короткий виступ на тему “Будь господарем своєму слову”. Використовуйте подані паремії у своєму висловлюванні.

Понав пальцем у небо. Про свято тримав, а в будень сказав. Та у нього на осіці кислиці, а на вербі груші ростуть. Набалакав, що і в торбу не збереш. Красне слово – золотий ключ.

Для довідок: доречність, точність, виразність, логічність, лаконічність, образність.

Виразно прочитайте народні прислів'я та приказки. Доведіть істину поданих виразів. Для доведення використовуйте приклади із власного життя. Підготуйте виступ про правила мовця і слухача.

Говори, та не проговорися. Менше говори – більше вчуєш. Солодко говорить, а слухати нічого, Бджола жалить жалом, а чоловік – словом. Ласкаві слова – весняний дощ. Не кидай слова на вітер. Говорити – срібло, а мовчати – золото. Мовчить, як пень. Слухай тисячу разів, а говори один раз. Який привіт, такий отвіт.

Національно-культурний компонент реалізуємо й через використання інших текстів усної народної творчості, зокрема притч, байок, легенд, гуморесок, анекдотів, жартів, про цінність використання яких в ораторських виступах наголошували Ф. Прокопович, С. Яворський, А. Радивилівський та ін. Завдання названих фольклорних творів – розважати, викликати емоції, повчати, з іншого боку, використання їх у виступах, промовах допомагає переконанню слухачів, доведенню власної думки.

Активна мисленнева діяльність школярів виявляється під час порівняння висловлювань різних авторів на одну тему. У ході роботи учні спостерігають використання

риторичних тропів і фігур, порівнюють бачення різних авторів однієї проблеми, шляхом розмірковування доводять правильність або хибність тверджень. Наприклад:

Виразно прочитайте афоризми. Поміркуйте, хто з авторів ближчий до істини. Доведіть власну думку, наводячи аргументи.

Інакше дивиться на світ орел, а інакше – сова. (І. Величковський)

Всякому городу нрав і права, Всякий іміє свій ум голова. (Г. Сковорода)

Аналізують і порівнюють школярі в основному в усній формі. Висловлюючи усні думки, вони можуть доповнювати один одного або, навпаки, не погоджуватися, сперечатися. Урок, таким чином, буде мати елементи дискусії (суперечки), що є важливим у справі формування риторичної особистості.

Умілий добір аргументів для доведення тези – один із аспектів формування риторичної особистості. Отож, проводимо активну роботу в цьому напрямі, залучаючи національні авторські висловлювання, тексти фольклорних творів. Наприклад:

Виразно прочитайте твердження українських митців. Які риторичні засоби та фігури використовують автори для відображення головної ідеї висловлювань? Напишіть статті в газету про значення свободи або роль книги в житті людини, беручи за основу подані твердження. Доберіть в якості аргументів народні афоризми. Придумайте заголовки.

Що ж є свобода? Добро в ній яке є?

Кажуть, неначе воно золоте є?

Ні ж бо не злотне: зрівнявшись все золото,

Проти свободи воно лиш болото. (Г. Сковорода)

Ви-бо єдині були нектаром, медом поживним;

З вами на світі, книжки, солодко жити було.

Ви мені скарб найдорожчий, ви слава моя щонайбільша,

Ви повсякчас любов і раювання моє! (С. Яворський)

Реалізуючи національно-культурний компонент на уроках з риторики, слід активно залучати оригінальні тексти українського красномовства. Вони є цінним матеріалом для спостережень над різними видами красномовства, над функціонуванням у них риторичних тропів та фігур. Наприклад:

Виразно прочитайте уривки з твору Іларіона “Слово про закон і благодать”. Порівняйте використання риторичних тропів і фігур у створенні образів князя Володимира та Ярослава Мудрого. Здійсніть синонімічну заміну виділених слів.

Похвала Володимирові

Похвалімо ж і ми, по силі нашій, учителя нашого і наставника, що створив великі і дивні діла...

*Які похвали **воздати** тобі, достославний і найславніший з-поміж земних владик, мужній Василю?*

*Як **почудуємося** доброти твоїй, моці і силі?..*

І як ще назвати тебе, христолюбче? Друг правди, розуму містилице, милостині гніздо!..

Як тобі серце розкрилося? Як ввійшов у тебе страх Божий? Як прилучився ти до любові Його?

Похвала Ярославу Мудрому

***Вельми** добрий і вірний, покірний син твій Георгій, якого Господь настановив наступником після тебе, наслідником твоєї влади.*

*Не порушує він твоїх уставів, а утверджує їх, не поменшує набутків твого **благовір'я**, а примножує їх, не говорить, а діє, і що недокінчене тобою – докінчує... Й славний **город** твій Київ величчю як вінцем увінчав, а людей твоїх і город святий всевладний доручив скорій на **поміч** християнам Св. Богородиці...*

У ході аналізу риторичних текстів учні звертають увагу на роль давньої лексики, на епітети, порівняння, метафори, риторичні питання, оклики, порядок слів у реченні, що в комплексі спрацьовує на створення “красного” стилю мовлення.

Заслужують на увагу вправи з редагування, оскільки учні вчать самі добирати (на основі готового тексту) ті засоби, які, на їх думку, сприятимуть більшій переконливості та емоційній довершеності.

На нашу думку, доцільним буде також використання наукових текстів Ф. Прокоповича (особливо в старших класах). У його праці “Про риторичне мистецтво” подані корисні поради щодо створення виступів, підбір доказів, розташування матеріалу, мовно-стилістичне забарвлення, мистецтво порушення почуттів (любові, надії, радості, страху, заздрості, сорому та ін.). Стиль самого оратора не позбавлений “красного” слівця, науково-навчальні праці є не сухим викладом матеріалу, а справжніми зразками красномовства, за якими можна і треба навчати учнів-старшокласників. Чому старшокласників? Тому що саме в старших класах пропонується вивчення основ риторики як науки. Наведемо приклади:

Виразно прочитайте вступ до виступу. З’ясуйте стиль і тип мовлення. До яких тропів і фігур вдається автор, щоб звернути увагу слухачів?. Які засоби спрацьовують на виразність та емоційність виступу?

Молоді оратори! Поступивши до школи красномовства, знайте, що ви прагнете до такої почесної справи, яка сама по собі справді настільки корисна, що її належить викладати не лише для вашого добра, а й на благо релігії і батьківщини. ...Це є та цариця душі, княгиня мистецтв, які всі вибирають з уваги на достоїнство...

Поки приступимо до окремих настанов., передусім скажемо про те, що взагалі входить до всього ораторського мистецтва. Адже це подібне до подорожнього, який спочатку розглядає з підвищеного схилу дорогу на простягнених внизу полях, звідки вона виходить і в якому напрямі веде до місця, куди йому треба йти, а також яка вона, чи рівна всюди, чи тут суха, а там болотиста, деінде лякає чагарниками й терновими кущами, а подекуди скеляста і дерниста.

Це, повторюю, якщо передбачить подорожній, то більш приготованим вибереться в дорогу, ніж якби не знав цього. Бо він знатиме, яким строєм і одягом забезпечити своє тіло. Так само тому, хто хоче вивчати ораторське мистецтво взагалі треба знати: що це за мистецтво., чим це мистецтво займається, яка його мета...

Ми показали лише деякі можливості використання українського національного арсеналу з риторики під час формування риторичної особистості школяра. Насправді межі залучення національно-культурного компонента значно ширші. Національно-культурний компонент, на нашу думку, слід покласти в основу процесу риторизації шкільної освіти, оскільки саме такий підхід дозволить сформуванню риторичну особистість з особливим національним колоритом мовлення. З іншого боку, він має глибокий виховний момент, адже використання відповідних текстів сприятиме накопиченню культурних, історичних, етичних, естетичних знань, формуванню в особистості тих ідеалів, почуттів, позитивних рис характеру, які лежать в основі національного красномовства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.

Дружененко Р.С.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ РИТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается вопрос влияния национально-культурного языкового компонента на формирование риторической личности школьника. Автор доказывает ценность и необходимость использования на уроках риторики соответствующих текстов.

Ключевые слова: риторическая личность, национально-культурный компонент, фольклорные и религиозные дискурсы.

Druzhnenko R.S.

THE NATIONAL AND CULTURAL COMPONENT IN FORMING OF RHETORICAL PERSONALITY OF SCHOOLBOY

The main point of the article is the influence of the nationally cultural linguistic component on the bringing up of the rhetorical personality of pupil. The author proves the value and necessity of the usage of the rhetorical corresponding texts at the lessons.

Key words: rhetorical personality, the national and cultural component, folklores and religious diskurses.

УДК 372.851:373.31

Коваль Л.В.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК НАЙВАЖЛИВІШИЙ ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються нові концептуальні підходи до модернізації змісту математичної підготовки молодших школярів як найважливішого чинника впливу на якість початкової освіти.

Ключові слова: інноваційна діяльність, креативність, проектно-технологічна культура вчителя.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку чотирирічної початкової освіти в Україні свідчить, що її оновлення відбувається в контексті ідей гуманізації, запровадження компетентнісного підходу, варіативності змісту, форм, методів і засобів навчання молодших школярів. Нормативне забезпечення такого підходу закладено в Державному стандарті початкової загальної освіти, у типових навчальних програмах. Водночас у епіцентрі уваги освітян знаходиться проблема якості шкільної освіти, хоча саме поняття “якість освіти” в педагогічному мовленні вживається порівняно недавно. Ще десятиліття тому в цьому контексті говорили про якість знань, контроль, перевірку, оцінювання, відсоток успішності, тобто йшлося про окремі результати навчальної діяльності школярів, а не про якість освіти в цілому.

Лише на початку ХХІ століття цей термін з’явився в нормативних і довідкових виданнях. Так, у вперше виданій в Україні “Енциклопедії освіти” (2008 р.) вміщено серію статей з цієї проблеми: про якість вищої освіти, якість дошкільної освіти, якість особистості, моніторинг якості освіти, оцінювання навчальних досягнень учнів, критерії та показники якості навчальної діяльності та ін. [1: 1017]. Широке введення нової термінології в мовний обіг насамперед відображає зміну цілей освіти загалом і початкової математичної зокрема, а отже, передбачає істотно інші підходи до розуміння того, якою має бути якісна шкільна освіта.

Метою статті є висвітлення концептуальних підходів щодо модернізації змісту математичної підготовки молодших школярів як найважливішого чинника впливу на якість початкової освіти.

Аналіз дидактико-методичної літератури (М.Богданович, Н.Істоміна, Л.Кочина, О.Митник, О.Я.Савченко, З.Слепкань, С.Скворцова, Л.Сухіна, Л.Петерсен та ін.) свідчить, що від того, якими є мета та теорія відбору змісту, наскільки точно він співвідноситься з потребами та можливостями молодших школярів, значною мірою залежить ефективність початкової математичної освіти. Проте останнім часом все більше поширюється ідея удосконалення початкового курсу математики на основі надмірного включення елементів логіки. Такий підхід, на нашу думку, викликає занепокоєння, оскільки в подальшому може призвести до втрати того позитивного, що було досягнуто у вітчизняній методиці навчання математики. У зазначеному контексті слід наголосити, що пріоритетом державної освітньої політики є рівний доступ до якісної шкільної освіти, тому настав час об'єднати зусилля науковців щодо модернізації змісту математичної підготовки молодших школярів, який би відповідав сучасним досягненням психолого-педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Наш педагогічний досвід та спеціальні дослідження свідчать, що модернізація змісту початкової математичної освіти має втілювати інші ідеї, а саме: 1) конструювання змісту на засадах гуманізації, цілісності, наступності, загальнолюдських і національних цінностей, потреб загальнокультурного розвитку молодших школярів; 2) застосування державного стандарту як основного механізму нормативного регулювання змісту, реалізації його вимог щодо математичної освіченості молодших школярів та інформаційної насиченості обсягів навчального матеріалу; 3) запровадження компетентнісного підходу до відбору змісту початкової математичної освіти; 4) варіативність реалізації державного стандарту шляхом упровадження інноваційних технологій загальнонавчального та предметного значення, що забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання молодших школярів; 5) формування міжпредметних і предметних (математичних) навчальних компетенцій, які мають бути найважливішим особистісним надбанням кожного випускника початкової школи; 6) інтеграція як принцип конструювання і реалізації змісту, де інваріантною частиною є засвоєння знань про цілісність світу, взаємозв'язок між різними математичними явищами, властивостями, набування індивідуального досвіду розв'язання різних типів навчальних (сюжетних) і життєвих задач (серед яких є обов'язковими творчі та з логічним навантаженням) тощо; 7) цілеспрямоване збагачення змісту мотиваційним, виховним і розвивальним матеріалом; 8) упровадження в підручники з математики для молодших школярів завдань, які готують їх підсумкового контролю якості навчальних досягнень через проведення моніторингових досліджень на різних рівнях; 9) орієнтація учителів початкової школи на професійну діяльність в умовах створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

Складність і гострота модернізації змісту початкової освіти актуалізує ще ряд проблем, які вимагають концептуального переосмислення. *Це передусім здатність учителя початкової школи до інноваційної діяльності, що спрямовується на постійне вдосконалення професійної компетентності та готовність до впровадження особистісно зорієнтованої математичної освіти.*

Охарактеризуємо теоретичну модель інноваційної діяльності вчителя початкової школи, яка, на наших переконаннях, забезпечує можливості реалізації нового змісту математичної початкової освіти та включає в себе такі структурно-функціональні компоненти, як мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний.

Інноваційна діяльність, у першу чергу, пов'язана зі змінами в мотиваційній сфері педагога, які визначають його ставлення до творчого пошуку та змін у професійній діяльності, а також надають перевагу мотивам самоактуалізації, співтворчості та самопізнання [5]. На нашу думку, це сприяє утвердженню нової позиції вчителя початкової школи в ставленні до математичної, а також до психолого-педагогічної науки. Участь в інноваційній діяльності дозволяє позбавитися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки зору, відкриває шлях до засвоєння варіативного педагогічного досвіду, сприяє розвитку креативності.

Креативний компонент інноваційної діяльності педагога передбачає розвиток нового бачення, готовність відмовитися від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття, мислення, усталеного підходу до організації процесу навчання математики в початковій школі тощо.

Термін “креативність” з’явився у вітчизняній педагогічній науці для позначення здатності індивіда формувати нові поняття, навички, розвивати здібності для усвідомлення власного досвіду та створення не існуючого раніше. Іншими словами, креативність – це можливість здійснювати нове, це синтез процесуальних та особистісних характеристик індивіда, які дозволяють йому творчо перетворювати навколишню дійсність [5: 73].

У зв’язку з цим креативний компонент інноваційної діяльності вчителя має знаходити своє відображення в реальному процесі його взаємодії з учнями, яка спрямовується на організацію особистісно орієнтованого навчання математики в початковій школі та розвиток прагнення вдосконалювати подальшу професійну діяльність у цьому напрямку.

Технологічний компонент реалізується через взаємозв’язок з усіма структурно-функціональними компонентами інноваційної діяльності вчителя та забезпечує його здатність до оволодіння та застосування в початковій школі сучасних технологій загальнонавчального та предметного значення. Крім того, технологічний компонент інноваційної діяльності передбачає формування нового типу культури спілкування та інноваційного мислення педагога.

Основою нової культури спілкування та інноваційного мислення є творча проектно-технологічна педагогічна діяльність, яка характеризується дослідницькою, діалоговою та дискусійною формами роботи. Аналіз понять “культура”, “професійно-педагогічна культура”, який здійснено в дослідженнях В.М.Гриньової, І.Ф.Ісаєва, Н.Б.Крилової, А.К.Маркової, С.О.Сисоевої, І.О.Пальшкової та ін., дозволяє вивести на якісний рівень розуміння поняття “проектно-технологічна культура вчителя початкової школи”.

Проектно-технологічна культура вчителя – це один із компонентів професійно-педагогічної культури, її складова частина, змістом якої виступає діяльність учителя щодо організації технологічного процесу навчання на уроках математики в початковій школі. Участь у ній забезпечує самореалізацію педагога, розкриття інтелектуального потенціалу, здатність здійснювати творчий процес, упроваджувати інноваційні технології навчання в практику. За особливостями реалізації проектно-технологічна культура педагога визначається сукупністю різних способів інноваційного перетворення педагогічної свідомості на основі прогнозування, планування та моделювання навчально-освітніх явищ, процесів і систем [2: 198].

Особливого значення в умовах реалізації особистісно зорієнтованої математичної освіти набуває рефлексія педагогічної діяльності, яка являє собою основний механізм усвідомлення професійних успіхів та недоліків, особистісних досягнень педагога. Рефлексія (від латинського *reflexio* – звернення назад), тобто аналіз, усвідомлення виконаної діяльності, мислення, спілкування та свого психічного стану у цій діяльності, – це природна людська здатність до роздумів про себе та навколишній світ [5: 76].

Різні аспекти рефлексивної діяльності людини досліджуються у філософській, психологічній та педагогічній науках. Поняття “рефлексія” активно розробляється вітчизняними психологами і педагогами (А.Бізяєва, А.Бодальов, В.Давидов, А.Зак, Ю.Кулюткін, А.Маркова, Л.Мітіна, Г.Сухобська, Л.Подимова, В.Сластьонін). Аналіз існуючих досліджень дозволяє підкреслити, що рефлексія виступає джерелом новацій і професійного розвитку, основою для перебудови уроків математики на основі застосування як предметних, так і загальнонавчальних технологій.

Здатність до рефлексії може знаходити своє відображення в процесі втілення індивідуального стилю педагогічної діяльності, в оцінці адекватності обраної стратегії, корекції педагогічного процесу, усвідомленні необхідності професійного розвитку протягом усього життя.

Рефлексивний компонент інноваційної діяльності вчителя початкової школи передбачає готовність працювати в ситуаціях невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, постійну спрямованість на пошук нового, нестандартних шляхів розв'язання навчальних (сюжетних) і життєвих задач з початкового курсу математики.

Повноцінна *реалізація особистісно зорієнтованої математичної освіти* здійснюється багатопланово: через інший погляд на систему оцінювання навчальних досягнень учнів, застосування здоров'язбережувального підходу під час навчання математики, оновлення психологічних знань педагога тощо.

Реалізації особистісного підходу в навчальному процесі, як зазначає О.Савченко, сприяє нова системі оцінювання, якій притаманна позитивна спрямованість, що ґрунтується на врахуванні рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. За таких умов оцінювання стає не тільки засобом діагностики рівня реалізації поставлених цілей, а й вагомим чинником навчання, розвитку та виховання школярів, основою для коригування процесу й результатів пізнавальної діяльності, прогнозування подальших цілей та перспектив [4: 4].

У сучасній педагогічній науці оцінювання результатів навчальної діяльності визначається як процес установалення й вираження в умовних знаках (балах, оцінних судженнях учителя) якості результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів порівняно з нормативами, що задані освітніми стандартами. При цьому якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, а як інтегрований показник ефективності всіх етапів становлення особистості, що охоплює рівень сформованості основних загальнонавчальних умінь, життєвий і навчальний досвід учня, умови й характеристики процесу навчання та виховання. Таким чином, у сучасній дидактиці завдання контролю й оцінювання не обмежується виявленням рівня засвоєння учнями знань, умінь і навичок, а стосується визначення причин допущених учнями помилок, прогнозування майбутніх напрямів педагогічної взаємодії; передбачає аналіз ефективності використаних методів і прийомів, формування вмінь самоконтролю та само оцінювання.

Таким чином, нові підходи щодо оцінювання результатів навчальної діяльності молодших школярів взагалі та зокрема з математики слід розглядати як одну з умов повноцінної реалізації особистісно зорієнтованої освіти.

Особистісна орієнтація освіти зобов'язує педагога брати до уваги *організацію здоров'язбережувального підходу до навчання математики*, оскільки орієнтуючись переважно на інтелектуальні досягнення учнів, вони не завжди враховують психофізіологічні особливості, динаміку працездатності, особливості психічного та соціального здоров'я молодших школярів тощо. Водночас, слід наголосити, що зазначені ідеї особистісно зорієнтованого навчання вимагають оновлення психологічних знань учителя початкової школи.

Обов'язковою умовою модернізації змісту початкової математичної освіти має бути усвідомлення педагогами того, що будь-який предмет становить інтерес настільки, наскільки він корисний для здоров'я і щастя дитини. На відміну від традиційного погляду, за яким завдання освіти – мінімізація негативного впливу на фізичний стан учнів, вважаємо, що ефективно побудований навчальний процес крім усього іншого, може сприяти появі в них нових життєвих ресурсів, пов'язаних із збереженням та зміцненням власного здоров'я. Інноваційні технології, які використовуються в початковій школі, мають проходити експертизу з метою відповідності їх віковим, фізіологічним і пізнавальним особливостям молодших школярів і спрямовуватися на розвиток всіх сфер здоров'я: фізичного, психічного й соціального.

У зв'язку з організацією здоров'язбережувального навчально-виховного процесу пріоритетним є створення комфортних умов для навчання учнів і здійснення професійної діяльності вчителя. З точки зору психологів, *комфорт* – це психофізіологічний стан, який виникає в процесі життєдіяльності людини в результаті оптимізації її взаємодії з внутрішнім середовищем. Комфортність навчального процесу є тією якісною основою, яка може

реалізувати гуманістичний підхід та забезпечити успішність навчання учнів і педагогічної діяльності вчителя, сприяючи тим самим збереженню та зміцненню їх здоров'я [3].

Організація комфортного навчального середовища, у першу чергу, вимагає глибоке вивчення дитини як цілісної особистості. Саме на цю ідею особливу увагу акцентує О. Савченко. Так, вчена вважає, що якісна шкільна освіта має перебудовуватися на всебічне вивчення особистості, а не тільки враховувати інформованість і навченість дитини. Поступово слід нагромаджувати дані про фізіологічні та психологічні особливості школяра, емоційну спрямованість, естетичні уподобання тощо [4: 5].

Аналіз психофізіологічних та педагогічних досліджень (А. Білошиста, І. Воротілкіна А. Захаров, Н. Кондратов, О. Кочерга, Т. Карасьова, К. Платонов, Н. Федоров, Л. Татарникова, Н. Яновська та ін.) свідчить, що мозок людини – унікальний механізм, який керує діяльністю всього організму. Обидві його півкулі постійно взаємодіють між собою, але кожна відповідає за певні види діяльності: ліва – за більш логічне, раціональне мислення та мовлення, а права – за образне мислення, емоційність, інтуїцію. У людини переважно домінує діяльність правої або лівої півкуль. А це означає, що вона краще розуміється на математиці та інших точних науках, або ж, навпаки, – на гуманітарних.

Молодші школярі мають свої особливості розвитку мозку, які й визначають успішність і працездатність дитини. Перш за все, це ступінь дозрівання мозку. Як відомо, дитина до 8-10 років є правопівкульною, більш емоційною, у неї переважає образне мислення. У цей час зв'язки між клітинами мозку – нейронами лівої півкулі ще недостатньо сформовані. А це означає, що перевантажувати лівопівкульною діяльністю (аналізом, логікою, читанням, письмом, лічбою) не варто. Інакше недозріла ліва півкуля стомлюється, перенапружується, а права при цьому пригнічується. І замість розумового розвитку школяр інтелектуально та емоційно виснажується, втрачає інтерес до здобуття знань, у нього з'являються ознаки неврозу.

Щоб такого не траплялось, учитель, організовуючи процес навчання на уроках математики, має знати про особливості мозкової організації пізнавальних процесів молодших школярів. Крім того, з метою отримання більш детальної характеристики про психофізіологічні особливості доцільно враховувати провідний канал сприйняття дитиною інформації, або, іншими словами, тип модальності (спосіб, за допомогою якого людина сприймає світ).

Відомо, що впродовж життя ми пізнаємо навколишній світ, засвоюючи та використовуючи різні види інформації. Як свідчать психофізіологічні дослідження зазвичай, у дітей більш розвиненим є якийсь один канал сприйняття. Щоб краще засвоїти інформацію, комусь треба її побачити (таких учнів відносять до візуалів, або їх ще називають “глядачами”), комусь – почути (це аудіали, тобто “слухачі”), хтось для цього повинен рухатися (це кінестетики – “діячі”). Оптимальною для навчання математики в початковій школі є активність усіх цих каналів сприйняття учнями інформації [3: 6].

Висновки та перспективи подальшого наукового пошуку. Отже, в умовах розвитку сучасного освітнього простору вчитель початкової школи має усвідомлювати, що математика є не тільки частиною науки, – це феномен загальнолюдської культури, оскільки відбиває історію розвитку людської думки та відіграє важливу роль у культурному зростанні особистості. При цьому можливості математичної освіти далеко виходять за межі власне математичних предметів. Люди, які в школі не навчилися мистецтву логічно доводити, не здатні відрізнити правильне міркування від хибного, ними легко маніпулювати. І тому низька математична культура в XXI столітті може стати серйозною перешкодою не тільки на шляху розвитку країни, а й досягненні людиною успіху в житті, значно обмежити її свободу. І навпаки, якісна математична освіта може захистити особистість від численних небезпек, підвищити шанси на самореалізацію, що є метою наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л.В.Коваль. – Донецьк: ТОВ “ЮГО-Восток, Лтд”, 2009. – 403 с.
3. Кочерга О.В. Психологічні особливості діяльності першокласників / О.В.Кочерга // Початкова школа. – 2005. – №3. – С. 5–9.
4. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 2006. – №1. – С. 1–6.
5. Слостенин В. А. Учитель в инновационных образовательных процессах / В. А. Слостенин // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 3. – С. 73–79.
6. Петухова Л. С. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія / Л. С. Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 220 с.

Коваль Л.В.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ВЛИЯНИЯ НА КАЧЕСТВО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются новые концептуальные подходы к модернизации содержания математической подготовки младших школьников как важнейшего условия влияния на качество начального образования.

Ключевые слова: инновационная деятельность, креативность, проектно-технологическая культура учителя.

Koval L.V.

MODERNIZATION OF MAINTENANCE OF MATHEMATICAL PREPARATION OF JUNIOR SCHOOLBOYS AS MAJOR FACTOR OF INFLUENCE IS ON QUALITY OF EDUCATIONAL

The article deals with new conceptual approaches to contents modernization of mathematics training of primary students as the most important factor that influences the quality of primary education.

Key words: innovational activity, creativeness, teacher's culture of project technologies.

УДК 372.881.116:808.5

Нищета В.А.

ЖИТТЄТВОРЧИЙ АСПЕКТ РИТОРИЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено висвітленню шляхів розв'язання проблеми риторизації шкільної мовної освіти, що передбачають навчання української мови за канонами риторики й діалогічною концепцією у контексті життєтворчого підходу.

Ключові слова: риторизація, мовна освіта, діалогічна концепція, етос, пафос.

Сьогодні в освіті України відбуваються фундаментальні реформаційні та трансформаційні процеси, які передусім пов'язані з підвищенням компетентнісної спрямованості навчання шкільної молоді. Науковці й педагоги-практики розробляють ефективні моделі практичного запровадження компетентнісного підходу в усі ланки загальної середньої освіти, і більшість фахівців схиляються до думки, що оптимальним знаряддям виконання завдання може стати педагогіка життєтворчості.

Пріоритетним напрямком модернізації шкільної мовної освіти є введення в навчальний процес курсу практичної риторики, оскільки до цієї науки останнім часом виник суспільний інтерес, що пояснюється всезростаючою потребою суспільства в умінні вправно володіти словом (М. Пентиліук).

Однак життєтворчий аспект викладання окремих навчальних предметів, зокрема й риторики, на сьогодні мало вивчений. Зазначена проблема є актуальною й очікує на своє вирішення.

Аналіз актуальних досліджень. Загальні аспекти педагогіки життєтворчості й життєвих (ключових) компетентностей досить ґрунтовно висвітлювалися у працях Л. Сохань, І. Єрмакова, О. Овчарук, Г. Несен, І. Зимньої та ін. Життєву компетентність – квінтесенцію педагогіки життєтворчості – розглядали: Л. Сохань як комплекс властивостей, здатностей, спроможностей особистості; П. Горностаї у контексті розвитку дітей з особливими потребами; В. Ляшенко з погляду виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я; О. Беленок у контексті становлення старшокласників в умовах кризового суспільства; І. Єрмаков, Д. Пузіков як комплекс компетенцій (компетентностей). Проте проблема використання життєтворчого підходу вивчена в контексті освітнього закладу, а не в контексті окремих навчальних предметів.

Риторичну науку й мистецтво слова вивчали Л. Мацько, Г. Сагач, Є. Ключев, Ю. Рождественський, В. Аннушкін, Н. Іпполітова, С. Мінеєва, О. Сиротиніна, О. Селіванова, Д. Баранник, М. Бахтін, В. Виноградов, Ю. Караулов, В. Карасик та ін. У їхніх працях висвітлено основні риторичні категорії й поняття, лінгвістичні основи риторики. Лінгводидакти М. Пентиліук, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Семенов, С. Омельчук, Т. Симоненко, Г. Бондаренко, Г. Дегтярьова, А. Ляшкевич, О. Залюбівська, Л. Нечволод, О. Онупченко, Г. Онупфрієнко та ін. розробили методичні аспекти вивчення риторики на всіх рівнях мовної освіти. Педагоги-практики С. Коваленко, В. Федоренко, Л. Денисюк, Н. Саранді, М. Побелян, М. Степанюк, Т. Марцінко, О. Когут, Е. Палихата плідно працюють на ниві риторичної освіти учнівської молоді, розробляють авторські програми з риторики, програми спецкурсів і факультативів з риторики. Проте риторичний аспект навчання української мови донині не вивчений, тому існує необхідність розв'язання проблеми риторизації шкільної мовної освіти.

Мета статті – висвітлити можливі шляхи розв'язання проблеми риторизації шкільної мовної освіти й розглянути їх у контексті життєтворчого підходу.

Риторизацію шкільного курсу української мови визнано актуальним питанням, вона пов'язується з упровадженням елементів риторики у вивчення всіх мовних розділів, з формуванням мовної особистості, комунікативної й риторичної компетентностей, культури мовлення учнів. Риторизація, на думку Н. Голуб, розглядається як процес "...переосмислення предмета і способів його викладання, переосмислення організації освітнього процесу як повноцінного ділового спілкування за канонами риторики" [2: 42]; як активізацію пізнавальної діяльності процесу навчання засобами діалогу [1].

Розглянемо риторизацію з погляду навчання української мови за канонами риторики. Логос, етос, пафос (патос) є: основними категоріями класичної риторики (Л. Мацько [5: 10], [6]; О. Тарасова [11]); основними загальними поняттями класичної риторики (Н. Голуб [1]); модусами риторичного впливу, формулою особистісного прояву людини у слові (С. Омельчук [8: 55]). Логос означає зміст, творчу думку, розумність, раціональну ідею слова. Слово є логос, якщо воно йде від розуму мовця й апелює до розуму слухача. Етос – моральний кодекс мовця, зразкова суспільна й особиста морально-етична поведінка оратора, моральні ідеали, які утворює слово, моральний принцип красномовства, моральне право особистості на промову, морально-оціночний критерій мовлення. Слово є етос, коли воно формує риторичний ідеал і виховує високу мораль. Під патосом (пафосом) розуміють емоційний вплив слова на адресата, інтелектуальне, вольове, емоційне устремління мовця задля досягнення комунікативної мети. Слово є патос, якщо воно знаходить відгук у серцях слухачів, якщо воно сильне та спроможне спонукати їх до пошуку істини [5; 6; 8; 11].

Отже, будь-яке слово на уроці української мови, якщо йдеться про риторизацію шкільної мовної освіти, має бути логосом, етосом і пафосом – бути змістовним, іти від розуму до розуму, втілювати моральні ідеали й слугувати справі морального виховання учнів, бути емоційним, умотивованим і мати віддзеркалення у свідомості школярів. Це стосується як лінгводидактичного матеріалу (текстів, дидактичного супроводу), так і педагогічного спілкування. Щодо останнього варто зазначити, що вчителів варто перейматися не лише мовленнєвою вправністю, а й раціональністю, етичністю та

впливовістю кожного свого слова, навіть на рівні організаційних і звичайних дисциплінарних моментів.

У контексті дослідження було проаналізовано один із підручників з української мови для 6 класу. Так, теми із зв'язного мовлення “Усний роздум про вчинки людей на основі власних спостережень і особистих вражень” [3: 155] і “Твір-роздум про вчинки людей на основі власних спостережень і особистих вражень” [3: 167-168] розглядаються на основі високохудожніх текстів В. Симоненка, В. Сухомлинського, О. Довженка, С. Андрусів, які мають потужний розвивальний і виховний потенціал. Запропонований авторами підручника текстовий матеріал, підкріплений висловами відомих риторів, разом із завданнями щодо його опрацювання цілком відповідає зазначеним категоріям риторики (логос, етос, патос). Учителеві-словесникові, який працюватиме за цим підручником, варто підкріпити опрацювання матеріалу уроків такими запитаннями: “Якою людиною є автор тексту?”, “Чи хочете ви бути такими людьми?”, “Який зміст вкладений у цих словах?” (не просто – тема), “Які чесноти виявляє автор?”, “Які якості характеру хотів сформувані у вас автор?” (не просто – ідея), “Чи погоджуєтесь ви з почутим?”, “Чи ворухнулися струни ваших сердець під впливом прочитаного?”, “Яка вийшла музика?” тощо.

Як було зазначено вище, риторизацію розглядають як активізацію пізнавальної діяльності процесу навчання засобами діалогу. Конструктивний діалог дуже важливий і в освіті, і в суспільному житті, діалогічній вправності необхідно навчати. Аналізований підручник, на нашу думку, побудований на діалогічній концепції. На його сторінках знаходимо значну кількість завдань на формування діалогічного мовлення учнів, а також завдань для групової роботи, а групова навчальна діяльність, як відомо, забезпечує реалізацію природної потреби людини у спілкуванні, отже, ґрунтується на принципах діалогу. Наприклад, лише під час опрацювання мовних тем розділу “Дієслово” передбачено виконання учнями чотирьох завдань стосовно формування діалогічного мовлення учнів і п'яти завдань для групового виконання [3].

Педагогічне спілкування також доцільно розглядати через призму діалогічності. Переконані, це вкрай важливо: учнів варто постійно залучати до спілкування, адже лише в процесі комунікації розвивається їх комунікабельність, яку вважають підвалиною комунікативної компетентності. Учень, що мовчить на уроці (а в цьому, на жаль, часто винен педагог!), не виявляє власну особистість – отже, втрачає перспективу особистісного зростання, не демонструє недоліків власного мовлення – отож, не використовує потенції мовленнєвого розвитку. Таким чином, на уроках української мови вчителю варто створювати атмосферу свободи виявлення особистості, інтелектуальної розкритості, комунікації, діалогізму як аргументованої діяльності “учень – учень”, “учень – учитель”, “учень – власне “Я””; доцільно розбудовувати урок, щоб відбувалося вільне філософствування: ставилися й розв'язувалися проблеми, висловлювалися поліваріантні думки, учні демонстрували рефлексивне ставлення до інструментів пізнання навчального матеріалу й самих себе.

На думку С. Коваленка, “...свідоме життя людини можна розглядати як послідовність і сукупність промов, якісного чи неякісного мовлення, від чого великою мірою залежить її доля, а також доля інших людей, отже, і всього суспільства” [4: 51], тому риторику природно вважати наукою життя. Риторика сприяє формуванню життєво необхідного вміння спілкуватися в усіх сферах життя, а вчитель (зокрема й учитель української мови) відкриває учням життєві перспективи [1]. Риторика розглядає питання користування “мовленнєвою активністю в особистому житті та в суспільній діяльності”, має за мету пошук “оптимальних алгоритмів мовленнєвої поведінки людини в різних ситуаціях суспільного та особистого життя” [11: 7]. Риторика досліджує слово й мовотворення, процеси “омовлення”, “ословлення” знань [6: 522]. Це стосується знань про життя й знань життя. Риторика – це “найоптимальніший шлях особистісного розвитку людини” [9: 28], а риторична підготовка, на думку М. Пентилюк, “служить серйозним соціокультурним цілям, що повинні відповідати вимогам життя” [10: 89]. Риторика має пафос, що є фактом життя, адже у пафосі мовлення

людини виявляються погляди та ідеї її життя і творчості (Л. Мацько [5: 12]). Наведені твердження свідчать на користь доцільності розгляду процесу риторизації шкільної мовної освіти в контексті педагогіки життєтворчості, життєтворчого підходу, процесу формування життєвої компетентності особистості учнів.

Компетентісний підхід і педагогіка життєтворчості стають сьогоднішнім сучасною освіти. Життєва компетентність є домінантою нової школи. Вона є інтегральним утворенням, до структури якого відносять життєві знання, уміння й навички, життєвий досвід, життєтворчі здібності, життєві досягнення, комплекс компетентностей (компетенцій), цінності та ціннісні смисложиттєві орієнтації, мислительні спроможності різних типів. Життєва компетентність є мистецтвом жити, запорукою життєстійкості та життєздатності особистості.

Проаналізувавши педагогічну літературу, ми систематизували матеріал і уклали номенклатуру складових життєвої компетентності. Оскільки автори, розглядаючи різні ракурси питання, чітко не структурують зазначені складові, не виділяють групи складових, ми дійшли висновку про необхідність створення функціональної моделі життєвої компетентності [7].

Риторизаційні процеси у мовній освіті сприяють формуванню в учнів компетентностей стосовно себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності:

- позитивної “Я-концепції”: вправне володіння словом допомагає особистості у творчому самовираженні, отже, у самоактуалізації, рефлексії, у процесі чого формується здатність до творчого перетворення себе;
- цінностей і ціннісних орієнтацій: слово-етос орієнтує особистість на моральні термінальні цінності-цілі; слово-логос і слово-пафос стає інструментальною цінністю-засобом; слово українською мовою орієнтує на національні, традиційні й громадянські цінності; слово як духовний імператив – на вічні (абсолютні) цінності; слово в діалозі – на соціальні, соціалізаційні цінності;
- емоційно-вольової сфери: пафос слова пов'язаний із вольовими зусиллями й почуттями мовця, з емоційним розвитком адресата мовлення, зокрема емпатією; вправність у діалозі передбачає застосування вольових зусиль для доцільного врівноваження емоційності особистості.

Риторичний аспект навчання української мови пов'язаний із формуванням у школярів компетентностей стосовно взаємодії з іншими людьми:

- риторика безпосередньо сприяє формуванню в особистості комунікативної компетентності;
- діалогізм навчально-виховного процесу слугує формуванню полікультурної компетентності в усіх учасників навчального діалогу;
- риторична освіта передбачає розвиненість діалогічного мовлення й знання елементів еристики як розділу риторики, що сприяє формуванню в особистості конфліктної компетентності.

Риторизація шкільної мовної освіти впливає на формування в учнів компетентностей стосовно діяльності в усіх її видах і формах:

- функціональної компетентності: слово як логос сприяє формуванню умінь оперувати знаннями в житті та навчанні; діалогічна вправність виступає підґрунтям формування й розвитку здатності до співпраці й рольової компетентності;
- мотиваційної компетентності: здатність до самовираження в слові сприяє розвитку самостійності особистості; пафос і діалогізм слова є знаряддям формування вміння робити власний вибір, встановлювати особисті цілі;
- проєктивної культури: риторична особистість спроможна вибудовувати власні стратегії спілкування, отже, володіє стратегічним і прогностичним мисленням; риторична компетентність безпосередньо пов'язана з творчістю (особистість

творює слово, слово творить особистість) – впливає на формування й розвиток креативних якостей особистості.

Риторизацію шкільної мовної освіти логічно розглядати і в сенсі навчання української мови за канонами риторики (логос, етос, пафос), і в контексті діалогічної концепції. Це стосується як організації мовного матеріалу на уроках (текстів, дидактичного супроводу), так і педагогічного спілкування. Процес риторизації навчання української мови доцільно екстраполювати на життєтворчий підхід до навчання, виховання й розвитку учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: монографія / Н.Б. Голуб. – Черкаси: Брама-Україна, 2008. – 400 с.
2. Голуб Н. Методом щоденних вправ: практичні аспекти риторизації вивчення української мови та літератури в школі // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 5 (68). – С. 42-52.
3. Горошкіна О.М. Українська мова: Підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання / О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова. – К.: Знання України, 2006. – 240 с.: іл.
4. Коваленко С. Риторична освіта в контексті сучасної лінгводидактики // Бібліотечка “Дивослова”. – 2008. – № 8 (38). – С. 51-60.
5. Мацько Л.І. Риторика: Навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – [2-ге вид., стер.]. – К.: Вища школа, 2006. – 311 с.
6. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: Навч. посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
7. Нишета В.А. Життєва компетентність особистості: до питання створення функціональної моделі // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя: [б. в.], 2008. – Вип. 51. – С. 257-264.
8. Омельчук С. Слово розумне, моральне, емоційне...: мовні засоби створення ораторського виступу та методика їх опрацювання на аспектих уроках української мови // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 5 (68). – С. 53-62.
9. Онуфрієнко Г.С. Риторика: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
10. Пентиліук М.І. Формуючи риторичну особистість: текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 5 (68). – С. 84-91.
11. Чибісова Н.Г. Риторика: навч. посібник / Н.Г. Чибісова, О.І. Тарасова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 228 с.

Нишета В.А.

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ РИТОРИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена освещению путей решения проблемы риторизации школьного языкового образования, которые предусматривают обучение украинскому языку за канонами риторики и диалогической концепции, в контексте жизнедеятельного подхода.

Ключевые слова: риторизация, языковое образование, диалогическая концепция, этос, пафос.

Nischeta V.A.

LIFE CREATIVE ASPECT OF RHETORIZATION OF SCHOOL LANGUAGE EDUCATION

The article deals with the ways of problem of rhetoric school language education, which presuppose teaching the Ukrainian language according to the canons of rhetoric and dialogue, in the context of the life creative approach.

Key words: rhetorization, language education, dialogic conception, etos, inspiration.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано стан проблеми у практиці роботи загальноосвітньої школи, визначені можливі напрями її реалізації для розумового розвитку молодших школярів. Розглядаються особливості розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку та їх врахування в організації навчальної діяльності.

Ключові слова: індивідуальні та групові форми навчальної діяльності, інтелектуальний розвиток особистості, молодші школярі, розвивальне навчання.

Проблема розвиваючого навчання ґрунтовно висвітлена в педагогічній літературі, де його визначають одним із видів навчання, що характеризується спрямованістю на інтелектуальний розвиток особистості. На сучасному етапі увага спрямована на вивчення психологічної готовності молодших школярів до навчання, їх базового рівня розумових здібностей, якісні характеристики якого мають непересічне значення для ефективної організації навчальної діяльності.

Розумова активність учнів виявляється в її прагненні виконувати різноманітні розумові дії: сприймати нові предмети, запам'ятовувати і переказувати вірші, ставити різні запитання, засвоювати нові слова і вирази тощо. Наявність розумової активності можна визначити не тільки завдяки проявам учня, що пов'язані з його бажанням виконувати розумові дії (інтелектуальна ініціатива), але й за уміннями доводити розпочату розумову роботу до успішного завершення (настійливість).

Вивчення проблем оптимізації навчальної діяльності молодших школярів стали предметом наукових зацікавлень Н.Бібік, В.Бондаря, М.Богдановича, І.Бутузова Л.Варзацької, М.Вашуленка, О.Савченко, С.Логачевської, Л.Коломійченко, І.Шапошнікової та ін., в роботах яких наголошується на необхідності підвищення ефективності процесуального аспекту цього процесу.

Зміст діагностики базувався на психологічних характеристиках учня – навченості (наявний запас знань, навчальні дії, уміння та навички) та навчанні – розвиненості інтелекту в цілому (володіння мислительними операціями – аналіз, синтез виділення суттєвого тощо, виконання завдань в розумовому плані, вміння переходити від абстрактного до конкретного і навпаки, самостійно виявляти проблему тощо (Б.Ананьєв, З.Калмикова, Н.Менчинська).

Навченість і навчання оцінюються на основі проведення розумових текстів (методика Л.Фридмана [3]). За соціально-психологічний норматив тестів обрано повний набір завдань, які учні повинні виконати за визначений проміжок часу за відсутності будь-якої допомоги з боку вчителя чи однокласників. Такий підхід відповідає вимогам, які висуваються до психолого-діагностичних методик. Розглянемо суть і основний зміст кожного з них.

Спостережливість. Для встановлення рівня розвитку спостережливості застосовуються такі методики:

1. Учням на 1-2 хвилини показували малюнок, нескладний за сюжетом, але із значною кількістю різних деталей. Після цього пропонувалося на аркуші паперу описати цей малюнок з усіма подробицями, які вони помітили.

2. Демонструвалися дві однакові за сюжетом картини, які розрізнялися між собою лише за 10 дрібними деталями. Демонстрація тривала протягом 6-10 секунд. Потім перед учнями ставилося завдання: перерахувати (письмово) всі відмінності, які вони помітили.

Інший важливий компонент психологічної готовності до навчання – наявність у молодшого школяра елементарних передумов до формування навичок саморегуляції навчальної діяльності. Суть навичок полягає в тому, що учень, одержавши завдання, поперше намагається усвідомити його, зрозуміти зміст мети і вибудувати цю мету у власній

уяві; по-друге, він прагне спланувати дії, які йому необхідно здійснити; і, по третє, – виявляє прагнення контролювати цей процес і результати відповідно до вказівок учителя (тобто орієнтується на пред'явленій зразок виконання дії, на продукт, що є результатом цих дій і т.п.). З цього випливає, що за своїм змістом компоненти навчальної саморегуляції багато в чому співпадають з визначенням суті й особливостей загальнонавчальних умінь і навичок.

Наступний показник, який визначає ступінь психологічної готовності учнів до навчальної діяльності, – короткочасна пам'ять. Ця здібність виявляється у виконанні різних дій на сприйняття з наступним відтворенням невеликої за обсягом інформації, яка необхідна для виконання певного завдання. Цей показник безпосередньо пов'язаний з іншою розумовою здібністю – робити елементарні висновки, розмірковувати.

Увага. Крім систематичних спостережень за діяльністю учнів для діагностики цієї особистісної якості застосовувалися такі методики.

Коректурна проба. Заздалегідь заготовлялися бланки (відповідно до кількості учнів). Бланк являв собою аркуш паперу, на якому було надруковано в довільному порядку 25 рядків букв або цифр по 15-20 знаків у кожному рядку. Кожний знак повторювався приблизно 3-4 рази.

Учні одержували таку інструкцію: давайте проведемо змагання, хто краще працює. Я зараз роздам вам аркуші паперу, на яких за моїм сигналом ви маєте закреслити, починаючи з першого рядка, букви “к” і “о”, які там зустрічаються (або цифри, наприклад, 3 і 7). Пара знаків обиралася довільно. Після того, як я скажу “стоп”, ви повинні припинити роботу і віддати мені свої аркуші. Робота тривала протягом 3-5 хвилин.

Після цього в кожному з бланків визначали:

- а) кількість рядків, які встиг проглянути учень;
- б) кількість помилок, допущених у кожному рядку, тобто чи пропустив (не закреслив) вказаний знак або закреслив знак, який не називався;
- в) як змінюється кількість помилок у рядках згори донизу.

Кількість рядків, які учень встиг переглянути (опрацювати), характеризувала концентрацію його уваги. Зміна кількості допущених помилок у різних рядках, особливо збільшення або різке коливання їх кількості протягом роботи, характеризувало стійкість або, навпаки, нестійкість уваги.

Вивчення особливостей пам'яті також передбачало з'ясування таких питань:

Учень:

- 1) запам'ятовує будь-які дії тоді, коли протягом певного часу спостерігає за ними;
 - швидко розрізняє кольори і відтінки, числа і букви, знаки, символи;
 - може розпізнавати логотипи, емблеми, символи, які часто зустрічаються.
- 2) має добрий словарний запас, який постійно розширює;
 - швидко запам'ятовує вірші, пісні;
 - любить запитувати і відповідати на запитання.
- 3) наслідує дії, які бачить;
 - найкраще запам'ятовує те, що спробував зробити самостійно;
 - найбільшу увагу виявляє тоді, коли може відігравати активну роль.

Швидкість перебігу мислення. На дошці записувалися стовпчики слів, у яких були пропущені літери. За командою вчителя молодші школярі починали записувати ті слова, які вони зуміли скласти, заповнюючи пропуски.

Пр – со
к – са
тан – к
р – чка

кр – н – ця
с – лд – т
ц – б – ля
з – ш – т

к – р – ва
к – в – ра
б – б – ся
п – м – д – р

к – л – д – зь
к – п – с – а
к – р – б – а
п – р – ся

Фіксувався час, який був необхідний кожному учню для завершення роботи. Оцінювальний бал визначався з розрахунку правильно написаних слів за певний час.

Тип мислення. Діагностика типу мислення проводилася за допомогою методики “Анограма”, що дозволяло виявити наявність або відсутність в учня навичок теоретичного аналізу. Завдання полягало в тому, щоб за даними анограмами знайти вихідні слова. Всі анограми будувалися за єдиним принципом: літери треба брати парами і читати їх справа наліво. Ті з молодших школярів, хто володів теоретичним аналізом досить швидко могли з’ясувати це і тоді виконання завдання не становило для них труднощів. Іншим же був притаманний емпіричний тип мислення, що вимагало спеціальної роботи з боку вчителя. Для роботи пропонувалися такі анограми:

изам илисяц арорлпва

Гручість мислення. Учням пропонувалося виконати 2 завдання. Перше з них полягало в тому, що вчитель записував на дошці 4 речення, в яких замість крапок треба було вставити слова, що підходять за смислом.

- 1) Незважаючи на ... сонце, день був прохолодний.
- 2) Жовті кульбабки ... сяяли серед зеленої трави.
- 3), яка відповідає на питання хто? що?, називається
- 4) Кожної осені ... відлітають у

Друге завдання передбачало складання речення зі слів, що були подані в довільному порядку:

- 1) садок, хата, вишневий, коло;
- 2) дуга, річку, кольорова, пролягла, через;
- 3) осінь, трудився, їжачок, цілу, наполегливо, дбайливий.

Швидке й безпомилкове виконання завдання свідчило про наявність в учня гнучкості мислення, тобто вміння швидко переходити від одного способу розмірковування до іншого.

Внутрішній план дій. Мета цього тесту – визначити рівень розвитку в молодших школярів умінь намічати план послідовності діяльності для досягнення певної мети.

Завдання: усно виконати обчислення прикладів, кожний з яких є складнішим за попередній. Відповіді записати.

- 1) $18 + 3$;
- 2) $22 + 5 - 19$;
- 3) $30 + 6 : 3 + 17$;
- 4) $36 - (27 + 39 : 3)$.

Рівень розвитку внутрішнього плану дій визначався за номером того прикладу, який учень зумів правильно вирішити, а наступний уже не зміг.

Порівняння. Вміння порівнювати предмети, явища за їхніми якостями і характерними рисами є основою багатьох більш складних розумових дій.

Для проведення цього тесту на дошці записували кілька назв пар предметів і явищ. Потім молодшим школярам пропонувалося визначити і записати те, що є для них схожим і те, чим вони відрізняються. Вчитель готував контрольний аркуш, на якому було позначено схожі й відмінні риси. Порівнюючи написані учнями ознаки із своїми, він відраховував ті з них, які були помилковими. Частка правильних відповідей відносно до загальної їх кількості була показником рівня розвитку у школярів умінь порівнювати й виділяти певні якості.

Виділення суттєвого. Уміння встановлювати суттєві ознаки предметів, понять і відрізнити їх від несуттєвих вважається однією з найважливіших якостей мислення. Для проведення цього тесту молодшим школярам називалися будь-які предмети (поняття). Перше з них було основоположним. Завдання полягало в тому, щоб діти з переліку інших вибрали ті, які є, на їхню думку, найбільш суттєвими. Наприклад:

річка – човен, риба, вода, береги, латаття;

стіл – ніжки, має плоске покриття, квадратний, прямокутний, за ним можна писати, малювати, накритий скатертиною.

У першому прикладі суттєвими ознаками були: вода, береги; у другому – ніжки, має плоске покриття. Всі інші несуттєві.

Необхідність застосування різних форм навчальної діяльності не викликає у більшості дидактів жодних сумнівів. Вона знайшла обґрунтування в роботах Ю.Бабанського, М.Виноградової, А.Границької, К.Кирилової, І.Первіна, М.Скаткіна. Деякі варіанти поєднання форм навчальної діяльності набули висвітлення в працях А.Аношкіна, В.Вихрущ, Е.Голанта, В.Дьяченка, М.Єфимової, В.Котова, Г.Самохвалової.

Вивчаючи питання поділу учнів класу на малі групи (організація групової форми навчальної діяльності), ми виходили з того, що такі групи мають формуватися з дотриманням таким умов:

- 1) психологічної сумісності членів групи;
- 2) урахування рівнів навчальних можливостей членів групи.

Такий підхід, на нашу думку, забезпечує дієвість та ефективність групової діяльності. Перша з них може бути задоволена добровільним вибором кожного учня, його бажанням навчатися разом з обраними ним однокласниками. Друга умова потребує від учителя знання реальних навчальних можливостей учнів класу (на що спрямовувався попередній етап дослідної роботи).

У цьому контексті заслуговує на увагу досвід учителів 1-4 класів ЗОШ I-III ступенів м.Ватутіно. Так, вчителька К.Шишман у своїй роботі поєднує різні форми роботи, надаючи перевагу груповим. Діти об'єднуються в гетерогенні групи, при цьому в кожній з них обов'язково є учень з високим рівнем навчальних можливостей – консультант, лідер, а учні з низьким рівнем рівномірно розподіляються по всіх групах. В обов'язки консультанта входить систематичне консультування інших членів групи, оцінювання їхніх відповідей. Робота проводиться за спеціальними картками.

Інші вчителі цієї ж школи також упроваджують групові форми роботи, але за дещо іншим принципом. Наприклад, створюються групи, кожна з яких працює над виконання однотипних або диференційованих завдань. Має місце і робота парами. В останньому випадку один з партнерів також виступає в ролі консультанта.

На жаль, такі підходи до організації навчальної діяльності, загалом вони характеризуються епізодичністю, найчастіше слугують для перевірки знань усіх учнів за обмежений проміжок часу, хоч зустрічалися і випадки введення означених форм для урізноманітнення видів роботи на уроці та стимулювання інтересу учнів до навчальної діяльності.

Не всі вчителі добре розуміють суть групових форм роботи. Досить часто груповою називають таку організацію навчальної діяльності, при якій учні поділяються на невеликі групи, а потім індивідуально працюють над виконанням завдань. До основних недоліків групової роботи, що й зумовлює ігнорування її, невикористання вчителі відносять: неможливість здійснювати контроль над усім класом; об'єднання в групи надає учням можливість розмовляти на теми, що не пов'язані з уроком; працюючи в групах учні закріплюють не тільки свої, а й чужі помилки, які вчитель не має змоги виправити; неможливість водночас стежити за роботою всіх груп; прагнення значної кількості учнів працювати самостійно.

Залучення молодших школярів до роботи в групах можливе за наявності певного рівня сформованості умінь діяти разом, позитивного ставлення до навчання, оволодіння елементарними спеціальними вміннями з конкретного предмету. Тому в процесі вивчення сучасного стану використання групових та індивідуальних форм роботи передбачалося виявлення готовності дітей до такої діяльності. З цією метою використовувалася сукупність діагностичних завдань, спрямованих на вивчення сформованості предметних і загальнонавчальних умінь. Результати виконання цих завдань доповнювалися спостереженнями і бесідами з учнями, вчителями, що дало додатковий матеріал для виявлення ставлення дітей до процесу групової та індивідуальної роботи.

Для того, щоб визначити, наскільки наявність конкретних індивідуальних умінь і навичок забезпечує включення дітей до спільної роботи, вивчалися їхні можливості на основі виконання певних завдань.

Індивідуалізація навчання забезпечується проведенням самостійної роботи за варіантами або диференційованими завданнями.

При визначенні вмінь працювати спільно (в парі чи групі) проводилися спостереження за тим, як учні сприймають спільне завдання, які ставлять запитання вчителю, як спілкуються один з одним, хто виявляє ініціативу, а хто залишається простим виконавцем, як співвідносяться вміння все робити самостійно з необхідністю співпрацювати з іншими дітьми; чому надають перевагу – роботі в парі, групі з 3-5 учасників чи самостійному виконанню завдання.

Перебуваючи в оточенні однокласників, діти по-різному себе проявляють: навіть у групі продовжують залишатися одинаками; не люблять, коли до них доторкаються і тому намагаються вибратися з натовпу; спочатку спостерігають і лише потім включаються у гру, у спільну діяльність.

Інші ж учні, навпаки, легко вступають у спілкування; можуть взяти на себе функції ведучого, лідера; під час діяльності, яка передбачає прояв уяви, фантазії, поводяться активно, почувуються впевнено.

Є надзвичайно комунікабельні школярі, які із задоволенням включаються в спільні з іншими людьми дії. Під час спілкування часто жестикулюють, виражають свої почуття за допомогою міміки.

Щодо становища у групі, можна виділити дітей, які люблять займатися індивідуальною роботою; надають перевагу не стільки участі в обговоренні, скільки спостереженням за іншими дітьми; потребують певного часу, щоб ознайомитися з новою ситуацією і зрозуміти її. Поряд із цим, деякі учні прагнуть бути в центрі уваги; груповим заняттям надають перевагу перед індивідуальними; уважні, дотримуються вказівок дорослих і однолітків.

Зустрічаються учні, яким характерна активність у групових діях, але вони нервують і почувуються не зовсім зручно за партою; іноді відчують утруднення в концентрації уваги на певному предметі (завданні), відволікаються, бувають неуважними.

Спираючись на роботи Ю.Бабанського, М.Скаткіна, Л.Занкова, І.Огороднікова, Г.Щукіної, В.Давидова, М.Махмутова, Н.Тализіної, В.Беспалько, І.Чередова, в яких знайшли відображення ідеї оптимізації як окремих компонентів процесу навчання, так і щодо навчально-виховного процесу в цілому, критеріями оптимального застосування групових та індивідуальних форм з метою забезпечення розумового розвитку молодших школярів було визначено: ефективність вирішення завдань навчання і розвитку; час, витрачений для цього; рівень розумового розвитку молодших школярів. Оптимальною виявиться та форма, яка забезпечить найкращі передумови для навчання та інтелектуального розвитку учнів. Критерій ефективності навчання – відсоток абсолютної успішності виконання контрольних зрізів по предметах.

Не заперечуючи того вагомому внеску сучасної дидактики у розв'язання проблеми, ми зробили спробу проаналізувати її стан у практиці роботи школи, визначити можливі напрями її реалізації для розумового розвитку молодших школярів.

Отже, молодші школярі характеризуються різними рівнями розумового розвитку, і це дозволило поділити їх на три типологічні групи. Причина цього (різних рівнів розумового розвитку), на нашу думку, полягає в недостатній увазі вчителів до активізації навчальної діяльності, домінування фронтальної її форми, суб'єктивного розподілу самостійних та диференційованих завдань.

Навчання може позитивно впливати на розумовий розвиток молодших школярів тільки за умов, коли воно буде сплановано і реалізовано як дослідницька діяльність самих учнів. Досягти цього можливо перетворенням його на особистісно значущу подію. Тобто,

навчальний процес не повинен зводитися лише до засвоєння готових правил і визначень, а бути процесом “здобування знань”, коли школярі виступають у ролі їх активних творців і дослідників. На основі цього було зроблено висновок про необхідність введення роботи, яка базувалась би на постановці й розв’язуванні творчих завдань через кооперацію дітей, розширення та поглиблення їхньої самостійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н.М., Коваль Н.С. Я і Україна: Віконечко: Підручник для 1 класу загальноосвітньої школи. – К.: А.С.К., 2002. – 119 с.
2. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Учпедгиз, 1960. – 125 с.
3. Фридман Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика. – Москва-Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1998. – 56 с.

Потапова Н.И.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется состояние проблемы в практике работы общеобразовательной школы, определены направления ее реализации для умственного развития младших школьников. Рассматриваются особенности умственного развития детей младшего школьного возраста и об их учете в организации учебной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальные и групповые формы учебной деятельности, интеллектуальное развитие личности, младшие школьники, развивающее обучение.

Potapova N.I.

THE DIDACTIC BASES OF FORMATION OF JUNIOR PUPILS' EDUCATIONAL ACTIVITY

The article deals with the analysis of the problem in practice of secondary school. It was defined the possible approaches of its realization of mental development of junior pupils. The peculiarities of mental development of primary schoolchildren and the necessity to take these peculiarities into account during the organization of educational activity.

Key words: the individual and group forms of training, person's intellectual development, junior pupils, developing training.

УДК 371.3:811.161.2

Сміліченко Я.Б.

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ І НАСТУПНІСТЬ У ВИРОБЛЕННІ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто поняття аудіювання, перспективність і наступність у навчанні аудіювання, проаналізовано можливості учнів шкіл з російською мовою навчання сприймати текст українською мовою і відтворювати його зміст, роль аудіювання у підготовці школярів до вивчення курсу “Риторика”

Ключові слова: аудіювання, слухання, сприймання інформації, мовленнєві можливості, перспективність, наступність, риторика.

Мовна освіта, починаючи з родини і закінчуючи професійною, спеціальною освітою, має бути орієнтована на виховання мовної особистості, на природне бажання повернутися в щоденному побутовому спілкуванні до призабутих родинних традицій, на створення українського середовища в усіх сферах суспільного життя, на прагнення удосконалити висококультурне інтелігентне спілкування літературною мовою.

Дуже часто ми звертаємось до дітей з такими питаннями: “Чому ти мене не слухаєш?”, “Як ти міг не чути пояснень?”, “Чим ти слухав?”. І це не дивно, бо слухання і

розуміння почутої інформації є одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності, якому навчаються в сучасних загальноосвітніх закладах I-II рівнів. Згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти України мовленнєва змістова лінія забезпечує вироблення і вдосконалення вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) [8: 5]. Отже, тема нашого дослідження є актуальною.

Метою дослідження є вивчення етапів навчання аудіюванню учнів шкіл з російською мовою навчання, аналіз перспективності і наступності в цій роботі з метою визначення ролі аудіювання в підготовці до сприйняття школярами курсу “Риторика” в старших класах.

Як відомо, ефективне засвоєння мови можливе тільки за умови дотримання основних принципів навчання: науковості, систематичності, наступності, зв'язку теорії з практикою.

Отже потрібно розв'язати такі завдання:

- ознайомитися з методикою навчання аудіюванню в початковій школі;
- вивчити методи і прийоми навчання аудіюванню в 5-9 класах шкіл з російською мовою навчання;
- визначити роль аудіювання у засвоєнні курсу “Риторика” в старших класах.

Об'єктом дослідження є уроки української мови у 1-9 класах шкіл з російської мовою навчання.

Предметом вивчення є уроки аудіювання у початковій та середній ланці загальноосвітньої школи.

Російськомовним школярам молодшої ланки важко сприймати і використовувати україномовну інформацію для опрацювання її на занятті та вдома при підготовці домашнього завдання, бо українську мову вони чують лише на уроці і сприймають як іноземну. В сучасних школах, згідно Концепції мовної освіти, на заняттях з української мови в початкових класах включають систематичні спостереження за явищами живого мовлення, читання художніх текстів, їх переказ, конструктивні і творчі вправи за зразком, ведення тематичних словників. Усе це в комплексі розвиває основні мовленнєві вміння: аудіювати, говорити, читати, писати [1: 71]. Крок за кроком діти засвоюють цей простий, а насправді, важливий процес, щоб відповідати вимогам сучасного суспільства: розвинути мовленнєві, у тому числі комунікативні вміння, що забезпечить їм можливість влитися в український соціум, щоб навчатись у будь-якому навчальному закладі України, працювати в усіх сферах соціального, наукового, культурного і політичного життя держави [9: 9].

Щоб знати, що оновлювати, що знати, чим замінити і що дати, необхідно глибоко ввійти в реальний стан сучасного мовлення у кількох основних сферах: державній, суспільній, культурно-освітній і власне мовній.

До школи діти приходять з різними навчальними можливостями, особливо мовленнєвими. Виникнення та успішний розвиток міжособистісного спілкування можливі лише тоді, коли між його учасниками існує взаєморозуміння. Те, як учителі та учні сприймають та розуміють один одного, впливає на процес спілкування та відносини, які складаються між ними та за допомогою яких вони здійснюють взаємну діяльність. Хтось із дітей має мовленнєві вади, хтось соромиться спілкуватись із незнайомою дорослою людиною, тому основною метою навчання української мови в школах з російською мовою навчання є формування і розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма українською мовою.

Основним завданням у процесі вивчення мови є навчання учнів користуватись мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу, що тісно пов'язано з аудіюванням. У першому класі діти вчать слухати вчителя, їм важко сприймати інформацію з першого разу, що змушує вчителя неодноразово повторювати важливу інформацію. Цю ж тенденцію ми можемо спостерігати не тільки в дітей початкової школи, а й у середній ланці також.

Учитель молодших класів Івано-Франківської області Б. Галайда пропонує навчати аудіюванню за окремою методикою [4: 59]. Вона виділяє такі види аудіювання:

- аудіювання під час пояснення нового матеріалу;
- аудіювання як елемент діалогічного мовлення;
- аудіювання як спеціальний різновид вправ.

Варто погодитися з авторкою, адже аудіювання під час пояснення нового матеріалу використовується не тільки на уроках читання, а й української мови та письма, де перевірка прослуханої інформації відбувається за допомогою сигнальних карток, комунікативних завдань, діалогів між учителем та учнями.

На уроках читання проходить перевірка вміння слухати текст найчастіше за допомогою поставлених до змісту твору запитань. Наприклад, готуючи дітей до сприйняття вірша Т. Лисенко “Домовик”, учитель поставив кілька запитань перед читанням вірша (Хто такий домовик?, Де він живе?, Що він робить в оселі людей?).

Після прослуховування твору вчитель перевіряє, як учні зрозуміли цей вірш, використовуючи метод бесіди:

- Який одяг шукав хлопчик?
- Чому ви не назвали черевик і рукав?
- Який ще одяг, крім названого у вірші, ви знаєте?

Аудіювання як елемент діалогічного мовлення, як напрям, використовується для формування вміння говорити, уважно слухати свого співрозмовника. Наприкінці навчання в початковій школі діти мають навички будувати діалог (4-6 реплік) за змістом тексту і за уявною чи створеною в класі штучною мовленнєвою ситуацією.

У початковій школі аудіювання використовується як спеціальний різновид вправ, зокрема підготовчих, з метою зосередити увагу учнів у певні моменти уроку на мовленні учасників навчального процесу.

Наприклад, спочатку пропонується учням прослухати текст і знайти в ньому назви квітів та слова, які їх описують. Таким чином дітей готують до слухання, формують за допомогою мотивації здатність аудіювати.

Перед хатою був великий квітник. У його центрі височили горді мальви. Їх оточували барвисті айстри. Поряд усміхалися яскраві гвоздики. А біля їхніх ніг стелився синій барвінок.

Далі вчитель перевіряє рівень сприйняття і здатність школярів виділити потрібну інформацію з тексту:

- *Якими словами автор описав квіти? (Горді мальви, барвисті айстри, яскраві гвоздики, синій барвінок).*
- *Виберіть квіти, які вам найбільше подобаються, й опишіть їх. Використовуйте для цього не одне, а кілька слів. Наприклад: ромашка біла, з жовтою серединкою, запашна, корисна, лікарська квітка.*

Під час заслуховування відповіді кожного учня доцільно, щоб школярі доповнювали її, залучаючи власну емоційну пам'ять. На наступному етапі учні складають речення і тексти із засвоєними словосполученнями.

Як вважає А.Н. Леонтьєв, присутність об'єкта усвідомлення не означає ще те, що цей об'єкт сприймається школярами. Але сприйняте на певних умовах може стати предметом усвідомлення. Усвідомлено контролюючим вважається зміст, відносно якого повинна бути виконана ціленаправлена дія [6: 21].

Таким чином, проаналізувавши програму з української мови для 1-4 класів з російською мовою навчання [9] та відвідані уроки, бачимо, що в учнів початкової школи збільшується потік отриманої інформації українською мовою у вигляді ланцюжка “звук – слово – речення – текст”. Основні етапи у навчанні аудіюванню в початковій школі можна подати у вигляді такої таблиці.

Уміння учнів початкової школи сприймати на слух

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – зосереджено слухає мовлення вчителя; – розрізняє схожі за фонетичними ознаками слова російської й української мов; – слухає тексти різних жанрів (вірші, оповідання, казки) і розрізняє їх; – розуміє, про кого розповідається в тексті, що розповідається; – виконує дії відповідно до інструкцій; – відповідає на тестові запитання; запам'ятовує невеликі вірші, скоромовки, загадки, сприйняті на слух; – запам'ятовує початок і кінець тексту, послідовність розвитку подій у ньому (що було спочатку і що – потім) 	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – визначає, якою мовою – російською чи українською – вимовлено слова, які мають незначні фонетичні відмінності, відрізняються наголосом; – визначає у словах звуки, відмінні в російській та українській мовах, групує слова за фонетичними і тематичними ознаками; – розпізнає слова, що є міжмовними омонімами; – групує слова за темами; – розпізнає тексти різних жанрів, класифікує їх; – зосереджено слухає текст і співвідносить прослуханий уривок з малюнком, вибирає з ряду поданих той, що стосується змісту прочитаного уривка; – визначає за допомогою текстів, про кого, що розповідається; хто головні герої; добирає заголовок 	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розрізняє слова української й російської мов; – сприймає і розуміє завдання та інструкції, які дає вчитель; – слухає й розуміє лексичне значення слів, класифікує їх; – уважний до власного мовлення і мовлення однокласників; – вловлює на слух слова з орфограмами; – розрізняє за інтонацією розповідні, питальні, окличні речення; – розуміє зміст текстів, сприйнятих на слух; – визначає образні слова і вирази, слова з експресивними суфіксами тощо; – визначає тему і головну думку тексту, послідовність зображених подій, явищ тощо; – розрізняє в тексті діалог і монолог 	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – зосереджено слухає українське мовлення, помічає неправильно вимовлені слова, виправляє помилки; – розуміє зміст предявленого тексту з одного прослуховування; розпізнає в текстах образні слова й словосполучення, синоніми й антоніми, слова вжиті в переносному значенні; – розпізнає на слух речення, різні за метою висловлювання й за інтонацією; – розпізнає речення із звертаннями, місце звертання в реченні; – визначає в тексті, сприйнятому на слух, тему й основну думку; – розпізнає у сприйнятих на слух реченнях слова, що належать до різних частин мови; – розпізнає закінчення у спільних для російської та української мов лексемах

Як бачимо, в початковій школі на заняттях з української мови використовується в основному ознайомлювальне аудіювання з визначенням орфоепічних та лексичних відмінностей, що сприяє не тільки розвитку уваги учнів, а й розвитку орфографічних навичок, що так важливо для дітей, які вивчають українську мову як споріднену. Вже в четвертому класі діти на слух визначають речення за метою висловлювання, тему й основну

думку почутого висловлювання, відрізняють за закінченням часто вживані українські слова від російських, помічають і виправляють окремі мовленнєві помилки.

Надалі в середніх класах робота над аудіюванням відбувається таким чином: приймаючи мовленнєвий матеріал, учень намагається передбачити, що буде сказано далі. У випадку, коли ця гіпотеза неправильна, висувається нова. У своєму здогадуванні діти орієнтуються на мовні засоби – синтаксичні структури, їх лексичне наповнення, граматичне оформлення, інтонацію, тон, міміку, жести мовця, позу, повтори, звертання тощо, а також орієнтири, адекватні тим, які у внутрішньому мовленні утримують смисл речень і тексту в цілому (ключові слова, наочні образи). Учні вчать зберігати в пам'яті початок висловлювання, щоб зрозуміти зміст і смисл почутого. У процесі аудіювання важливими елементами є здогадування, смислова орієнтація, еквівалентні заміни.

За час навчання в середній ланці у російськомовних школярів формуються вміння і навички розуміти українське мовлення в різних ситуаціях спілкування, встановлювати і підтримувати контакт зі співрозмовником, виділити практичну значущість для себе повідомлюваного, дібрати доцільні форми аргументації.

Для цього вчитель української мови практично на кожному уроці створює штучні мовленнєві ситуації, наприклад: “Обговоріть ситуацію. Висловіть свої міркування щодо порушеної проблеми “У світлиці спілкування”.

На святкування Дня незалежності України я прийшла у вишиванці. Мої подруги зверхньо оглянули мене і, зі словами: “Селяночка”, відвернулися.

Такі ситуації, побудова полілогів, діалогів та монологів навчають школярів уважно слухати, аналізувати зміст висловлювання попереднього мовця, визначати мету власного мовлення, його композицію, тему, основну думку й засоби аргументації.

У школярів виробляється вміння критично слухати, пов'язувати почуте з власним досвідом, систематизувати почуте, оцінювати його й передбачати розвиток головної теми.

У восьмому класі учнів готують до сприймання текстів різних жанрів українського мовлення, вичленовування різних категорій смислової інформації (аудіювання тексту при візуальній опорі на його стислий переказ з метою поширення його за рахунок одержаної інформації); трансформувати аудіотекст (заміна прямої мови непрямою і навпаки); відтворювати орієнтований на певну аудиторію переказ прослуханого тексту; аудіювати текст з його наступним продовженням; використовувати факти, аргументи із прослуханого тексту в розгорнутих відповідях на запитання або за його змістом; робити тематичні виписки як засіб засвоєння почутого; складати ситуації до аудіотексту; проводити (і впроваджувати) цільове аудіювання з метою здобуття, відбору і використання необхідної інформації для побудови висловлювань; аналізувати ужиті в аудіотексті мовні засоби; підготовлювати монологічні й діалогічні висловлювання за проблематикою прослуханого тексту; вибірково аудіювати фрагменти тексту із завданням (знайти розбіжності в записаному і озвученому текстах, неточності у письмовому перекладі); усно перекладати озвучений текст українською мовою [8: 73-74].

Учні старшої школи дуже часто отримують завдання підготувати повідомлення, монолог на окремі теми, написати реферат, що вимагає від них великих зусиль для опрацювання необхідної й правильної інформації. На уроках діти-слухачі мають не тільки слухати подану своїми однокласниками інформацію, а й розуміти її зміст, запам'ятовувати важливі дані для їх подальшого обговорення на уроці.

Як бачимо, починаючи з першого і до восьмого класу, завдання з аудіювання розширюються і поглиблюються, збільшуються за змістом і формою, йде активна підготовка до занять з “Риторики”, які вимагатимуть від учнів не тільки вміння правильно говорити, а й уважно слухати мовця.

Адже риторика – це наука про відбір змісту висловлювання, його побудову та особливості мовного оформлення в різних стилях і жанрах мовлення. Уся попередня робота вчителя з аудіювання готує учнів до ефективної роботи на уроках з риторики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляєв О.М. та ін. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – №9. – С. 71-74.
2. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 12-22.
3. Галайда Б. Формування навичок мовленнєвої діяльності // Відкритий урок. – 2007. – №10. – С. 58-62.
4. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Початкова школа. – 1995. – №1. – С. 33-37.
5. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФР. Вып. 7. – М.; Л; 1947. – С. 21.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За заг. ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – С. 286-289.
7. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К., 2003. – С. 196-197.
8. Українська мова: програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л. Кононенко. – Чернівці: Видавничий дім “Букрек”. – 2005. – С. 5, 73-86.
9. Хорошковська О. Українська мова // Програми для середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання. 1-4 класи. К.: “Початкова школа”. – 2006. – С. 9-62.

Смиличенко Я.Б.

ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧЕНИКОВ В ШКОЛАХ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены понятия аудирования, перспективность и преемственность в обучении аудирования, проанализированы возможности учеников школ с русским языком обучения воспринимать текст на украинском языке и воссоздавать его содержание, роль аудирования в подготовке школьников к изучению курса “Риторика”

Ключевые слова: аудирование, слушание, восприятие информации, речевые возможности, перспективность, преемственность, риторика.

Smilichenko Ya.B.

PERSPECTIVE AND FOLLOWING IN MAKING OF LISTENING ABILITIES OF STUDENTS AT SCHOOLS WITH RUSSIAN OF STUDIES

In the article the concept of listening, perspective and following, is considered in the studies of listening, possibilities of pupils of schools with Russian of studies are analysed to perceive text Ukrainian and to reproduce his maintenance, role of listening in preparation of schoolboys to the study of course “Rhetoric”

Key words: audition, listening of text, perception of information, linguistic possibility, awareness, perspective, following, rhetoric.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ В ОСОБИСТОСТІ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті представлено філософсько-педагогічне обґрунтування формування в особистості наукової картини світу та розглянуто різні підходи до даного процесу.

Ключові слова: особистість, формування, картина світу, наукова картина світу.

Сучасна шкільна освіта України поступово відходить від багатопредметності й починає вибудовувати зміст навчання на підґрунті галузевого принципу, спрямованого на інтеграцію знань: узагальнену інформацію про світ особистість сприймає через усвідомлення й експлікацію отримуваних знань у власну картину світу, що існує у свідомості учня і є основою для суб'єктивного сприйняття об'єктивного світу. Тому нині значно підвищився інтерес до дослідження проблем формування в особистості картини світу.

Зауважимо, що узагальнення знань із природничих дисциплін розглядали Н. Буринська, К. Гуз, І. Душина, Н. Кузнецова, Б. Комісаров, О. Мягков, В. Розумовський та ін. Питання формування наукового світогляду вивчали Р. Арцишевський, П. Гуревич, Є. Думаненко, Б. Кедров, Л. Корміна, С. Кримський, Ю. Руденко, В. Стюпін, В. Халамендик та ін. Інтеграція в навчальній діяльності досліджувалася І. Козловською, В. Сидоренком, Т. Тхоржевською та ін. Проблеми формування наукового світорозуміння та наукової картини світу вивчали В. Єфіменко, В. Ільченко, Є. Моносзон, М. Мостепаненко, В. Мутановський, А. Степанюк та ін. Крім того Є. Вігнер, С. Гончаренко, В. Готт, М. Гарднер, Б. Кедров, І. Пригожин, А. Фурман, Г. Ліванова, П. Еткінс та ін. досліджували загальні та окремі питання формування у школярів наукової картини світу.

Разом із тим значна частина проблем формування картини світу людини ще не досліджена. Мета даної статі розглянути різні підходи вчених до процесу формування у людини картини світу та наукової картини світу.

Констатуємо, що на сьогодні відсутній єдиний підхід до трактування термінів “картина світу” та “наукова картина світу”. Водночас існує значна кількість джерел, де розглядаються різні аспекти наукової картини світу, але, як підкреслила Л. Мікешина, у сучасній філософській і природничонауковій літературі немає єдиного поняття “наукова картина світу”, а є ціле “гніздо понять” [10: 71]. Певну розбіжність у поняттях можна пояснити масштабністю та різнобічністю вивчення наукової картини світу. Тому однозначного і точного визначення цього поняття немає і можливо не буде, оскільки воно не тільки ґрунтується на наукових знаннях, але й включає в себе оцінку дійсності (оцінювання людиною себе, життєвих і природних явищ тощо).

На наш погляд, вдалою є точка зору Є. Бляхер та Л. Волинської, які наукову картину світу розуміють “як особливий ступінь систематизації знання, на якому відбувається взаємодія емпіричних і теоретичних рівнів, а також взаємодія окремо наукового пізнання із філософією і світоглядом” [2: 4].

Специфічними для людини є наукові картини світу, зумовлені розвитком суспільства. Так, М. Марков звертає увагу на те, що в кожний історичний період на рівні наявних знань у людей створюється своя суспільна картина світу, яка на основі експериментальних фактів про властивості й закономірності об'єктивного світу певною мірою домальовується суб'єктом. Таким чином завжди реалізується об'єктивне і суб'єктивне бачення світу, тобто в певний історичний момент наукова картина світу відображає об'єктивний світ, але тільки тією мірою і з тією точністю, яка є на даний час у суспільстві. Окрім цього вона забарвлюється кожною особистістю у свої власні кольори. Але згодом виникають протиріччя між наявною в людини картиною світу та власними знаннями, а відтак виникає необхідність заміни певної частини наукової картини світу [8]. Звідси можна зробити висновок, що

наукова картина світу є синтезом наукових ідей різних наук і вона не буває завершеною і завжди вдосконалюється.

На ці ж особливості досліджуваного поняття звертає увагу С. Кримський, підкреслюючи, що знання виступають активним відтворенням і продовженням об'єктивного світу у формах практичної діяльності й творчої свідомості, котрі функціонують за нормами та ідеалами культури певної соціально-історичної епохи. Відображення дійсності у формах знання виступає як підсумок чи висновок відповідної історичної епохи, а структура системи знань закріплюється у фундаментальних наукових теоріях і стає канонами наукового пізнання тієї чи іншої епохи. Ці канони визначають стиль тієї чи іншої наукової картини світу [7].

Проаналізувавши різні підходи до розуміння проблеми, П. Дишлевий підкреслює, що особливістю наукової картини світу є наочний характер її образів, але ця наочність більш високого порядку, ніж наочність образів теорії та історично поєднана зі здоровим глуздом і побутовою свідомістю, а кожна окрема картина світу ґрунтується на одній чи декількох теоріях. Він також акцентує на тому, що на кожному історичному етапі розвитку природничонаукової картини світу наявна картина світу тієї чи іншої галузі науки, яка домінує [3].

Розглядаючи процес становлення поглядів на навколишню дійсність, Р. Зобов підкреслював, що будь-яка картина світу завжди будувалась на основі конкретного історичного досвіду та людських уявлень про природу. І завжди, коли нескінчений світ узагальнювався на основі конкретного досвіду, виникали значні труднощі щодо об'єднання складових елементів, що існували в межах різних систем. Учений також наголошує, що можливості синтезу в людини пов'язані з її уявленням, оскільки воно необхідне для виявлення об'єктивних характеристик предмета дослідження. Разом із тим творча уява ґрунтується на здатності людини розглядати певний об'єкт у незвичних відносинах з іншими об'єктами. Адже погляди людини переважно залежать від принципів та знань, покладених в основу пізнання світу – релігійних, міфологічних, матеріалістичних, наукових тощо, а глибоке пізнання світу можливе тільки за мобілізації різних аспектів людської діяльності (наукової, етичної, політичної тощо). Однак у всі епохи люди мали відносини тільки з складовими дійсності чи з певними теоріями і на такому підґрунті у них виникала ілюзія можливості окреслення закономірностей, якими можна було б описати весь наявний світ. За таких умов завжди формувалась та чи інша картина світу, яка, у свою чергу, і формувала певний стиль мислення. Але завжди знаходились певні явища, які не вписувались в ту чи іншу картину світу, а їх накопичення поступово призводило до зміни традиційних уявлень людей і звичного життєвого досвіду. Такі зміни відбуваються протягом усього періоду існування людства. Людина в кожному окремому випадку життєдіяльності будь-який предмет бачить по-різному і по-різному взаємодіє з ним. Як наслідок, у неї зберігається певний чіткий образ (система образів), а не марево зображень, які постійно змінюються. Кожен окремий вид діяльності людини створює певне зображення предмета (чи розкриває певний його аспект), на основі якого виникає цілісний образ або цілісне уявлення предмета [5].

Розуміючи багатогранність та невичерпність усіх наявних визначень до означеної дефініції, Г. Платонов, характеризуючи картину світу, зазначав, що вона є не хаотичною сукупністю знань, а цілісною системою, яка визначається структурою власне матеріального світу, співвідношенням об'єктивних законів. Об'єктивні закони різняться між собою за ступенем їх узагальнення. Одні з них описують тільки певні галузі дійсності, інші – окремі форми руху матерії (фізичні, хімічні, біотехнічні, соціальні та ін.), а тому вивчаються різними природничими, суспільними і соціальними науками. Загальні закони розвитку досліджуються філософією. Тільки єдина наукова картина світу інтегрує всі ці закони. Тому Г. Платонов вважає наукову картину світу сукупністю філософських, природничо-наукових, суспільно-наукових, технічних та інших знань про природу і суспільство в їх взаємодії і розвитку [13].

П. Дишлевий, Л. Яценко зазначали, що загальна картина світу – це інтегрований образ, єдність безлічі образів, різних сторін та проєкцій дійсності. Вона постійно змінюється залежно від різноманітного сприйняття навколишньої дійсності. Беручи участь у виробництві, у наукових дослідженнях, в інженерному проектуванні тощо, людина неусвідомлено керується тією узагальненою картиною світу, яка виникає в неї (у той чи інший момент діяльності) на підставі отриманих знань та індивідуального і колективного досвіду [4].

Сукупністю знань про предмети і явища природи і суспільства, які підтверджено відповідними дослідженнями і такими, що зберігають свою об'єктивну цінність у розвитку людської думки, С. Мелюхін вважає наукову картину світу. На його думку, вона є продуктом теоретичної і практичної діяльності людства в усіх галузях його творчості, а сукупні найважливіші принципи і закони фундаментальних наук (філософія, фізика, хімія, астрономія, біологія, кібернетика, психологія, соціальні науки) – складові її фундаменту. При чому кількість законів та взаємозв'язків між ними із науковим прогресом постійно збільшується. Тому картина світу являє собою цілісну систему поглядів на суспільство, на його розвиток, на місце людини в світі, на природу і взаємодію з нею, на науку тощо [9].

Дещо інший підхід до визначення процесу формування наукової картини світу пропонували І. Софронова, В. Стюпіна та інші, зазначаючи, що єдина наукова картина світу складається в результаті синтезу спеціальних картин світу, що передбачає не просту суму цих картин, а й активну їх взаємодію. Єдина наукова картина світу містить не тільки уяву про структурні характеристики природи, а й уявлення про суспільство і людину, її місце в світі, особливості пізнавальної діяльності. Такі уявлення формуються в контексті існуючої культури й обумовлені характером соціальних відношень та діяльності людей відповідної епохи. Разом із тим учені підкреслюють, що будь-яка картина світу у своїй основі є спрощеним і схематизованим уявленням про природу. Природа безмежно ґрунтовніша порівняно зі схемою, пропонованою картиною світу. Будь-яка наука ніколи не зможе зупинитися у своєму розвитку, а результати якого завжди будуть змінювати наявну наукову картину світу на іншу [14; 15]. Звідси визнання того, що картина світу в процесі розвитку людства буде змінюватись і ставати все більш науковою. Наукова картина світу стане цілісною за включення проблеми природи і людини та забезпечить взаємозв'язки між науками про людину і науками про природу.

У цьому ж напрямі провів дослідження А. Карпов, доводячи, що формування з часом все більш наукової картини світу створює можливості для становлення більш змістовного образу реального світовідчуття та об'єктивного світосприйняття [6]. Тобто вдосконалення наявної наукової картини світу на основі сучасних знань створюють можливості реального сприйняття дійсності.

Єдність знань і поведінки людей підкріплюються уніфікацією суспільством образу реальної дійсності на основі узагальненої картини світу. Разом із тим у якості суспільного світогляду загальна картина світу існує переважно у вигляді живого образу і не матеріалізується в культурі, спеціальних і наукових текстах тощо. Картина світу завжди опредмечується тільки частково, ескізно в художніх творах, філософських трактатах, доповідях на конференціях, у роботах науковців тощо. Ураховуючи, що картину світу не можливо знайти у будь-яких джерелах у готовому вигляді і представити її як продукт безпосереднього аналізу, то для її формування необхідно акцентувати увагу не на готових картині і схематиці світу, а на процесах їх створення [4].

Конкретним і доступним “розглядом” світ стає на рівні світосприйняття за допомогою наявних знань та уявлень про нього, котрі сполучаються і створюють цілісний образ світу. На більш високому рівні (рівні світорозуміння) образ світу перетворюється в картину світу. Тому, як зазначає В. Нестеренко, картина світу залежно від рівня світорозуміння “може бути міфологічною або релігійною, побутовою або філософською, художньою або науковою. Але в усіх випадках вона відрізняється від образу світу тим, що містить пояснення, що стосується насамперед самого світу: його походження, способу існування, майбутньої долі (вічний він

чи піде в небуття, відродиться знову чи зникне назавжди тощо). Поясненню підлягає й побудова світу, і характер взаємозв'язку його складових, і сенс подій, що в ньому відбуваються. В цьому знаходить людина підґрунтя для мотивів своїх вчинків, розбудови своєї життєвої стратегії” [12: 83-84]. Отже, багато в житті людини залежить від того, яка картина світу є для неї більш близькою, який її обсяг і зміст.

Вважаємо за необхідне зазначити, що багато науковців (А. Астаф'єв, М. Мостепаненко, В. Стьопин, М. Шубас та ін.) підкреслювали, що поняття “наукова картина світу” відображає й інтеграційні процеси, котрі відбуваються в науці та суспільстві даної епохи. Наукова картина світу поряд з абстракціями, поняттями, законами виступає як засіб відображення світу в процесі людського пізнання і є результатом культурного розвитку суспільства, а тому в картину світу необхідно включати і сферу культури [1; 11; 15].

Кожна людина по-своєму сприймає навколишню дійсність і формує свою власну картину світу, але вона одночасно є носієм суспільної картини світу, що виходить за межі безпосереднього сприйняття окремої особистості. Тому картина світу індивідуума відображає об'єктивні взаємозв'язки дійсності, накопичені людством у ході історичного розвитку, і характеризується усвідомленістю на основі світобачень, усталених у даній культурі. Отже, суспільна картина світу для кожної особистості є універсальним засобом орієнтації в людському суспільстві [4].

Ознайомлення зі світом відбувається також у процесі різних стосунків між людьми та під час спілкування. Особливо ефективною для формування картини світу є обопільна відкритість особистостей на основі взаємної довіри, готовності запитувати та відповідати, урахувати отриману інформацію у своїй подальшій діяльності [12]. Особливо це стосується довіри учня до вчителя, до наданої ним інформації та можливостей її використання. Тому, розглядаючи питання формування в школярів наукової картини світу, слід звертати увагу на ідеологію країни, її керівного складу, національні особливості, суспільну свідомість тощо.

Аналіз різноманітних варіантів визначень поняття “картина світу”, сформульованих науковцями, дозволяє зробити висновок, що вчені мають різні погляди на зміст, статус і значення як цього поняття, так і похідних від нього, на їх співвідношення. Дослідники пояснюють це тим, що реалізація принципу відображення здійснюється, по-перше, не завжди послідовно, а, по-друге, дуже часто ігнорується принцип системності. Вони звертають увагу на те, що часто різні картини світу аналізуються самі по собі без співвіднесення з предметом відображення. На їхню думку, поняття “картина світу” має виступати синтезатором не тільки наукових знань, але й художніх уявлень про світ. Разом із тим необхідно відрізнити наукові (категоріальні) картини світу від ненаукових (наприклад, художніх чи взагалі антинаукових) і більш обґрунтовано визначити статус тієї чи іншої картини світу, а особливо єдиної наукової картини світу. Тому в процесі формування в школярів наукової картини світу важливе унаочнення отриманої наукової інформації шляхом застосування наочності, лабораторних, практичних робіт, трудового та виробничого навчання тощо.

У пізнавальній діяльності особистості наукова картина світу має самостійне значення і стає засобом дії на суб'єкта пізнання у процесі формування його картини світу, адже знання, відображені в картині світу особистості є результатом її попереднього досвіду. Тому усвідомлене оволодіння знаннями може відбуватися тільки на основі послідовності та наступності подачі наукових знань з їх послідовним ускладненням.

Ураховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що картина світу, в першу чергу, формується в особистості на основі отриманих нею знань, які умовно розподіляються на наукові, релігійні та побутові. Окрім них можна виділити міфологічні, ненаукові, марновірства, фантазії, забобони, казкові, фольклорні, естетичні та інші знання. На підґрунті цих знань формуються в особистості відповідні складові картини світу, які й складатимуть картину світу людини. Схематичне зображення цього показано на рис. 1.

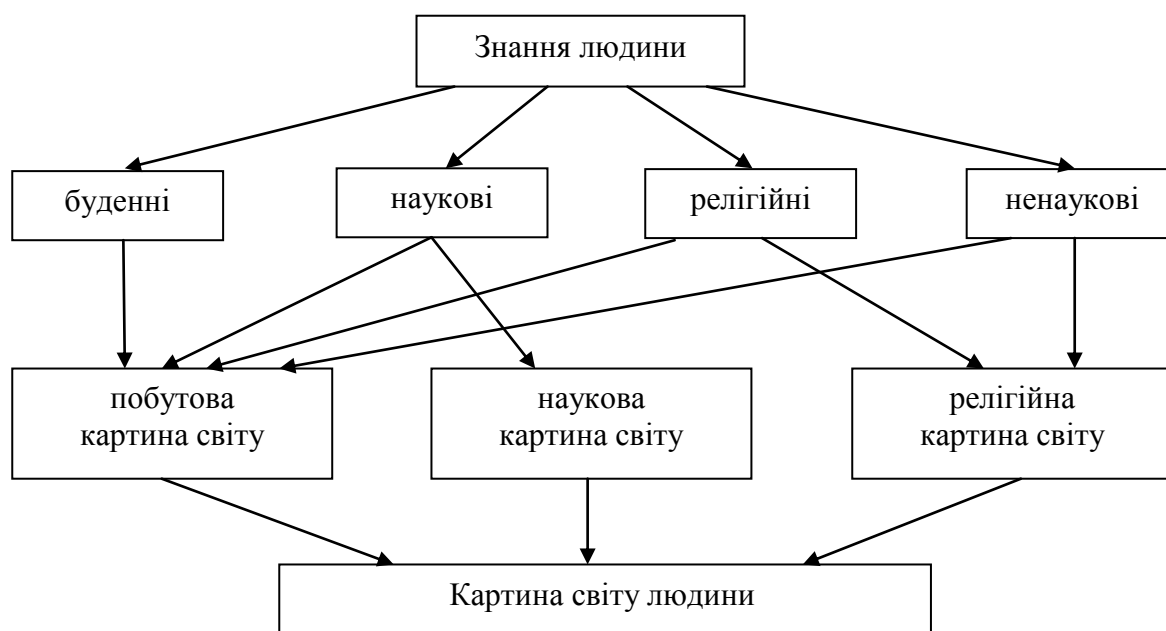


Рис. 1. Знання, на яких базується картина світу людини.

У науковій картині світу школяра синтезуються отримувані знання про універсум із тими світоглядними уявленнями, які на даний час є в дитини і приймають активну участь в інтерпретації отримуваної наукової інформації. Відтак наукова картина світу існує в двох напрямках. У першому – отримувані учнями знання на уроках дозволяють змінювати існуючу в свідомості школяра наукову картину світу. У другому – наявна на даний момент у школяра наукова картина світу систематизує і узагальнює отримувані на уроках знання та надає можливість співставляти із нею навколишній світ.

Отже, наукова картина світу виникає на основі пізнавальних інтенцій дитини з навколишньою дійсністю та в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи на підґрунті мовно-практичного засвоєння знань, умінь та навичок, визначених державними нормативно-правовими документами. Разом із цим учень під час навчання сприймає тільки ті факти та явища, які є для нього зрозумілими, вписуються в його пізнавальну установку та виправдовують очікування. Тому важливим для шкільного навчального процесу є те, щоб отримувані учнями знання про явища і процеси дійсності для успішного їх сприйняття зробити спрощеними для пізнання завдяки науково-технічним досягненням та за необхідності повторити безліч раз. Важливо також у подальшому дослідити взаємовплив наукової, побутової та релігійної картин світу у процесі навчальної діяльності школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Астафьев А. К. Понятие картины мира и изменение эволюционных концепций в биологии / А. К. Астафьев // *Философия и развитие естественнонаучной картины мира: межвуз. сб.* / Отв. ред. А. М. Мостепаненко. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – С. 161–177.
2. Бляхер Е. Д. “Картина мира” и механизмы познания / Е. Д. Бляхер, Л. М. Волынская. – Душанбе: [б. и.], 1976. – 152 с.
3. Дышлевой П. С. Естественнонаучная картина мира как форма синтеза знаний / П. С. Дышлевой // *Синтез современного научного знания.* – М., 1973. – С. 115–116.
4. Дышлевый П. С. Что такое общая картина мира / Дышлевый Петр Сидорович, Яценко Людмила Владимировна. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
5. Зобов Р. А. Структурный подход и его роль в построении картины мира / Р. А. Зобов // *Философия и развитие естественнонаучной картины мира: межвуз. сб.* / Отв. ред. А. М. Мостепаненко – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1981. – С. 198–212.
6. Карпов А. М. Фактор неопределенности в научной картине мира / А. М. Карпов // *Научная картина мира: основание, формирование, развитие: межвуз. науч. сб.* / Башкир. гос. ун-т им. 40-летия Октября; [редкол.: Б. С. Галимов (отв. ред.) и др.]. – Уфа, 1987. – С. 73–83.

7. Крымский С. Б. Научное знание и принципы его трансформации / Крымский Сергей Борисович; АН УРСР, Ин-т философии. – К.: Наук. думка, 1974. – 207 с.
8. Марков М. А. О единстве и многообразии форм материи в физической картине мира / М. А. Марков // Диалектика в науках о природе и человеке: тр. III Всесоюз. совещ. по филос. вопр. соврем. естествознания [22–24 апр. 1981 г.: в 4 кн.] / АН СССР, Ин-т философии; [редкол.: И. Т. Фролов (отв. ред.) и др.]. – М.: Наука, 1983. – [Кн. 2: Эволюция материи и ее структурные уровни / редкол.: Л. Б. Баженов, Р. С. Карпинская (отв. ред.) и др.]. – С. 219–242.
9. Мелюхин С. Т. Марксизм-ленинизм и современная естественнонаучная картина мира / С. Т. Мелюхин. – М.: Знание, 1968. – 47 с. – (Философия).
10. Микешина Л. А. Детерминация естественнонаучного познания / Л. А. Микешина; МВССО РСФСР. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1977. – С. 71–104.
11. Мостепаненко М. В. Научная картина мира и мировоззрение / М. В. Мостепаненко // Философия и развитие естественнонаучной картины мира: межвуз. сб. / Отв. ред. А. М. Мостепаненко. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1981. – С. 31–43.
12. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини: навч. посіб. для студ. вищих учб. закладів / В. Г. Нестеренко; Міжнар. фонд “Відродження”. – К.: Абрис, 1995. – 336 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
13. Платонов Г. В. Картина мира, мировоззрение и идеология / Г. В. Платонов. – М.: Знание, 1972. – 47 с. – (Философия).
14. Сафронов И. А. Естественнонаучная картина мира и проблема человека / И. А. Сафронов // Философия и развитие естественнонаучной картины мира: межвуз. сб. / Отв. ред. А. М. Мостепаненко. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1981. – С. 212–220.
15. Степин В. С. Структура и эволюция теоретических знаний / В. С. Степин // Природа научного познания: логико-методологический аспект. – Минск: Изд-во БГУ, 1979. – С. 179–259.

Кузьменко В.В.

**ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ЛИЧНОСТИ
НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА**

В статье представлено философско-педагогическое обоснование формирования у личности научной картины мира и рассмотрены различные подходы к данному процессу.

Ключевые слова: личность, формирование, картина мира, научная картина мира.

Kuzmenko V.V.

**PHILOSOPHIC AND PEDAGOGICAL JUSTIFICATION OF FORMING PERSONALITY'S
SCIENCE-BASED WORLD PICTURE**

The article presents philosophic and pedagogical justification of forming personality's science-based world picture. Different approaches to this process are analyzed as well.

Key words: personality, formation, world picture, science-based world picture.

УДК 37.091

Банкул Л.Д.

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ
В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті розглядаються теоретичні аспекти використання музичної терапії в умовах початкової школи; представлені методи, що можуть бути використані при роботі з дітьми в початковій школі.

Ключові слова: музична терапія, початкова школа, музика.

Постановка проблеми. Вирішення завдання щодо формування гармонійної, цілісної, всебічно розвиненої особистості значною мірою залежить від формування та реалізації нових педагогічних технологій. Прогресивні парадигми реформування системи вітчизняної освіти є підґрунтям ефективного розвитку кожної окремої особистості.

Як свідчить практика, величезну роль у процесі виховання людини відіграє мистецтво, яке сприяє цілісному розвитку особистості: її духовного світу, світогляду, морально-естетичних відношень, потреб і творчих здібностей. Мистецтво є по-справжньому творчою діяльністю тому, що творчість виступає тут не тільки як спосіб діяльності, а й як мета. Саме в цьому полягає здатність мистецтва бути каталізатором творчих можливостей особистості.

Музичне мистецтво в образно-звуковій формі відображає й узагальнює досвід емоційного ставлення до навколишньої дійсності. Тому саме в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні. Залучення молодшого школяра до різних видів музичної діяльності створює широкі можливості для проявів та розвитку його творчої активності.

Останнім часом у зв'язку із зростаючими проблемами, пов'язаними з корекцією емоційної сфери, девіантною поведінкою, ускладненням процесів адаптації до нових умов, отримала популярність музикотерапія, яка належить до активних методів групової психологічної допомоги, кінцева мета якої полягає у підвищенні соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації у суспільстві.

Питаннями музично-естетичного виховання займалися видатні педагоги та освічені діячі України і Росії ХХ століття Б.Асаф'єв, Н.Гродзенська, В.Шацька, В.Сухомлинський, Д.Кабалевський, Б.Яворський, М.Леонтович, М.Лисенко, О.Рудницька та багато інших. Вагомий внесок у розвиток системи методів музикотерапії було зроблено К. Швабе, Х. Бонні, А. Понтвіком, Руудом, Мансом, Шмейстерсом, Тіммерманном та ін. Але, питанням, пов'язаним з використанням музики у роботі з дітьми початкової школи у вітчизняній психолого-педагогічній та методичній літературі практично не приділяється уваги.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути особливості використання музичної терапії в умовах початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Музикотерапія є джерелом активізуючої творчості та соціальної стимуляції, що оздоровчо впливає на емоційну й вольову сферу людини. Кожний з елементів музикотерапії, якою б формою він не виражався (вокальною, інструментальною, мовленнєвою, руховою чи образотворчою), вступає у специфічний зв'язок з індивідом. Вплив музики не залежить від віку, освіти, професії, соціальної чи національної приналежності.

Психологи вважають музикотерапію способом лікування таких психоневротичних розладів, як порушення самосприйняття, неадекватні реакції на переживання, неврози, депресії, істерії, нав'язливі стани, дефекти інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку [5]. Окрім цього, важливо підкреслити, що музикотерапію з успіхом можна використовувати в освітній сфері, а саме: у роботі з дітьми молодшого шкільного віку для розвитку гармонійних сил, творчого потенціалу, розумових здібностей, виховання почуття прекрасного. Саме у процесі занять музикотерапією у дітей формуються навички спілкування, адекватного вираження почуттів, розвиваються емпатичні здібності, що сприяє встановленню й розвитку міжособистісних взаємин з однолітками й дорослими.

Під час музиціювання в дітей розвиваються мислення, увага, пам'ять, знижується рівень тривоги, підвищується самооцінка, вдосконалюються сенсомоторна функція, координація, і тонка моторика, активізується загальний потенціал можливостей дитини і її адаптація.

Гіпотеза Бахтіна-Виготського (музика і психіка формуються одночасно) передбачає, що психіка, а точніше – певні її сторони, знаходять себе в музиці, а музика створюється через психіку людини. І тому спілкування з музикою передбачає:

- обмін переживаннями (співпереживання, музична емпатія);
- виявлення і реалізацію особистісних переживань [1].

Як відомо, емпатія у сфері мистецтва розширює досвід життєдіяльності людини шляхом спостереження за переживаннями інших. Під час такого спостереження музика

встановлює рівновагу, гармонізує дисонанси, виявляє і руйнує стереотипи, які склалися в поведінці учня.

Окрім цього, виховна сила музики полягає в тому, що вона своєрідно акцентує на певних моментах і ситуаціях у житті людини, підсилює емоційне сприймання і виробляє особливе ставлення до них. Душевні імпульси та спонукання, що виникають при цьому, впливають на характер людини. Музика стимулює нервові центри, від тональності та сили звуків залежать серцевий ритм і робота органів дихання. Психолог В.Карвасарський, посилаючись на роботи зарубіжних дослідників, визначає такі механізми лікувальної дії музики: катарсис, емоційний стан, підвищення доступності для свідомого переживання психо- і соціально-динамічних процесів [5].

Призначення музикотерапії – проникнення в глибинні сфери особистості, куди не можна сягнути за допомогою слова.

Основні аспекти застосування музикотерапії:

- блокування процесу комунікації із соціальним оточенням;
- підготовка до застосування психотерапії та релаксації;
- підтримка під час релаксації, пов'язаної з аутогенним тренуванням;
- подолання тривожних станів, корекція астенії, роздратованості, внутрішнього напруження, зумовлених стресовим станом [4].

Музикотерапію застосовують як індивідуально, так і на групових заняттях. Найчастіше її сполучають з іншими методами в комплексній психотерапії.

Дослідники виділяють безліч методів музикотерапії, що спрямовані на емоційну активізацію, тренінгові, релаксуючі, комунікативні, а також творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації, музичний, тренінг чутливості для вироблення здатності бачити виявлення життя в музиці [7].

Варто зазначити, що для роботи з дітьми молодшого шкільного віку можна використовувати наступні методи: музично-рухові ігри і вправи, вокальні вправи-співи, музичне малювання, групову імпровізацію. Розглянемо їх детальніше.

Так, *музично-рухові ігри та вправи* сприяють стимуляції та концентрації уваги, координації аудіовізуальної, моторної і тактильної корекції дитини, створюють умови для комунікації та взаємодії у групі, зв'язку індивіда з групою та групи з індивідом. У процесі цих занять можна використовувати ритмічні інструменти, костюмний реквізит, спортивні знаряддя та інвентар, іграшки. У музично-руховій грі, що керується звуковими сигналами, динамічний напрям однієї фази діяльності чергується з гармонійним розслабленням. Цим досягається психічна й соматична релаксація. Для стимуляції музично-рухових ігор і вправ необхідні ритмічно виразні, динамічні та жваві за темпом, із привабливою мелодійною та гармонійною лінією класичні, фольклорні, популярні танці, тобто оркестрові мелодії в хорошому стереофонічному виконанні. Як звукові сигнали можна використовувати барабани, тарілки, гонг, трикутник, ріжок.

Музичні ігри та вправи завдяки жвавому (жартівливому) характеру, різноманітності привабливих форм, оптимістичному настрою є одним із улюблених компонентів музично-терапевтичних занять у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Орієнтовні музичні твори для проведення музично-рухових ігор і вправ:

М.Бернар – пісенька “М” (з дитячих танцювальних пісень “Золоті ворота”); П.Чайковський – марш дерев'яних солдатиків; М.Мусоргський – картинки з виставки. Гра дітей; С.Прокоф'єв – марш зі збірника “Дитяча музика”.

Вокальне вираження – *співи*. Мета занять – зняття напруження, гармонізація особистості, позитивний психічний і соматичний вплив на дихання, серцеву діяльність, травлення; встановлення соціальних контактів.

Груповий спів передбачає анонімність співака, тому він є дієвим засобом зняття напруження й гармонізації особистості; він орієнтує молодших школярів на групу, дає змогу приєднатися до неї, встановити соціальний контакт, викликає почуття безпечної самореалізації. Груповий спів можна комбінувати із сольним у іграх, наприклад, “Ходить

пісенька по колу”, коли кожен співає по куплету. Вокальний елемент музикотерапії допомагає зайняти активну позицію у груповій діяльності, це допомагає долати психологічні бар’єри, перелаштувати особистість і зайняти в групі безпечну та стабільну позицію. Відчуття успіху під час групового співу також відіграє значну роль, що допомагає об’єднати й активізувати групу. Дієвою є також гра на музичних інструментах, що поєднується зі співом.

Рекомендується використовувати пісні, які можна драматизувати, відображати. Вони мають бути емоційними, цікавими, мати просту і приємну мелодію, живий темп, відповідну тональність.

Музичне малювання. Мета занять – динамічна стимуляція та спонтанне вивільнення внутрішніх конфліктів і проблем, зняття негативних переживань. Музичне малювання – не тільки засіб виразності, а й засіб усвідомлення конфліктів, який дає змогу проникнути в глибини психіки людини. Воно нівелює афекти, сприяє катарсису. Це елемент самовираження, який сприяє заспокоєнню, здоровій упевненості в собі, повертає стан рівноваги. У музикотерапії малюють крейдою, фарбами, тримаючи пензель або олівець водночас в обох руках, залучаючи праву й ліву півкулі до роботи. Ритм малюють у вигляді безперервної лінії, кіл, трикутників, кубів, вузлів, кубиків. Малювання супроводжують співом, що сприяє психічному та соматичному розслабленню, загальній гармонізації особистості.

Орієнтовні музичні твори, які можна використовувати на заняттях:

П. Чайковський – вальс із опери “Євгеній Онєгін”; Й. Штраус – “Марш кадетів”;

К. Вебер – запрошення до танцю; А. Глазунов – галоп з балету “Раймонда”.

Групова імпровізація, яку варто застосовувати за моделлю Карла Орфа. Вона подана у двох варіантах: перший – це спосіб так званої “тілесної гри”, що полягає в утворенні звуків без допомоги інструментів – ударів, клацання. Другий спосіб – створення простої вокально-інструментальної форми. Кожна дитина встановлює зв’язок між своєю дією з інструментом і звуком, а також між звуками, що видають інші діти.

На початку створення нового твору психолог (соціальний педагог) безпосередньо не втручається у творчість учнів, а виступає емпатичним слухачем і глядачем. У процесі розвитку композиції можна поступово непомітно скорочувати кількість інструментів. Таким способом цілеспрямовано стимулюється голосова реакція дітей на звукові імпульси. Інструментальна імпровізація переходить у вокальну.

Музика переживається дітьми як своєрідний стимул: дитина грає на інструменті те, що не може сказати, звертається до учасників невербального діалогу та сприймає їхню музичну поведінку як звернені на свою адресу репліки. Усі переживання дітей виявляються спонтанно, безпосередньо, без цензури свідомості. Тому за допомогою гри маленькі виконавці можуть створювати ситуацію спокійної розмови, сварки між окремими інструментами. І, як показує практика, ця експресія різноманітних звучних предметів і голосів викликає в дітей радість, поживлення, інтерес, збагачує новим досвідом.

Висновок. Отже, музикотерапія є складовою частиною психолого-педагогічних і психотерапевтичних методів, загальне завдання яких – збереження психічного здоров’я й запобігання емоційним розладам.

Основна мета музикотерапії полягає у подоланні бар’єрів у спілкуванні, покращенні розуміння себе та інших, знятті психічного напруження, створенні можливостей для самовираження, набутті навичок адекватної групової поведінки та соціалізації учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія. Посібник-хрестоматія / О.Г. Антонова-Турченко, Л.С. Дробот. – К.: Вид-во Ін-ту змісту та методів навчання, 1997. – 180 с.
2. Блаво Рушель. Исцеление музыкой / Блаво Рушель. – Питер, 2003. – 192 с.

3. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А.Ворожцова. – М.: Апрель-Пресс, изд-во Института психотерапии, 2004. – 89 с.
4. Деккер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Г.-Г. Деккер-Фойгт. – С-Пб.: Питер, 2003. – 208 с.
5. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – С-Пб.: Сфера, 1994. – 448 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 175 с.
7. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії // Психолог. – 2005. – №39 (183). – С.27-31.

Банкул Л.Д.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются теоретические аспекты использования музыкальной терапии в условиях начальной школы; представлены методы, которые могут быть использованы при работе с детьми в начальной школе.

Ключевые слова: музыкальная терапия, начальная школа, музыка.

Bankul L.D.

THEORETICAL ASPECTS OF USE OF MUSICAL THERAPY IN THE CONDITIONS OF THE ELEMENTARY SCHOOL

In the article the theoretical aspects of the use of musical therapy are examined in the conditions of initial school; methods which can be used for work with the children of initial school are presented.

Key words: musical therapy, initial school, music.

УДК 37.032

Безушко С.В.

СПІВВІДНОШЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ І МОДЕЛІ РОЗДІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано перспективи здійснення гендерно орієнтованого підходу в системі роздільного навчання школярів, наголошено на тому, що ця проблема дедалі частіше стає предметом розгляду багатьох учених. Вони пропонують цю систему, як стратегічну модель, завдяки якій має підвищитися ефективність гендерного виховання.

Ключові слова: роздільне навчання, гендер, гендерне виховання, гендерна ідентифікація, гендерно орієнтований підхід.

В умовах соціально-економічних змін в Україні спостерігається трансформація прийнятих у суспільстві стереотипів щодо чоловіків і жінок, зміни їхніх гендерних ролей. Глобальнішою проблемою є дисбаланс представників обох статей у всіх сферах життєдіяльності. На думку багатьох учених останнім часом збільшується роль жінки в таких сферах, як державний апарат, наука, медицина. Крім того поступово жінка стала невід'ємним структурним компонентом трудових ресурсів [1]. Разом із тим на фоні невинного зростання самореалізації жінок дещо зменшується рівень самореалізації чоловіків.

Варто також додати, що в масовій свідомості сучасного суспільства панують ламкі і невірні стереотипні погляди на чоловічі і жіночі життєво-ціннісні орієнтири, які успадковує підростаюче покоління. Водночас масова фемінізація хлопців і маскулінізація дівчат суперечать соціальним нормам і ускладнюють процес засвоєння молоддю статево-рольової поведінки.

Досить ефективним шляхом виходу із цієї проблемної ситуації може слугувати гендерна освіта, яку, зокрема, доцільно здійснювати через запровадження у школах роздільного навчання.

Методологічні проблеми шкільної освіти з урахуванням гендерної специфіки вивчали Т. Говорун, О. Кікінежді, К. Корсак, Н. Лавриненко та ін.; особливості гендерної соціалізації дітей молодшого віку різної статі – В. Авраменкова, А. Палій, Н. Радіна та ін.; виховання культури взаємовідносин учителя з хлопцями і дівчатами підліткового віку – О. Антипова та ін.; проблеми диференціації гендерних ролей – Н. Гусак, Б. Кочубей, О. Лосева, З. Янкова та ін.; гендерними дослідженнями виховання дівчат-підлітків займались Ю. Галустьян, Н. Кутова, Г. Лактіонова, О. Петренко та ін.

Значний внесок до педагогічних ідей із виховання хлопців і дівчат здійснили В. Бездетних, А. Вахрушева, В. Караковський, Л. Коряшина, Л. Левшина, В. Нишева, Л. Тимошенко та ін. Чимало вітчизняних і зарубіжних науковців присвятили свої роботи вихованню дівчат і хлопців із використанням народних традицій (Т. Абаєва, А. Мухамбаєва, З. Хамдамова); підготовці вчителів до роботи з хлопцями і дівчатами (С. Бадмаєва, В. Болобон, С. Кон, А. Мудрик, І. Мягков, Л. Тимощенко, А. Трушкін, А. Хріпкова, В. Чернов та ін.); ідеям феміністичної педагогіки і подолання нерівності в системі освіти (Б. Бернштейн, П. Бурдье, А. Жиро, Е. Каплан, П. Макларен та ін.).

У даній статті зроблено спробу обґрунтувати перспективи здійснення гендерно орієнтованого підходу в системі роздільного навчання школярів.

Відомо, що гендерна педагогіка вибудовується з урахуванням специфіки впливу на розвиток хлопців та дівчат усіх факторів навчально-виховного процесу, а саме: статево-рольового виховання. У навчанні для хлопців і дівчат характерним являється ряд статево-детермінованих особливостей різного генезу, які необхідно враховувати в освітньому процесі. Між тим, сучасна школа гендерну теорію трактує однобічно. Як наслідок, статево-рольовий підхід у навчально-виховному процесі до учнів обох статей застосовується однаковий і фактично є безстатевим. Але ж виховання хлопців і дівчат має свою специфіку, елементи якої визначаються психофізіологічним характером кожної статі. Їхні суттєві відмінності зумовлюють необхідність застосування диференційованих (для кожної статі) методик виховання.

Мета гендерного виховання полягає у правильному конструюванні моделі морально-етичних норм у взаємовідносинах обох статей, у формуванні ролевих позицій хлопчика і дівчинки.

Головною рисою гендерного виховання є реалізація індивідуального підходу. Разом із тим у змішаних класах загальноосвітніх шкіл індивідуальний підхід здійснювати дуже важко і практично неможливо. З огляду на зазначене педагоги-новатори пропонують нову модель освітніх закладів, а саме: школи з роздільним навчанням або одностатеві паралельні класи.

Сьогодні можна констатувати, що роздільне навчання має багатовікове коріння і позитивний досвід. Так, у дореволюційній Росії успішно функціонувала практика роздільного навчання хлопців і дівчат у чоловічих і жіночих класичних гімназіях. В окремих школах Радянського Союзу до 1954 року навчання також було роздільним, що надавало додаткові можливості для здійснення виховної роботи з урахуванням особливостей кожної статі.

На сучасному етапі втілення в життя моделі роздільного навчання відстоюють наукові центри Російської Федерації: науковий центр психофізіологічних і здоров'я охоронних проблем освіти під керівництвом В. Базарного; Московський центр гендерних досліджень; наукова лабораторія нейропсихології і нейрофізіології дитини під керівництвом В. Єремєєвої. На її думку, для того, щоб суспільство правильно функціонувало потрібні самостійні, здатні приймати рішення, надійні чоловіки і жінки, які поважають себе і цінують свою статеvu належність. А для цього необхідно навчитися навчати не просто школярів, а хлопців і дівчат. Учені також дійшли висновку, що різностатевий колектив однолітків, в

якому ігноруються психологічні і фізіологічні особливості учнів кожної статі, це антигуманне й аморальне явище [2].

Запровадженням системи роздільного навчання та її вдосконаленням в Україні опікується, наприклад, директор Львівської приватної гімназії Г. Софійська. Вона вважає, що кожна стать має виконувати свою соціальну роль, а вирішити такі проблеми як налагодження дисципліни й організація навчального процесу можна шляхом запровадження у школах роздільного навчання, особливо для учнів підліткового віку.

Саме у підлітковому віці слід обов'язково враховувати психофізіологічні відмінності хлопців і дівчат, оскільки вченими доведено, що цей вік є найскладнішим, найбурхливішим і найкритичнішим етапом розвитку організму і психіки дитини. У підлітковому віці закладаються гендерні установки щодо орієнтації на маскулінні, фемінні та андрогенні цінності і статево-рольовий тип поведінки.

Останнім часом дослідженням гендерних особливостей підлітків приділяється значна увага. На думку вчених, підлітковий період – це етап біологічного дозрівання, для якого характерні диспропорції та кризисні процеси. Л. Виготський уважав, що криза підліткового віку пов'язана з двома факторами: виникнення новоутворень у свідомості підлітка і перебудова відносин між дитиною й її оточенням. Ця перебудова і складає головний зміст кризи [3].

Позитивна і негативна фази в підлітковому віці у дівчат і хлопців проходять у різні періоди. Так, у дівчат негативна фаза припадає на 11-13 років, а у хлопців – на 14-16. Тобто, починаючи з 5 класу, дівчата та хлопці мають вагомі розбіжності, що відображається на всіх сферах навчально-виховної діяльності. З цього приводу С. Нартова-Бочавер на основі статистичних даних, які було підтверджено Макнемаром ще у 1942 році, зауважила, що дівчата володіють більш розвиненим естетичним смаком, у них краще розвинена мова, більш тонка координація рухів, а хлопці у цьому ж віці мають кращі математичні і механічні здібності [4].

Окрему фазу становить період статевого дозрівання, який дуже неоднозначно впливає на психологічний стан підлітків (і дівчат, і хлопців). У період від 12 до 14 років у них активно формується образ статевого “Я”, спостерігається підвищений інтерес до себе, своєї зовнішності. Разом із цим виникають тривога, напруження, переживання, спровоковані тілесними вадами, підвищена самокритичність, сором'язливість. Характерною бурхливою “поведінковою моделлю” підліткового віку є поява реакції емансипації у дівчат, коли спостерігається бажання визволитись від опіки дорослих, батьків та учителів. Загальновідомо, що психологічно і фізично дівчата дорослішають раніше, ніж хлопці, а в період, коли у них з'являється реакція емансипації, вони стають лідерами для хлопців. Як наслідок, у хлопців спостерігаються психолого-патологічні комплекси, зокрема з'являються побоювання бути слабкішими. Така ситуація спричиняє болісні взаємостосунки і психологічні конфлікти у представників обох статей. У підлітковому віці важливого значення для хлопців і дівчат набуває оцінка однолітків. Вони прагнуть до самовизначення і потребують поваги. Якості, яких набувають хлопці та дівчата у процесі гендерної соціалізації, як констатують І. Кльоцина, С. Бем, Е. Гіденс, визначають різні типи гендерної ідентичності. Особливої уваги, на думку О. Кураєвої, заслуговує потреба підлітків у самоідентифікації як процесі формування ідентичності. З приводу останньої Е. Еріксон писав, що може виникнути “криза ідентичності”, яку він розглядав, як патологічний і кризовий стан [5].

О. Савіна стверджує, що ідентичність може бути позитивна і негативна. Позитивна характеризується тим, ким підліток повинен стати, а негативна – ким він не повинен стати. Слід підкреслити, що становлення ідентичності може відбутися лише на фоні сприятливого соціально-благополучного оточення підлітка при високому рівні взаєморозуміння між батьками, учителями і однолітками [6].

Водночас учнівський колектив являє собою двоїсте явище. Це задана організаційна структура, яка розвивається і проектується дорослими людьми, в якій відбувається

навчально-контрольована діяльність і вільне спілкування дітей. Сьогодні можна констатувати, що в сучасних закладах освіти організація виховного процесу з боку вчителів недосконала і має ряд негативних особливостей: відсутність гендерно орієнтованого підходу у вихованні, а саме: однобічна концентрація уваги на різностатевий колектив учнів, відсутність дисциплінарного підходу, відсутність креативності з боку вчителів та ін.

Недосконалість виховного процесу провокує виникнення в учнівському колективі не сприятливого середовища, а також призводить до відсутності високого рівня взаєморозуміння між хлопцями і дівчатами, негативної ідентифікації. Крім того в закладах освіти майже відсутнє регулювання педагогами процесу маскулінізації-фемінізації підлітків.

Ураховуючи вищезазначене, в останні роки науковці довели актуальність упровадження в навчально-виховний процес закладів освіти гендерно орієнтованої педагогіки.

Аналіз їхніх досліджень дозволяє дійти висновку, що реалізація гендерно орієнтованого підходу буде ефективнішою за наступних умов:

- чітка організація роздільного навчання хлопців і дівчат (створення одностатевих класів);
- вибір форм, методів і засобів навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей і пізнавальних інтересів хлопців та дівчат;
- організація процесу засвоєння учнями навчального матеріалу в одностатевих класах;
- визначення стилю викладання вчителя і встановлення відповідного стилю учбової діяльності учнів;
- регулювання процесом маскулінізації-фемінізації хлопців та дівчат за допомогою заохочування одних форм поведінки і гальмування інших.

Перспективи здійснення гендерно орієнтованого підходу в системі роздільного навчання школярів є досить значними, а тому потребують подальшого, більш детального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рыков С.А. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 17-22.
2. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Нейропедагогика – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – Самара: Учебная литература; Корпорация “Федоров”, 2007. – 157 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т./ Гл. ред. А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 367 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Ижица, 2002. – 160 с.
5. Эриксон. Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и пред. А.В.Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 341 с.
6. Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.

Безушко С.В.

СООТНОШЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ И МОДЕЛИ РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обоснованы перспективы реализации гендерно индивидуального подхода в системе раздельного обучения школьников, ставится акцент на том, что эта проблема становится все чаще рассматриваемой многими учеными. Они предлагают эту систему, как стратегическую модель, с помощью которой может повыситься эффективность гендерного воспитания.

Ключевые слова: раздельное обучение, гендер, гендерное воспитание, гендерная идентификация, гендерно индивидуальный подход.

**THE CORRELATION OF GENDER EDUCATION MODEL AND SEPARATED TEACHING
METHOD FOR SCHOOL CHILDREN**

The prospects for implementation of gender individual approach in separated teaching method for schoolchildren are substantiated in this article. It is placed an emphasis on fact that this problem became more frequent discussed among men of science. They suggest this system as a strategical model that will ensure the high efficiency of gender education.

Key words: separated teaching method, gender, gender education, gender identity, gender individual approach.

УДК 37.037

Глухов І.Г.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Статтю присвячено розкриттю педагогічних умов, які забезпечують ефективний фізичний розвиток молодших школярів в системі позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивної спрямованості.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, фізичний розвиток, педагогічні умови гармонійного розвитку особистості.

Постановка проблеми. В Україні об'єктивно склалися такі соціально-педагогічні та соціально-економічні умови, які призвели до погіршення стану здоров'я дітей різного віку, збільшення серед них випадків паління, наркоманії, алкоголізму, негативного ставлення до основних принципів здорового способу життя та зневажливого відношення до власного здоров'я. З огляду на це, в Законі України "Про позашкільну освіту" підкреслюється важливість цілеспрямованого вирішення завдань формування у підростаючого покоління здорового способу життя, свідомого і відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, вдосконалення фізичного розвитку, профілактики бездоглядності, правопорушень серед дітей різного віку.

Сучасні погляди на проблему фізичного розвитку дітей проаналізовано у ряді психолого-педагогічних досліджень у галузі педагогіки (Е. Вільчковського, Л. Волкова, О. Кириченко, Т. Поніманської) та системи фізичного виховання підростаючого покоління (М. Зуболій, О. Курок, Г. Ляшенко, Б. Шиян та ін.).

Фізичне виховання молодших школярів в період перебудови освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямків роботи суспільних інститутів виховання та батьків. З огляду на вище вказане, проблема фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку потребує подальшого вивчення.

Мета дослідження: розкриття педагогічних умов, що забезпечують ефективний фізичний розвиток молодших школярів у системі позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивної спрямованості.

Об'єкт дослідження: фізичне виховання молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

Предмет дослідження: Педагогічні умови фізичного розвитку молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У філософії поняття "умова" розглядається як категорія, що виражає відношення предмета до явищ які його оточують, без яких цей предмет існувати, розвиватися не може. Сам предмет при цьому розглядається як щось обумовлене, а умова як відносно зовнішнє стосовно предмета різноманіття об'єктивного світу [1: 497]. Умова у філософії – це те, від чого залежить предмет, комплекс предметів,

характер їхньої взаємодії, з наявності якого з'являється можливість існування, функціонування й розвитку даного предмета. Сукупність конкретних умов даного предмета утворює середовище його існування, а його вплив забезпечує реалізацію закономірних зв'язків і відносин. Умови – це обставини, які визначають ті або інші наслідки, настання яких перешкоджає одним процесам або явищам і сприяє іншим.

У науці часто мова йде про умови тієї або іншої діяльності. При цьому можна зустріти роботи, де говориться про умови ефективності діяльності.

У педагогічних дослідженнях В. І. Андрєєва, Ю. К. Бабанського, В. І. Загвязинського, Л. В. Мещерякової й інших розглядаються два аспекти поняття умов навчальної діяльності – загально-педагогічний і дидактичний. Причому, на наш погляд, визначення цих понять розрізняються тільки предметом, у відношенні якого вони розглядаються, – у процесі навчання (дидактичні умови), у процесі утворення особистісних якостей та властивостей (педагогічні умови).

Під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань. Під комплексом умов формування особистості розуміють сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин навчально-виховного процесу та ресурсного потенціалу який його забезпечує, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організованих форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей.

Л. В. Мещерякова до педагогічних умов відносить тільки ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і які повинні забезпечувати найбільш ефективно протікання цього процесу. При цьому ми згодні з автором, що педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, до обстановки, до сукупності об'єктів, що роблять вплив на процес, тому що утворення особистості школяра являє собою єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності і явища.

Тому педагогічні умови гармонійного розвитку особистості школяра, що займається спортивно-оздоровчою діяльністю, ми визначаємо як сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу й внутрішніх особливостей особистості школяра, від наявності яких залежить удосконалення фізичних якостей.

Визначити педагогічні умови фізичного розвитку молодшого школяра не можливо без розкриття самого поняття “фізичний розвиток”. Поняття “фізичний розвиток” тлумачиться у наукових джерелах по-різному. У самому загальному сенсі під “фізичним розвитком” людини розуміють процес змін природних морфо-функціональних властивостей організму упродовж індивідуального життя [2: 9]. Це також процес змін форм і функцій організму; сукупність ознак, що характеризують зовнішні показники фізичного стану організму на тому чи іншому етапі його фізичного розвитку (ріст, вага, окружність грудної клітини, спірометрія легенів, динамометрія тощо) [3: 29]; це суто спеціальне (антропометричне) тлумачення.

Дослідник Е. Вільчковський підкреслює, що фізичний розвиток виявляється у становленні та зміні біологічних форм та функцій організму дитини в процесі життя та визначається рівнем антропометричних і біометричних показників (маса та довжина тіла, окружність грудної клітини, частота дихання та серцевих скорочень); рухових якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості); показників формування постави.

Науковці Б. Ашмарін, М. Віленський та К. Грантинь фізичний розвиток розглядають з двох позицій (у вузькому та широкому значенні). У вузькому значенні – це процес зміни зовнішніх розмірів тіла людини. Такими поняттями користується особливий розділ науки, який називається антропометрією, тобто замірами людини.

Головними показниками, за якими оцінюють фізичний розвиток, на думку багатьох науковців і практиків (Б. Ашмарін, О. Безкопильний, М. Віленський, Е. Вільчковський, Л. Волков, К. Грантинь, В. Івашенко, Л. Матвєєв, Б.Шиян), є кількісні показники розмірів тіла (маси тіла, зросту, окружності грудної клітки) та рівня функціональних можливостей

людини, які визначаються, зокрема, рівнем розвитку рухових якостей (швидкістю, спритністю, гнучкістю, витривалістю, силою).

Під терміном “фізичний розвиток” зазвичай розуміють комплекс функціональних показників, які визначають запас фізичних сил організму. Стосовно дітей, уявлення про фізичний розвиток повинні бути розширені за рахунок оцінки процесів росту та розвитку організму, – стверджують С. Тихвінський, С. Хрущова, А. Урисон. Під фізичним розвитком дослідники розуміють комплекс морфо-функціональних ознак, що характеризують віковий рівень розвитку дитини.

У той же час, зважаючи на вади урбанізованого простору життєдіяльності сучасної людини, спосіб життя не може привести до оптимального фізичного розвитку без свідомої корекції впливів середовища самою особистістю [4: 50]. Тому ми вважаємо суттєвими складовими фізичного розвитку систему суспільних традицій, знань, установок, звичок які орієнтують особистість на здоровий спосіб життя, заняття спортивно-оздоровчою діяльністю.

Виділення педагогічних умов фізичного розвитку нами було здійснено з врахуванням трьох напрямків:

- 1) аналіз закономірностей формування й розвитку особистості школяра в діяльності, у тому числі й спортивно-оздоровчої;
- 2) аналіз досвіду тренерської роботи зі школярами, що займаються в спортивній секції з плавання;
- 3) аналіз педагогічних умов, виділених у науці у відношенні тих або інших видів діяльності.

При аналізі закономірностей формування й розвитку особистості молодшого школяра в діяльності ми враховували, насамперед, індивідуальні антропометричні особливості розвитку школярів (ріст, вага, окружність грудної клітки, гармонійність статури) і ступінь розвитку фізичних якостей (витривалість, сила м’язів, гнучкість, спритність, швидкісні дані).

Як показав досвід тренерської роботи зі школярами, що займаються в спортивній секції з плавання, основна увага тренерів і учнів приділяється досягненню спортивних результатів. Але залишається поза полем зору формування в дитини потреби ведення здорового способу життя, самостійної підтримки високого рівня звичної рухової активності, володіння прийомами своєчасного відновлення фізичного стану свого організму поза заняттями у спортивній секції.

З метою виділення педагогічних умов формування гармонічного фізичного розвитку школярів нами були проаналізовані численні роботи й дисертаційні дослідження проблем гармонічного розвитку школярів і ефективності спортивно-оздоровчої діяльності.

Звертаючись до проблеми виділення педагогічних умов фізичного розвитку молодших школярів у позашкільних навчальних закладах, ми виходили з наступних положень:

1. Здоров’я – вища людська цінність; здорова людина – вихідна умова, що забезпечує щиросердечну рівновагу, моральний комфорт особистості, з одного боку, з іншого боку – це головна умова суспільного процесу відтворення робочої сили й рішення соціально-демографічних проблем.
2. Кожна дитина від народження має природні задатки. Задатки – це можливості, які в сприятливих умовах можуть вирости в здібності; задатки проявляються в схильностях до певного виду діяльності.
3. Значимість фізичного розвитку школярів обумовлена необхідністю збереження й зміцнення соціальної, психічної й фізичної складової здоров’я. Фізична підготовленість, психологічна стійкість і соціальна адаптованість до негативних зовнішніх факторів середовища є основними компонентами фізичної культури особистості, показниками її фізичного розвитку й базисом для розкриття її потенціалу.
4. “Здоровий спосіб життя” – це поняття, що охоплює всі сфери життєдіяльності особистості школяра, це сукупність соціальних умов і, насамперед, діяльність

самого суб'єкта, що забезпечують максимальну реалізацію потенційних можливостей. Здоровий спосіб життя покликаний максимально розкрити й звернути на користь суспільства фізичні, духовно-моральні, ділові можливості й сили кожної особистості.

Таким чином, ґрунтуючись на аналізі літературних джерел, ми прийшли до висновку, що педагогічними умовами фізичного розвитку молодших школярів в позашкільних закладах спортивно-оздоровчої спрямованості є:

- 1) цілеспрямоване формування в школярів мотивації ведення здорового способу життя. Педагогічна стратегія формування здорового способу життя повинна сприяти самостійному виробленню переконань учня на основі системи знань про здоров'я як основу успішного життя. Завдяки переконанням створюються спочатку стійка мотивація здорового способу життя, потім готовність і самоконтрольована активність у творенні власного здоров'я. На відміну від загальноприйнятої схеми “знання – уміння – навички” ця поведінкова система мобільна й легко вписується в довгострокову програму життєдіяльності;
- 2) систематизація рухової активності школярів. Це означає, що навчально-виховний процес повинен бути в першу чергу систематичним та безперервним. Фізіологічною передумовою безперервності тренувального процесу та щільного режиму навантажень є здатність нервової, м'язової й іншої систем зберігати слідовий ефект тренування протягом порівняно нетривалого періоду. Безперервність та щільний режим тренувань створюють передумови для нагромадження позитивних функціональних і морфологічних змін в організмі [5: 62-63];
- 3) врахування особливостей виховання фізичної витривалості школярів. При вдосконаленні витривалості утворюються певні умовні рефлекси, які сприяють покращенню кровообігу та диханню, регуляції функцій організму, обміну речовин та теплорегуляції;
- 4) навчання практичним прийомам відновлення функціонального стану організму. До таких засобів відносять масаж, активний відпочинок та вправи спрямовані на розслаблення м'язів, які містять в собі релаксацію та аутогенне тренування.

Висновки.

1. Фізичний розвиток характеризується суттєвими змінами функціональних можливостей особистості дитини в певні періоди вікового розвитку, що виражається у зміні окремих вікових якостей і загальному рівні фізичної працездатності.
2. До педагогічних умов фізичного розвитку молодших школярів у позашкільних закладах спортивно-оздоровчої спрямованості можна віднести: цілеспрямоване формування в школярів мотивації ведення здорового способу життя, систематизація рухової активності, врахування особливостей виховання фізичної витривалості та навчання практичним прийомам відновлення функціонального стану організму.
3. У подальшому дослідженні планується спрямування на формування моделі фізичного виховання молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физического воспитания / Л.П. Матвеев, А.Д. Новиков. – Изд. 2-е, испр. и допол. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 236 с.
3. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 272 с.
4. Круцевич Т.Ю. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2008. – 392 с.

5. Фомин Н.А., Филин В.П. Возрастные основы физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 1972. – 175 с.

Глухов И.Г.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Статья посвящена раскрытию педагогических условий, которые обеспечивают эффективное физическое развитие младших школьников в системе внешкольных учебных заведений физкультурно-спортивной направленности.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, физическое развитие, педагогические условия гармоничного развития личности.

Glychov I.G.

**PEDAGOGICAL TERMS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLBOYS ARE IN
OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.**

The article is sanctified to opening of pedagogical terms which provide effective physical development of junior schoolboys in the system of out-of-school educational establishments of athletic-sporting orientation.

Key words: physical culture, physical education, physical development, pedagogical terms of harmonious development of personality.

УДК 371:37.064.2–053.6

Горлова А.В.

**СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЦІЛІСНОСТІ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ
ВИХОВАТЕЛЯ З ПІДЛІТКАМИ У ПЕРІОД КРИЗИ ДОРОСЛІШАННЯ**

У статті розкриваються причини важковиховуваності підлітків, обґрунтовується необхідність застосування педагогом емоційних виховних впливів у кризові періоди розвитку учнів. Розглядається механізм створення емоційної цілісності як складової методу педагогічного вмовляння.

Ключові слова: особистісний підхід, період дорослішання, важковиховуваність, педагогічна взаємодія, емоційні виховні впливи.

У великій кількості явищ, які є складовими соціального розвитку нашої Батьківщини, вагоме місце займає процес духовного розвитку молоді особистості, формування здібностей до свідомого вибору моральних цінностей та стилю поведінки. Одним із найважливіших завдань удосконалення педагогічної системи України є повний перехід до особистісно зорієнтованого напрямку виховання. Адже тільки він сприяє створенню такого середовища, в умовах якого стає можливим розгортання вчинкового потенціалу дитини, формування високоморальної особистості, здатної до плідної взаємодії з суспільством, до саморозвитку й самореалізації.

Особливо це стосується роботи педагога з підлітками в кризові періоди їх розвитку, коли, за висновками Л.С. Виготського, “в структурі особистості немає нічого постійного, кінцевого й нерухомого. Все в ній – перехід, все тече” [5: 19]. Дійсно, в жодному з інших етапів формування людини не можна знайти такої великої кількості протиріч, як в період підліткової кризи. Ці вікові суперечності на тлі складної ситуації нестабільності сучасного суспільства, соціальної та фінансової кризи, часто призводять до виникнення недоліків у становленні “Я-концепції”, унеможливають повноцінний розвиток особистості.

Проблемам кризових періодів розвитку особистості підлітка присвятили свої праці А.Л. Венгер, І.Г. Малкіна-Пих, В.М. Поліщук, А.О. Реан. Широке коло досліджень у галузі виховання дітей підліткового віку проводили видатні вітчизняні й зарубіжні науковці (Л.С. Виготський, О.О. Бодалев, Л.І. Божович, І.Д. Бех, А.Н. Волкова, І.С. Кон,

Д.І. Фельдштейн, М.Г. Яновська, М. Клейн, Ф. Дольто, М. Гензбїттель, Ф. Райс). Запобїгання вїдхиленням у поведїнцї пїдлїткїв та її корекцїя – тема наукових розробок В. Бойко, О.М. Полякової, В.Г. Степанова, В. Татенко, Б.С. Кобзаря, Є.І. Петухова, М.М. Фїцули, В.С. Кукушина, О.П. Чабана, В. Шульги.

Дослїдження практики роботи загальноосвїтнїх шкїл та аналїз психолого-педагогїчної лїтератури окреслили складнїсть виявлення первинних вїдхилень у моральному становленнї особистостї пїдлїтка. Їх прихований характер та несвоєчасне розпїзнання вихователем може призвести до гострих порушень дитиною прийнятних норм, унеможливлення повноцїнного морально-духовного зростання, деформацїї особистостї вихованця. На жаль, близько 56% вчителїв загальноосвїтнїх шкїл, якї брали участь в нашому дослїдженнї, не готовї до роботи з кризовими пїдлїтками та не володїють їнструментами педагогїчного впливу, якї допомагають формуванню просоцїальної поведїнки та загально визнаних принципїв моралї.

Метою нашої статтї є визначення причин важковиховуваностї, обґрунтування ефективностї емоцїйних виховних впливїв у роботї з пїдлїтками в кризовї перїодї їх розвитку та висвїтлення напрямїв практичної дїяльностї педагога в процесї формування образу “Я” вихованця як регулятора його моральної поведїнки.

Стрижневими особливостями пїдлїткового вїку є почуття дорослостї, прагнення до самоствердження, намагання продемонструвати свою ориґїнальнїсть, потреба в спїлкуваннї та груповї приналежностї, пїдвищена емоцїйнїсть і максималїзм. Якщо пошуки виявлення пїдлїтком самостїйностї не знаходять пїдтримки, не задовольняються, в подальшому вони можуть атрофуватися або знайти вихїд в негативних втїленнях, в проявах асоцїальної поведїнки.

Незакїнченїсть формування “Я-концепцїї”, нестабїльнїсть психологїчних новоутворень в цей критичний перїод обумовлюють нестїйкїсть системи моральних цїнностей та життєвої позицїї. Крім того, недостатнїй розвиток процесїв гальмування і велика сила процесїв збудження в нервовї системї є причиною постїйних переживань й емоцїйних “вибухїв”, надчутливостї пїдлїтка до будь-яких зовнїшнїх впливїв. Як наслїдок – пїдвищення ризику вїдхилень у поведїнцї. Цей складний перїод побудови дитиною власної системи моральних еталонїв, свїтогляду та змїсту соцїальної активностї є найбільш сприятливим до засвоєння норм і способїв поведїнки, якї їснують у свїтї дорослих. Зараз на перше мїсце для вчорашнього малюка виходить ставлення старших до нього як до рївноправного партнера, товариша. “З цього випливає загострене почуття власної гїдностї, тому будь-якї дрїбницї, навїть невеликї зауваження, а тим бїльше нетактовнїсть, ставлення до пїдлїткїв як до маленьких, можуть боляче поранити самолюбство. Звїдси й виникає багато конфлїктних ситуацїй, рїзних форм протесту” [6: 8].

Процес доведення своєї дорослостї оточенню є складним значущим завданням для особистостї пїдлїткового вїку, наголошує Г.М. Бреслав. Розв’язання цїєї задачї – головне в структурї мотивїв. “Тїльки у пїдлїткїв ми зустрїчаємо самоутвердження в чистому виглядї, коли засоби не мають суттєвого значення, а окремий вчинок може докорїнно змїнити самооцїнку. В цїй дїяльностї “попри все” розгортається новоутворення попереднього перїоду – прагнення до самостїйної, особистїсної позицїї” [2: 44]. Якщо серед звичних оточуючих людей пїдлїток не може себе проявити, завоювати авторитет й визнання як неповторна особистїсть, він починає шукати їншу аудиторїю, гурт, який визнає його дорослїсть.

Результати дослїджень Л.І. Божович, Л.С. Славїної, Я.Л. Коломинського щодо причин важковиховуваностї пїдлїткїв, пїдкреслюють важливїсть вивчення та врахування педагогом негативних афективних переживань. В основї останнїх лежить незадоволенїсть життєво важливими для дитини потребами або конфлїкт мїж ними [7: 16]. Виникнення суперечностей мїж бажаннями гарно вчитися, бути цїкавим спїврозмовником, займати певне мїсце у групї однолїткїв та можливостями, здїбностями дитини, якї забезпечують їх задоволення, ведуть до афективних переживань й таких форм поведїнки як образливїсть, упертїсть, замкненїсть, задиркуватїсть та їн. Саме захисна неадекватна реакцїя пїдлїтка на незадоволенї претензїї та неуспїх, викликає вїдповїднї дїї навколишнїх людей, пїдсилюючи афективнї переживання [7:

17]. Дитина намагається знайти пояснення своєї неуспішності і щиро вірить, що причина поразки – обставини, випадок, окремі люди. Це дає можливість підліткови не понизити свою самооцінку.

Г.М. Бреслав, підкреслюючи суперечливість періоду “переходу до дорослості”, зауважує на поєднанні крайнощів емоційної регуляції й форм поведінки: спалахи емоцій співіснують з доволі розвиненим самоконтролем, поява стійких почуттів – з проявами “польової поведінки”, становлення дружньої прихильності поєднується з феноменом міжгрупової дискримінації, прагнення до суспільно корисної діяльності не заперечує асоціальних вчинків й байдужості до проблем близьких оточуючих, бажання відповідати високим моральним зразкам діє паралельно з повним ігноруванням їх у власній поведінці [2: 78-79, 121].

М.Й. Варій виділяє наступні характерні особливості емоційної сфери підлітків:

- дуже велика емоційна збудливість (саме це є причиною запальності, пристрасності, готовності “вибухнути” на найменшу несправедливість);
- більша, ніж у молодших школярів, стійкість емоційних переживань (підлітки довго не забувають образи);
- підвищена готовність до очікування страху, що виявляється у тривожності, яка може бути пов’язаною з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, яка викликає різні емоції;
- суперечливість почуттів (підлітки можуть гаряче захищати товариша, хоча розуміють, що той вчинив погано);
- виникнення переживання не лише з приводу оцінки підлітків іншими, а й з приводу самооцінки, яка виникає в них у результаті росту їхньої самосвідомості;
- сильно розвинене почуття приналежності до групи (гостріше переживають несхвалення товаришів, ніж осуд дорослих, часто з’являється страх бути зневаженим групою);
- висування високих вимог до дружби, в основі якої – спільність інтересів, моральних почуттів (дружба в підлітків визначається вибірковістю, інтимністю, тривалістю; під впливом дружби підлітки можуть змінюватися);
- вияв почуття патріотизму [4: 272].

Тимчасові емоційні розлади призводять до несхвальної поведінки підлітків та порушення соціальних контактів. У деяких випадках процес формування особистості спотворюється.

Дуже часто підліток опиняється в ситуації, коли йому доводиться бути сам-на-сам з власними, особливо важливими, на його погляд, проблемами й переживаннями. Нерідко молода людина стає об’єктом впливу випадкових, асоціальних чинників оточення, одночасно випадаючи з системи організованої виховної роботи школи, потрапляє в категорію “важких”, “педагогічно занедбаних”, “некерованих”.

Поняття “важковиховуваність” в Соціально-педагогічному словнику за ред. Л.В. Мардахаєва трактується як “свідомий або несвідомий опір, який чинить дитина цілеспрямованому педагогічному впливу і який зумовлений різними причинами, у тому числі педагогічними прорахунками вихователів, батьків, відхиленнями психічного і соціального розвитку, особливостями характеру, іншими особистісними характеристиками, які утруднюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм та соціальних ролей” [9: 311]. Форми прояву важковиховуваності можуть бути доволі різноманітними – зовнішньо позитивними, байдужими, агресивними та ін.

Б.С. Кобзарем поняття “педагогічна занедбаність” визначається як “відхилення від норм у поведінці і навчальній діяльності дитини, що зумовлене негативною соціальною ситуацією та недоліками виховання”. Труднощі таких підлітків виявляються в недисциплінованості, порушеннях моральних норм, неуспішності [7: 19]. Крім низького рівня самостійності, зауважує М.І. Маленкова, педагогічно занедбаних підлітків відрізняє негативізм (коли береться під сумнів будь-яка думка дорослих, відкидається будь-який їх

вплив, спостерігається необґрунтована протидія), невміння контролювати свою поведінку, володіти собою, утримуватися від дій, які усвідомлюються як непотрібні або шкідливі, низький рівень дисциплінованості (невміння підкоряти свої бажання вимогам суспільства, неслухняність, пустощі), боягузтво, малодушність [8: 37].

Досить часто педагоги стикаються з проблемою “некерованої дитини”, у поведінці якої немає злого наміру. Такому підліткові дуже складно володіти собою, коли його поглинають суперечливі бажання, захоплення, хаос, тривога. “Ця дитина нагадує гілку, яку відносить у вир пристрастей. Тобто попри всю свою зовнішню активність така дитина є зовсім безініціативною... Вона часто здійснює небезпечні вчинки. Але робить це внаслідок того, що не здатна прогнозувати, а не тому, що шукає пригод...” [3: 16].

В.Г. Степанов, розкриваючи поняття “важкий підліток”, наголошує на труднощах дитини як з оточуючими, так і з самою собою. Дослідник виділяє три суттєві ознаки даної категорії дітей:

1. Наявність у підлітків поведінки, що відхиляється від норми.
2. Порушення в поведінці таких дітей вимагає психолого-педагогічної корекції.
3. Стосунки таких підлітків з оточуючими характеризуються неузгодженістю, тому ці діти потребують пильної уваги й індивідуального підходу з боку батьків і вихователів [10: 9].

Визначаючи джерела виникнення труднощів в поведінці підлітків, дослідники В.В. Бойко та О.П. Чабан наголошують на впливі мікро- та макросередовища, В. Татенко зосереджує увагу на біологічних, психологічних та соціальних чинниках, О.М. Полякова додає помилки сімейного та недоліки шкільного виховання.

Висновок науковців про причини гальмування повноцінного розвитку та інтеграції підлітка в суспільство вимагають від педагогів більш уважного підходу до вивчення ситуації даного критичного періоду. Виникає нагальна потреба посилення *практичної* спрямованості виховного процесу, основою якого є педагогічна підтримка, допомога, психологічний супровід.

Отже, в процесі взаємодії “педагог-підліток”, перед вихователем постає надважливе завдання попередження, своєчасного вияву і корекції відхилень у поведінці вихованця, а також пошуку нових методів профілактики й подолання проявів асоціальної поведінки. Справжній вихователю має створити всі умови для динамічного руху особистості підлітка до власної індивідуальної цілісності, самореалізації на засадах вищих морально-духовних цінностей.

У своїх психолого-педагогічних розробках сучасні науковці-практики наголошують на доцільності опрацювання механізму і умов емоційного впливу на кризових підлітків. М.Г. Яновська підкреслює, що найважливішим резервом вдосконалення морального виховання є пошук і розробка таких методів і прийомів, які, звертаючись до мотиваційної сфери потреб підлітка, посилюють позитивну мотивацію й призводять до просоціальної поведінки юної людини [11: 3].

Особистість підліткового віку самостійно може опанувати моральні поняття, але дефіцит досвіду унеможливорює трансформацію цих знань в систему. Моральна система підлітка є фрагментарною, а нестійкість моральних установок або їх спотворений вигляд позначається на поведінці [7: 38]. Досвід нашої роботи зі старшокласниками окреслив складність даної проблеми. За нашими спостереженнями, 27% підлітків навмисно розвивають у собі негативні якості та намагаються позбутися позитивних. Це відбувається внаслідок невірною розуміння моральних понять, хибного оцінювання окремих властивостей особистості, бажання будь-яким чином виявити дорослість.

Аби допомогти підліткові розкрити “Людину в людині”, знайти шлях до духовного зростання, педагог має професійно підходити до розуміння емоційного стану дитини в кожній окремій ситуації, враховувати умови внутрішньої нестабільності особистості, яка формується, об’єктивно сприймати вихованця й визнавати за ним право на самостійне рішення.

Метод педагогічного умовляння, запропонований І.Д. Бехом, базується саме на таких позиціях розуміння, довіри й емоційної єдності педагога та підлітків. Цей виховний вплив, не заперечуючи аргументувальні дії дорослого, звернення до логіки та свідомості вихованця, спирається, насамперед, на емоційні інтимні переживання всіх учасників педагогічної взаємодії. У своїх попередніх публікаціях ми зверталися до аналізу складових даного виховного утворення:

- особливостей першої миті перебігу процесу педагогічного умовляння;
- задавання вихованцю особистісно розвивальної перспективи;
- педагогічних чинників виклику у дитини особистісної рефлексії;
- емоційно-змістового поглиблення внутрішньої ситуації “обтяжливості усвідомлення вихованцем своїх суспільно несхвальних діянь”.

У нашій статті зосередимо увагу на вміннях педагога створити емоційну цілісність в процесі педагогічного умовляння. Під даним психологічним утворенням будемо розуміти “тотожність переживань, що виникають у членів певної групи, де функціонують виражені міжособистісні контакти” [1: 57].

Незаперечним є висновок психологів щодо підвищеної емоційної відкритості підлітків у спілкуванні з улюбленим учителем. Майже кожне слово авторитетного педагога набуває для його вихованців значущості, стає найміцнішою силою впливу. Атмосфера щирих дружніх стосунків, доброзичливості, відкритості, зацікавленості робить взаємодію “вихователь – група – підліток” емоційно привабливою, а демонстрація педагогом особистих почуттів, власного ставлення до обговорюваної проблеми підсилює ефективність процесу виховання. За таких умов, вважає М.Г.Яновська, “повинен спрацьовувати механізм емоційного зараження – найнеобхідніша ланка у формуванні світоглядних ідей, моральних норм” [11: 38].

Організуючи педагогічну роботу з групою підлітків, вихователь має піклуватися, насамперед, не про підгонку під певний стандарт, а про цілеспрямований розвиток кожної неповторної особистості в умовах спеціально створеної системи. Дуже важливо враховувати особливості класного колективу. Дослідники (Л.І. Уманський, А.Н. Лутошкін, І.А. Френкель) виділяють такі ознаки колективу:

- організаційна єдність;
- спрямованість групової діяльності;
- підготовленість групової діяльності;
- психологічна єдність (інтелектуальна, емоційна, вольова).

Саме остання сприяє налагодженню продуктивних стосунків між всіма суб’єктами виховної взаємодії, стає міцним інструментом педагогічного впливу. Як свідчить практика роботи з підлітками, рівень дієвості окремого учня та рівень активної впливовості колектива на особистість визначається ступенем емоційного благополуччя, яке переживає кожний член даної групи. Отже, педагогові, який працює над створенням психологічного клімату, стимулюючого особистісний розвиток, слід багато уваги приділяти регулюванню ціннісної спрямованості та взаємостосунків, врахуванню емоційного стану класу (групи) під час проведення певного заходу. Важливо також своєчасно побачити зміни групового емоційного настрою, який залежить від багатьох причин: від взаємостосунків між підлітками, учнями класу; від процесів, які відбуваються в дружніх мікрогрупах (виникнення нового угруповання, розпад старого); від того, що саме зараз хвилює членів групи та якими є її перспективи, “радість завтрашнього дня”. Неформальне спілкування, спільна діяльність та переживання значущих життєвих подій сприяють створенню позитивного емоційного клімату і згуртуванню підлітків. Аби кожний відчував себе справжнім ініціатором прийняття рішення й виконавцем запропонованих пропозицій, варто працювати над формуванням колективного міркування над спільною проблемою. За таких умов ефективне розв’язання одного завдання спонукає до вирішення інших. Супроводжується цей процес гарним емоційним тонуванням групи, що, в свою чергу, сприяє становленню значущості громадської думки. Остання виступає системою вимог і оцінок один одному як відображення виконання

цих вимог. Під впливом громадської думки цінності та установки групи перетворюються у власні вимоги підлітка.

На відміну від нижчого рівня емоційної єдності (участь у конкурсах, КВК, спортивних змаганнях, та ін.), коли колективні переживання виникають спонтанно й не потребують втручання педагога, емоційна цілісність вищої форми створює оптимальні умови для успішного розвивально-перетворювального процесу. Кожен член такої емоційно згуртованої системи почуває себе (і є насправді) обов'язковою рівноправною частиною цілого. “За умови набуття такими відносинами параметру стійкості, вважає І.Д.Бех, можна кваліфікувати того чи іншого члена групи як суб'єкта колективного емоційного переживання” [1: 57]. Група, ядром якої є поняття “разом”, стає міцним інструментом виховання в руках мудрого наставника, ініціатора створення емоційної цілісності.

Зазвичай, даний педагогічний прийом ґрунтується на емоціях радості та суму. Розглянемо ситуацію, коли підліток демонструє прояви асоціальної поведінки. Всі виховні дії педагога базуються на почуттях любові до вихованця і переживання за його нинішній особистісний стан.

Технологія створення емоційної цілісності має бути двоступеневою. На першому етапі роботи педагог активізує групу, яка є найближчим, дружнім середовищем для даного вихованця. Взаємини учасників цієї системи в подальшому визначатимуть емоційну взаємодію й перетворювальний відгук підлітка.

Другий етап починається з того, що вихователь викликає у кожного члена гурту переживання розгубленості, засмучення з приводу несхвальної поведінки їх товариша. Аналізуючи детально факти й наслідки поведінки підлітка, яка суперечить моральним нормам, педагог демонструє власне переживання суму, щирого подиву й ніби закликає членів групи сумувати разом з ним. Справжня сила нарікання, вираз обличчя, погляд, положення тіла мають породити відповідну реакцію підлітків – їх адекватне переживання. У всіх членів групи виникає всеохоплююче переживання засмучення, як результат емоційних, мовленнєвих й когнітивних дій педагога. Колективна емоція суму міцно пов'язується з конкретним фактом, що не дозволяє їй пересунутися в іншу змістову площину. При цьому, з метою зрушення усталеної поведінкової позиції підлітка, вихователь спрямовує на нього свій педагогічний оптимізм, активізує його внутрішні можливості до особистісного самозростання [1: 60].

Ефективність групового переживання визначається:

- а) первинним сумнівом вихованця, стосовно власної поведінки; зміною ним самооцінки; бажанням зробити негативний вчинок особистим минулим і відкрити нову морально-духовну перспективу;
- б) консолідацією групи підлітків навколо загальнолюдських моральних цінностей; закріпленням духовних переконань, які є регуляторами поведінки.

Наступними діями вихователя мають бути такі, що перетворять кожного члена групи в рушійну силу емоційної цілісності, в суб'єкта колективного емоційного переживання. Відповідно до об'єкту переживань, педагог спрямовує емоції радості або суму на моральний розвиток конкретної людини. Якщо готовність вихованців до прийняття, ототожнення власної мотиваційно-ціннісної системи з системою іншої людини та пошук спільних позитивних особистісних утворень набуває природності, стає звичкою, вона й перетворюється надалі в механізм групової емоційної цілісності [1: 63].

Потім, коли вихованець починає реагувати на емоційний стан близьких йому людей, переоцінює власну поведінку, коли лише відчувається його психологічна налаштованість на позитивне перетворення, педагог закріплює цей стан позитивною емоцією (“Я завжди вірив в тебе! Я щасливий!”) Всі наступні кроки підлітка – психологічна готовність до здійснення просоціального вчинку, привласнення моральної цінності й регулювання на її основі власних дій – фіксуються вихователем і емоційно підкріплюються групою. (“Нам дуже сподобалося, як ти завзято працював над проблемою, хоча тобі було дуже важко. Це доводить твою наполегливість; Ти зробив це! Ми пишаємося тим, як ти протидіяв труднощам! Будь таким і

дали!”). Треба показати підліткові, що ви любите його, поважаєте й цінуєте як особистість, схвалюєте його моральні якості та характер. Якщо очікування педагога виправдалися, а в емоційній пам’яті вихованця збереглися всі нюанси такої роботи, можна бути впевненим, що вони відтворяться своєчасно в свідомості підлітка. Розгортання процесу його моральної самосвідомості спочатку відбувається під впливом наставника, а надалі – як процес самовиховання [1: 57-63].

Отже, вихователь завжди має бути і старшим товаришем, і духовним взірцем, і психологом, і мудрим порадиником, і партнером, і справжнім лідером для своїх учнів. Саме така людина в кризові періоди, які є невід’ємною частиною життя сучасного підлітка, здатна зламати негативну вчинкову модель вихованця, культивувати конструктивні пристрасті ставлення і разом з ним, крок за кроком, рухатися до запланованих моральних трансформацій.

Практика роботи з підлітками в період їх вікової кризи та аналіз здобутків сучасної психолого-педагогічної науки свідчать, що ефективність виховного процесу визначається активністю самого вихованця, який є суб’єктом взаємодії “педагог-підліток” та використанням вихователем істотних умінь емоційного впливу. Створення емоційної цілісності як складової методу педагогічного вмовляння у роботі з кризовими підлітками дає можливість педагогові та вихованцю розкрити й активізувати внутрішній потенціал дитини, відкрити нову морально-духовну перспективу та діяти у напрямі суспільно-значущих цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Вихованець у вирі олюдження. Науково-методичний посібник. – Рівне: РДГУ, 2008. – 94 с.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація: навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / За ред. О.М.Полякової. – Суми: Університетська книга, 2009. – 346 с.
4. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
6. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки / З.Г. Зайцева – К.: Рад. шк., 1991. – 80 с.
7. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / Б.С.Кобзар, Є.І.Петухов, І.О.Литвинов та ін. / За ред. Б.С.Кобзаря, Є.І.Петухова. – К.: Вища шк., 1992. – 143 с.
8. Маленкова М.И. Особенности перевоспитания педагогически запущенных девочек-подростков // Проблемы перевоспитания педагогически запущенных подростков: Сб. тр. – М., 1975. – 164 с.
9. Словарь по социальной педагогике: [учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений] / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 388 с.
10. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 336 с.
11. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

Горлова А.В.

СОЗДАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ С ПОДРОСТКАМИ В ПЕРИОД КРИЗИСА ВЗРОСЛЕНИЯ

В статье раскрываются причины трудновоспитуемости подростков, обосновывается необходимость применения педагогом эмоциональных воспитательных воздействий в кризисные периоды развития учеников. Рассматривается механизм создания эмоциональной целостности как составной части метода педагогического уговаривания.

Ключевые слова: личностный подход, период взросления, трудновоспитуемость, педагогическое взаимодействие, эмоциональные воспитательные воздействия.

ESTABLISHMENT OF EMOTIONAL INTEGRITY IN THE WORK OF A TEACHER WITH ADOLESCENTS IN TIMES OF CRISIS GROWING

The article view causes difficulties education of teenagers, justified necessity application emotional educational effects in times of crisis development of the pupil. Considers mechanisms of creating emotional unity as a component of the teaching management method.

Key words: personal approach, the period of maturation, intractable, teacher interaction, emotional nurturing.

УДК 37.035:379.85 (045)

Кан Ю.Б.

***РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ
МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ
ЗАСОБАМИ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***

У статті розглядається технологія реалізації моделі виховання культури міжособистісної взаємодії педагогічними можливостями туристсько-краєзнавчої діяльності, обґрунтовуються методи і форми організації виховного впливу.

Ключові слова: педагогічна модель, учні основної школи, культура взаємовідносин, туристсько-краєзнавча діяльність.

Постановка проблеми. Незважаючи на позитивні сторони розвитку особистості в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності, керівники гуртків та секцій у позашкільній роботі стикаються із великою кількістю проблем щодо виховання учнів. Тому особливої уваги потребує удосконалення освітньо-виховної діяльності інструкторів (педагогів-організаторів) дитячо-юнацького спортивного туризму, оскільки у процесі походів необхідно допомагати дітям долати не тільки природні труднощі, переносити значні фізичні навантаження, а й організувати належне спілкування певний час між собою та дорослими (педагогами, батьками) тощо. Все це вимагає від педагога та учнівської групи організації попередньої роботи щодо формування морально-психологічної підготовленості до такого роду діяльності, пошуку шляхів керування взаємовідносинами між школярами, налагодженню ефективної спільної діяльності учнів тощо.

Зв'язок з науковими та практичними завданнями. Дисертаційна робота здійснена відповідно до завдань з виконання Державної програми розвитку туризму на 2002-2010 роки, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 р. №583, входить до комплексної програми досліджень науково-дослідної лабораторії "Педагогіка туристсько-краєзнавчої діяльності" кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання використання туристсько-краєзнавчої діяльності як засобу формування різних складових компонентів культури учнів ЗОШ знайшло достатнє висвітлення у наукових дослідженнях. Вирішенням різнопланових освітньо-виховних проблем засобами туристсько-краєзнавчої діяльності (походів, гуртків, екскурсій тощо) займалися такі сучасні науковці, як Т.Є.Бондаренко, В.В.Лопатинська, Г.М.Гуменюк та О.Ф.Кошолоп (формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю); С.Г.Діба, Ю.М.Жданович та Л.О.Ярова (педагогічні умови соціалізації та самовиховання учнівської молоді в скаутських організаціях (вітчизняний і зарубіжний досвід)); Л.М.Устименко (туризм як чинник формування дозвілленої культури молоді); О.В.Романенко, С.П.Фокін та Т.М.Лазарева (туристсько-краєзнавча діяльність як засіб розвитку пізнавальної активності підлітків); Т.В.Палагнюк (педагогічні основи культурно-спортивної роботи зі

старшокласниками в загальноосвітній школі) та інші. Разом з тим відсутні дослідження, які направлені на виховання культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи в умовах туристсько-краєзнавчої діяльності, немає чіткої педагогічної моделі щодо здійснення комплексного підходу до формування цієї важливої особистісної якості.

Мета роботи – розкрити зміст і шляхи реалізації моделі та програми виховання культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи засобами туристсько-краєзнавчої діяльності.

Результати дослідження. Результати проведеного аналізу теоретичних положень з проблеми виховання культури міжособистісної взаємодії, узагальнення практики загальноосвітніх шкіл (надалі – ЗОШ) щодо виховання учнів основної школи, а також даних констатуючого експерименту підтверджують необхідність подальшого удосконалення виховання морально-етичних якостей підлітків. За результатами дослідження алгоритм виховання вказаної інтегрованої якості учня основної школи можна подати у такому вигляді (рис. 1).

За визначенням, поданим у Психологічному словнику, “концептуальна модель – це сукупність уявлень дослідника про цілі та завдання навчально-виховної діяльності, стан предмета дослідження, системи “людина-людина” і власних способах керування впливом на них. Образи і уявлення, які складають зміст концептуальної моделі, не є тільки відображенням реальності. Вони відіграють роль узагальнених схем діяльності чи поведінки, сформованих у процесі навчання чи тренування. Концептуальна модель характеризується значною інформаційною надлишковістю, але актуалізуються і усвідомлюються в той чи інший момент тільки образи та схеми поведінки, пов’язані з безпосередньо завданням, яке вирішується дослідником на основі аналізу інформаційної моделі” [1: 163].

Модель виховання культури міжособистісної взаємодії передбачає систему соціально-психологічних вимог та організаційно-педагогічних заходів, яка включає в себе цілеспрямований послідовний вплив на виховання особистісних морально-етичних якостей учня основної школи різними суб’єктами, факторів та умов блоку управління, процесуального та змістовного блоків.

Під туристсько-краєзнавчою діяльністю (надалі – ТКД) ми розуміємо інтегративну складову позакласну форму навчально-виховного процесу, що сприяє вибору оптимального комплексу психолого-педагогічних умов і засобів усестороннього впливу на особистість учнів ЗОШ, зокрема на керування процесом формування такої важливої якості особистості майбутнього громадянина, як його культура взаємовідносин з іншими членами суспільства.

Виховна робота в системі ТКД включає в себе комплекс організаційних, соціально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-просвітницьких та соціальних заходів, спрямованих на формування і розвиток в учнів необхідних психологічних якостей, моральної самосвідомості, що дає змогу забезпечити високу готовність підлітків до практичної міжособистісної взаємодії – культурних взаємовідносин та прояву відповідних особистих якостей випускника основної школи згідно загальнолюдських етичних норм.

Основні завдання виховної роботи у ЗОШ тісно переплітаються із предметом нашого дослідження в позашкільній діяльності. Це, зокрема: виховання в учнів моральної та психологічної готовності щодо удосконалення необхідних високих особистісних якостей, свідомого ставлення до виконання своїх громадських обов’язків; створення максимально сприятливих умов для розвитку особистості, реалізації потенційних сил і властивостей учня, духовного збагачення та оволодіння ним нормами етики, навичками культури поведінки та спілкування.

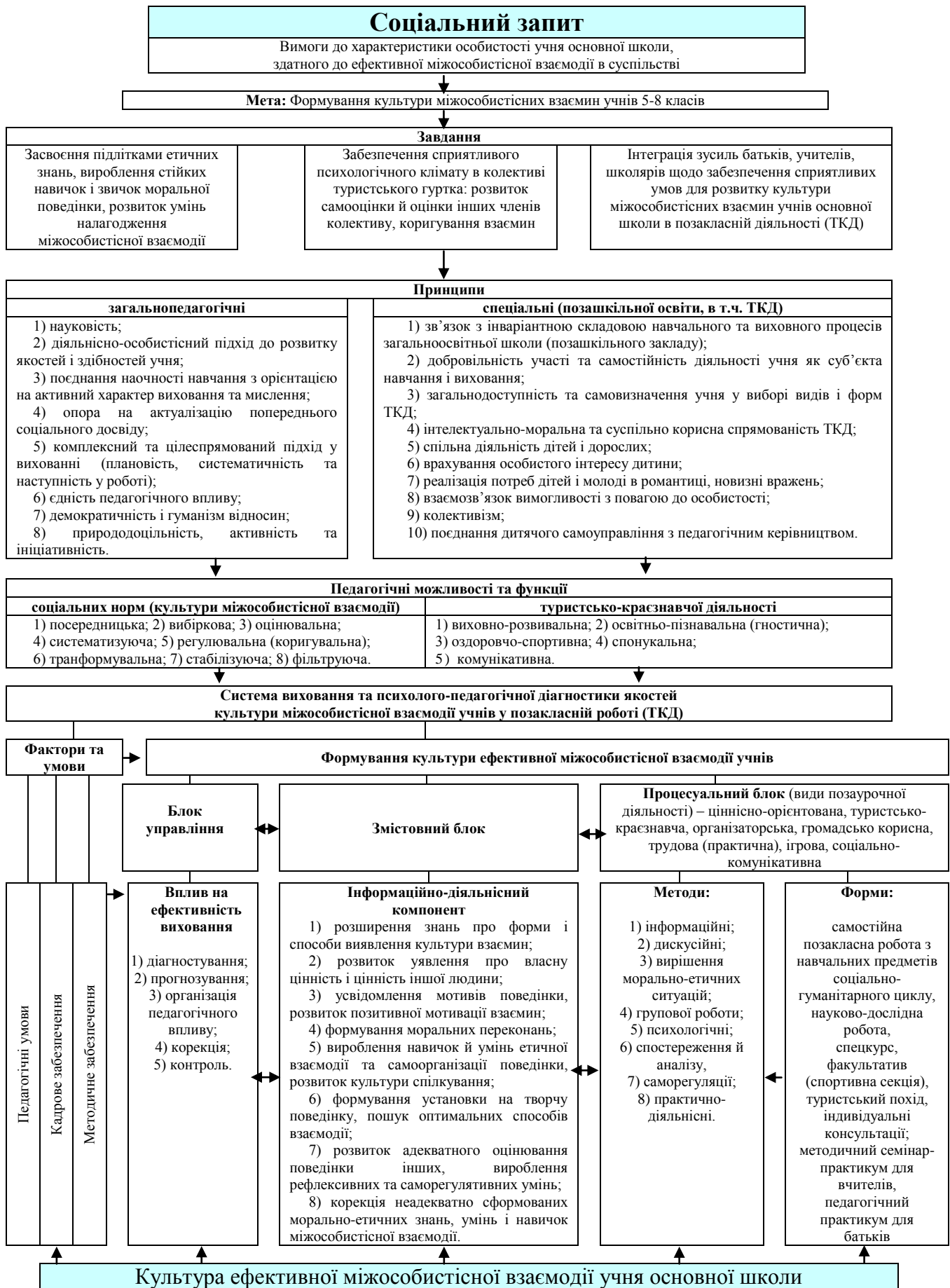


Рис. 1. Орієнтовна модель системи поетапного формування культури міжособистісної взаємодії учня основної школи.

При цьому нами враховується, що виховна робота з учнями в умовах ТКД є однією з провідних, на відміну від практично вузько спрямованих різноманітних форм позакласної роботи ЗОШ. За дослідженнями Н.М.Мирончук, аналіз виховної практики загальноосвітніх шкіл щодо процесу формування культури міжособистісних взаємин учнів дає підстави для виділення ряду недоліків: відсутність цілеспрямованої роботи щодо виховання культури взаємин дітей; епізодичний характер проведення різних організаційно-виховних форм із даної тематики; подання інформації про культуру взаємин у формі моралізаторства, повчань; залучення школярів до діяльності у репродуктивному статусі; незалученість частини школярів до спільної колективної діяльності; орієнтація позаурочної роботи на предметну діяльність, а не на взаємодію вихованців, їх співпрацю [2: 14].

Тому вся діяльність ЗОШ повинна бути зорієнтована на підготовку особистості, яка не тільки володіє певною сумою знань і навичками, але й характеризується відповідним рівнем сформованості моральних особистісних якостей, що може бути досягнуто лише шляхом відповідної організації виховання на основі комплексного підходу.

У змістовному та процесуальному блоках моделі культури міжособистісної взаємодії учнів творчо використано доробки Н.М.Мирончук [2: 15] та С.Г.Карпенчук [3: 73]. Зокрема, ТКД у системі позанавчальної роботи ЗОШ визначено провідне місце щодо можливості успішного формування культури підлітків. Факультатив “Туристсько-краєзнавча діяльність в школі: міжособистісні взаємовідносини та культура поведінки” на основі міжпредметних зв’язків з навчальними дисциплінами соціально-гуманітарного циклу, практичними заняттями учнів у туристських гуртках як *інтегративна навчальна діяльність* забезпечує реалізацію багатьох різнопланових морально-етичних аспектів навчання і виховання:

1) на заняттях туристського гуртка (секції) є можливість для *теоретичного обґрунтування та необхідного забезпечення розуміння* учнями основних тенденцій розвитку суспільства та особистості в сучасних умовах, усвідомлення свого місця у системі “людина-суспільство” й вимог до спільної діяльності людей як елемента цієї структури;

2) під час туристського походу учні безпосередньо *залучаються до потужної вітальної та іншої (наприклад, природоохоронної) діяльності, тісно взаємодіючи між собою*;

3) у туристському поході учні знаходять, перевіряють і виправляють недоліки сімейного виховання та занять соціально-гуманітарного циклу, що проводяться в навчальних класах (реальні, а не ідеальні відносин між учнями, усвідомлення та засвоєння на практиці необхідності дотримання норм культури поведінки). Крім того, для них це є практичною школою набуття навичок спілкування у своєму колективі під безпосереднім наглядом і корегуванням зі сторони педагога-інструктора. На думку багатьох учених, саме відчуження офіційної освіти від реального життя людей і є головною причиною глобальної кризи сучасного людства [4: 9];

4) ТКД як педагогічна форма має можливості для виховання (самовиховання) учнів через *розгляд критичних соціальних ситуацій безпосередньо на місці та з участю всієї групи*. При акцентуванні уваги на окремих негативних моментах у відношенні вчинків чи поведінки учнів, при підведенні підсумків ефективності діяльності кожного окремого підлітка за день походу відбувається виховання цілої групи, всього учнівського колективу;

5) педагогічна ефективність туристсько-краєзнавчої діяльності підвищується завдяки поєднанню декількох форм виховного впливу на особистість, участі учнів з різним рівнем підготовки та активності у широкому колі організаційної, пізнавальної та діяльності по забезпеченню життєдіяльності групи;

6) заняття ТКД дають змогу заповнити вільний час учня клубною діяльністю, відвернути енергію молодих людей від протиправних вчинків, переключити її на соціально значимі, зокрема й соціальні цілі. У зв’язку з цим необхідно більш інтенсивно, на нашу думку, запроваджувати ТКД як ефективний виховний засіб у діяльність ЗОШ.

Традиційні виховні можливості факультативного курсу у позаурочній діяльності доповнюють система ділових ігор морально-етичного спрямування, різні форми співпраці

батьків і дітей, які сприяють: 1) розвитку когнітивної сфери учнів основної школи; 2) виробленню у них позитивної мотивації; 3) формуванню вмінь і навичок конструктивної взаємодії, саморегуляції, самоконтролю поведінки у взаєминах із іншими.

Зміст виховної роботи зі школярами повинен опиратися на реалізацію їхніх потреб у спілкуванні, взаємодії, на розкриття кожним вихованцем своїх можливостей, здібностей; впливати на розвиток морально-етичних знань школярів, культури спілкування, вироблення у них навичок взаємодії та самоорганізації поведінки (включення школярів до різних видів позаурочної діяльності в рамках ТКД (посадова інструментовка), проведення інформаційних лекцій, організація ділових ігор тощо). Основою, на якій базується участь учнів в ТКД, є заняття вищезазначеного факультативного курсу, структурними компонентами якого можна визначити: 1) з'ясування суті проблеми виникнення різного роду конфліктів (моделювання ситуації, мозковий штурм); 2) інформування (надання теоретичних відомостей шляхом проведення виховних бесід); 3) самодослідження (вивчення своїх якостей та властивостей, особливостей поведінки за допомогою тестів, методик, самохарактеристик, вправ аналітичного характеру); 4) творча діяльність (складання правил та вироблення моделей поведінки під час походу, виконання вправ-тренінгів – “Скажи це”, “Побігай і покричи”, “Ефект стюардеси”, “Наші очікування”, рефлексія “Тут і тепер” та ін.) комунікативна діяльність (рольові ігри, групова взаємодія, спілкування); 6) підсумок-обговорення (оцінна і рефлексивна діяльність).

Заняття факультативного курсу проводились із залученням батьків та вчителів (обговорення актуальних проблем взаємопорозуміння підлітків, проведення тематичних семінарів, круглих столів тощо). Виробленню в учнів умінь саморегуляції емоційно-почуттєвої сфери підпорядковувалися такі види роботи, як розігрування складних морально-етичних ситуацій, розв'язування проблемних життєвих проблем, педагогічне спостереження за взаєминами інших членів гуртка (секції), аналіз власної поведінки у стосунках із іншими. Інтерактивні виховні технології дозволили розвинути в учнів уміння відчувати і розуміти інших, визнавати їх право на унікальність, неповторність; сприяли розвитку навичок міжособистісної взаємодії, кооперації, співпраці з однолітками, виробленню позитивного ставлення до суб'єктів взаємин.

Експериментальна робота з учителями передбачала упровадження в систему роботи загальноосвітніх закладів методичного семінару-практикуму “Туристсько-краєзнавча діяльність: сучасні підходи щодо удосконалення культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи”, здійснення індивідуального консультування педагогів-інструкторів гуртків дитячо-юнацького спортивного туризму, проведення бесід та круглих столів, знайомство з методиками вивчення взаємин у учнівських колективах туристської групи. Поєднання у структурі підвищення кваліфікації на заняттях методичного семінару-практикуму лекцій і розв'язування педагогічних задач, вправ, обмін досвідом, дискусії, обговорення результатів методик, які застосовувалися фахівцями у туристських групах, поради, рекомендація відповідної літератури тощо забезпечували єдність теоретичної й практичної підготовки педагога, скеровували їх у сферу педагогічних інновацій, стимулювали самоосвітню діяльність.

Співпраця педагогів-інструкторів ТКД із батьками (педагогічний практикум “Суспільство – батьки – учень: гармонізація та форми культури взаємовідносин”, індивідуальні консультації, батьківські збори, лекції, круглі столи, конкурси з участю школярів і батьків, спільні справи, спортивні свята) полягала у формуванні в батьків сучасних педагогічних знань і виховних умінь, у вивченні ними методів пізнання стосунків дорослих й особливостей поведінки учнів у міжособистісних взаєминах, у набутті батьками навичок ефективного розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у взаємовідносинах із дітьми та їх ровесниками, в ознайомленні з сучасними виховними технологіями, у розвитку позитивних взаємин із дітьми-підлітками.

Висновки. Розроблена, теоретично обґрунтована й практично перевірена модель формування культури міжособистісних взаємин учнів основної школи у туристсько-

краєзнавчій діяльності має такі структурні компоненти, як виховна мета, завдання, принципи, зміст, види позаурочної діяльності, форми, методи, результати роботи, котрі характеризуються цілісністю, взаємозв'язком, взаємодією, спрямованістю на розв'язання проблеми формування в учнів основної школи культури міжособистісних взаємин.

Запропонована модель виховного впливу спрямована на реалізацію соціально значущих потреб особистості школяра (задоволення потреби у спілкуванні, взаємодії, розкриття кожним вихованцем своїх можливостей, здібностей), удосконалює когнітивну, емоційно-мотиваційну, діяльнісно-практичну й регулятивну сфери особистості учня основної школи та передбачає теоретико-методичну і практичну підготовку вчителів і батьків.

Перспективи подальшої розробки проблеми. Запропоновані підходи та шляхи реалізації моделі в рамках нашого дослідження [5; 6; 7; 8] не вичерпують всієї багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання піднятої нами проблеми. Подальшої розробки потребує удосконалення системи форм, методів і засобів позаурочної виховної діяльності; дослідження проблеми виховання у позашкільній діяльності культури взаємин учнів ЗНЗ різних вікових груп. Ми вважаємо, що удосконалюючи методичну підготовку вчителів до свідомої реалізації комплексної системи формування культури взаємин школярів, можна ефективно вирішувати проблему гармонізації взаємин дітей основної школи з іншими членами суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологический словарь / [под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, В.Ф.Ломова и др.]. – М.: Педагогика, 1983. – С. 163. (Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР).
2. Мирончук Н.М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Наталія Миколаївна Мирончук. – К., 2007. – 20 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник / Світлана Григорівна Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
4. Савицкий И.О. О философии глобального образования / И.О.Савицкий // Философия образования для XXI века. – М.: Просвещение, 1992. – С. 9.
5. Кан Ю.Б. Міжособистісна взаємодія як важливий фактор формування взаємин у дитячо-юнацькому туризмі / Ю.Б.Кан // Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27-28 березня 2008 року, Черкаси / Міністерство освіти і науки України. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С.141-142.
6. Кан Ю.Б. Вплив туристсько-краєзнавчої діяльності на формування культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи / Ю.Б.Кан // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – Випуск 52. – С.176-179.
7. Кан Ю.Б. Педагогічні можливості туристсько-краєзнавчої діяльності в системі соціально-психологічної корекції міжособистісних відносин учнів / Ю.Б.Кан // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – Випуск 54. – С.158-164.
8. Кан Ю.Б. Сучасні педагогічні технології дослідження культури взаємовідносин учнів основної школи (на прикладі туристсько-краєзнавчої діяльності) / Ю.Б.Кан // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: [науково-теоретичний збірник (Спеціальний випуск. Педагогіка) / Гол. ред. В.П.Коцур]. – Переяслав-Хмельницький: СПД Кузьмичова Р.Ю., 2010. – С.241-244.

Кан Ю.Б.

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-
КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается технология реализации модели воспитания культуры межличностного взаимодействия педагогическими средствами туристско-краеведческой деятельности, обосновываются методы и формы организации воспитательного влияния.

Ключевые слова: педагогическая модель, учащиеся основной школы, культура взаимоотношений, туристско-краеведческая деятельность

Кан Y.B.

**THE REALIZATION OF MODEL OF EDUCATION OF CULTURE OF INTERPERSONAL
INTERRELATION OF STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOL BY MEANS OF TOURIST-
REGIONAL ACTIVITY**

In the article the technology of realization of model of education of culture of interpersonal interrelation by means of pedagogical facilities of tourist-regional activity is considered, methods and forms of organization of the educate impact are grounded.

Key words: pedagogical model, students, culture of interrelation, tourist-regional activity.

УДК 376.545

Коваленко О.А.

**ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ЩОДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ
ДИТЯЧОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ**

Проаналізовано погляди провідних учених на сутність поняття “академічна обдарованість”. Розглянуто сукупність категорій, якими характеризується досліджуваний вид обдарованості. Детально вивчено структуру академічної обдарованості, а також здійснено характеристику його структурних елементів.

Ключові слова: обдарований школяр, академічна обдарованість, розумові здібності, інтелект.

Постановка проблеми. Ідентифікація, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей є однією з найважливіших світових педагогічних проблем. Майже у всіх країнах світу пошук адекватних способів виявлення академічно обдарованих і талановитих дітей, створення для них оптимальних умов виховання та навчання вважаються найважливішими, загальнонаціональними стратегічними завданнями. Не існує сумнівів щодо позитивного соціального ефекту такого виду діяльності. Незважаючи на дискусійність багатьох аспектів проблеми дитячої академічної обдарованості, науковими дослідженнями (генетикою, фізіологією, психологією й освітньо-виховною практикою) доведено не лише сам факт існування індивідуальних розбіжностей у пізнавальній сфері, а й досить суттєві особливості у творчому потенціалі дітей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідженням дитячої академічної обдарованості у різні часи займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Проблемам інтелектуальних здібностей та академічної обдарованості присвячені праці Ю. Айзенка, Х. Гарднера, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, Н. Лейтеса та ін.

Мета дослідження. Здійснити теоретичний аналіз питання дитячої академічної обдарованості, визначити структуру даного поняття та охарактеризувати його структурні елементи.

В якості методів дослідження використовували аналіз психолого-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі виділяються різні види обдарованості. Особливий інтерес для нашого дослідження являла собою академічна обдарованість, у визначенні якої також немає єдиної думки. Цей вид обдарованості характеризується специфічною сукупністю категорій: розум і його властивості, інтелект та індивідуальний профіль або вид інтелекту, розумова діяльність, розумові здібності, розумові вміння й операції і т. ін.

Інтелектом називають: пізнавальну потребу індивіда; цілісну характеристику його розумових можливостей; найбільш узагальнене поняття, яке характеризує сферу розумових здібностей людини; характеристику пізнавальної сфери, самий центр, основу розумових можливостей людини; рівень і своєрідність пізнавальних, творчих (у розумовій сфері) можливостей; здатність оперувати абстрактними символами та зв'язками; пристосованість до нових ситуацій (уміння використовувати набутий досвід); здатність не лише пристосовуватися до ситуації, а й активно впливати на неї; сукупність розумових здібностей людини, різноманітна за проявами, але внутрішньо єдина; здатність розкривати закономірні зв'язки у навколишньому світі, передбачати можливі зміни та впливати на них.

Часто інтелект ототожнюють зі здібностями до навчання або вживають як синонім поняття “академічна обдарованість”. Н. Лейтес же справедливо зауважує, що академічна обдарованість не зводиться до інтелекту, оскільки є особливим складом особистості [8].

І все ж той факт, що різні трактування цих понять все одно призводять до їх ототожнення, свідчить про те, що вони не протистоять одне одному. Тому ми вважаємо, що подальше дослідження понять “розумові здібності”, “академічна обдарованість”, “інтелект” має бути спрямоване на виявлення характеру їх взаємозв'язку у цілісній структурі особистості школяра.

Ж. Піаже розглядає інтелектуальну діяльність як усталені і разом із тим гнучкі розумові структури із системою внутрішніх дій (інтелектуально-логічних операцій), які формуються на певних стадіях вікового розвитку: сенсомоторній і доопераціональній стадіях дитячого віку, операціональній, конкретних операцій у молодшому шкільному віці, стадії формально-логічних операцій у підлітковому віці [7].

Загальний і специфічний моменти інтелекту взаємо проникають, спільно розвиваються у діяльності, як зазначав С. Рубінштейн [9], а роль загальних факторів у формуванні різних здібностей зараз визнається практично усіма педагогами та психологами [6]. Одним із таких загальних факторів і є, на наш погляд, інтелект.

Два види інтелекту, залежно від співвідношення (у складі здібностей індивіда) природженого та набутого, виділяє Р. Кеттел. Природжене залежить від спадковості та виявляється у кмітливості, здатності до розв'язання задач за творчого пристосування до нових ситуацій (“поточний” інтелект). “Кристалізований” інтелект спирається на набутий досвід і залежить переважно від впливу середовища [5].

Ю. Айзенк виділяє декілька видів інтелекту: “біологічний”, “психометричний”, “соціальний” і численні “одиничні” інтелекти зі складу перших трьох [1].

Біологічний інтелект визначає індивідуальні відмінності людей та їх “пізнавальну поведінку”, ґрунтується на природжених структурах і функції головного мозку. Це ті пізнавальні можливості, які багато у чому залежать від культурних факторів, родинного виховання, освіти, економічного статусу особистості, і вимірюються звичайними тестами IQ.

Соціальний інтелект характеризується такими складними розумовими функціями, як критична обробка інформації, здатність до розробки стратегій і т. ін. Індивідуальні відмінності соціального інтелекту різних індивідів уже більше залежать від соціально-історичних факторів, хоч у значній мірі визначаються IQ. Складовою соціального інтелекту є психометричний інтелект, а його складовою – інтелект біологічний [1].

Сім видів інтелекту, які функціонують як окрема система за власними правилами, виділяє Ховард Гарднер: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, інтересобистісний. Логіко-математичний інтелект розглядається як здатність індивіда досліджувати категорії, зв'язки, структури маніпулюванням об'єктами або

символами, знаками, експериментувати упорядковано; просторовий – як здатність уявляти, сприймати об'єкт і маніпулювати ним уявно, створювати зорові або просторові композиції; інтересобистісний – як здатність людини визнавати й аналізувати власні почуття, керувати ними, тобто як здатність керувати собою; інтересобистісний – як здатність людини помічати та розуміти потреби, наміри інших людей, керувати їх настроями, передбачати їх поведінку у певних ситуаціях, тобто як здатність керувати іншими завдяки своїм комунікативним та організаторським здібностям [3].

Кожний із видів інтелекту вимагає відповідних операцій і не залежить від інших. Цю точку зору не підтримують вітчизняні дослідники, вважаючи, що всі види інтелекту мають деякі загальні складові та впливають один на одного і на загальний індивідуальний профіль особистості, зокрема пізнавальний. Через спадкові фактори або під впливом особливостей навчання певні види інтелекту можуть розвинутися сильніше за інші, але ж усі вони необхідні для повнішої реалізації особистості [8: 88].

Першу спробу деталізувати склад інтелекту було зроблено Дж. Гілфордом (йшлося про “структуру інтелекту”, але фактично називалися його можливі складові). Структура інтелекту, за Дж. Гілфордом, включає в себе різноманітні сполучення різних способів розумової діяльності (розумових операцій), змісту процесу мислення, продуктів розумової діяльності [4]. До типів операцій віднесено пізнання, пам'ять, дивергентне, конвергентне й оцінне мислення. На наш погляд, це не операції, а, скоріше, процеси, здійснення яких вимагає комплексного та різнорівневого застосування чималої кількості різноманітних операцій [4]. Операція пізнання, за Дж. Гілфордом, охоплює сприйняття, упізнавання, усвідомлювання, розуміння інформації; дивергентне мислення спирається на уяву через породження оригінальних ідей, конвергентне – на “націлювання” на певну відповідь, оцінне є механізмом порівняння зі стандартами або сталими критеріями [4].

Як зазначає Н. Лейтес, у однієї і тієї ж особи інтелект може мати цілком визначені характеристики, які виявляються дуже широко, й одночасно (на такому фоні) деякі характеристики у відносно вузькій сфері, з більш частковим значенням, але і більш загальні і більш специфічні моменти нерозривно взаємопов'язані. У одного і того ж учня за усієї різноманітності його занять виявляються загальні риси – у рівні узагальнень, у співвідношенні абстрактного та конкретного, у темпі та ритмі розумової роботи. Але у цьому віці може бути помітною і переважна вираженість більш спеціальних розумових можливостей, певна спрямованість розуму. З віком спеціалізація розумових властивостей частіше за все посилюється і на цій основі формуються різні види здібностей [8: 284].

Потенціал навчальних можливостей учня часто залишається невиявленим через умови навчання. Як зазначає В. Юркевич, в умовах школи про інтелект дитини роблять висновки переважно за її навчальними успіхами: чи цікавиться заняттями, чи швидко просувається у навчанні, чи виявляє глибину або повноту розуміння, чи помітні самостійність думки, творча жилка при виконанні завдань. Але ж ці ознаки можуть бути приховані, якщо шкільні заняття є другорядними для дитини, якщо її розумова пристрасть у чомусь іншому, якщо у неї немає спрямованості на навчання, тобто (мовою психології) навчальної мотивації [8: 53]. Це особливо стосується здібних, але забарних учнів, коли недооцінюються, ігноруються їх розумові можливості. У дітей – “черепак” справжня обдарованість зустрічається, можливо, не менше, ніж у швидких “антилоп”, але саме у “черепак” її найчастіше не помічають дорослі. Забарність же має свої позитивні риси: міцність засвоєння матеріалу, ґрунтовність думок і дій, поглибленість знань, глибина розуміння [8: 48]. Подальше поєднання більш ранніх рис інтелекту з дальшими віковими особливостями утворює основу для розвитку індивідуальності, розкриває приховані передумови обдарованості [8: 52].

Ми вважаємо, що академічна обдарованість школяра є однією з передумов формування креативності. Іще П. Блонський зазначав, що пуста голова не міркує і успішність створення нового інтелектуального продукту залежить від успішності засвоєння школярем вихідних базових знань [2].

Ознаки, які характеризують переважні мотиви поведінки та діяльності обдарованих дітей, мають високу внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності відповідно до їх інтересів, часто на шкоду іншим її видам, і виражають глибоку зацікавленість у наукових підходах до проблеми, у досягненнях науки. Пізнавальна мотивація виявляється у пошуковій активності, допитливості, інтенсивності розумової праці у високій вибірковості щодо досліджуваного нового, а інтерес до процесу пізнання часто домінує над інтересом до результату пізнання.

Мотивом часто є захопленість навчальним предметом або певною сферою академічних знань. Те, чому віддається перевага, сполучається з різнобічністю інтересів, потребою в різноманітній діяльності та захопленістю світоглядними питаннями. Це дозволяє обдарованій дитині по-іншому бачити і вирішувати відомі проблеми, застосовуючи не завжди правильні нестандартні підходи та способи.

Темп діяльності та розвитку академічно обдарованої дитини характеризують такі ознаки: прискорений розвиток мови, мислення та пам'яті, випередження віку; здатність "перестрибувати" через проміжні дії, здатність до прискореного нагромадження досвіду завдяки доповненню емпіричних спостережень логічними висновками.

Ознаками вираженості обдарованості є інтенсивність думок, висока мотивація та високі досягнення, прискорений розвиток інтелектуальних здібностей, за яким не завжди встигає емоційний і фізичний розвиток обдарованої дитини.

Певні ознаки обдарованості належать до тих складових розумової діяльності, в яких ця обдарованість виявляється: щодо інтегрованих складових – це аналітичні здібності, свіжість, оригінальність, гострота та допитливість розуму як прагнення відкривати та досліджувати нове, дивергентність мислення, гармонічне сполучення нервових процесів, висока психочуттєвість; щодо набутого досвіду – це конкретні вміння здійснювати певні розумові дії різної складності.

Набутий до моменту явного прояву обдарованості базовий досвід являє собою дві складові як основу характеру та стилю діяльності обдарованої дитини: її загальну інформованість (знання) та набутий досвід маніпулювання ними у різних ситуаціях (уміння). Широка інформованість є результатом високої навченості, мотивації та дослідницької спрямованості, відображає не характерну для віку компетентність. Ознаками інформованості є: великий активний словниковий запас, не характерний для даного віку; наявність великого обсягу базової інформації, ємної та різноманітної, але специфічно упорядкованої інтелектом обдарованої дитини "панорами знань".

Ознаками вміння маніпулювати інформацією та навиків самоорганізації пізнавальної діяльності є: здатність чітко уявляти та формулювати для себе цілі діяльності; уміння та звичка планувати свою діяльність, передбачаючи логіку необхідних переходів; уміння відділяти спосіб від результату; здатність самостійно будувати орієнтовну основу дій і вміння дотримуватися орієнтирів; уміння орієнтуватися у діапазоні складної інформації; здатність до трансформації знань і до маніпулювання інформацією, до різного роду перетворень, зокрема перекодування інформації, використання раціональних способів її обробки, інтегрування та синтезування; бачення альтернативних способів пошуку й обробки інформації; уміння визначати причинно-наслідкові зв'язки та закономірності, відношення та залежності, випереджати хід і результат розвитку подій, (передбачати) формулювати висновки та приймати рішення, здійснювати оптимальний вибір; уміння виділяти головне; здатність бачити різні способи розв'язання задач, зокрема нестандартні, вміти "розчленовувати" складні ідеї на складові; здатність продукувати та висловлювати оригінальні ідеї; здатність до практичного застосування знань, раціональної фіксації та використання власного досвіду; здатність до асоціацій і бачення аналогій; володіння індуктивним і дедуктивним способами пізнання, вміння переключатися з одного виду діяльності на інший і сполучати різні її види; уміння чітко та змістовно висловлювати свої думки; здатність до самоаналізу; здатність легко вживатися у роль іншої людини; здатність тривалий час утримувати увагу, глибоко занурюватися у заняття, виявляючи високу

працездатність і перешкодостійкість; уміння виявляти у навчальній діяльності узагальненість, усвідомленість, варіативність, звичку до класифікацій; здатність обдарованої дитини активно включатися у цікаву для неї діяльність, застосовувати самостимулювання.

Ознаками інтуїції є: усвідомленість неповноти інформації – для розуміння задачі та способу її розв'язання; здатність виявляти приховані залежності та зв'язки; здатність здійснювати неусвідомлювані переходи шляхом інсайту; уміння помічати тонкі відмінності; дослідницьке чуття.

Ознаками прагнення до нового та змін є: критичність в оцінках шкільних устоїв, педагогічних працівників; прагнення втягувати вчителя у спір, звичка ставати проти традицій і жорстких вимог, що часто викликає неприхильне (або навіть вороже) ставлення вчителів; особлива нестерпність щодо уроків без пошукової діяльності, без можливостей для імпровізації та прояву фантазії; за стандартного темпу засвоєння (викладення) навчальної програми – “бунтарська” поведінка.

Особистісні властивості характеризуються: енциклопедичною (всебічною) або ж вузькоспрямованою пам'яттю, яка сполучає зорово-моторну та вербально-моторну пам'ять; допитливістю розуму як прагненням досліджувати нове, прагненням прозирати у сутність речей та явищ; багатою уявою, фантазією, винахідливістю; широтою пізнавального спектра, різнобічними інтересами та потребою у різноманітній діяльності, особливо у розумовій, допитливістю; захопленістю дорослими питаннями; високою психочутливістю; кмітливістю, яка відображає динамічність та оперативність розумових процесів; спостережливістю; стійкістю у розумінні й оцінці значення взаємозв'язків елементів наявних знань; мобільністю знань, здатністю до їх перенесення у змінні ситуації; стійкістю уваги й оперативної пам'яті; швидкістю й оригінальністю словесних асоціацій; здатністю фіксувати головне у згорнутому вигляді; силою орієнтовних реакцій; внутрішнім планом дій; чутливістю до суперечностей в обговоренні питань; напруженою працездатністю; прагненням до самоудосконалення; динамічністю та винахідливістю у діях відповідно до характеру обдарованості (обдарований учень одержує багаті враження, але завжди відповідно до вимог учителя); активністю та самостійністю; критичністю мислення; прагненням до успіху як проявом наполегливості, пихатості або ж відповідальності; підвищеним почуттям відповідальності, особливо щодо виконання обов'язків, якщо результати їх виконання впливають на успішність діяльності інших; високими вимогами до себе та до інших; розвинутим почуттям справедливості, гострою реакцією на несправедливість; високою перешкодостійкістю; високою мотивацією діяльності; наполегливістю у досягненні мети, повною віддачею сил, енергії, часу щодо інтересу, який переважає; комунікабельністю; почуттям гумору; природженою щедрістю, якщо обдарована дитина не росте в атмосфері нестатків і скупощів; гострою потребою одержувати схвалення, високою вразливістю та гострою реакцією на невдачі, особливо у присутності тих, хто вважається слабким; високою самооцінкою та добрим ставленням до себе, особливо у дошкільному віці; прагненням до лідерства, невдоволеністю другорядними ролями.

Деякі із цих складових залежать від знання світу та від життєвого досвіду і тому не можуть розкритися рано; інші ж у меншій мірі залежать від цього, і тому обдаровані діти досягають видимих успіхів уже у дитячі роки [8].

Обдарований учень здатний повністю занурюватися у переважну сферу діяльності та брати участь у додаткових заходах, які можуть розширити інформацію, якою він володіє, або допомогти йому самозатвердитися. Тому такий учень із задоволенням бере участь в олімпіадах, конкурсах, іграх за правилами, де можна стати переможцем. Ставить багато запитань, часто несподіваних, які не мають безпосереднього відношення до виконуваних дій або теми розмови, несподівано коментує відповіді товаришів або пояснення вчителя. Перепиняє співрозмовника через непереборне бажання негайно взяти участь у справі, у бесіді, поділитися своєю радістю або відкриттями. Намагається уявити та подати навколишній світ у незвичних, химерних сполученнях. Застосовує у своїй мові почуті від інших слова, які йому сподобалися, але не завжди є зрозумілими для нього. Швидко реагує

на помилки інших, схильний до жартів і навіть глузування, тому має проблеми у контактах з однолітками, яких він інтелектуально переріс, недостатньо вибагливий до них. Обдарована дитина має бути навчена терплячому ставленню до оточуючих. Виявляє підвищені вимоги до однолітків. Може відштовхувати оточуючих презирливими зауваженнями, бути бундючним та егоїстичним. Часто невдало висловлює своє бажання допомогти, через що оточуючі неправильно розуміють його вчинки.

Підвищене прагнення до успіху викликає бажання самоудосконалення. Але якщо усі зусилля не принесли бажаного успіху, може спробувати самозатвердитися в іншій сфері або перейти до спілкування з більш слабкими однолітками, з якими буде таким же пихатим і вибагливим, як і колишнє його оточення у ставленні до нього. Часто сон його не тривалий через високий енергетичний рівень.

Чому обдарована дитина віддає перевагу? Всупереч довгим поясненням учителя вважає за краще виконувати практичні завдання та дії, які дають можливість самовираження: побудова та використання схем, алгоритмів, складання правил і робота за цими правилами, ситуативні та рольові ігри з точними правилами та переможцями, використання звичайних предметів у незвичних ситуаціях і проявах, “словесні” ігри та забави, вигадкування нових слів. Добре сприймає коментоване керування, якщо зі збільшенням обсягів завдань підвищується їх складність. Краще працює у парі або у малих групах.

Безумовно, не можна очікувати прояву всіх наведених ознак у кожного обдарованого індивіда. Навпаки, їх індивідуальний комплекс визначає його своєрідність, є візитною карткою з відображенням особливостей інтелекту як специфічного для даного індивіда способу сприйняття та переробки інформації, прийняття рішень, а також поведінки індивіда у стандартних і нетрадиційних ситуаціях. До того ж наявність у дитини характерного для неї комплексу ознак дозволяє визначити тип її обдарованості.

Висновки.

1. Як свідчить аналіз чисельних психолого-педагогічних джерел, під академічною обдарованістю розуміють здатність школяра успішно засвоювати зміст навчальних предметів. Такий вид обдарованості характеризується сукупністю певних категорій: розум і його властивості, інтелект та індивідуальний профіль або вид інтелекту, розумова діяльність, розумові здібності, розумові вміння й операції і т. ін.

2. Компоненти академічної обдарованості мають таку специфіку: спрямованість поведінки та діяльності: пізнавальний інтерес, допитливість, прагнення відповідати вимогам дорослих, прагнення до визнання та похвали; поведінка: готовність взяти участь у заходах, які сприяють розширенню обсягу інформації та самозатвердженню; прагнення грати та спілкуватися з носіями інформації – дорослими й учнями старшого віку; підвищене прагнення до самоудосконалення; зневіра в успіху та реакція на невдачі часто виражається у бурхливих емоційних сплесках; переваги (що вважається за краще): підготовка рефератів і доповідей, розв’язання задач, участь у дискусіях, робота з першоджерелами; темп діяльності та розвитку: випередження віку, прискорені нагромадження інформації та розвиток мови, пам’яті, мислення; складові розумової діяльності, в яких виявляється обдарованість: великий обсяг і різноманітні види пам’яті; сформованість умінь концентрувати увагу, аналітичні та логічні здібності, розвинута увага; здатність розуміти зв’язки та закономірності; набутий досвід: великий обсяг і різноманітність видів нагромадженої інформації, вміння визначати зв’язки та відношення, бачити аналогії та закономірності, здійснювати комбінаційні дії у думках (уявно); стиль праці: точність у визначеннях та оцінках; звичка до пошуку причин і доказів; потяг до джерел інформації, логічних висновків та абстрактних понять; здатність до повного занурення у переважаючу сферу діяльності; прагнення відповідати вимогам дорослих; чіткість і послідовність в організації праці; особистісні властивості (риси): виконавські властивості, широта пізнавального спектра; стійкість уваги; висока працездатність, активність і самостійність, наполегливість, відповідальність, високі вимоги до себе й інших; повна віддача сил, енергії, часу у сфері переважаючого інтересу; рівень

прояву обдарованості: інтенсивність думок і висока швидкість виконання розумових операцій.

До подальших напрямів дослідження слід віднести розробку теоретичної моделі академічної обдарованості, а також заходів з формування даного виду обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзенк Ю.П. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта: [науч. изд.] / Ю.П. Айзенк. – Новгород: IQ, 1994. – 100 с.
2. Блонский П.П. Наглядное обучение / П.П. Блонский // Педагогика. – М.: Работник просвещения, 1922. – С.122-127
3. Гарднер Х. Конструкция разума: теория множественности типов интеллектов / Х. Гарднер // Общественные науки за рубежом. – 1986. – №4. – С.77-86
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления: [сб. переводов с нем. и англ.]. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433 – 456
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: [монография] / В.Н. Дружинин. – С-Пб.: Питер, 1999. – 451 с.
6. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы: [науч. изд.] / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 79 с. – (Сер. “Новое в жизни науки и техники, педагогики и психологии”. – Вып. 4)
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
8. Психология одаренности детей и подростков: [колл. монография; под ред. Н.С. Лейтеса]. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн: в 2-х т. – Т.2. – М.: Просвещение, 1989. – 456 с.

Коваленко О.А.

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Проанализированы взгляды известных ученых на сущность понятия “академическая одаренность”. Рассмотрена совокупность категорий, характеризующих исследуемый вид одаренности. Детально изучено структуру академической одаренности, а также осуществлено характеристику ее структурных элементов.

Ключевые слова: одаренный школьник, академическая одаренность, умственные способности, интеллект.

Kovalenko O.A.

SOME THEORETICAL QUESTION CONCERNING THE SOLVING OF THE SOLVING OF THE PROBLEM OF CHILDREN'S ACADEMIC GIFTEDNESS

The views of the prominent scholars on the essence of the notion “academic giftedness” are analyzed. The whole complex of the categories, which characterize the investigated type of giftedness, is considered. The structure of the academic giftedness is studied in detail, and its structural elements are characterized as well.

Key words: a gifted schoolboy(girl), academic giftedness, mental faculties, intellect.

УДК 371.217.3

Кольцова О.С.

ВИХОВАННЯ В ДИТЯЧОМУ ОЗДОРОВЧОМУ ТАБОРІ У КОЛЕКТИВНІЙ ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено особливостям виховання і формування творчих рис особистості в процесі колективної творчої діяльності з дітьми та підлітками в дитячих оздоровчих таборах.

Ключові слова: табір, колектив, творчість, діяльність, особистість, виховання, дозвілля.

Реорганізація суспільних відносин зумовили відповідні зміни в методиці виховної роботи, в якій домінує акцент на взаємодію дорослих і дітей, які, об'єднуючись задля загальної мети, формують стосунки між собою на принципах співробітництва й співтворчості. Це потребує від вихователя орієнтації на позитивні якості вихованця, віри у його творчі сили, створення умов для їх активізації та розвитку. Саме ці завдання можуть бути успішно вирішено у діяльності оздоровчого табору за умови створення атмосфери моральності, яка буде пронизувати всі сторони життя у таборі. Цьому сприятимуть творчий підхід, гнучкість форм впливу на особистість, урізноманітнення змісту діяльності дитячого колективу [2, 3].

Виходячи з цього, виявлення особливостей організації позитивного впливу з метою створення виховного простору, сприятливого для розвитку гармонійної особистості учня та вивчення характерних рис дозвільної сфери дитячого оздоровчого табору є актуальним.

Особливості формування творчих рис особистості досліджувалися такими сучасними вченими психологами та педагогами, як: К. Абульханова-Славська, В. Андреев, Д. Богоявленська, Л. Калашнікова, Т. Лазарева, П. Підкасистий, О. Полякова, Г. Сорока та ін.

Проблемі організації творчого спілкування та творчої діяльності учнів присвячені наукові роботи сучасних дослідників В. Андреева, В. Кан-Калика, О. Леонтьєва, Б. Ломова, О. Мудріка та ін.

Таким чином, соціальне і педагогічне значення поставленої проблеми, обумовили актуальність нашого дослідження.

Метою дослідження є розкриття особливостей організації колективної творчої діяльності у дитячому оздоровчому таборі.

Дані філософії, соціології, педагогіки свідчать про те, що дозвіллева сфера для дитини є домінуючим простором, у якому відбувається фізичний і духовний розвиток людини, саморозвиток особистості, оволодіння досягненнями культури, створення культурних цінностей [6]. Педагоги-дослідники дозвільної сфери А. Воловик та В. Воловик наголошують, що дозвільна діяльність є одним із провідних видів діяльності, оскільки в процесі її реалізації задовольняються потреби особистості, що не могли бути задоволені в процесі навчальної, трудової діяльності та пов'язаних з ними занять [4].

Дитячий оздоровчий табір – це позашкільний заклад, що має на меті створення позитивних умов для оздоровлення та розвитку особистості дітей та підлітків шляхом залучення їх до різних видів дозвільної діяльності; для усвідомлення вихованцями переваг культурного творчого дозвілля, виникнення особливо сприятливих виховних відносин. У зв'язку з цим виховний процес дитячого оздоровчого табору характеризується певними цілями, завданнями, принципами, методами й організаційними формами роботи.

Соціокультурна діяльність дитячого оздоровчого табору має наступні риси:

- здійснюється у канікулярний період;
- має широку варіативність змісту, напрямів, форм та методів роботи;
- сприяє прояву активних, вільних дій її суб'єктів, що базуються на інтересах особистості, традиціях тощо.

Дозвіллева діяльність дитячого оздоровчого табору здійснюється у соціально-культурній сфері, яку можна визначити як соціальний простір, в якому відображається модель культурно-дозвільного життя суспільства та соціально-культурної активності особистості. З огляду на це, сутність колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Зважаючи на вище зазначене, педагоги організатори дитячого оздоровчого табору повинні не тільки йти назустріч інтересам дітей, але й спрямовувати їхню активність. Виходячи з того, що формуванню особистості сприяють не окремі заходи, а система

діяльності, в якій вихованець має можливість засвоїти соціальний досвід та досягнути самореалізації, виховний процес треба будувати так, щоб перед вихованцями постійно поставали особистісно значимі, привабливі завдання, які об'єднуються певною виховною метою [5,6].

Певною мірою узгоджується з таким підходом методика колективного творчого виховання, створена російським педагогом І. Івановим. Методика колективного творчого виховання передбачає спосіб організації життя дитячого колективу, за якою діти й дорослі, будучи захопленими спільною справою, турбуються про поліпшення клімату в колективі, самопочуття, настрою один одного, вони спільно планують, організують та аналізують свою діяльність, накопичуючи, осмислюючи пропозиції, ідеї, розвиваючи власні погляди, почуття дружби, поваги, взаєморозуміння й турботи. У методиці колективного творчого виховання чітко окреслюються три складові: людяність, діяльність, творчість. Основними її перевагами є:

1. Соціальна спрямованість діяльності, що забезпечує участь дитини у створенні умов, за яких формується її громадянська позиція.
2. Турботливі стосунки. Коли з дітьми налагоджено доброзичливі, щирі, демократичні стосунки, можна сподіватися на інтерес до спільної діяльності.
3. Поділ колективу на міні-колективи (творчі групи, ланки тощо).
4. Колективні творчі справи. Вони є формою організації колективної творчої діяльності, а також основним виховним засобом.
5. Чергування творчих доручень, внаслідок чого кожен з учасників колективу обов'язково задіяний до обговорення справи, організовує її, що унеможливорює поділ колективу на активних і пасивних.
6. Різноманітність діяльності. Кожна справа має свою стрижневу спрямованість, згідно з якою вони класифікують на організаційні, суспільні, пізнавальні, трудові, художньо-естетичні, спортивно-оздоровчі [3].

Технологія колективного творчого виховання припускає:

- створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя;
- побудову колективу на принципах змінності всього активу, колективного планування, організації та аналізу спільних справ, взаємин, вчинків;
- організацію суспільно та особистісно значимої діяльності, художньо-інструментованої ритуалами, законами, традиціями і розумінням дорослими потреб дитинства;
- особливу позицію педагога, як старшого товариша, здатного до співпраці з вихованцями, що забезпечує повне взаєморозуміння.

Основними умовами виховної ефективності колективних творчих справ є:

- єдність життєво-практичного та виховного спрямування для поліпшення життя всередині колективу та навколишнього життя;
- творчий характер кожної справи: здійснення неперервного пошуку найкращих рішень життєво важливих завдань на всіх стадіях організації;
- єдність окремих стадій організації кожної справи.

Колективна творча діяльність формує ціннісно-орієнтовані відносини у групі, породжує традиції, визначає організаційну структуру, емоційну ідентифікацію і, нарешті, веде до підвищення рівня діяльності, реалізуючи закладений у ній виховний потенціал [1].

Здійснення життєво-практичної сторони кожної колективної творчої справи визначає реалізацію таких виховних завдань:

- виховні завдання, які ставлять вихователі в процесі організації колективної творчої діяльності, вирішуються непомітно для вихованців;

- у процесі колективної творчої діяльності здійснюються в тісній єдності завдання різноманітних частин виховання: морального, громадянського, трудового, розумового, фізичного, естетичного;
- у процесі колективної творчої діяльності розвиваються в єдності всі три сторони особистості: пізнавально-світоглядна (знання, погляди, переконання, ідеали), емоційно-вольова (почуття, прагнення, інтереси, потреби), діяльнісна (уміння, навички, звички, здібності, риси характеру);
- у процесі колективної творчої діяльності реалізуються різні функції виховної діяльності: вихователі передають готовий суспільний цінний досвід вихованцям, ті оволодівають цим досвідом і створюють новий досвід;
- у процесі колективної творчої діяльності взаємопов'язано здійснюються різні ланки спрямованого виховання: виховання та самовиховання учнів і педагогів як особистісне, так і взаємне [4].

Як вже зазначалось, в організації колективної творчої діяльності важливу роль відіграє педагог-організатор. Залежно від досвіду, віку, можливостей і взаємин з дітьми, він може бути консультантом, експертом, керівником одного з мікроколективів. Результат діяльності багато в чому залежить від його взаємин з вихованцями. Він повинен із самого початку стати для дітей старшим членом колективу, який цікавиться їх життям, бере в ньому участь і, навчаючи їх, вчиться сам. У даному випадку, особливість колективної творчої справи полягає в тому, що між вихователями та вихованцями складаються в процесі діяльності суб'єкт-суб'єктні взаємини, в силу яких вони рівною мірою почуваються відповідальними за якісне виконання поставлених завдань [5].

Технологія підготовки і реалізації колективної творчої діяльності передбачає шість послідовних етапів:

1. Попередня робота вихователів. Цей етап охоплює формування виховної мети, обмірковування варіантів роботи й настановчої (стартової) бесіди, розгляд доцільності залучення однодумців.

2. Колективне планування. Його метою є колективне уточнення мети діяльності колективу, збір, аналіз та узагальнення інформації, визначення завдань, з огляду на їх корисність та посильність щодо виконання.

3. Колективна підготовка роботи. Уточнюється й конкретизується план підготовки та проведення, організаційні аспекти виконання та ін.

4. Реалізація. Передбачає виконання наміченого плану, враховуючи зміни у ньому. Кожна дитина має можливість проявити себе, утвердитися в колективі, сприятиме творчому зростанню дітей, їх умінню долати труднощі.

5. Колективне підбиття підсумків. Охоплює аналіз, де кожний висловлюється, що і завдяки чому вдалося зробити із запланованого, що варто використовувати надалі, перетворити в традицію, а від чого слід відмовитися. Відбувається формування колективної думки.

6. Найближча післядія: виконання рішень, прийнятих після аналізу справи [3].

Отже, здійснення практичної сторони колективної творчої діяльності в умовах тимчасового колективу дитячого оздоровчого табору обумовлює реалізацію наступних виховних завдань:

- виховні завдання, які ставлять вихователі в процесі організації колективної творчої діяльності, вирішуються непомітно для вихованців, їх відкривають при обговоренні результатів колективної творчої справи, і вони стають їхніми вимогами до себе;
- у процесі колективної творчої діяльності реалізуються завдання різноманітних напрямків виховання: громадянського, морального, трудового, розумового, фізичного, естетичного;
- у процесі колективної творчої діяльності розвиваються в єдності всі три сторони особистості: пізнавально-світоглядна (знання, погляди, переконання, ідеали),

емоційно-вольова (почуття, прагнення, інтереси, потреби), діяльнісна (уміння, навички, звички, здібності, риси характеру);

- у процесі колективної творчої діяльності реалізуються різні функції виховної діяльності: вихователі передають суспільний досвід вихованцям, ті оволодівають цим досвідом і створюють новий досвід разом з вихователями та під їх керівництвом: відбувається поєднання цього досвіду з попереднім, обмін поєднаним досвідом, його закріплення та нагромадження у вигляді позитивних традицій;
- у процесі колективної творчої діяльності здійснюються різні ланки спрямованого виховання: виховання та самовиховання учнів і педагогів як особистісне, так і взаємне.

Отже, колективна творча діяльність – це сукупність певних дій на загальну користь та радість, на кожній стадії якої відбувається пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання; справа не робиться по шаблону, завжди розкриває нові можливості її учасників. Саме тому, виховний процес дитячого оздоровчого табору будується з урахуванням характеру і змісту інтересів дітей. Базуючись на принципах особистої зацікавленості дітей, дитячий оздоровчий табір має невичерпні можливості щодо створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості, розкриття її здібностей, задоволення багатогранних особистісних потреб у процесі реальної творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Б.Д. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону, 1983. – 217 с.
2. Виховна робота в закладах освіти України // Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій з питань організації виховної роботи / МОН України, ІСДО. – К.: ІСДО, 1995. – 136 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576 с.
4. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогіка дозвілля: Підручник. – Харків: ХДАК, 1999. – 332 с.
5. Іванова Л.А. Педагогічне проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі “Артек”: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 250 с.
6. Рассказова Ольга Ігорівна. Організація творчої діяльності учнів у позашкільному закладі: Дис. ... канд. пед. наук. – Х., 2002. – 225 с.

Кольцова О.С.

ВОСПИТАНИЕ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена особенностям воспитания и формирования творческих черт личности в процессе коллективной творческой деятельности с детьми и подростками в детских оздоровительных лагерях.

Ключевые слова: лагерь, коллектив, творчество, деятельность, личность, воспитание, досуг.

Koltsova O.S.

EDUCATION OF THE COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY IN THE CHILDREN'S SUMMER CAMP

The article is devoted to the features of education and the formation of creative personality traits in the process of collective creativity of children and adolescents in children's health camps.

Key words: camp, team, creativity, work, personality, education, leisure.

ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСОБІВ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У даній статті розкрито зміст освітньо-виховних можливостей різних засобів естетичного виховання, які сприяють естетичному розвитку людини.

Ключові слова: естетичне виховання, естетичний розвиток, засоби виховання, праця, спілкування, природа, мистецтво.

Постановка проблеми у загальному вигляді. За умов реформування сучасного освітнього простору особливого значення набуває оптимізація виховного процесу шляхом його естетизації, що вимагає удосконалення естетичного виховання. Існуюча освітня система не може в повній мірі забезпечити естетичне виховання, тому виникає необхідність в пошуку засобів естетичного впливу, які сприяють не тільки набуттю знань, розумовому розвитку людини, але й розвитку естетичних інтересів, потреб нового спілкування у різних сферах, творчості. Означена проблема набула висвітлення у поглядах учених, дослідників В.Бутенка, М. Миропольської, Г. Падалко, О.Рудницької та ін.

Формулювання цілей дослідження. Отже, мета нашого дослідження полягає у розкритті змісту освітньо-виховних можливостей різних засобів естетичного виховання, які сприяють естетичному розвитку особистості людини. Зважаючи на необхідність успішного вирішення даної проблеми нами окреслено завдання:

- визначити та розкрити основні види засобів естетичного виховання, які забезпечують ефективність виховного процесу.

Результати дослідження. Естетичне виховання відбувається у всіх сферах людської діяльності, але перш за все у щоденній діяльності – у ставленні людини до природи, до інших людей, до самого себе, до звичаїв, форм поведінки, до світу речей, що оточують людину, до мистецтва. Досліджуючи процес естетичного виховання, науковці виділяють основними засобами його здійснення працю, спілкування, природне середовище, мистецтво.

Праця як засіб естетичного виховання визначається у багатьох наукових доробках дослідників. Видатні педагоги А.Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський звертали увагу на те, що у процесі праці молоді повинна бути присутньою духовність, тобто сам труд слід піднімати до рівня “духовної потреби”, пов’язаної з натхненням, творчістю, моральною чистотою, усвідомленням соціальної її цінності.

Праця, зазначав В. Сухомлинський, проникнута естетичними спонуканими і відчуттями, постійно розвиває й укріплює почуття краси трудової діяльності, прагнення не тільки до високопродуктивної, але й красивої роботи [5: 71].

За результатами досліджень визначено, що естетично виховується людина діяльністю, справжньою зацікавленістю в праці. За твердженням Д. Кучерюк, наука володіє достатнім обґрунтуванням, отриманими висновками про пряму залежність відношення робітника до своєї праці, добросовісного і якісного виконання роботи від стану загальної культури людини, широти її поглядів на світ. Вся історія людства показала, естетична взаємодія людини зі світом відбувається через повне виявлення, розвиток природних її задатків, концентрацію їх у здібностях. Труд як носій духовно-естетичного досвіду є джерелом і способом ствердження духовно-практичних цінностей людського буття, що відображає наближення або відчуження виробництва та естетичних інтересів суспільства [7: 297-298].

Проте, не будь-яка праця приносить людині насолоду. Дослідники у наукових доробках звертають на це увагу. На думку Т. Аболіної, Н. Миропольської, естетичне виховання особистості здійснюється в наслідок розвитку творчої праці, яка усвідомлюється людиною як вільний прояв її сил і здібностей, як велика перетворююча сила [1: 73]. Усвідомлене набуття у трудовій діяльності навичок до формотворення за законами краси, привнесення у взаємовідносини з людьми, у ставленні до природи здібність сприймати та

цінувати такі об'єктивні основи краси, як гармонія, впорядкованість, пропорційність і т.д., утворюють фундамент для цілеспрямованого формування високої культури почуттєвого світу.

Отже, першочергово постає питання організації праці, яка виражає духовні потенції людини, здійснює її творчі цілі та надає можливості самореалізації. Водночас слід зазначити, що процес здійснення праці опосередковується спілкуванням, яке створює умови психологічного клімату його учасників, тобто може здійснювати виховний вплив на учасників процесу.

Спілкування – могутній і прекрасний засіб естетичного виховання. В основі можливостей естетичного виховання у сфері спілкування виділяють естетичні потреби в освоєнні та оцінці освоєного світу; в красі людських відносин. Потреба людини у спілкуванні на різних вікових етапах виявляється дуже активно і залежить від домінуючих мотивів та змінюється водночас з орієнтаціями.

У спілкуванні людина набуває знання, досвід, опановує мову, вчиться мислити, відчувати. Спілкування відкриває їй культуру як сукупність досвіду всього попереднього розвитку людства.

Таким чином, спілкування – умова життя людини, умова її нормального розвитку та буття, необхідна складова у видів людської діяльності. Естетичне спілкування передбачає внутрішню красу відносин – любов, повагу, співчуття.

Науковці М. Каган, Н. Киященко наголошують, що виховання покликане сформувати естетичне ставлення до людських взаємостосунків, шляхом розкриття естетичних моментів спілкування через пояснення, аналіз, освіту і, в першу чергу, через сам характер спілкування, а також відповідну організацію спілкування [8: 120].

Отже, виникає проблема організації спілкування, використовуючи різні форми, які б створювали виховні умови. Науковцями здійснювалися дослідження щодо вирішення даного питання.

Естетика спілкування розкривається через естетику слова та культуру мовлення. За твердженням науковців у мові передається не тільки логічний зміст, але й естетичне враження, що слово володіє властивістю передачі почуття, багатозначності, образності.

Однією з істин, писав В. Сухомлинський, моєї педагогічної віри є безмежна віра у виховну силу книги... Виховання – передусім слово, книга і живі людські відносини... Книга – це могутня зброя, без неї я був би німим недорікуватим... Умна, натхненна книга нерідко вирішує долю людини [6: 398]. Слово вчителя – інструмент впливу на душу вихованця, який нічим не замінити. Мистецтво виховання включає передусім мистецтво говорити, звертатися до людського серця.

Такий погляд підтримували інші науковці. Великий резерв, зазначає Н. Миропольська, надання педагогічній праці з естетичного виховання творчого характеру міститься у русі від навчання, освіти до виховання, в якому істотною роль покликано відіграти спілкування вихователя та вихованця [1: 12-13].

Узагальнюючи підходи педагогів до визначення та розкриття різних форм естетичного спілкування, можна виділити таке положення, що сприйняття мистецтва є моделлю спілкування, яка дозволяє вирішити питання естетичного розвитку людини.

Проте на сучасному етапі виникають нові проблеми естетичного спілкування, такі як проблема сучасної молодіжної субкультури та контркультури, яка вимагає естетичного сприйняття, оцінки, що виникають у процесі спілкування. Цей процес збільшує дистанцію у спілкуванні між поколіннями, зменшує роль старшого покоління у розумінні та підтримці молоді.

Природа як засіб естетичного виховання. В системі педагогічних поглядів видатних науковців зарубіжної та вітчизняної педагогіки Я. Коменського, Ж. Руссо, Г. Песталоцці, В. Сухомлинського та ін. природа розглядається як наймогутніший засіб виховного впливу. Уроки краси рідного краю В. Сухомлинського є одним із яскравих прикладів ефективного

використання потенціалу виховання естетичного ставлення як основи духовного, патріотичного ставлення до Батьківщини.

У структурі естетичного виховання природа займає одне із вагомих місць. За твердженням Т. Аболіної, Н. Миропольської, виключного значення для естетичного виховання мають безпосередні контакти з природою. Любов до природи, розуміння закономірностей її розвитку, багатства і різноманітності рослинного та тваринного світу, вічного оновлення природи, її неповторної краси розвиває розум, укріплює естетичні почуття, формує естетичні смаки [1: 74].

Досліджуючи використання потенціалу природи у виховному процесі І. Гончаров наголошує, що природа – дивовижний творець, який у своїй неповторній діяльності ґрунтується на вражаючих по своїй красі і доцільності конструктивних принципах та закономірностях. Вона надає рослинам і живим істотам визначені контури, чіткі форми, всілякі барви. В естетиці все це називається конкретно-чуттєвою красою [2: 101-105].

Працюючи над зазначеною проблемою, науковці намагаються виділити роль природи у виховному процесі. На думку Ю. Максимчук, освоєння прекрасного у природі, його осмислення і глибоке пізнання дозволяє молоді збагатити свої уявлення і поняття про прекрасне, отримати необхідні естетичні знання [4: 150].

Суспільство у процесі свого культурного розвитку все більше звертається до природи як джерела глибоких естетичних переживань, водночас своєю діяльністю приносить величезну загрозу екологічній кризі. Багато століть між людиною та природою існувала рівновага, що й обумовило особливе місце природи в естетичному досвіді людини і в її художній творчості. На думку В. Панченко, природа як гармонічна єдність двох витоків – природного і соціального – була для людини взірцем, етичною та естетичною нормою здорового та природного в житті суспільства і в художній творчості [7: 39].

Ми погоджуємося з підходами науковців про місце та роль природи в структурі естетичного виховання і водночас зазначаємо, що дане питання не втрачає своєї актуальності і на сучасному етапі. У процесі його розробки виявляються нові підходи. Важливий підхід, виділяє Г. Праздніков, збереження природи не як біологічне середовище існування, а як духовне багатство, що задовольняє естетичні потреби, відновлює наші фізичні сили, забезпечує нормальний психофізичний стан [8: 144]. Традиційна проблема естетичного ставлення людини до природи набуває за сучасної екологічної ситуації особливого змісту.

За певних умов, неможливість безпосередньо сприймати красу, гармонію, досконалість природних явищ, розуміти всі їх естетичні характеристики тощо, спонукають науковців до пошуку нових шляхів їх використання у процесі естетичного виховання, що сприяє підвищенню його ефективності. Відповідно в педагогічних працях зазначається, що в естетичному вихованні молоді значну роль відіграє не тільки сама природа, але й твори мистецтва, які їй присвячені. Велику користь приносить одночасне залучення молоді до сприйняття краси реальної природи й творів мистецтва.

Мистецтво як засіб естетичного виховання. Естетичне виховання формує людину всіма естетично важливими предметами і явищами, у тому числі й мистецтвом як його самим дієвим засобом. Естетичне виховання розвиває людину в основному не для мистецтва, а для його активної естетичної життєдіяльності.

Мистецтво неможливе без пізнання дійсності, але пізнання своєрідного. Г. Праздніков зазначає, що мистецтво прагне охопити всю різноманітність людських відносин і тому відображає явища дійсності, тобто предмет цих відносин, і конкретно, у всіх подробицях, і в більшому чи меншому узагальненні.

Живопис, кінематограф, театр вибудовують свої твори зазвичай на зображенні конкретних явищ дійсності, певних фактів та подій і вже через них виявляють та розкривають досліджувані ними відношення та взаємовідношення людей. Музика бере предмет цих відношень у гранично узагальненому виді і тому наче б то “знімає” їх, маючи їх на увазі неявно, а відношення людей передає ніби безпосередньо в їх становленні і розвитку,

в їх взаємостиканнях, їх переході у нову якість і т.п. Водночас і саме достовірне зображення буденних речей може придбати в мистецтві узагальнений і символічний зміст [8: 172-173].

Науковці виділяють могутнім джерелом естетичного виховання мистецтво. Образи мистецтва виявляють виключно емоційний вплив на людину. Вони спроможні пробуджувати почуття любові, ненависті, презирства, гніву або, навпаки, викликати гаряче бажання наслідувати яскраві позитивні приклади.

Але пасивне сприйняття творів мистецтва не дає підстави стверджувати, що цього досить для естетичного розвитку особистості. Виховне значення мистецьких творів зростає при їх засвоєнні, інтерпретації та власне включення людини до творчої діяльності.

У дослідженнях Т. Аболіна, Н. Миропольської зазначають, що естетичний розвиток особистості взаємопов'язаний із її творчою діяльністю. Знання про мистецтво допомагають їй усвідомлювати призначення мистецтва, а власна творча діяльність сприяє пізнанню особливостей специфіки його мови.

Водночас, дослідниці наголошують, що названі вище засоби естетичного виховання пов'язані між собою як складові частини єдиного процесу. Кожне з них має свою сферу застосування, але у тому випадку, коли ці засоби виступають у єдності, взаємозв'язку та взаємозалежності, може по-справжньому ефективно здійснювати естетичне виховання [1: 73-75].

Інший підхід у вирішенні питань естетичного виховання розкрито у дослідженнях М.Лещенко щодо естетизації педагогічного процесу за технологією створення естетичного поля, яка передбачає такі основні способи реалізації програми "Виховання мистецтвом": розроблення інтеграційного курсу; доповнення змісту кожної навчальної дисципліни естетичним компонентом, диференційоване вивчення предметів мистецтвознавчого циклу; періодичне проведення занять-блоків, де окремі мистецтвознавчі та загальноосвітні дисципліни інтегруються навколо спільних понять; викладання мистецтва як базової основи загальної освіти [3: 72].

Розглянуті засоби естетичного виховання покликані на формування естетичних почуттів, емоцій, смаків, інтересів, ідеалів, сприйняття тощо. На думку психологів Г. Костюка, П. Якобсона, характер, інтенсивність виявів, рівень сформованості естетичних почуттів залежать від емоційного моделювання виховного процесу. Адже особливе місце серед безлічі почуттів та емоцій належить естетичним, завдяки яким відкривається краса світу і краса людини.

Естетичне виховання виступає формою сприйняття і відображення навколишнього середовища через вираження емоцій, почуття, інтересу, насолоди, потреб.

Висновок. Здійснений аналіз наукової літератури показав, що в останні роки в українському суспільстві проблема естетизації освітньо-виховного процесу набула гостроти не тільки в педагогіці, але й усьому суспільстві загалом.

Естетичне виховання спрямовує молодь на вміння цінувати красу: красу праці, побуту, поведінки людей і не тільки цінувати, а й творити нові естетичні цінності. Це питання набуває свого вирішення шляхом використання різних засобів естетичного виховання, а саме: природи, праці, спілкування, мистецтва.

Теоретичне осмислення освітньо-виховних можливостей засобів естетичного виховання дозволяє зазначити, що

- творча, естетична праця розвиває й укріплює почуття краси трудової діяльності;
- спілкування надає можливості виділити естетичні потреби в освоєнні та оцінці навколишнього середовища, в красі людських відносин;
- краса природи розвиває розум, укріплює естетичні почуття, формує естетичні смаки;
- мистецькі образи виявляють емоційний вплив на людину, пробуджуючи естетичні почуття, викликаючи прагнення наслідувати досконале та творити.

Отже, естетичне виховання є одним із процесів, який повинен ґрунтуватися на сутнісних силах і можливостях людини. Він забезпечує перетворення соціокультурного

досвіду суспільства у надбання особистості. Краса оточуючого світу, мистецьких творів набуває емоційно-чуттєвого характеру, а її зміст стає зрозумілим для людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аболина Т.Г., Эстетическое воспитание в школе / Т. Аболина, Н.Мирополюская. – К.: “Вища школа”, 1987. – С.73.
2. Гончаров И Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / Гончаров И Ф. – М.: Педагогика, 1986. – С. 39.
3. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання/ Лещенко М.П.– К., 1996. – 192 с.
4. Максимчук Ю.В. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи: [методичний посібник] / Юлія Володимирівна Максимчук. – Херсон, Айлант, 2003. – С. 26.
5. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 209 – 400.
6. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна віра / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 398.
7. Эстетика: [учебное пособие] / Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.И. Панченко, М.Ю. Русин. – К.: Вища шк., 1991. – 302 с.
8. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя [сост.Т.С. Лабковская]. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

Королёва И.И.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СРЕДСТВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В данной статье раскрыто содержание образовательно-воспитательных возможностей разных средств эстетического воспитания, которые способствуют эстетическому развитию человека.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое развитие, средства воспитания, труд, общение, природа, искусство.

Koroleva I.I.

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES MEANS OF AESTHETIC EDUCATION AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

This article focuses on the content of educational opportunities of different means of aesthetic education which contribute to the aesthetic development of human

Key words: aesthetic education, aesthetic development, means of education, labor, communication, nature, art

УДК 372. 3 (477)

Мельник Н.І.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

У статті досліджено проблему реалізації педагогічних технологій формування особистості дитини в освітніх закладах США, проаналізовано особливості форм, методів та засобів реалізації педагогічних технологій. Встановлено основні чинники успішної реалізації завдань освіти США з формування активної особистості дитини.

Ключові слова: педагогічні технології, метод навчання, особистість дитини.

Постановка проблеми. Перед системою дошкільної освіти України постали нові завдання, шляхи виникнення зумовлені підвищенням ролі особистості людини в суспільстві, підвищенням вимог до кожної людини зокрема. Таке соціальне замовлення актуалізує

сутнісний зміст дошкільної освіти, її діяльнісний характер. Концептуальні положення щодо змісту та організації дошкільної освіти ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., Базовому компоненті дошкільної освіти України, інших нормативно-правових документах наголошують на принципах відповідності дошкільної освіти потребам суспільства, концептуалізації та фундаменталізації освіти. В цьому контексті актуальності набувають педагогічні технології формування особистості дитини з ранніх років. Яскравим прикладом успішної реалізації педагогічних технологій формування особистості є досвід американських працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів США.

Аналіз досліджень та публікацій. Організація дошкільної освіти США у другій половині XX – початку XXI століття є цінною джерельною базою для осмислення та впровадження американського досвіду реалізації педагогічних технологій формування особистості. У контексті вивчення цієї проблеми вагоме значення мають дослідження із порівняльної педагогіки М. Адлера, П. Альтбаха, Е. Бойера, Х. Беннета, К. Гленна, Г. Келлі, А. Василюка, Л. Вашенко, З. Малькова, В. Кузя, В. Пилиповського, А. Алексюка, Б. Вульфсона, М. Красовицького, К. Корсака, В. Жуковського, Т. Кошманової; в контексті вивчення міжнародних освітніх тенденцій проблема реалізації педагогічних технологій формування особистості висвітлена в працях Л. Довгань, І. Рогальської, науковцями висвітлено різні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, що, в свою чергу, сприяє збагаченню національної педагогічної думки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Огляд вітчизняних досліджень із проблем зарубіжного, зокрема американського досвіду практичної реалізації педагогічних технологій формування особистості вказує на те, що ця проблема є практично не розробленою в Україні.

Метою даної статті є вивчення особливостей практичної реалізації педагогічних технологій виховання особистості дитини в американських загальноосвітніх та дошкільних установах.

Постановка завдання. Проаналізувати основні форми, методи та засоби формування особистості дитини, визначити основні чинники успішного практичного використання педагогічних технологій в освітніх закладах США.

Виклад основного матеріалу. Сучасні американські педагогічні технології в дошкільній та загальноосвітній сфері реалізуються через засоби, форми та методи дошкільної освіти [1: 137]. За дослідженнями американських учених Дугласа Дж. Бішароу, Артура Дж. Франкеля, Хелен Блек, Артура Дж. Рейнолдса, Едварда Зільгера, Стівена Барнета, С. Белфілда, Л. Свейнгарта та інших, сучасними ефективними педагогічними технологіями формування особистості дитини в освітніх закладах США є:

– Педагогічні технології на основі особистісно орієнтованого педагогічного процесу, до яких традиційно відносять: технологію саморозвитку – М. Монтесорі; технологію організації групової навчальної діяльності – Й. Песталоцці, Дж. Дьюї; проектну технологію – Дж. Дьюї, В. Кіпатрік. Особливостями вирішення завдань з формування активної особистості дитини в контексті педагогічної технології Монтесорі є організація такого навчально-виховного процесу, який спонукає дитину до самостійного вирішення завдання поставленого вихователем. На переконання американських учених (С. Барнета, Дж. Надстед, Р. Мак Кей) це сприяє формуванню таких особистісних якостей, як наполегливість, ініціативність, прагнення до пізнання. В процесі групової діяльності американські педагоги використовують досвід Дж. Дьюї з формування особистості дитини. Зокрема, групова діяльність за Дж. Дьюї організована таким чином, що дитина є постійно залученою до парної роботи, групової співпраці чи колективної діяльності, що дозволяє формувати у дитини уявлення про особистісні стосунки в групі, про взаємодію з оточуючими та уявлення про свою роль в колективі [3].

– Педагогічні технології формування особистості реалізуються також через проблемне навчання, запропоноване Дж. Дьюї та через вальдорфську систему навчання дітей Р.Штайнера [6]. Останнім часом в американській дошкільній педагогіці набуло великої популярності проблемне навчання, яке ґрунтується на тому, що педагог ставить перед дитиною проблемне завдання і пропонує спільними зусиллями вирішити його, надаючи дитині можливість для самостійної роботи. Американські вихователі велику увагу надають самостійній діяльності вихованців, особливо актуальним це є для дитячих садочків, що працюють за програмами вальдорфських дошкільних та загальноосвітніх закладів в США, програмами Бенк Стріт та їх варіаціями.

Реалізація дошкільних технологій навчання здійснюється через засоби, форми та методи організації освітнього процесу, яка полягає в забезпеченні матеріальної та методичної бази. В багатьох аспектах успішність педагогічних технологій формування особистості дитини у дошкільних та загальноосвітніх закладах освіти США залежить від: засобів, форм та методів навчання [7: 32-51].

Найбільш ефективними засобами формування особистості дитини, на думку американських педагогів, є використання словесних засобів – дискусія, обговорення певної ситуації, а також моделювання життєвих ситуацій та їх спільний з дітьми аналіз.

Серед форм навчання, що сприяють формуванню особистості дитини найбільшу перевагу надають груповим формам (проблемні заняття) роботи та індивідуальній консультації. Формами організації та реалізації навчання за інноваційними педагогічними технологіями в дошкільній освіті США є: занаття-гра, ігрова діяльність, колективні та індивідуальні презентації, індивідуальні, групові та колективні проекти, мистецька діяльність (образотворча, творча робота з природного та штучного матеріалу, ліплення, аплікації, орігамі); акторська діяльність (розповідання та драматизація віршів, оповідок, казок, постановка дитячих мюзіклів); музична діяльність (слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, танці, співи); заняття спрямовані на фізичний розвиток дитини (колективні рухливі ігри, забіги, аеробіка переважно для дівчаток, бойові мистецтва переважно для хлопчиків), екскурсії (екскурсії до парку, лісів, водоймищ; навчальні екскурсії містом до супермаркетів, бібліотек, місця відпочинку, історичні екскурсії, спільні з вихователями та батьками подорожі штатом, походи з ночівкою під відкритим небом у дитячих літніх кемпінгах). Такі форми роботи сприяють не тільки формуванню активної життєвої позиції дитини, але й успішній соціалізації.

У практичній діяльності американських вихователів широко використовуються і інноваційні методи активного навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна бесіда. Широкої популярності набули проблемно-пошукові методи навчання, що передбачають підвищену активність дітей у процесі навчання, також використовуються методи словесні, наочні й практичні. Такі методи стимулюють і підвищують інтерес до отримання знань, формують прагнення до самоосвіти. Ділова гра включає наявність ігрового моделювання та розподіл ролей між учасниками гри; наявність загальної мети всього ігрового колективу, досягнення якої забезпечується взаємодією учасників гри, підкоренням їх різнобічних інтересів цій загальній меті. Метод ділової гри передбачає колективну співпрацю і часто використовується американськими педагогами, що працюють за програмами Хед Старт, Хай Скоуп та їх варіантів. Взаємодія учасників ігрового заняття забезпечує формування цінностей особистості, формування уявлень про колектив і дружбу. Аналіз конкретних ситуацій як нетрадиційного методу навчання властиві: наявність складної задачі чи проблеми, формулювання вихователем контрольних запитань з даної проблеми, обговорення можливих варіантів її вирішення. В дошкільних закладах, що працюють за державними програмами Хед Старт, Хай Скоуп та приватними програмами Бенк Стріт, програми Ріджіо Елії активно використовується метод аналізу конкретних ситуацій [2: 87-93]. Методи активного програмового навчання та ігрового проектування можуть розглядатися як різновидності методу аналізу ситуацій. Їх виділення пов'язане з суттєвими

відмінностями призначення, областей використання та масштабу ситуацій, що розглядаються. При використанні методу ігрового проектування, відсутнє наперед відоме вирішення поставленої перед дитиною чи групою освітньої задачі. Метод проектів широко використовується в вальдорфських дошкільних закладах, тут педагог відіграє більш вагому роль в організації навчальної діяльності дітей на відміну від закладів Монтесорі.

США є однією з перших країн світу, яка зрозуміла значущість інвестиційної діяльності в сфері дошкільної та загальної освіти. Дослідження С.Барнета, М.Віновскіса доводять, що кожний вкладений долар в дошкільну освіту для держави обертається в прибуток у 7 разів. Оскільки якісна освіта та формування особистості людини з ранніх років забезпечує зростання активного та успішного члена суспільства, як наслідок – успішне зростання країни [4: 127-132]. Саме тому особливістю реалізації педагогічних технологій формування особистості дитини в США є також державна політика у сфері освіти, яка пріоритетними напрямками розвитку освіти вважає формування активної особистості з ранніх років, що забезпечить зростання активних громадян суспільства з лідерськими якостями [5: 93].

Висновки. Отже, проведений аналіз американських педагогічних технологій формування особистості дитини показав, що їх реалізація завдань залежить від адекватного вибору форм, засобів та методів роботи з дітьми, чинниками успішного використання технологій є матеріальне та методичне забезпечення, державна політика США в освітній сфері, яка регламентується програмами навчання та виховання дітей. Завдання з формування активної особистості дитини в США представлені також у програмах “Хед Старт” та “Жодної дитини поза увагою”, які потребують окремого розгляду та аналізу, що становить перспективу нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Early child development in the 21st century: profiles of current research. – Jeanne Brooks-Gunn, Allison Sidle Fuligni, Lisa Berlin – 2003 – 437 p.
2. Ethan G. Sribnick. A legacy of innovation: governors and public policy. – Ethan G. Sribnick – 2008. – 312 p.
3. McKey, R.H., L.Condelli, H.Ganson, B.J.Barrett, C.McConkey, and M.C.Plantz. The impact of Head Start on children, families and communities. – Washington, 1985.–dc: csr.ed 263 984
4. Maris A. Vinovskis. – The Federal Role in Educational Research and Development. – Brookings Papers on Education Policy: 2000. – 396.
5. Obiacor, Festus E. “America 2000” Reform Programe: Implication for African-American At- Risk Students – 9 apr 93. – 17 st. San Antonio, TX, 1993. – April 5-9.
6. Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40. Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14. – Ypsilanti, 2005. – MI: HighScope Press – 456 p.
7. Title I of the Elementary and Secondary Education Act: an overview: hearing. – United States. Congress. House. Committee on Education and the Workforce – 1999. – 218 p.

Мельник Н.И.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ДОШКОЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ США

В статье изучено проблему реализации педагогических технологий формирования личности ребенка в образовательных учреждениях США, проанализировано особенности форм, методов и средств реализации этих технологий. Установлено главные факторы успешной реализации образовательных заданий США по формированию активной личности ребенка.

Ключевые слова: педагогические технологи, метод обучения, личность ребенка.

*REALIZATION OF PERSONALITY-FORMING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
IN COMPREHENSIVE AND PRE-SCHOOL ESTABLISHMENTS OF USA*

The problem of personality-forming pedagogical technologies in comprehensive and pre-school establishments of USA is analyzed in the article. The main factors of successful realization of educational tasks on formation of personality are distinguished.

Key words: pedagogical technologies, method of teaching, personality of a child.

УДК 376.3

Савінова Н.В.

***ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ КОРЕКЦІЇ
ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ***

У статті автор висвітлює основні теоретичні положення, на яких має будуватись система диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

Ключові слова: диференційована корекція, граматична будова мовлення, стерта форма дизартрії, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Сучасна концепція дошкільного виховання, зміни вимог до змісту і характеру дошкільної освіти передбачають необхідність удосконалення розвитку дитини дошкільного віку, як багатоаспектного цілісного процесу, важливим напрямком якого є мовленнєвий розвиток. У зв'язку із цим велику значущість набувають питання готовності дитини дошкільного віку до шкільного навчання. Особливого значення набувають вирішення вищезазначених проблем для дошкільників із порушеннями мовлення, оскільки одним з актуальних завдань корекційно-логопедичного впливу є формування передумов для успішного навчання в школі, запобігання порушень письма.

На сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті проблема адаптації дітей із порушеннями мовлення до умов загальноосвітньої школи набула пріоритетного значення. Вирішення даної проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, а також диференційованого і поетапного корекційного впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають ураховувати неоднорідність контингенту дітей із тяжкими порушеннями мовлення й провідні тенденції оновлення змісту освіти.

Проблема формування граматичної будови мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення є однією з актуальних і значущих у логопедії. Особливість оволодіння граматичною будовою мовлення проявляється у дітей із ТПМ в уповільненому темпі засвоєння, у дисгармонійному розвитку морфологічної і синтаксичної систем мови, у спотворенні загальної картини мовленнєвого розвитку (Г. Гуровець, Л. Давидович, Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.).

Порушення граматичної будови мовлення у дітей із ТПМ мають прояв у стійких елементарних, фрагментарних або неправильних синтаксичних конструкціях, порушенні процесів словотворення і словозміни і можуть спостерігатись у школярів із тяжкими порушеннями мовлення до старших класів (О. Грибова, Н. Жукова, Л. Спірова, Є. Соботович, С. Шаховська та ін.). На думку вчених (Г. Гуменная, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Селіверстов, Г. Чиркіна та ін.), це обумовлюється не тільки порушеннями мовлення дітей, але й специфічними відхиленнями в їх психічному розвитку.

Стерта дизартрія в дітей відноситься до числа розповсюджених, і, разом з тим, недостатньо досліджених порушень мовлення. У структурі мовленнєвого дефекту в дітей зі стертою дизартрією провідним порушенням виступають порушення формування системи

фонетичних засобів мови, що використовуються для утворення звукової форми значущих одиниць. Порушення формування фонетичного компонента мовлення дитини та вторинні наслідки при стертій дизартрії здійснюють негативний вплив на формування і розвиток лексичного, морфологічного, семантичного компонентів мовної здібності.

Провідним у структурі мовленнєвого дефекту при легкому ступені дизартрії, як було зазначено вище, є стійкі порушення звуковимови, які є подібними до інших артикуляторних розладів, що створює значні труднощі для здійснення диференційної діагностики і корекції (І. Кареліна, Л. Лопатіна, Р. Мартинова, Л. Мелехова, І. Панченко, О. Сизова, О. Макарова, Є. Соботович, О. Токарева та ін.).

Найбільш повно і глибоко в літературі висвітлені питання симптоматики, механізмів і структури виражених дизартричних порушень у дітей із церебральними паралічами, розроблені методологічні підходи й окремі напрямки їх подолання (Е. Архипова, О. Правдіна-Вінарська, О. Мастюкова, М. Іпполітова, І. Панченко, К. Семенова, Л. Данилова та ін.).

У той же час недостатньо вивчені легкі прояви дизартрії. Немає єдиного термінологічного підходу до визначення цього мовленнєвого розладу. У наш час у науковому обігу використовуються поняття стерта дизартрія, “м’яка” дизартрія, дизартричний компонент, мінімальний дизартричний синдром, мінімальний дизартричний розлад, легкий ступінь дизартрії.

Накопичено значний теоретичний матеріал з проблем етіології, симптоматики різноманітних клінічних проявів немовленнєвих і мовленнєвих порушень при легкому ступені дизартрії (Л. Лопатіна, Р. Мартинова, Л. Мелехова, О. Сизова, О. Макарова, Є. Соботович та ін.). Недотатньо дослідженими є питання формування граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії. Залишається також невирішеною проблема розробки науково обґрунтованої системи диференційованої корекції порушень граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку з різними формами стертої форми дизартрії, що базуються на комплексному вивченні граматичного компонента в системі дитячого мовлення, який ураховує вторинні наслідки порушень його формування, етіологію, патогенез і клініку різних форм стертої дизартрії. Як наслідок невирішеності зазначених проблем – відсутність практичних рекомендацій з корекції порушень граматичної будови мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей дітей із різними формами стертої дизартрії.

Значна тенденція до збільшення кількості дітей зі стертою формою дизартрії, незначна кількість теоретико-експериментальних досліджень фонетико-фонематичних та лексико-граматичних порушень та їх корекція з позицій міждисциплінарного клініко-психолого-лінгвістичного підходу, а також необхідність удосконалення системи дошкільної освіти дітей з порушеннями мовлення, підвищення ефективності процесу їх соціальної адаптації дає підстави вважати дослідження актуальним для теорії і практики сучасної логопедії.

Таким чином, у наш час має місце протиріччя між потребами практики логопедичної роботи й відсутністю науково-обґрунтованих положень про стан порушення граматичної будови мовлення, можливостями оволодіння граматичними категоріями дітьми зі стертою формою дизартрії.

Мета статті полягає у висвітленні основних теоретичних положень, на яких має будуватись система диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії.

Визначення цілей, принципів, змісту, методів системи диференційованої корекції порушень граматичної будови мовлення з урахуванням механізму стертої дизартрії, індивідуально-типологічних особливостей дітей дозволяє підвищити ефективність корекційно-логопедичного впливу, створити умови для підготовки дошкільників із цією мовленнєвою патологією до навчання в школі.

Проблема дослідження обумовлена наявністю наступних протиріч:

- між зростанням кількості дітей зі стертою дизартрією й недостатністю психолого-педагогічної допомоги цим дітям та їх батькам;
- між потребами практики в технологіях корекційно-педагогічної, зокрема, логопедичної роботи, теоретичному обґрунтуванні мети, принципів, методів і змісту системи диференційованої корекції порушень граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії з урахуванням механізму порушень і індивідуально-типологічних особливостей дітей і недостатньою розробкою цього напрямку в логопедії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ряд авторів (Є. Соботович, Л. Лопатіна та ін.) відмічають вторинний недорозвиток граматичної будови мовлення в дітей зі стертою формою дизартрії. Однак питання про особливості формування граматичної будови мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії до сих пір залишається якнайменше дослідженим у логопедії.

З точки зору рівня несформованості граматичної будови мовлення (Л. Лопатіна), категорія дітей зі стертою дизартрією характеризується неоднорідністю, варіативністю симптоматики: від незначної затримки формування морфологічної і синтаксичної системи мови до виражених аграматизмів в експресивному мовленні.

Основним механізмом несформованості граматичної будови мовлення в дітей зі стертою дизартрією є порушення диференціації фонем, що викликає труднощі у розрізненні граматичних форм слова через нечіткість слухового і кінестетичного образу слова, особливо закінчень. У зв'язку з цим переважно страждає морфологічна система мови, формування якої є тісно пов'язаним із протиставленням закінчень за їх звуковим складом (Л. Лопатіна, Н. Серебрякова).

У дослідженнях Р. Левіної зазначається, що в процесі оволодіння словотворенням (і словозміною) дитина орієнтується на звукову оболонку морфеми. Початкова правильність і чіткість вимови виявляється саме у флексіях.

М. Поповою було доведено, що для засвоєння граматичних форм у дитини спочатку повинно бути сформоване орієнтування на звукову форму слова [5].

Щодо особливостей механізму словотворення, який відбувається з використанням морфем, то характерним для нього є два процеси (за О. Леонтьєвим, О. Шахнаровичем) [6]. Перший, за О. Леонтьєвим, носить назву членування, другий – семантичного синтезу. Для членування характерним є орієнтування дитини на звукові ознаки морфеми й організація мовленнєвих дій з елементами мови на основі узагальнення звукової моделі словотворення.

У процесі оволодіння морфемою дитина проходить декілька етапів. Спочатку морфема виокремлюється, потім починає вживатися функціонально, тобто виступає як знак, “відірвавшись” від свого звучання.

У дослідженнях В. Бельтюкова зазначається, що в процесі оволодіння граматичною будовою мови спостерігається явище, пов'язане з переходом від загального до часткового, що є характерним при засвоєнні звукової сторони мовлення: на початку загальні категорії містять у собі часткові, які в процесі розвитку потім виокремлюються [1]. Загальні категорії до появи часткових слугують їх субститутами. До моменту розчленування загальні категорії виступають як живі елементи спілкування, починаючи з самого початку розвитку мовлення, коли в якості таких елементів виступають слова-корені (за О. Гвоздевим), які виконують роль речень.

Слова-речення можуть виступати як елементи спілкування лише в тому випадку, якщо вони дійсно, як зазначає О. Гвоздев, включають у себе часткові граматичні категорії, які під впливом мовлення оточуючих поступово і послідовно виокремлюються, набуваючи певних диференціальних якостей [2].

Грамматична система мови, так само, як і звукова, є бінарною. Про це йдеться в роботі Н. Жинкіна. “Подібно до того, як фонемі різняться бінарно за диференціальними ознаками і бінарно протиставляються в словах, так і бінарно різні словоформи в словах бінарно інтерпретуються в граматичному просторі” [3: 46].

У щоденнику О. Гвоздева відображено етапи становлення граматичної будови мовлення. Автор зауважує, що дитяче мовлення має дві особливості. У процесі спілкування дитина широко користується системою субститутів, тобто таких утворень, які в мовленні оточуючих є відсутніми.

Друга особливість дитячого мовлення виражається в утворенні різного роду аналогій. Подібні словотворення не запозичуються з мовлення оточуючих, так як там їх просто немає [2: 179].

Динаміка руху в процесі засвоєння граматичних категорій від загального до часткового представлена В. Бельтюковим у вигляді роздвоєння. Шлях роздвоєння має відповідність у тому випадку, якщо він приймає форму дихотомії, тобто послідовного роздвоєння. Це пов'язано з тим, що процес оволодіння мовою відбувається під впливом мови оточуючих, граматична система якої є бінарною [1: 145].

Таким чином, оволодіння граматичними категоріями відбувається за тими ж законами, що й засвоєння звуків мовлення.

При розробці системи диференційованої корекції граматичної будови мовлення ми спираємось на ряд наукових положень, які містяться в низці досліджень.

Так, у дослідженнях Л. Лопатіної представлені три групи дітей зі стертою дизартрією.

Критеріями диференціації груп виступають якості вимовної сторони мовлення: стан звуковимови, просодики, а також рівень сформованості мовних засобів: лексики, граматичної будови, фонематичного слуху. Підлягають оцінці загальна й артикуляційна моторика. Загальним для всіх груп дітей є стійкі порушення звуковимови: спотворення, заміни, змішування, труднощі автоматизації поставлених звуків. Для всіх дітей цих груп характерним є порушення просодики: слабкість голосу і мовленнєвого видиху, бідність інтонацій, монотонність мовлення, деякі порушення з боку загальної та мілкої моторики.

Перша група. Порушення звуковимови проявляються у численних спотвореннях та відсутності звуків.

Фонематичний слух повністю сформований: діти правильно виконують завдання на слухову й вимовну диференціацію звуків. Складова структура слів різної складності не порушується. Якість і об'єм активного і пасивного словника відповідають віковій нормі, діти успішно оволодівають навичками словозміни і словотворення. Зв'язне монологічне мовлення дітей першої групи формується відповідно до вікових нормативів. У мовленні дітей цієї групи відсутні структурні або морфемні аграматизми [4].

У межах психолого-педагогічної класифікації Р.Є.Левіної цих дітей можна віднести до групи з фонетичним недорозвиненням (ФН).

Друга група. Експресивне мовлення можна оцінити як задовільне. Порушення звуковимови носить характер великої кількості замінів, спотворень. У більшій або меншій мірі порушено фонематичний слух.

У дітей недостатньо сформована слухова і вимовна диференціація звуків. При навчанні їх звуковому аналізу виникають труднощі. У процесі відтворення складової структури складних слів виникають перестановки та інші помилки. Активний і пасивний словник відстають від вікової норми. Спостерігаються помилки при граматичному оформленні мовлення (морфемні аграматизми) [4].

За психолого-педагогічною класифікацією Р. Левіної, ці діти зі стертою дизартрією відносяться до групи з фонетико-фонематичним недорозвиненням (ФФНМ).

Третя група. Експресивне мовлення дітей цієї групи зі стертою дизартрією сформовано незадовільно. Спостерігаються імпресивні аграматизми, тобто труднощі в розумінні складних лексико-граматичних конструкцій речень. Порушення звуковимови носять поліморфний характер, тобто страждають звуки різних фонетичних груп. Спостерігаються багаточисленні заміни, спотворення, відсутність звуків. Значно порушується фонематичний слух: недостатньо сформована слухова і вимовна диференціація звуків, що унеможлиблює оволодіння звуковим аналізом. Більш вираженим є порушення

складової структури слів. Активний і пасивний словники значно відстають від вікової норми, а лексико-граматичні помилки носять численний і стійкий характер[4].

Ця група дітей не оволодіває зв'язним мовленням. За класифікацією Р.Левіної ця група дітей відноситься до загального недорозвинення мовлення.

Визначення груп дозволяє розробити методи диференційованої логопедичної роботи з метою усунення недоліків звуковимови, лексико-граматичної будови мови, а також зв'язного мовлення у дітей зі стертою дизартрією.

Правильний розвиток мовлення дитини характеризується не тільки рівнем розвитку фонематичного сприйняття й вимовними навичками, але, головне, здібністю розрізняти у власному мовленні і мовленні оточуючих звуковий склад слова. Ця здібність усвідомлювати звуковий склад слова є центральним моментом як при оволодінні граматичною будовою мовлення, так і в процесі навчання грамоти.

Р.Левіна виділяє п'ять етапів, які проходить дитина в розвитку усвідомлення нею звукової системи рідної мови й оволодінні мовленням.

На першому, дофонематичному етапі у дитини повністю відсутня диференціація звуків, розуміння мовлення й особисте активне мовлення.

На другому етапі виникає розрізнення найбільш контрастних або віддалених фонем, але відсутня диференціація близьких фонем. Вимова дитини неправильна, спотворена. Вона не розрізняє правильної й неправильної вимови інших людей, не помічає особливостей власної вимови.

Дитина однаково реагує на слова, які вимовляються правильно й на ті спотворені слова, які дорослі вимовляють так, як їх вимовляє сама дитина.

На третьому етапі відбуваються вирішальні зрушення. Дитина вже починає чути звуки мови відповідно з їхніми фонематичними ознаками. Вона розрізняє слова, що неправильно вимовляються, а також здатна помічати різницю між правильною й неправильною вимовою. Мовлення ще залишається неправильним. Але починає спостерігатися пристосування до нового сприйняття, що проявляється в появі проміжних звуків між звуками, які вимовляються дитиною й дорослими.

На четвертому етапі починають переважати нові образи сприйняття звуків. Але у дитини ще присутня попередня форма, і вона впізнає слова, що говорять неправильно. Активне мовлення дитини досягає майже повної правильності.

На п'ятому етапі завершується процес фонематичного розвитку. Дитина чує і говорить правильно. У неї формуються тонкі й диференційовані образи слів і окремих звуків.

Перші три етапи дитина проходить в ранньому дитинстві, а два останніх – в дошкільному віці.

Методологічною основою побудови системи диференційованої корекції граматичної будови мови у дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії став системний підхід до процесу розвитку дитини, в тому числі мовленнєвого, що базується на теорії функціональних систем і системогенезу (П.Анохін), системної організації вищої психічної діяльності, системного структурно-динамічного вивчення психічного розвитку дитини (Л.Виготський, О.Лурія).

Системою є “сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках між собою і утворюють певну цілісність, єдність” (В. Садовський); при цьому, на думку П. Анохіна, системою можна назвати тільки такий комплекс компонентів, у яких взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємосприяння, спрямованого на отримання сфокусованого корисного результату.

За визначенням Н. Назарової в спеціальній педагогіці системний підхід означає урахування всіх актуальних і потенційних освітніх можливостей і потреб дитини в процесі педагогічного супроводу, а також всього контексту його близького оточення, його актуальної життєвої ситуації й історії його життя.

Система диференційованої корекції граматичної будови мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії має представляти собою спеціально організований освітній простір, в

якому центральне місце буде займати взаємодія логопеда і дитини зі стертою формою дизартрії в умовах корекційно-розвивального середовища, яке створює сприятливі умови для корекції порушень граматичної будови мовлення зазначеної категорії дітей, компенсації порушень різних функціональних систем (моторики, психіки), якісних змін вікових новоутворень, змін у відносинах між дитиною й оточуючим.

“Диференціювання повинно бути основним правилом нашої нової практики” (Л.Виготський). Саме цей підхід, який є одним із основних в дефектології, передбачає створення сприятливих умов навчання, що враховує як індивідуальні характеристики кожної дитини, так і її особливості, які притаманні дітям з певним типом порушення (Т.Власова, В.Лубовський, У.Ульєнкова та ін.).

Гуманістичний підхід до педагогічної роботи, коли увага повинна спрямовуватися не на недолік, а на саму дитину, на її особливу соціальну і освітню ситуацію (Л.Виготський) передбачає спрямованість на всебічний і гармонійний розвиток особистості дитини, створення оптимальних умов для його рівноправної участі в житті суспільства.

Позацілеспрямованою системою диференційованої педагогічної корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку неможлива позитивно виражена динаміка в процесі подолання наявних порушень зазначеного компонента мовної системи.

Розробка і реалізація цілісного теоретико-методологічного підходу до організації системи диференційованої педагогічної корекції граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією створює умови для успішного навчання в школі, запобігання порушень писемного мовлення.

Застосування системного підходу в корекційній логопедичній роботі з дітьми зі стертою дизартрією передбачає таку організацію диференційованої логопедичної допомоги, яка будується на основі структурно-динамічного вивчення розвитку дитини, аналізу результатів її діяльності, а також урахування всіх актуальних і потенційних можливостей дитини в процесі її педагогічного супроводу і впливу оточення.

Реалізація системи диференційованої корекції граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією має забезпечити створення цілісного спеціального освітнього простору, в умовах якого буде відбуватися корекція відповідних мовленнєвих порушень.

Розробка і реалізація моделі системи диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією забезпечує об'єднання всіх напрямків процесу супроводу (діагностичного, психолого-педагогічного, сімейного) у закладах освіти, спрямованих на індивідуально орієнтовану максимальну корекцію порушень, навчання і виховання дитини зі стертою формою дизартрії.

Система диференційованої педагогічної корекції граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією передбачає диференціацію організації, змісту і методів відповідно до особливостей, глибини проявів порушень у вищезазначеної категорії дітей.

Використання сучасних індивідуально-спрямованих корекційно-розвивальних ігор дозволить розширити спектр позитивних педагогічних впливів і створить умови для успішного подолання порушень граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією.

Організації успішної й результативної корекційно-розвивальної роботи сприятимуть наступні умови:

- мовленнєві і пізнавальні задачі, які мають пропонуватися дитині зі стертою формою дизартрії, у процесі диференційованої корекції граматичної будови мови, повинні бути адекватними її віку й мати для неї особистісний смисл;
- індивідуальна мовленнєва задача повинна співвідноситися із колективними задачами групи однолітків;
- дитина повинна мати можливість вибору індивідуального варіанту рішення мовленнєвої задачі;

- отримання позитивного результату корекційно-розвивальної роботи має забезпечити сформованість мотивації до самостійного вирішення запропонованого мовленнєвого завдання;
- у процесі диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей зі стертою дизартрією створити для кожної дитини ситуацію успіху і впевненості у власні сили.

Висновки. Вищевикладене дає змогу сформулювати напрями подальших досліджень проблеми: визначення шляхів реалізації моделі системи диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією в практичній площині.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бельтюков В.И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С.141-146.
2. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. – Ч.II. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 193 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 160 с.
4. Лопатина Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология. – 1986. – № 2.
5. Попова М.И. Грамматические элементы языка в речи детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С.106-117.
6. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ языкового значения. Синтаксическая семантика в онтогенезе // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С.13-22.

Савинова Н.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТРОЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЮ ДИЗАРТРИИ

В статье автор освещает основные теоретические положения, на которых должна строиться система дифференцированной коррекции грамматического построения речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Ключевые слова: дифференцированная коррекция, грамматическое построение речи, стертая форма дизартрии, дети старшего дошкольного возраста.

Savinova N.V.

THEORETICAL PRINCIPLES OF THE SYSTEM OF THE DIFFERENTIATED CORRECTION OF GRAMMATICAL LINE-UP OF BROADCASTING FOR THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE ARE WITH THE EFFACED FORM OF DIZARTRII

In this article the author covers basic theoretical positions, on which a system of differential correction of the grammatical structure of language of children under school age with subtle form of dysarthria has to be built.

Key words: differential correction, the grammatical structure of language, subtle form of dysarthria, children under school age.

УДК 37.013:373.21(477) “19”

Цюпак І.М.

ВИТОКИ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Автором статті здійснено аналіз витоків гуманістичної спрямованості виховання. Розкрито зміст понять “гуманізм”, “гуманність”, “педагогічний гуманізм”. Обґрунтовано погляди вітчизняних учених на ці поняття.

Ключові слова: гуманізм, гуманність, педагогічний гуманізм.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальних, економічних перетворень в Україні проблема гуманістичного виховання дітей та молоді набуває першочергового значення. Це пов'язано з необхідністю створення у суспільстві моральної атмосфери, яка сприяла б утвердженню в усіх ланках суспільного життя гуманного ставлення до людини, вимогливості до себе й інших, чесності, довір'я, поєданого з високою відповідальністю.

На гуманізацію цілей і принципів організації сучасної дошкільної освіти спрямована Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”, розроблена на виконання Закону України “Про дошкільну освіту” та Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

У цьому руслі особливо актуальним є дослідження і впровадження в теорію і практику сучасного виховання та освіти основних ідей і положень гуманістичної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Гуманістичний напрям у педагогіці виник у другій половині ХХ століття як віддзеркалення ідей гуманістичної психології. За своїми ідеями він був близький педагогіці педоцентризму, педагогіці нового виховання і прогресивізму.

У працях Я. Коменського, Я. Корчака, П. Лесгафта, Й.-Г. Песталоцці, С. Русової, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського обґрунтовується положення щодо провідної ролі сім'ї у розвитку дитини, залученні її до загальнолюдських цінностей.

Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі гуманності як однієї з характеристик особистості дитини-дошкільника. Результати досліджень Л. Артемової, Л. Божович, О. Запорожця, С. Карпової, В. Котирло, М. Лісіної, Є. Субботського, Т. Поніманської, Л. Почервіної, Т. Фасолько, С. Якобсон засвідчили, що на етапі дошкільного дитинства моральні норми є мотивами поведінки. Тому гуманістичне виховання варто здійснювати у процесі ознайомлення дитини з відповідними нормами гуманності, які вимагають конкретизації у певній життєвій ситуації. У дослідженнях педагогів і психологів проблема виховання гуманної поведінки представлена такими проявами, як милосердя (І. Княжева), чуйність (М. Воробйова, Т. Пономаренко), співчуття, співпереживання (Г. Кошелева, Л. Стрелкова), гуманні взаємини (Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Котирло, В. Павленчик), турботливість (І. Дьоміна, М. Тимошенко), взаємодопомога (А. Виноградова, Л. Пеньєвська, Т. Поніманська, Т. Репіна). Формуванню досвіду гуманної поведінки старших дошкільників присвячене дослідження Н. Цуканової.

Дослідники дошкільного дитинства Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, О. Усова наголошують, що родина і дошкільний навчальний заклад, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного і мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника. Психолого-педагогічні дослідження Т. Алексеєнко, В. Безлюдної, Л. Божович, В. Постового доводять, що у дошкільному навчальному закладі повинні бути створені умови для спільної роботи сім'ї і педагогічного колективу у формуванні моральних якостей особистості дитини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Останні дослідження і публікації засвідчують необхідність подальших наукових розвідок щодо вивчення витоків гуманістичної спрямованості виховання у вітчизняних навчально-виховних дошкільних закладах.

Мета статті: здійснити аналіз витоків гуманістичної спрямованості виховання дітей дошкільного віку в Україні.

Реалізація поставленої мети вимагає розв'язання таких завдань:

- 1) розкрити зміст понять “гуманізм”, “гуманність”, “педагогічний гуманізм”;
- 2) проаналізувати погляди вітчизняних учених на ці поняття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття “гуманність” (від лат. *humanus* – людський) похідне від поняття “гуманізм” (лат. *homo* – людина, *humanus* – людський, людський, *humanitas* – людська природа) і означає людяність, людинолюбство, повагу до людей, людської гідності.

У філософському розумінні гуманізм – це визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, на гідне життя, а з точки зору психології та педагогіки сутність гуманності полягає в обумовленій моральними цінностями налаштованості на інших, здатності до переживання за них, до співчуття, співучасті і співпраці [2]. Варто відзначити, що існує чимало різноманітних підходів до тлумачення означеного поняття. Зокрема, гуманізм розглядають як засіб і метод морального виховання осіб, що ґрунтується на довільному сприйнятті нею морального виховання (І. Бех); як принцип світогляду, в тому числі і моральності, основою якого є переконання в безмежності можливостей людини і її здібностей щодо вдосконалення, вимога волі і захисту гідності особистості (І. Бужина); як органічний взаємозв'язок формування особистої та суспільної активності (О. Киричук); як ознака особистості, що формується на основі повсякденного високоморального ставлення людини до оточуючих та їхніх взаємин (М. Конюхов); як цілеспрямований процес оволодіння дітьми системою узагальнених гуманних уявлень і понять (С. Литвиненко). Різноманітність тлумачень свідчить про важливість і багатогранність цього поняття.

Т. Поніманська зазначає, що формування гуманної особистості – це стратегічна мета виховання сьогодення і на перспективу, яка визначається ходом історичного розвитку [9: 4]. Аналізуючи дану проблему, автор визначає такі риси гуманної особистості:

- 1) гуманна особистість – це людина, яка бачить своє самоутвердження у створенні матеріальних або духовних цінностей, розвиткові власних можливостей і допомозі іншим людям, а не в зверхності над оточуючими. Вона не прагне самоутвердитися в образі “сильної особистості”, “супермена”, “переможця”, шляхом брехні і спроб вигідно відрізнятись від інших людей. Агресивність не приваблює цю людину;
- 2) гуманна особистість – це людина з демократичним типом спілкування. Бачить у партнері гідну особистість, уникає “прибудови зверху”, тиску, образливих підтекстів, перебивання тощо;
- 3) гуманна особистість – це людина, яка високо цінує культуру і прагне розвивати у себе знання, культурні смаки, здібності і вміння. Її цікавлять культурні надбання свого і інших народів. Принципово важливою є культура мови, що передбачає її літературність і багатство;
- 4) гуманна особистість – це критично мисляча людина. Критичність виявляється у ставленні до вікової субкультури, до забобонів, ідеологічних штампів і всілякої демагогії.

Заслуговує на увагу аналіз поняття “педагогічний гуманізм”, до якого у педагогіці чітко виявляються декілька підходів. Загалом, ним позначають світогляд, основними принципами якого є любов до людей, повага людської гідності, турбота про благо людей [3: 75].

Педагогіка визначає означене поняття наступним чином: “Гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність [7: 76]. Гуманізм уособлює любов до людей, повагу до їхньої гідності і турботу про їхнє благо, тобто гуманізм органічно включає в себе гуманність як моральну рису людей.

Гуманність трактується як зумовлена моральними нормами і цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), яка подана у свідомості переживаннями співстраждання і співрадість та реалізується в спілкуванні та діяльності, в актах співдії, співучасті, допомоги [4].

Отже, гуманізм, гуманність – це ті основні характеристики поведінки людини, які визначають її ставлення до інших людей, до себе самої, до всього оточуючого, тобто це риси гуманної поведінки.

Гуманістичні ідеї в Україні мають глибокі історичні корені. Уже в перших письмових пам'ятках давньоруської культури висловлені цікаві думки щодо сутності людини і смислу її життя. Так, Іларіон Київський у “Слові про закон і благодать” обґрунтовує гуманістичне спрямування добродійності, милостивості та боголюбивості князя у ставленні до підлеглих і

рівноправності народів у процесі їх християнізації. “Повчання” Володимира Мономаха – своєрідна спроба впровадити гуманістичний принцип добродієвості й людинолюбства в міжкнязівські стосунки, а милосердність і добродієвність – у відносини між людьми.

Складовою нашого національного Відродження є пізнання і творче відновлення філософської думки дайбожчиків, які стверджували цілісне світовідчуття й світорозуміння, нерозривну єдність Людини і Природи, Людини і Землі, були постійно спрямовані на пошуки істини, що може бути надійним фундаментом як життя взагалі, так і виховання зокрема. Народна філософія – це філософія добра, краси, правди, справедливості, миру та дружби з представниками інших національностей.

Народна філософія зазнала впливу християнської філософської думки, і це не могло не позначитися на національній системі виховання.

В епоху великого національного Відродження (XVI – перша половина XVII ст.) формувалася самобутня система навчально-виховних закладів, у яких переважали демократичні та гуманістичні принципи роботи, виникали академії (Острозька – 1576 р., Києво-Могилянська – 1616 р.). Яскравим підтвердженням цього є різнобічна діяльність Києво-Могилянської академії. Українське Відродження дало світові блискучу плеяду видатних учених, просвітянських і громадських діячів (Л.Баранович, І.Гізель, Л.Зизаній, З.Копистенський, М.Смотрицький, Ф.Прокопович та ін.), які розкривали не лише українську, а й інші системи національного виховання (білоруську, російську тощо).

Традицій гуманізму, демократії дотримувалися у Запорізькій Січі, за Гетьманщини. Вони були описані в творах Г.Сковороди, Т.Шевченка, М.Костомарова, М.Грушевського. Істотною ознакою теорії гуманізму є її спрямованість на перспективу.

Видатний український філософ, поет і просвітитель-демократ Г.Сковорода був також прогресивним теоретиком і практиком педагогіки XVIII століття. Дослідник висунув і обґрунтував важливі ідеї про людину, її щастя та шляхи його досягнення, підносячи істинно людське, духовне в людині як визначальний чинник її діяльності.

Кардинально новими для вітчизняної педагогіки були погляди М. Пирогова, який піднімав гуманістичну проблему людської гідності, становлення людської особистості, виховання щирих людей з розвиненими розумовими здібностями, моральною волею та переконаннями.

Представники так званого практичного гуманізму спрямували діяльність на вдосконалення традиційної системи навчання і виховання. Вони вказували на необхідність з раннього дитинства розвивати у дітей почуття безкорисливості, скромності й гуманне ставлення до особистості на національних засадах.

Освітня діяльність представників національного напрямку О. Духновича, М. Корфа та ін. ґрунтується на основах національної гуманної педагогіки, а їхня гуманістична спрямованість – на українській народній педагогіці.

На початку 50-х років XIX ст. у розвитку гуманізму в Україні важливе місце посідає революційно-демократичний напрям, очолюваний Т. Шевченком. Найглибше ідеали гуманної поведінки знайшли відображення у художній творчості Великого Кобзаря, для якого конкретна людина є самоцінністю, а свобода – головною умовою людського буття. З утвердженням у суспільстві гуманних відносин, коли буде “правда між людьми”, коли розвіється “тьма неволі”, люди стануть “раді та веселі”. Тарас Шевченко відродив гуманістичну ідею правди та святості, якими мають визначатися як поведінка окремої людини, так і державні закони, норми відносин між людьми і народами.

Перша третина XX ст. стала періодом реалізації нових прогресивних ідей гуманізму вітчизняних педагогів С. Васильченка, Г. Ващенко, М. Грушевського, І. Огієнка, С. Русової, які прагнули замінити схоластичну, авторитарно-догматичну систему на нову, гуманістичну, засновану на традиційних ідеалах українців: дружелюбності, побратимства, працьовитості, щирості та ін.

Фундаментом виховної системи І. Огієнка є основні принципи виховання гуманності дітей: гуманістичної спрямованості, природовідповідності, народності, виховання в праці,

які, на його думку, відображають основні суперечності та тенденції становлення гуманної особистості в дитячому та юнацькому віці. Найбільш дієвими методами виховання гуманної поведінки педагог вважав етичну бесіду, розповідь батьків з прикладами із життя родини та літературних персонажів, аналіз та дискусію, пояснення необхідності гідного життя в любові та повазі до людей, методи стимулювання (заохочення, покарання), методи навіювання (приклад та авторитет).

Гуманність і людська доброта є визначальними ідеалами у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, який гуманну поведінку підносить до рівня громадського обов'язку кожної людини. Видатний український педагог у теоретичних роботах і на практиці виховання доводить, що високоморальні вчинки свідчать про глибоку повагу до гідності особистості, вони є запорукою формування благородних людських почуттів та необхідною умовою духовно-морального прогресу суспільства.

У якості компонентів гуманності дослідники виокремлюють повагу, чуйність, почуття справедливості, співчуття, довір'я, самокритичність, мужність. Ці якості визначають змістову сторону гуманності, а такі як ввічливість, терпимість, скромність, поступливість – її зовнішнє вираження.

У монографії Т. Поніманської зазначається, що низка авторів гуманістичного напрямку розуміє гуманізацію освіти як процес її переорієнтації з абстрактного світопізнання та антропоцентристської індивідуалізації на систему зв'язків людини з навколишнім світом, на розвиток і укріплення цих зв'язків. Гуманізація покликана змінити спрямованість освіти, яка має набути енциклопедичного системного характеру. Провідного значення у навчанні набудуть інтегративні технології і гуманітаризація навчальних програм, переважання у них людиноформуючих, особистісно орієнтованих компонентів. Значним внеском у вирішення проблеми гуманізації бачиться також включення до змісту освіти екзистенціальних понять (добра і зла, життя і смерті, цілі й сенсу життя людини, щастя і совісті, радості і страждання тощо) [9].

Другий напрям найбільш виразно представлений працями Ш. О. Амонашвілі, який переконаний, що олюднити школу, виховати справжніх людей може “педагогіка співробітництва”, заснована на рівності і спільності вчителя й учня – і на уроці, і в позаурочній взаємодії, у педагогічному спілкуванні загалом. Саме характер спілкування педагога з дітьми складає фундамент, на якому будується вся діяльність школи. Відтак, виділено два типи спілкування: імперативний і гуманістичний: перший утримується на примусі, покаранні, страху перед оцінкою; другий – на рівноправному співробітництві педагога з учнями, довірі, взаємній повазі [1].

Розглядаючи визначення поняття гуманізму, І. Бех відзначає, що це любов до людей, повага до них, добробут, нетерпимість, чуйність. На його думку, справжня вихованість особистості визначається гуманістичним ядром, в центрі якого – безкорислива любов. Здійснювати виховання гуманізму набагато важче, ніж виховання, що ґрунтується на насиллі, примусі, авторитаризмі. Не вимагає доказу факт, що його слід починати виховувати з перших етапів розвитку дитини. Саме старший дошкільний та молодший шкільний вік мають бути ним інтенсивно заповнені, оскільки в більш пізні періоди це робити набагато складніше [6].

Дослідники трактують гуманізм як вираження людяності в усіх різноманітних проявах людської поведінки, яка спрямована на розвиток усього розумного, що сприяє життю, а також на збереження та захист людини й життя як цінності [10]. Виховання гуманізму поєднують із толерантністю – терпимим ставленням до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Так, розглядаючи питання виховання милосердя та гуманізму, Н. Хамська виокремлює два основних аспекти: духовно-емоційний, що передбачає переживання чужого горя як власного, та конкретно-практичний – надання реальної допомоги [10: 26].

Висновки. Отже, звернення до історичного минулого (від античності до ХХ століття) дозволяє дійти висновку, що багатовікова культура людства пов'язана із залученням підростаючого покоління до гуманістичних духовних цінностей.

Українська нація має самобутню історію, глибоко гуманістичну ідеологію, багату теоретичну спадщину. Наші прадіди ще в дохристиянські часи знали про нескінченність і незмірність світу, вічну змінюваність життя, про те, що людина перебуває в центрі світобудови, що природа – як матір, земля – годувальниця, а хліб – усьому голова, свобода – найбільша цінність для людини, кожний має жити по правді та ін. Народна філософія стверджує культ Людини, Дитини і Природи. Упродовж століть ці ідеї визначали сутність життя, народного гуманізму, моралі, естетики, становили основний зміст та напрями розвитку національної системи виховання.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні можливостей творчого використання виявлених продуктивних ідей минулого у сучасній дошкільній освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. – К., 1985. – 408 с.
3. Архангельський Л. М. Природа нравственных норм и диалектика их развития / Л. М. Архангельський // Вопросы философии. – 1978. – №3. – С. 72-79.
4. Асеев В. Г. Мотивационная регуляция поведения личности: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / В. Г. Асеев. – М., 1995. – 45 с.
5. Бартенєва І.О. Професійна діяльність учителя у вихованні емоційно-позитивного ставлення підлітків до навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – О., 2000. – 20 с.
6. Бех І. Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / Іван Бех. // Рідна шк. – 1995. – № 9. – С. 23 – 25.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
9. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: [монографія] / Тамара Іллівна Поніманська. – Рівне: РДГУ, 2006. – 352 с.
10. Хамська Н. Б. Підліток на шляху до моральності: навч.-метод. посібник / Неліна Бореславівна Хамська. – Вінниця: Універсам-Вінниця, 1998. – 136 с.

Цюпак І.Н.

ИСТОКИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Автором статті здійснено аналіз істоків гуманістичної направленості виховання дітей. Раскрыто содержание понятий “гуманизм”, “гуманность”, “педагогический гуманизм”. Обоснованно взгляды отечественных ученых на эти понятия.

Ключевые слова: гуманизм, гуманность, педагогический гуманизм.

Tsupak I.N.

THE SOURCES OF THE HUMANISTIC DIRECTION IN CHILDREN'S EDUCATION

The author of the article makes the analysis of humanistic direction in children's education. The essences of such concepts, as “humanism”, “humanity”, “pedagogical humanism” are discovered. Native scientists' opinions to these concepts are substantiated.

Key words: humanism, humanity, pedagogical humanism.

НЕФОРМАЛЬНЕ ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ АВСТРАЛІЇ

Розглядається неформальне екологічне виховання підростаючого покоління Австралії та залучення учнів до природоохоронної діяльності.

Ключові слова: екологічна освіта та виховання, екологічна свідомість, ключові принципи екологічно стійкого розвитку.

Ставлення людини до природи здавна відображає рівень суспільної свідомості. Етапи людської культури і цивілізації характеризувалися різними видами зобов'язань людини перед навколишнім середовищем. З метою задоволення своїх потреб людина опанувала засоби впливу на природу і її зміну. Це мало для людства як позитивні, так і негативні наслідки. Людина поволі пізнавала можливості природи: прагнула опанувати і використовувати природні ресурси у своїх потребах. Внаслідок розвитку людської цивілізації порушилась рівновага у біосфері, що може призвести до глобальної екологічної катастрофи. Усвідомлення такої перспективи потребує зосередження уваги на багатьох істотних проблемах, що стосуються охорони навколишнього середовища, формування екологічної культури [1: 3].

У системі освіти накопичений значний досвід екологічного виховання та освіти як в Україні, Росії, так і в країнах зарубіжжя. Цей досвід зумовлений активізацією науково-технічного прогресу, який відбувся попередньо у розвинутих країнах і поступово докотився до нас. Так, І. В. Рудковською встановлено, що в Німеччині пріоритетом екологічного виховання є переорієнтування всіх предметів шкільної програми на поглиблене вивчення проблем екології, формування в школярів екологічної свідомості, естетичного сприйняття навколишнього середовища, гуманного ставлення до природи у зв'язку з глобальними екологічними проблемами в Європі й інших країнах світу [5].

У школах Великої Британії, як зазначає Я.В. Полякова, чільне місце посідають народно-педагогічні традиції, що забезпечує зв'язок навчально-виховної роботи з охорони природи з потребами розв'язання екологічних проблем регіонів і країни в цілому, вихованню молоді в дусі патріотизму, поваги до власної культури й культури інших народів, сприяє активізації пізнавальної діяльності та потреби використовувати отримані екологічні знання, вміння та навички на практиці [4].

Згідно досліджень В.В. Червонецького, основними тенденціями в організації і здійсненні екологічної освіти і виховання є створення оптимальних умов екологічної підготовки учнів, оптимізації і підвищення ефективності навчально-виховного процесу, поєднання наукових знань про природу і суспільство з високими етико-моральними ідеалами, що має сприяти вихованню екологічно відповідальної особистості, здатної до прийняття компетентних рішень у природному довіллі [6].

Значною практичною допомогою, що сприятиме позитивним змінам в напрямку удосконалення системи екологічного виховання нашої країни, може стати вивчення перспективних систем виховання молодого покоління розвинутих країн світу, серед яких заслуговує на увагу досвід такого далекого зеленого материка як Австралія, що вважається екологічним оазисом завдяки традиціям, досвіду і вихованню.

Отже, актуальність проблеми зумовлена необхідністю дослідження неформального екологічного виховання підростаючого покоління Австралії.

Об'єкт дослідження: неформальне екологічне виховання Австралії.

Мета дослідження полягає у вивченні підходів до неформального екологічного виховання підростаючого покоління Австралії.

Одним із найважливіших завдань екологічного виховання є формування у природокористувачів, кожного громадянина і у суспільства в цілому стійких установок на

раціональне природокористування, вміння бачити за вирішенням окремих проблем віддалені екологічні наслідки втручання в природні процеси, почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями за вплив власних дій на здатність природи бути середовищем існування людини.

Формування екологічної свідомості, що базується на ідеї коеволюції природи і людини, як вважає Є.А.Зеленов, повинно стати одним із основних напрямків планетарного виховання молоді, підґрунтям якої є головні складові системи педагогічних принципів [2: 24]:

- *принцип гуманізму* передбачає спрямованість виховного процесу на людину, на розвиток та саморозвиток особистості, урахування національної своєрідності виховання, опору на гуманістичні традиції народу, його культуру, створення культурного середовища;
- *принцип полікультурності* є відображенням існування молоді в полікультурному середовищі і вимагає виховання вміння людини не тільки існувати в полікультурному середовищі, але й ефективно взаємодіяти з представниками інших культур;
- *принцип толерантності* відображає необхідність досягнення громадянського миру та злагоди завдяки формуванню у молоді високого рівня культури спілкування, адже без навичок цивілізованого діалогу, без високого рівня культури полеміки неможливе ефективне функціонування фахівця ні в професійній, ні в інших сферах життєдіяльності особистості;
- *принцип поєднання у педагогічному процесі досягнень науково-технічного прогресу та гуманістичної складової світових релігій* виходить із загальносвітової тенденції інтеграції матеріалістичної парадигми світобачення і трансцендентного знання про світ;
- *принцип екологічності* відображає єдність людини і природи, потребу у глобальному захисті середовища існування людства, вимагає створення умов для формування екологічної культури;
- *принцип природовідповідності* відображає вимогу узгодження виховних дій з природою конкретної людини (характером, темпераментом, статтю, віком, особистими інтересами, потребами тощо). Цей принцип відображає також необхідність відповідності темпів розвитку людини темпам змін у природному, соціальному, техногенному інформаційному середовищі, що її оточує. Це вимагає насичення змісту виховного процесу новітніми матеріалами, інформацією, технологіями;
- *принцип культуровідповідності* планетарного виховання передбачає орієнтацію педагогічного процесу на виховання у людини культури, вимагає наявності у людини розвинутої культури (інтелектуальної, інформаційної, політичної, громадянської, емоційної, екологічної, фізичної тощо);
- *принцип формування здатності до прийняття рішень адекватних планетарним інтересам усього людства* передбачає формування власної гуманістичної ідеології людських відносин, що визначається адекватністю загрозам і викликам, з якими зіткнулося людство;
- *принцип інформатизації процесу виховання* відображає необхідність врахування у виховному процесі реалій інформаційного суспільства, що активно формується, та необхідність ефективного функціонування людини в цьому суспільстві. Це передбачає використання у педагогічному процесі новітніх інформаційних технологій, виховання у молоді людини основ інформаційної культури;
- *принцип ноосферної спрямованості виховання* вимагає створення умов для формування ноосферного світогляду, що збагачує духовно-етичний світ;
- *принцип орієнтації виховання на загальнолюдські цінності* вимагає побудови виховного процесу на загальнолюдській ціннісній основі, спільній для різних національних культур, що виражає єдність етичних, естетичних, вітальних засад

життя людства, що, в свою чергу, є передумовою та запорукою його об'єднання [2: 22-25].

Міжнародне співробітництво в галузі екологічної освіти та посилення інтеграційних процесів у цій сфері освітньої діяльності ініціювали інтерес до вивчення та ознайомлення досягнень зарубіжного досвіду з метою подальшого розвитку і вдосконалення вітчизняної системи екологічного виховання.

Так, наприклад, у 1992 році на всіх урядових рівнях Австралії (федеральному, територіальному, місцевого самоврядування), було взято зобов'язання у вигляді Національної стратегії з екологічно стійкого розвитку (National Strategy for Ecologically Sustainable Development (NSESD), [9] у якій визначені ключові підходи екологічно стійкого розвитку:

- об'єднання економічних, соціальних і екологічних показників у процесі збереження навколишнього середовища;
- переорієнтація нових цивілізаційних цінностей, орієнтованих на піднесення інтелектуально-духовних;
- забезпечення рівних можливостей усередині країни й між нинішнім і майбутнім поколіннями;
- забезпечення провідної ролі держави як гаранта охорони навколишнього середовища;
- використання принципу обережності в прийнятті рішень;
- розвиток соціально-економічного потенціалу для підвищення екологічного захисту;
- підвищення міжнародної конкурентоспроможності екологічно-обґрунтованими методами;
- прийняття ефективних і гнучких інструментів політики;
- заохочення широкої причетності громадськості та товариств;
- визнання глобального характеру екологічного впливу і його наслідків [9: 71-72].

Зважаючи на серйозність соціально-економічної, політичної та екологічної ситуації, що сталася в сучасному світі, покладається сподівання на те, що майбутнє людства буде залежати від формування нових моральних підвалин, усвідомлення цінностей й унікальності життя та утвердження волі й відповідальності самої людини [3: 8].

Так, у складі переважних пріоритетів екологічного виховання, на які орієнтуються педагоги Австралії у світлі проголошеного ООН десятиліття 2005–2015 р. “Десятиліття освіти в інтересах сталого розвитку”, поставлені наступні основні цінності:

- 1) повага достоїнства й прав усіх людей в усьому світі й прихильність до соціальної та економічної справедливості для всіх;
- 2) повага прав майбутніх поколінь;
- 3) повага й турбота про біорізноманіття, що містить у собі захист і відновлення екосистем Землі;
- 4) повага до національної й культурної розмаїтості й прихильності справі формування культури терпимості, ненасильства й миру як на місцевому, так і на глобальному рівні [7].

Вивчення проблем навколишнього середовища являється однією з умов позашкільної роботи в реалізації екологічного виховання школярів Австралії.

Показовим позитивним досвідом виховання молоді в єдності із природою, наочності навчання, формування початкових трудових навичок, мають національні парки й заповідники Австралії. Так, наприклад, в національних парках Dandenong Ranges National Park, Grampians National Park, Wilson's Promontory National Park (штат Вікторія) освітні центри діють на основі учбових програм, розроблених Департаментом освіти та розвитку в ранньому віці (Department of Education and Early Childhood Development (DEECD)), що надає можливість дітям з раннього віку до 18 років з цікавістю пізнавати навколишній світ. Під час ознайомлення з водними екосистемами увагу учнів привертають наслідки діяльності бобрів:

повалені дерева, будиночки, дамби й ін. Учні досліджують потреби родини бобра в харчуванні, житлі, просторі, пристосованість до життя в ставку.

Практичні заняття щодо поповнення зелених насаджень, прибирання і підтримання чистоти на території парку, тематичні уроки, лекції, екскурсії на човнах, вікторини, конкурси, туристичні мандрівки, різноманітні дослідницькі та розважальні заходи, спрямовані на захист довкілля безпосередньо у природному середовищі, що свідчить про активну роботу педагогічних працівників центрів у напрямку організації з проведення різноманітних як одноденних, так і багатоденних заходів [8].

Одним із таких заходів є спостереження за природними ритмами тварин і птахів у “Школі ритмів”, де учні знайомляться з життєвими циклами та ритмічністю в живій природі, розвитком та пристосуванням живих організмів у навколишньому середовищі. Школярі отримують листки спостереження, які використовуються для накопичення інформації протягом дня. Кожний учень відмічає різні види тваринного світу, помічених в цей день на малюнку у вигляді діаграми (див. рисунок 1).

Тварини

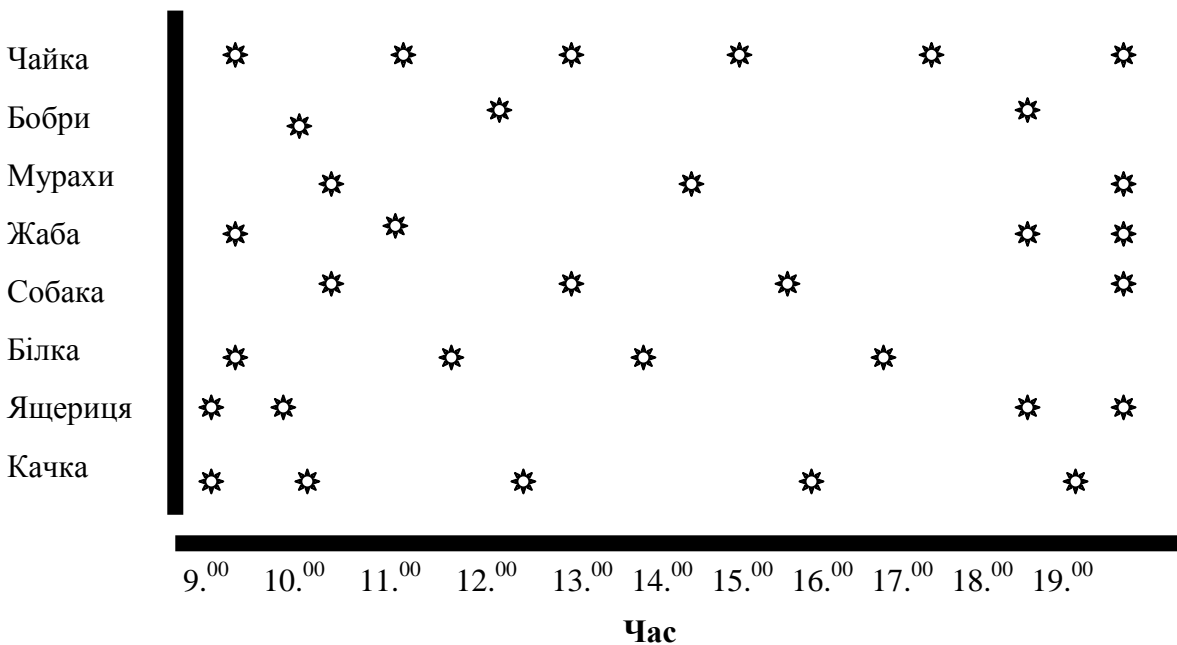


Рис. 1. Діаграма спостережень за природними ритмами живих організмів.

Важливо відзначити в якій саме час доби вони бачили цю істоту. В кінці тижня учні повинні помітити та виділити деякі особливі закономірності у поведінці тварин та з чим це пов'язано (ритм полювання і сну служить пристосуванням до фізичних факторів довкілля (до його вологості, температури і т. ін.), чи залежить від часу активності їх жертв, тобто пов'язаний з можливостями добування їжі і т. ін.)? Цей же метод спостереження застосовується і на щомісячній основі протягом року як щодо тваринного, так і відповідно до рослинного світу [10].

Не менш цікавою та пізнавальною для учнів є екскурсія в природу під назвою “Слідопит”, адже безпосередні спостереження можливі не за всіма видами тварин і не завжди тому, що диких ссавців зустрічати доводиться рідше, та й навіть мишоподібні гризуни мало попадаються на очі, бо значну частину часу проводять у своїх нірках. Спочатку діти знайомляться з технікою читання слідів, вивчаючи малюнки та фотографії, на яких зображені приклади слідів звірів чи птахів, що мешкають у парках. Потім учням пропонується переглянути фільм про життя цих тварин у природі з демонстрацією великої розмаїтості слідових стежок різних видів звірів і звертають увагу на те, що навіть аборигени

були чудовими слідопитами, адже щоб прохарчуватися, потрібно було швидко та відмінно читати книгу слідів у природі. Після цього діти дізнаються, де та коли, найкраще за все шукати сліди (рано вранці на мулистих та піщаних берегах водойм, дорогах після дощу і т. ін.) і наголошують на тому, що найкраще спочатку потренуватися на вивченні слідів свійських тварин. Також школярам пропонують розпізнати картини слідових стежок та написати історію поведінки зображених тварин. Це захоплююче завдання збільшує уважність та наполегливість, і дозволяє навчитися розгадувати таємниці життя звірів, визначаючи скільки тварин зображено на картині, вивчаючи їх життя протягом ночі, збираючи дані з харчування та поведіння (боротьба, полювання, втеча і т.п.), (див. рисунок 1).

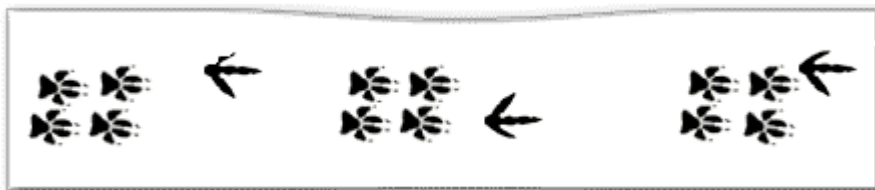


Рис. 1. Собака дінго переслідує страуса ему.

Після теоретичної підготовки учні з великим інтересом відпрацьовують практичні навички зі знаходження якому виду тварин чи птахів належить слід та замальовують або фотографують його, визначають його свіжість, вік тварин, їх кількість, стать, спосіб пересування, напрями руху тварин і складають свою історію поведіння тварин у вигляді оповідань, віршів, малюнків [10].

Отже, переважними векторами реалізації екологічного виховання підростаючого покоління Австралії є основні активні природоохоронні дії, які базуються на духовних цінностях та ключових принципах екологічно стійкого розвитку, що сприяють:

- переосмисленню усталених споживацьких уявлень про природу та людину і їх взаємодію;
- формуванню у підростаючого покоління окремих теоретичних і практичних навичок природоохоронного характеру;
- систематизації екологічних знань і всебічному розвитку здібностей;
- залученню учнів у предметно-перетворюючу природоохоронну діяльність, що є важливою передумовою мудрого, виваженого ставлення до довкілля та вирішення глобальних проблем сучасності.

Перспективами неформальної екологічної освіти України є впровадження значного педагогічного досвіду Австралії із застосуванням регіонального та індивідуального підходу у вихованні підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Екологія довкілля: Науково-допоміжний покажчик за 2007–2008 рр., в кількості 222 назв документів українською та російською мовами / Укладачі: Т.С. Кішак, Л.К. Сідько / Нац. аграр. ун –т. – К., 2008. – 20 с.
2. Зеленов Є.А. Теоретико-методологічні основи планетарного виховання студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Є.А. Зеленов. – Луганськ, 2009. – 39 с.
3. Кисельов М.М. Концептуальні виміри екологічної свідомості: Монографія / Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. – К.: Вид. Парапан, 2003. – 312 с.
4. Полякова Я.В. Використання національних традицій природокористування в екологічній освіті Великої Британії / Яна Вікторівна Полякова. – Донецьк: БСГ, – 2001. – 112 с.
5. Рудковская И.В. Современные тенденции развития эколого-эстетического воспитания в школах Германии // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць /

- Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 5. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту, 2004. – С. 153 – 163.
6. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки: Монографія. – Луганськ: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2005. – 312 с.
 7. Department of Environment: Environmental Education Strategy and Action Plan Government of Western Australia. – 2004, December.
 8. Environmental Education Programs National parks of Victoria/ Department of Education and Early Childhood Development / Melbourne, Victoria. – Available at: <http://www.education.vic.gov.au/>.
 9. Thomas I.N. Environmental policy: Australian practice in the context of theory. Annandale, N.S.W.: Federation Press, 2007. – p.71–72.
 10. Parks Victoria / Education. – Available at: <http://www.parkweb.vic.gov.au/education/>

Шарко В.В.

НЕФОРМАЛЬНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ АВСТРАЛИИ

Рассматривается неформальное экологическое воспитание подрастающего поколения Австралии и привлечение учеников к природоохранной деятельности.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, экологическое сознание, ключевые принципы экологически устойчивого развития.

Sharko V.V.

NON-FORMAL ECOLOGICAL EDUCATION OF RISING GENERATION OF AUSTRALIA

Non-formal ecological education of rising generation of Australia and attraction of pupils to nature protection activity are considered.

Key words: ecological education, ecological consciousness, key principles ecologically a sustainable development.

УДК 37.034

Швецова І.В.

ПОВАГА ДО ДОРΟΣЛИХ ЯК ОДНА З ЯКОСТЕЙ ВИХОВАНОЇ ЛЮДИНИ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття “повага” як однієї з важливих вимог моральності людини та умов її розвитку в шкільному віці. Визначено сутність характеристики якості “повага до дорослих”.

Ключові слова: повага, пошана.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, значно змінили соціокультурне життя, що відобразилось на ціннісних орієнтирах підростаючого покоління, для якого однією з характеристик стає зростання правопорушень, жорстокість та бездушність. Це спонукає до розробки нових підходів у моральному вихованні школярів, які, з одного боку, базувались би на загальнолюдських цінностях відношення до іншої людини, з іншого, враховували соціокультурні реалії життя сучасних школярів.

Аналіз досліджень і публікацій. Повага до дорослих як категорія морального виховання завжди була в центрі уваги філософів, психологів, педагогів: Ж.-Ж.Руссо, Я.Корчак, І.Г.Песталоцці, А.Дістервег, Г.Сковорода, К.Ушинський, В.Сухомлинський та інші.

Як важливу моральну якість особистості аналізує В.О.Сухомлинським повагу до дорослих з позиції загальнолюдських цінностей, які знаходять відображення у вчинках людини. Звертаючись до дітей, В.О.Сухомлинський доводив цінність відношення до іншої людини: “Ви живете серед людей. Кожен ваш вчинок, кожне ваше бажання відображається на людях. Знайте, що існує межа між тим, що вам хочеться, і тим, що можна. Ваше бажання

– це радість або сльози ваших близьких. Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не заподіюєте ви зла, неприємностей, незручностей людям своїми вчинками” [9: 192].

Видатний педагог втілював у практику ідеї гуманістичної педагогіки, спрямовував виховання на формування у дітей милосердя, людяності, терпимості, поваги до дорослих як абсолютних цінностей життя. Повага визначається педагогом, як здатність бачити людину такою, якою вона є, усвідомлювати її унікальну індивідуальність.

В.О.Сухомлинський зазначав, що повага до дорослих пов’язана з шанобливим відношенням до діяльності людини. Відчуття вдячності за трудову діяльність спонукає школярів на відповідну віддачу: “У духовний світ людини, в роки дитинства і отрочтва входить звичка робити добро для людей – платити добром за добро. Якщо ця звичка придбана вже в дитинстві і отрочтві, то в роки юності людина не може жити, не роблячи добра людям. Вона відчуває себе морально зрілою передусім тому, що до моменту вступу в юність багато разів пережила радість творіння, радість праці” [9: 189]. Таким чином, розглядаючи повагу до людини, В.О.Сухомлинський пов’язує її з шанобливим ставленням до вчинків та діяльності людини і визначає цю якість, як важливу цінність життя.

І.Д.Бех пов’язує повагу до людини з визнанням її цінності. Саме почуття цінності людини проявляється в повазі до людської гідності, за якої несумісними є образи, зневажання, глузування та інші форми міжособистісних відносин. Формування у дитини почуття цінності іншої людини ставить проблему вдячної пам’яті, що виникає і закріплюється в добросердному смисло-ціннісному ставленні до людини, які своєю працею створювали і створюють соціокультурні можливості для життя і розвитку. Його підхід до втілення гуманістичних цінностей у процесі навчання і виховання школярів ґрунтується на позитивному ставленні дитини до оточуючих, прийнятті інших такими, якими вони є. “Дитина-гуманіст з повагою ставиться до своїх думок, інтересів, позицій, а також до інтересів, думок тощо своїх товаришів, однокласників, дорослих, навіть якщо вони суперечать їй власним” [1: 51].

Питання виховання поваги до батьків сучасними науковцями розглядається різнопланово. У низці психолого-педагогічних досліджень ними вивчаються різноманітні шляхи формування зазначеної моральної якості: збереження й освоєння традицій національного виховання (Л.Повалій) [3: 3], впровадження етичних норм спілкування, (С.Карпенчук, В.Процюк) [4: 10-11].

Метою статті є визначення сутності характеристики якості “повага до дорослих”.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення сутності поняття “повага до дорослих” нами проведено аналіз та дефініція його розкриття у відповідних словникових джерелах. У словнику з етики, поняття поваги, визначається, як одне з найважливіших вимог моральності, яке передбачає таке відношення до людей, в якому практично визнається гідність особистості. Воно включає в себе: справедливість, рівність прав, уважне відношення до переконань, прагнень людей, чуйність, ввічливість, делікатність, скромність [5: 367].

Інший аспект зазначеної категорії пов’язаний з почуттям пошани, відносин між людьми, що базуються на визнанні досягнень [6: 819]. Більш поширене тлумачення “повага” пов’язане з визнанням рівності прав з іншою людиною, чуйністю, делікатністю, скромністю. Повага до дорослих – основа для відношень співробітництва і довіри між людьми [7: 271].

Повага, як почуття, пов’язане із спрямованістю особистості, її переживаннями, усвідомленням об’єкту поваги як свого ідеалу, розглядається в словнику-довіднику з педагогіки [8: 391].

Таким чином, аналіз категорії “повага” у словникових джерелах надав можливість зробити наступний висновок. Повага – якість людини, яка передбачає таке відношення до людини, в якому визнається гідність особистості, визнанні досягнень і включає в себе справедливість, рівність прав, уважне відношення до переконань, прагнень людей, чуйність, ввічливість, делікатність, скромність є основою для відношень співробітництва і довіри між людьми. Таким чином, повага до людей є соціальною якістю яка проявляється у взаємодії з людиною і характеризує рівень її вихованості.

Проблема виховання поваги займає одне з провідних місць в системі філософських знань. Так, Е.Кант визначав повагу, як норму міжлюдських відносин, на основі яких може виникнути установка об'єктивної доброзичливості, що дозволяє нам не засуджувати, а розуміти іншого. Крім цього, повага, як зазначає філософ, – це моральний обов'язок, єдино вірна природна позиція людини перед кожною цінністю, і, зокрема, перед кожною особистістю [10: 218].

В.О. Білоусова підкреслює, що повага до людини є потрібною умовою дотримання принципу гуманізму в стосунках між людьми і визначає основні ознаки і прояви поваги до людини: визнання цінності особистості іншого, забезпечення рівності її прав, можливості задоволення потреб та інтересів, надання свободи вибору і волевиявлення. Складовими поваги є правдивість і довіра до людей, уважне ставлення до їх переконань і прагнень, готовність проявити розуміння піти на компроміс.

У дослідженнях В.О. Білоусова цінність речей, об'єктів визначається ціною, а цінність людини як суб'єкта визначається повагою. Світ моральних цінностей дає змогу осмислити і усвідомити, що моральність і духовність зумовлюють культуру середовища і важливо зрозуміти, що найдорожче в житті не купується, не продається і виражається не в ціні, а в поважанні та любові. “Світ людини – це світ взаємодії людей. У кожному своєму вчинку потрібно навчитися бачити і виражати ставлення до іншої людини. Ставлення до інших людей і до себе в людини, що нормально розвивається, займає стрижневе положення в структурі характеру. Чи буде в неї розвинене почуття обов'язку і відповідальності перед людьми починаючи від близьких і закінчуючи далекими, усім людством...” [2: 97].

Таким чином, першочерговим завданням процесу виховання є формування в кожного школяра ціннісного ставлення до людини, що породжує одну з найважливіших гуманних цінностей, як поважання людської гідності. Ця цінність спрямована на затвердження в усіх сферах людського життя – праці, побуті, міжособистісних відносинах. Вона становить змістовну сторону гуманізації відносин учнів.

Слід зауважити, що повага до дорослих відображає гуманістичну сутність суспільних відносин у процесі спілкування, що створює приємну психологічну атмосферу у всіх видах спілкування і знаходить свій прояв у таких якостях особистості, як доброзичливість, терпимість до індивідуальних особливостей інших людей і реалізації в таких формах поведінки, які узагальнено можна назвати ввічливістю. Ввічливість – моральна якість, що виражається у постійнім шанобливим відношенні до оточуючих. З усіх якостей, необхідних для нормального спілкування, ввічливість може бути найціннішим. Воно споріднене таким властивостям вихованої людини, як тактовність, запобігливість, делікатність, доброзичливість, уважність. Всі ці властивості разом з ввічливістю складають основу поваги людей один до одного [12: 24].

Моральний принцип – повага до людської особистості, знаходить своє вираження не тільки у ввічливості, але й скромності, в потребі будувати свою поведінку, враховуючи поведінку оточуючих, у вмінні співвідносити свої думки з думками інших, колективу. При цьому важливо підкреслити, що скромність, як певну якість особистості, тільки тоді можна віднести до числа позитивних характеристик людини, коли в основі цієї якості лежить моральний принцип поваги до людської особистості. Повага до людини нерозривно пов'язана з проявом чесності і правдивості у відношеннях [12: 13-16].

Г.С.Костюк зазначає, що моральні якості особистості зароджуються в її діях, у яких виявляється її ставлення до інших людей, до своїх обов'язків, до колективу. Повторюючись, вони закріплюються, стають звичками, стійкими рисами характеру [11: 407].

Виходячи з цього, слід зазначити, що розвиток у молодших школярів поваги до дорослих відбувається у співпраці з дорослими які власною поведінкою демонструють повагу до дитини. Саме це є основним принципом гуманістичної педагогіки. Повага до дитини стала головним принципом педагогічної діяльності Я.Корчака, який писав, що необхідно поважати невдачі дитини, шанувати його незнання і працю пізнання. Усі здійснюють помилки, в усіх у житті бувають невдачі, усі ми чогось не знаємо. І ця позиція до

взаємодії між дорослим і дитиною входить у протиріччя визначення поваги у словникових джерелах де наголошується про прояв поваги на підставі визнання досягнень. Виходячи з цього, зробимо висновок, що формування поваги до дорослих має двосторонній процес в основі якого знаходиться педагогічно доцільна взаємодія, що ґрунтується на прийнятті дитини такою якою вона є, вияв поваги до її світосприйняття незважаючи на суперечності з світосприйняттям дорослого і бажання допомогти в особистісному зростанні. На підставі цього зазначимо, що повага до дорослих у дитини пов'язана з різними мотивами її діяльності, вчинків. Досить часто зустрічається таке негативне явище у середовищі молодших школярів, коли зовнішні школярі поводять себе як виховані, в інших умовах (без контролю дорослих) їх поведінка свідчить про неповажне відношення до дорослих. Тому важливо знати мотиви, що спонукають школярами діяти відносно дорослих тим, чи іншим чином. Саме мотиви поведінки відносно дорослого визначають моральну позицію, моральне поведіння школяра.

Плануючи виховну роботу зі школярами з метою формування поваги до дорослих, нами визначені головні умови взаємодії, а саме: поважне відношення до школярів, яке не залежить від обставин (успіхи у навчанні, поведінка та інше), розробка та впровадження у виховну роботу етичних бесід, спрямованих на аналіз школярами мотивів поведінки людини у різних життєвих ситуаціях, залучення школярів до рефлексії власних вчинків та мотивів їх здійснення.

Висновок. Тлумачення категорії “повага” у словникових джерелах не завжди відповідає уявленню про втілення цієї категорії у взаємодії зі школярами, а саме: відсутній компонент зворотного зв'язку – поважати школяра не залежно від його проявів у поведінці, ми демонструємо йому образ поваги до іншої людини, яка не пов'язана обов'язково з тими чи іншими її досягненнями. Саме повага до людини, не залежно від різних обставин, є ціннісним відношенням, що складає основу морально вихованої людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У2 кн. – Кн.2. – Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. Монографія. – К.:ІЗМН, 1997. – 192с.
3. Повалій Л. Виховання у дітей поваги до старших. – Шкільний світ. – №12(236) березень. – 2001.
4. Карпенчук С., Процюк В. Ввічливість – це людяність. – Шкільний світ. – №48(272) грудень. – 2004.
5. Словарь по этике / Под ред. И.С.Кона. – 5-е изд. – М.:Политиздат, 1983. – 445с.
6. Ожегов Сергей Иванович. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – 22-е изд., стер. – М.: Рус. яз.,1990. – 921 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.;Ірпінь:ВТФ “Перун”, 2004. – 1440с.
8. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А.Мижериков / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448с.
9. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К., 1978.-380с.
10. Малохов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2001. – 384с.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608с.
12. Варбанец Н., Котов-Харламов В.Е. Воспитание культуры поведения младших школьников. – К.: Рад.шк., 1974. – 112с.

Швецова И.В.

УВАЖЕНИЕ К ВЗРОСЛЫМ КАК ОДНО ИЗ КАЧЕСТВ ВОСПИТАННОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье проанализированы разные подходы к определению понятия “уважение” как одному из важных требований нравственности человека и условий ее развития в школьном возрасте. Определена сущность характеристики качества “уважение к взрослым”.

Ключевые слова: уважение, почет.

RESPECT TO ADULTS AS ONE OF THE QUALITY OF THE EDUCATED MAN

In the article the different going is analyzed near determination of concept "respect" as one of important requirements of morality of man and terms of her development in school age. Essence of description of quality is certain "respect to the adults".

Key words: respect, honour.

УДК 37.013:504.062

Юркова Т.Ф.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ПІДЛІТКІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

У статті розглядаються традиційні та нетрадиційні методи формування ціннісного ставлення до природи підлітків різних вікових категорій. Окреслено перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Ключові слова: підлітки, цінності, методи.

У зв'язку з загостренням проблем взаємовідносин суспільства і природи перед сучасною педагогічною наукою і практикою виникли нові невідкладні завдання. Необхідно забезпечити відповідну підготовку молодого покоління, спроможного вийти зі стану екологічної кризи, подолавши споживацьке ставлення до природи, в якій воно опинилося через незнання або ігнорування законів, гармонійних екологічно виправданих взаємовідносин суспільства і природи. Проте на даному етапі розвитку шкільної освіти та виховання все ж спостерігається низький рівень екологічної культури учнівської молоді, що пояснюється цілою низкою причин (багаторічна традиція якомога більше брати у природи, недооцінка екологічних знань у системі освіти, низький рівень впровадження в практику досягнень педагогічної науки та інше). Названі недоліки підсилюються недостатньою розробленістю сучасних методів, методологічних основ, змісту та завдань освіти в галузі охорони навколишнього середовища.

У сьогоdnішніх підходах до осмислення відносин людини і природи ми більш схильні до давньосхідних позицій світорозуміння, хоча переконані в необхідності активної ролі людини в цих відносинах. Провідне місце при цьому займають і будуть займати освіта та виховання громадянина, які безпосередньо впливають на ефективність та мотивацію природоохоронної діяльності суспільства.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що за останній час зростає активність екологічних досліджень взагалі, і зокрема в педагогічній галузі. Відзначаємо, що переважна більшість робіт з екологічної освіти і виховання стосується середньої загальноосвітньої школи (В.Вербицький, Г.Волошина, В.Зуєв, Л.Іщенко, О.Колонькова, О.Король, О.Лабенко, О.Лазебна, С.Лебідь, Н.Левчук, Р.Науменко, О.Пруцакова, І. Пономарьова, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, Л.Різник, Л.Шаповал та ін.).

Водночас, не дивлячись на дослідження різних галузей науки, проблема діагностики мотивації учнів молодшого, середнього та старшого підліткового віку потребує подальшої розробки. На це і спрямовано наш науковий пошук.

Мета статті – обґрунтування необхідності розробки методики діагностики мотивів ставлення підлітків усіх вікових груп до природи, застосування діалогічних методів розв'язання екологічних проблем, методики незакінчених речень, розв'язання діагностичних ситуацій та ін.

Емпіричну базу констатувального експерименту склали 660 підлітків різних вікових категорій (молодші підлітки – 218 чол., середні – 222 чол., старші – 220 чол.) загальноосвітніх шкіл Луганської, Херсонської областей та Автономної Республіки Крим.

З метою уточнення й конкретизації даних, отриманих унаслідок сумарного рангування ціннісних позицій учнів молодшого, середнього та старшого підліткового віку, ми визнали за доцільне окремо охарактеризувати результати, отримані в кожній із груп.

Такий підхід до ціннісних виборів дав змогу отримати повніше уявлення про наявний стан ціннісної свідомості і, головне, про динаміку ставлення учнів до природи від одного періоду підліткового віку до іншого.

Для цього було використано дані стосовно рангування цінностей у групах молодших, середніх і старших підлітків. Таке групування ціннісних виборів респондентів дало змогу більш предметно підійти до аналізу ціннісної свідомості підлітків, зробити обґрунтовані висновки щодо перспектив, адекватних вимогам суспільства й розвитку особистості, ставлення до природи.

Таблиця 1.

Результати визначення підлітками різних вікових категорій значущості ціннісних уподобань (за результатами опитування 660 чол.)

Склад цінностей	Вибірка респондентів у % і вагових рангах		
	молодші підлітки (218 чол.)	середні підлітки (222 чол.)	старші підлітки (220 чол.)
1. Матеріальні блага, гроші, комфорт, престижні речі	79,3 % / 1	79,1 % / 1	78,9 % / 1
2. Визнання з боку значущих дорослих і однолітків	71,5% / 2	72,3% / 2	69,2% / 2
3. Наявність хороших і вірних друзів	66,9% / 3	67,1% / 3	64,7% / 3
4. Я сам (ставлення до себе, упевненість у собі)	48,1% / 6	47,9% / 6	53,9% / 5
5. Природа та представники природного світу	59,9% / 4	60,9% / 4	51,5% / 6
6. Здоров'я	56,2% / 5	52,7% / 5	62,6% / 4
7. Навчання і виховання	40,6% / 7	41,5% / 7	42,8% / 7
8. Обов'язок і відповідальність	34,2% / 8	32,5% / 8	36,4% / 8
9. Мистецтво	26, 1% / 9	25, 1% / 9	27,9 % / 9

Обробка матеріалів, представлених у таблиці 1, дала змогу:

- скласти більш повне уявлення про характер ціннісних виборів кожної з вікових груп;
- порівняти рівень орієнтації учнів молодшого, середнього, старшого підліткового віку на особистісно й суспільно значущі цінності природи.

Подальші кроки дослідження було пов'язано з діагностикою провідного типу мотивації взаємодії підлітків різних вікових груп з природою: естетичного, когнітивного, практичного, прагматичного. З цією метою підліткам кожної з груп було запропоновано обрати найбільш прийнятний для них тип взаємодії з природними об'єктами. Висновки було зроблено на основі відповідей учнів на 12 пар альтернативних запитань, кожне з яких орієнтувало підлітків на вибір того чи іншого типу мотивів взаємодії особистості з природою. Діагностика означених вище мотивів здійснювалася на основі модифікованих варіантів методик С.Шмалей і В.Ясвіна [4; 5].

Як засвідчують результати наших досліджень, у молодших підлітків домінує когнітивний тип мотивації, який посів перший провідний ранг (74,9%). Другими за

значущістю з невеликими розбіжностями стали практичний і прагматичний типи мотивації (відповідно 64,5% та 56,1%). На останньому опинився естетичний тип мотивації ставлення молодших підлітків до природи (35,4%).

Щодо мотивації ціннісних установок ставлення до природи учнів середнього підліткового віку, то, як засвідчують пошуки Б.Лихачова [2], В.Ясвіна [5] та ін., а також дані нашого дослідження, акценти мотивації ставлення до природи дещо зміщуються.

У результаті зіставлення даних щодо рівня розвитку головних мотивів, якими керуються учні означених вікових груп у своєму ставленні до природи, виявлено наявність певних розходжень у виборі пріоритетних установок стосовно природи. Установлено, що в межах 10-13 років в учнів розвивається тенденція до підвищення статусу мотиву практичного типу ставлення підлітків до природи.

Так, якщо в ієрархії мотивів ставлення до природи молодших підлітків переважає когнітивний мотив (74,9%, провідний ранг), то середніх підлітків більше вабить перспектива активної практичної діяльності, взаємодії з природними об'єктами. Це і стало причиною своєрідної рокировки: в системі мотивації середніх підлітків практичний компонент перемістився на перше місце (72,8%, провідний ранг), а когнітивний посів друге місце (62,9%). Цей висновок підтверджується результатами пошуків учених (С.Дерябо [1], Г.Шейніс [3], В.Ясвін [1; 5] та ін.), відповідно до яких майже 62,9% середніх підлітків висловлює свою готовність брати активну участь у практичній діяльності з охорони природи.

Водночас узятий сам по собі факт, що практичний тип мотивації посів позицію рангом вище, ще не означає, що когнітивна настанова значно послабила свій сенс в очах респондентів: у процентному вичисленні різниця склала біля 10,0%.

Привертає увагу деяке підвищення питомої ваги прагматичного типу мотивації: в середніх підлітків, хоча вищого рангу він не досяг (третя позиція), у відсотковому відношенні зріс на 4,2%. Таким чином, аналіз отриманих даних, його результати засвідчують, що зафіксована в процесі перевірки динаміка змін не носить суттєвого характеру, і тому можна стверджувати лише тенденцію подальшого розвитку.

Аналогічним шляхом було проведено дослідження мотивів і настанов щодо взаємодії з природою старших підлітків. Результати досліджень щодо рангової значущості мотивів ставлення старших підлітків до природи дали змогу дійти висновку про наявність суттєвих змін у характері мотивації взаємодії старших підлітків з природою. Насамперед привертає увагу та обставина, що пріоритетним стає прагматичний компонент мотивації (76,7%, провідний ваговий ранг). Ці дані підтвердили не лише результати дослідження, але й матеріали бесід з підлітками та їх додаткового опитування.

Таким чином, в очах старших підлітків природа є насамперед джерелом будь-якого матеріального продукту і може задовольнити прагматичні потреби. Це підтверджує зміну модальності мотиваційних настанов на природу, свідчить, що суб'єктна настанова на природні об'єкти, властива молодшому і середньому підлітковому віку, поступово змінюється на об'єктно-прагматичну.

Зміни стосувалися й оцінки значущості інших мотивів ставлення старших підлітків до природи. На їх тлі знизилася питома вага практичної мотиваційної настановки (50,9%, третій ваговий ранг). Майже незмінною за рангом на всіх вікових етапах підліткового віку залишилася лише естетична мотиваційна позиція. Водночас як перспективний можна розглядати той факт, що протягом усього підліткового періоду кількість естетичних мотиваційних настанов щодо природи у відсотковому співвідношенні поступово зростає. Це створює необхідні передумови для активного розвитку відповідної тенденції на вищому віковому етапі навчання і виховання.

Отже, за результатами вивчення мотивів ставлення підлітків усіх вікових груп до природи доходимо висновку, що за відсутністю цілеспрямованого педагогічного впливу наявний ступінь їх екологічних устремлінь стосовно природи не створює міцного підґрунтя для подальшого успішного розвитку, а тому не забезпечує успішного розв'язання екологічних проблем суспільства й особистості.

Правомірність такого висновку підтверджується результатами групових та індивідуальних опитувань підлітків означених вікових груп, бесід з учителями, що викладають у відповідних класах, батьками учнів, даними педагогічних спостережень. Наведемо і прокоментуємо деякі з учнівських висловлювань, аналізуючи їх самооцінку щодо особистісного ставлення до природи. “Перебування на природі я сприймаю як свято після шкільних і домашніх буднів, легко дихається, загострюється сприйняття навколишнього, відчуття його величі і краси” (8 клас). “Природа передусім приваблює своєю красою. Дивишся на ніжну квітку, і виникає непоборне бажання пестити її, продовжити її життя. Зберегти цю красу” (7 клас).

Коментуючи ці зізнання, доходимо висновку, що в них, як і в багатьох висловленнях інших респондентів, переважають мотиви ціннісного ставлення до природи, суб’єктивного її сприйняття. Що ж стосується основної маси підлітків, мотиви ставлення до природи яких ми вивчали, то в переважній більшості з них домінують прагматичні і практичні мотиви. Вони віддають перевагу таким орієнтирам ставлення до природи, як бажання весело провести дозвілля, ловити рибу, збирати гриби, ягоди тощо. Йдеться про те, що учні (переважно старшого підліткового віку) надають перевагу користі, яку вони отримують чи можуть отримати від природи, і з нею пов’язують перспективи практичної діяльності в ній. Отже, зміст відповідних висловлювань характеризує односторонність підходу підлітків до вибору і трактування своїх мотиваційних уподобань щодо природи.

Програма подальшого дослідження включала, крім традиційних методів, – анкетування, рангування, виконання перевірочних робіт, такі прийоми, як розв’язання діагностичних ситуацій, застосування діалогічних методів розв’язання екологічних проблем, методику незакінчених речень тощо.

Діалогічне спілкування в процесі розв’язання екологічних проблем дало змогу виявити почуттєво-емоційне ставлення до них і на основі висловлених у процесі діалогу суджень скласти уявлення про ступінь розвитку морально-ціннісних аспектів екологічної свідомості респондентів.

Перед підлітками ставилася своєрідна задача “на смисл”, створювалася ситуація вибору, за якої вони мали визначити свою позицію, дати оцінку екологічних дій інших людей і власної поведінки в природі. В атмосфері невимушеного обміну думками та викликаним нею емоційним поживленням, завдяки тому, що кожен із підлітків відчував себе суб’єктом спільного пошуку, ми отримали більш широке уявлення про те, який смисл укладають учасники діалогічного спілкування в зміст доступних для їх віку екологічних понять, норм етичної поведінки в природі, наскільки правильно і вичерпно тлумачать їх.

Так, наприклад, у результаті колективного обговорення питання, у який спосіб можна виявити своє позитивне ставлення до природи, ми отримали такі основні варіанти відповідей: розширювати коло знань про природний світ; читати цікаві книги про природу; вивчати природу рідного краю; збирати колекцію природних об’єктів, не завдаючи їм шкоди; спостерігати за життям природи; брати участь в організації й проведенні екологічних ігор; кожна людина має усвідомити, що вона повинна дбати про природу; всіляко допомагати “братом нашим меншим” тощо.

Щоб отримати додаткову інформацію про чинний характер взаємодії підлітків з природою, було використано методику незакінчених речень. Переваги її полягають у тому, що з її допомогою можна дістати первинну й вірогідну інформацію. В цій ситуації респондент, як правило, не замислюється над пошуками різних варіантів закінчення речення, а висловлює той, що прийшов йому в голову. В учня не вистачає часу, щоб прикрасити інформацію, він просто висловлює те, що відчуває в даний момент. Це вносило в роботу з учнями елемент невимушеності, переконливості, новизни, емоційного піднесення. Тому за допомогою цього засобу перевірки нам вдалося не тільки стимулювати підлітків продовжити незакінчені речення: “Найбільше мене радує...”, “Найбільше засмучує...”, – але і отримати досить імовірні твердження.

Результати цього бліц-опитування підтвердили наш висновок, що із загального числа ціннісних уподобань підлітки насамперед орієнтуються на матеріальні цінності. Що

стосується екологічних вартостей, то радісні моменти свого життя вони пов'язують із спілкуванням з “братами нашими меншими” (“відчуваю ніжну ласку і відданість з боку свого песика”), з відчуттям любові до довершених предметів і явищ природного світу (“радісно вдихаю чарівний запах конвалії”, “милуюсь прозорою ніжністю первоцвітів, коли ранкове сонце заливає своїм золотим світлом вершечки дерев”), з екологічними діями (“вилікувала і відпустила на волю голуба”, “беру участь у всіх екологічних акціях, що проходять у школі”) тощо.

Щодо закінчень, які було запропоновано зробити респондентам до речення: “Мені жаль...”, то стосовно своєї поведінки в природі вони жалкують із різних причин: (“мало часу проводжу на природі, тому не отримую багатьох її дарів”, “не віддячую природі любов’ю і ласкою”, “знаю мало напам’ять поетичних творів, у яких змальовується краса природи”, “не беру активної участі в збереженні природних багатств”) тощо.

Таким чином, причин для хвилювання стосовно взаємодії підлітків з природою знайшли багато, на жаль майже нікого з учнів, які брали участь в експерименті, не засмутило зламане деревце, розтросчений ущент дитячий майданчик, сцени брутального поводження з тваринами. Однак зміст екологічних суджень підлітків засвідчив, що вони мають певні уявлення про екологічні цінності, визнають можливість орієнтації на них, але їх позиції щодо них носять в основному нестійкий, ситуативний характер. Застосована методика зафіксувала лише егоцентричну спрямованість намірів підлітків, сфокусованість поведінки на окремих екологічних проблемах.

Отже, на нашу думку, реальні перспективи розвитку в підлітків ціннісного ставлення до природи відкриває успішний і гармонійний розвиток кожної з його складових – когнітивної, афективної, практично-діяльної. Лише з урахуванням реального стану їх розвитку можна забезпечити прогрес у формуванні відповідного ставлення.

Підбиваючи підсумок, слід зауважити, що проведене нами дослідження не вичерпує зазначеної проблеми, а й надалі плануються ґрунтовні дослідження з розробки теоретичних та методичних основ виховання в учнівській молоді відповідального ставлення до природи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: Ростов-на-Дону: Из-во “Феникс”, 1996. – С. 269.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Уч. пособ. для студ. пед. уч. заведений и слушателей ИПК и ФПК – М.: Юрайт, 1998 – С. 90 – 93.
3. Шейнис Г.В. Развитие отношений подростков с природой как условие нравственного становления личности // Мир психологии и психология в мире. – М., 1995. – №2 (3). – С. 40 – 53.
4. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: Монографія. – Херсон: Літера, 2004. – 364 с.
5. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Юркова Т.Ф.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ ПОДРОСТКОВ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

В статье рассматриваются традиционные и нетрадиционные методы формирования ценностного отношения к природе подростков разных возрастных категорий. Намечены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: подростки, ценности, методы.

Yurkova T.F.

VALUABLE ATTITUDE FORMATION METHODS OF TEENAGERS' NATURE IN DIFFERENT AGE CATEGORIES

The article deals with the valuable attitude formation methods the of teenagers' nature in different age categories. It is defined the perspectives of further investigation in the given research.

Key words: teenagers, values, methods.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті розглядаються питання майстерності педагогічного спілкування як професійно-етичного феномену.

Ключові слова: майстерність, педагогічне спілкування, комунікативні здібності.

...Слово – це насамперед знаряддя людяності, чуйності й терпимості! Будьте обачні, щоб слово не стало батоном, що доторкаючись до ніжного тіла, обпалює, залишаючи на все життя грубі рубці. Саме від цих доторкань отроцтво й здається пустелею... Слово береже й оберігає душу підлітка тільки тоді, коли воно правдиве та йде від душі вихователя, коли в ньому немає фальші, упередженості, бажання “розпекти”, “пробрати”... Слово педагога повинне насамперед заспокоювати (В. Сухомлинський).

“Мудра влада педагога”, як називав слово В.О. Сухомлинський, – це інструмент, що може в руках учителя стати знаряддям руйнування, а не тільки творення. І для того, щоб використовувати його за призначенням, учитель повинен робити з дитиною “те, що підказали йому мудрі міркування”, а не те, “на що його штовхає миттєвий, скоропроминаючий настрій”.

Як же досягти людських і педагогічних акмевершин володіння словом? Яким чином досягнути майстерність “мудрої словесної влади педагога” (В. О. Сухомлинський).

Звернемося насамперед до сутності педагогічної майстерності, складовою частиною, компонентом якого є комунікативні здібності.

Отже, майстерність учителя, педагогічна майстерність, учитель – це майстер подвійно. Чому справедливо це твердження? По двох причинах: майстром ми називаємо того вчителя, що глибоко знає психологію особистості й те, чому її вчити; однак, він має добре знати способи навчання й виховання.

Зрозуміло, що майстерність без діяльності існувати не може. Саме таке визначення педагогічної майстерності ми знаходимо у психологів: “...вищий рівень педагогічної діяльності..., що проявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів [1: 20]”.

“Майстер – це особливо досвідчений або майстерний у своїй справі” – таке визначення ми знаходимо в Даля. У словнику С.І.Ожегова майстер – це фахівець, що досяг високого мистецтва у своїй справі... Як і в чому проявляється майстерність? Зовні – в успішному вирішенні різноманітних педагогічних завдань, у високому рівні організації навчально-виховного процесу. Але суть його – в тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. От чому сутність педагогічної майстерності розкривається з позицій особистісно-діяльнісного підходу як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі. Тому педагогічну майстерність можна розглядати як вищу творчу активність учителя, що проявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання й виховання.

Саме таке розуміння сутності педагогічної майстерності з позицій особистісно-діяльнісного підходу введено в педагогіку колективом дослідників Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Г.Короленко під керівництвом І.А.Зязюна, які першими в країні (в 1981р.) ввели у вузівську програму курс “Основи педагогічної майстерності” для майбутніх учителів. З 1983 року названий курс читався й у Херсонському державному педагогічному інституті ім. Н.К.Крупської. Ідея ж створення курсу, що навчає майбутнього вчителя основам педагогічної майстерності, належить А.С.Макаренку, що неодноразово радив представити студентам педагогічні знання в технологічному аспекті діяльності, створити у вузі умови для формування професійних умінь. Майстерності педагога, по

А.С.Макаренко "... треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта".

Педагогічні здібності здобуваються й розвиваються в процесі соціалізації особистості. І перевірка їх, природно, починається із комунікативності, тобто здатності спілкуватися. Адже вчитель повинен бути майстром спілкування. Якщо людина відлюднена, погано сходиться з людьми, такій й у школі погано.

Спілкування – найважливіший професійний інструмент педагогічної діяльності. Це не тільки "розкіш", але й професійна необхідність: робота педагога неможлива без спілкування. Структура педагогічної праці нараховує більше 200 компонентів, але самим складним із них є саме спілкування. Через живе й безпосереднє спілкування педагога з дитиною здійснюється головне в педагогічній роботі – вплив особистості на особистість: "Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна утворити характер" (К.Д.Ушинський).

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці й поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату. Неправильне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, ослаблення пам'яті, уваги, працездатності, порушення динаміки мови, а в остаточному підсумку – формування стійкого негативного відношення до вчителя, а тому й до предмета.

Така пригніченість предметом – насправді ж учителем – для деяких школярів триває протягом ряду років. Замислимося: відчуження замість радості.

"Я твердо переконаний, що безліч шкільних конфліктів, що нерідко закінчуються лихом, мають своїм джерелом невміння вчителя говорити з учнями" (В.О.Сухомлинський).

Спілкування вчителів і учнів є актуальною темою педагогічної думки вітчизняних і західноєвропейських шкіл протягом багатьох десятиліть. У 80-ті роки минулого сторіччя тема спілкування педагогів і учнів стає однією із самих актуальних і ключових проблем американської педагогічної науки. Спілкування стало у ранг національної політики.

У зв'язку із введенням курсу спілкування в більшість американських шкіл у США був опублікований ряд робіт, що коментують, уточнюють й коректують оволодіння школярами курсом усної комунікації. У них виділяється необхідність розвитку в школярів 19 головних навичок говоріння й слухання як складових компонентів спілкування, серед яких:

- уміння уважно слухати, розмовна мова;
- використовувати слова, вимову й граматику відповідно ситуації;
- ефективно використовувати голос;
- виділяти головні ідеї в повідомленнях;
- відрізняти факти від думок;
- розрізняти інформативні й переконуючі повідомлення;
- розпізнавати, коли слухаючий не розуміє твоє повідомлення;
- виражати ідеї ясно й точно;
- задавати питання з метою одержання інформації й т.ін.

Американські вчені-педагоги виділили 22 емоційні моделі спілкування й довели, що домінуючими, які позитивно впливають на ефективність навчання учнів є наступні:

- "найближча винагорода поведінки" (наприклад, спробуй, тобі здасться цікавим і сподобається. Це хороша практика);
- "винагорода поведінки, запланована на майбутнє" (тобі це буде допомогою в житті; це підготує тебе до вступу у вуз; це допоможе тобі здати майбутній іспит);
- "самооцінка" (ти будеш себе добре почувати, якщо це зробиш; ти завжди добре робиш цю роботу. Тому що ти здатний!);
- "зворотний зв'язок із учителем" (тому, що я повинен знати, як добре ти це розумієш і робиш. Для того, щоб зрозуміти, як добре я тебе навчив. Це допоможе мені дізнатись про твої проблеми).

Серед зразків поведінки вчителя, що роблять найбільш негативний вплив на спілкування, і, отже, на навчання, відзначаються такі:

- “покарання вчителем учня” (я покараю тебе, якщо ти цього не зробиш зараз. Я поставлю тобі “двійку”, якщо ти цього не зробиш);
- “офіційний авторитет вчителя” (тому що я так сказав. Я – вчитель, а ти – учень. Я вирішую, а не ти. Не запитуй, а роби);
- “борг” (ти мені повинен. Плати свій борг. Ти обіцяв мені це зробити. Ти говорив мені, що сьогодні спробуєш);
- “відповідальність перед класом” (твоєму класу треба, щоб ти це зробив. Адже клас від тебе залежить. Всі твої друзі на тебе розраховують, не підводь своїх однокласників);
- “зрівнювання” (твої товариші роблять це. Однокласники, яких ти поважаєш, роблять так. Усі роблять так) [2: 168-170].

Педагогічне спілкування буде ефективним якщо воно ґрунтується на взаємоповазі, розумінні й підтримці, на самокритичності (насамперед педагога), на його вмінні спостерігати, аналізувати й прогнозувати педагогічні процеси, на взаємному інтересі, співробітництві й відповідальності за особистість і на багатьох інших якостях.

Ось чому спілкування – одночасно процес виховання й самовиховання, у якому без диктату й моралізування люди впливають один на одного. Тому так важливе питання про його моральний зміст і культурні форми. Справді людське спілкування – форма творчості, що допомагає виявити й розкрити кращі сторони особистості. Найбільш змістовний, місткий і виразний засіб людського спілкування – слово, мова, вміння говорити й слухати, вести бесіду – важлива умова взаєморозуміння, перевірки істинності або хибності своїх думок, уяви. Але й є “німа мова” людських почуттів – погляд, жест, що може бути привітним й образливим, гарним й вульгарним, виразити симпатію або антипатію до людини.

“Сказати людині, що вона неправа, можна й поглядом, тоном, жестом, причому так красномовно, як словом. Але сказавши їй це, чи можете ви розраховувати, що вона погодиться з вами? Ніколи! Тому що ви завдали удару її почуттю власного достоїнства, її гордості й розуму. Це може тільки розбудити бажання завдати відповідного удару, але змінити свою точку зору – ніколи. Ви можете обрушити на неї всю міць логіки Платона або Імануїла Канта, але ви не переконаєте її, тому що ви зранили її.

Ніколи не починайте із заяви: “Зараз я тобі доведу”. Це гірше із починань, це однаково, що сказати: “Я розумніше тебе. Зараз тобі втлумачу все, як воно є, і відразу стане ясно, що ти неправий”. Це виклик, що збуджує почуття протесту й бажання вступити в боротьбу з вами ще до того, як ви сказали перше слово [3: 105]”.

Жанр, спосіб і засоби спілкування мають моральний, гуманістичний зміст, тому що показують, наскільки розвинена в людині здатність поставити себе на місце та в положення інших людей, швидко й правильно зрозуміти їхній душевний стан. Саме ця здатність розуміти внутрішній душевний стан іншої людини в психології називається емпатією.

Готовність до емпатії, як і будь-яку установку, людина сама може в себе формувати, змінювати, розвивати, тобто розвивати в себе душевну щедрість, оптимістичність, сердечність. І при цьому постійно намагатися ставити себе на позицію дитини. Прагніть шукати в дітях гарне, підходячи до них з позитивною, оптимістичною гіпотезою. Згадаємо проникливі рядки Расула Гамзатова:

Вон человек, что скажешь ты о нем? Ответил друг, плечами пожимая:

*“Я с этим человеком незнаком,
Что про него хорошего я знаю?”*

Вон человек, что скажешь ты о нем? – Спросил я у товарища другого

*“Я с этим человеком незнаком,
Что я могу сказать о нем плохого?”*

Відомий психотерапевт В.Леві формулює такі заповіді, які необхідно знати, вступаючи в контакт із людьми:

- хоча б ненадовго відключити увагу від себе й своїх потреб і перемкнути її на іншого та його потреби;

- мати на увазі, що твоя думка про іншого, твоє до нього відношення може бути й помилковим; зацікавитися тим, що в іншому тобі невідомо;
- знайти в кожного щось симпатичне, привабливе або хоча б гідне подиву, виробити звичку до спостереження й до всього перерахованого вище.

Ті емоційні переживання, які виникають у ході нашого спілкування з учнями, нерідко створюють загальний емоційний фон взаємин, що впливає на весь процес спільної діяльності. І тут надзвичайно важливо вміти швидко й активно ввійти у внутрішню психологічну ситуацію дитини, відчутти його настрій, а це означає й визначити систему відповідного спілкування з ним. Вам, напевно, приходилося попадати в таку ситуацію: у вас поганий настрій, а хтось пристає з розмовами, питаннями й т.ін. Як ви себе почуваете? Правда, дискомфортно? А людина, що осаджує вас, цього не розуміє, у неї не розвинена емпатія – здатність до співпереживання. Цю якість треба в собі розвивати. Тоді й у системі ваших взаємин зі школярами ви зможете більш точно врахувати ситуаційний психологічний стан дітей, психологічні ходи у спілкуванні будуть більш вірними, у результаті легше буде досягти ефекту психологічної сумісності.

Отже, товариськості, комунікативності допомагають розвинені соціально-перцептивні здібності, серед яких емпатія, педагогічна спостережливості і рефлексія.

Здатність спостерігати – складна якість. Воно проявляється не тільки в умінні бачити, чути, але й у наявності інтересу до того, на що спрямовано нашу увагу, а також в інтенсивній роботі розуму з переробки інформації [4: 14].

Як розвивається спостережливості? Ми бачимо те, що хочемо побачити, – звідси початок у ширій зацікавленості. Спостереження – це й аналіз, – звідси постійні питання до себе для осмислення сприйманих явищ.

“Спостерігаючи, аналізуй – це єдиний спосіб розвинути в себе педагогічну спостережливості” (С.Б.Єлканов). Якщо людина систематично вправляється в спостереженні, удосконалює культуру спостереження – (спостереження – цілеспрямоване, планомірне сприйняття об’єктів, у пізнанні яких зацікавлена особистості), то в нього розвивається така властивості особистості, як спостережливості, тобто вміння помічати характерні, але мало помітні особливості предметів і явищ. Взаємозв’язок спостереження й спостережливості відображає взаємозв’язок між психічними процесами й властивостями особистості. Спостережливості, що стала властивості особистості, перебудовує структуру й зміст психічних процесів людини. Відточена спостережливості учителя сприяє розвитку педагогічного такту. Слово “такт” латинського походження й позначає “дотик”, “почуття міри”, що підказує правильне відношення, підхід до кого-небудь, чого-небудь: уміння тримати себе належним чином.

Педагогічний такт – професійна якість вчителя, складова частина його педагогічної майстерності. Педагогічний такт відрізняється від загального поняття такту тим, що позначає не тільки властивості особистості вчителя (повага, любов до дітей, ввічливості), але й уміння вибрати правильний підхід до учнів, тобто це виховний, діючий вплив на дітей.

Педагогічний такт – це міра педагогічно доцільного впливу вчителі на учнів, уміння встановлювати продуктивний стиль спілкування. Педагогічний такт не допускає крайнощів у спілкуванні зі школярами і проявляється в повазі особистості, душевній теплоті, щирості, в урівноваженості поведінки вчителя (витримці, самовладанні в сполученні з безпосередністю в спілкуванні).

Аналіз конфліктів учнів із вчителями показує, що одна із причин цього – нетактовність вчителя, що проявляється в грубих зауваженнях педагога щодо зовнішнього вигляду, розуму, здібностей...

Педагогічний такт виховується й отримується разом з майстерністю. Це результат духовної зрілості вчителя, великої роботи над собою по придбанню спеціальних знань і виробленню вмінь спілкування з дітьми. Насамперед це знання психології віку й індивідуальних особливостей сучасних дітей. Якщо дітей молодшого віку вчитель може обійняти, погладити по голові, назвати зменшувальним ім’ям, то зі старшими це припустимо

лише в окремих випадках. У відносинах з підлітками важливі стриманість і простота відносин, тому що вони хочуть бути дорослими й “дитячість” поведження їх дратує. У своїй більшості підлітки середнього й старшого віків ще не вміють лицемірити, не люблять прикидатися. Всі дорослі перед ними як на рентгені. Якщо вчитель у роботі з ними покривить душею, пощади не чекай. Тут закладаються основи співдружності й взаєморозуміння педагогів зі старшокласниками.

У цьому віці у свідомості дітей відбувається роздвоєння образу педагога на вчителя й людину. Старші підлітки вже здатні “розвести” професійну майстерність учителя і його людські якості, при цьому друге має для них більше значення. Це тому, що вони позбавлені ще споживчого відношення до педагога. Багато “ділових” старшокласників будуть цінувати вище того вчителя, від якого можна більше взяти. Для підлітків важливо, щоб працююча з ними людина була щирою, доброю, справедливою і неодмінно з гумором. У цьому віці діти болісно самолюбні. Вони дуже бояться виглядати в очах товаришів дурними або смішними.

Це дуже ранимий вік, у поведженні з ними потрібні такт і велике терпіння. Діти надзвичайно цінують довірчість старших, люблять “душевні розмови” та й самі в цьому віці дуже чуйні. Їм добре вдаються завдання, коли “включаються” ті або інші душевні якості, коли треба когось пожаліти. Хоча в цьому віці можуть уживатися й нещадне самобичування, і зведення навіть найменших недоліків товаришів у загальнолюдські пороки, махровий егоїзм і готовність до самопожертви...

Шестикласникові до випуску ще далеко, і роки ці здаються довгими, як дорога за обрій. А поки щоденна одноманітність: опитування, виклики до дошки, монотонне розжовування “основ знань”, домашні завдання, контрольні – все це йому порядком набридло... І просидіти щодня по п’ять-шість уроків (без руху – п’ять або шість уроків по сорок п’ять хвилин!) – це ж катування! Спробуйте дорослу людини посадити в будь-який клас на таку кількість годин підряд! Він же очманіє! А діти це випробовують роками. Звичайно, дитячий організм поступово пристосовується до такого режиму, але це вимагає величезних вольових зусиль. Учителеві легше: він ходить по класу, може постояти або посидіти, коли захоче. Учень же тільки від однієї заборони на рух починає мучитися на двадцятку хвилину уроку. Бідні діти! Мало хто з дорослих здатний зрозуміти, що періоди повної байдужності на уроках, що переминяються біганиною й дикими рухами тіла на перервах, – це своєрідна захисна реакція дитячого організму.

Як відомо, у школах Норвегії є спеціальна кімната шуму. Японські фірми встановлюють у місцях загального користування опудала начальників, які використовуються для фізичної й нервової розрядки. Багато ще хитростей придумують психологи, щоб уберегти нервову систему людини від стресів. Тільки в наших школах як і раніше вище всього цінується тиша й порядок, а учень, що біжить по коридору, викликає негайне обсмикування... Про вчителя, уроки якого чутні через двері класу, говорять: він не володіє дисципліною. Слова які – “володіє дисципліною”. Адже за цією ознакою приймають на роботу!

Але негативне відношення підлітків до уроків зовсім не означає убогість їхніх розумових здібностей. Адже пізнавальний інтерес в них дуже високий. Інша справа, що він далеко не завжди спрямований на шкільну програму, і це знов-таки викликає досаду дорослих. Але саме тут і потрібні “вищий пілотаж” вчителя, його педагогічна майстерність бачити й відчувати, а не докори, зауваження, повчання, що заїдають життя підлітка.

Умінням учителя “впливати на дітей” особливо багато уваги приділяв А.С.Макаренко. Він зауважував, що вчителю необхідно опанувати техніку педагогічної майстерності та техніку педагогічного спілкування. “Потрібно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини (у психології це вміння “читання по обличчю” називається вмінням соціальної перцепції), і це читання може бути навіть описане в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про деякі ознаки душевних рухів. Педагогічна майстерність полягає й у постановці голосу вихователя, і в керуванні своїм обличчям... Педагог не може не грати. Не існує педагога, який би не вмів

грати... Але не можна просто грати сценічно, зовні. Є якийсь приводний ремінь, що повинен з'єднувати із цією грою вашу прекрасну особистість... Я зробився справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “іди сюди” з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу [5: 142]”. І в іншому місці: “Постановка голосу, міміка, вміння встати, вміння сісти – все це дуже й дуже важливо для педагога”.

Але всьому потрібно вчитися й вчитися, завжди пам'ятаючи, що вчитель – це людина, навічно викликана до дошки!

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байк Л. Г. Проблема общения педагога с учащимися в свете идей зарубежной коммуникативной педагогики / Л. Г. Байк, Т. С. Кошманова // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке учителя. – Полтава, 1991. – 384 с.
2. Карнеги Дейл. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Дейл Карнеги; [пер. с англ. Ф. П. Красавина]. – К.: Наукова думка, 1989. – 215 с.
3. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель: Изд. Гомельского ун-та, 1976 – 57с.
4. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики / А. С. Макаренко // Изб. произв. в 3-х томах. – Т. 3. – С. 142.
5. Основы педагогического мастерства: [учебн. пособие для пед. спец. учебн. заведений] / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. 302 с.

Барбина Е.С.

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье рассматриваются вопросы мастерства педагогического общения как профессионально-этического феномена.

Ключевые слова: мастерство, педагогическое общение, коммуникативные способности.

Barbina E.S.

MASTERY OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS PROFESSIONAL AND ETHICAL PHENOMENON

This article discusses the pedagogical skills of communication as a professional and ethical phenomenon.

Key words: skill, pedagogical communication, communicative capabilities.

УДК 378

Гедвілло О.І., Знамеровська Н.П.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ

У зв'язку із новими напрямками розвитку освітніх технологій, розвиток творчих здібностей студентів виходить на новий рівень. І саме залучення студентів до художньо-конструкторської діяльності відповідного рівня дозволить майбутнім фахівцям вирішувати виробничі проблеми творчо, на науковій основі.

Ключові слова: естетика, художньо-конструкторські здібності, естетична освіченість, дизайн, конструкторські задачі.

Вступ. Естетика сьогодні пронизує фактично всі сфери життя всіх країн. Вона стала неодмінним компонентом масової та елітарної культури і її вважають творчістю майбутнього. Педагоги небезпідставно вважають, що пасивне споживання породжує

пасивного споживача, який не вміє оволодіти всім багатством символічного та інструментального змісту навколишнього предметного світу. У контексті розбудови незалежної держави нагальною стає проблема розвитку естетичної культури та врахування цієї реалії у системі вітчизняної освіти. Особливістю вітчизняної художньої педагогіки є майже повна відсутність фактора майбутнього. У школі учнів частіше ознайомлюють з мистецтвом минулого, щонайменше – сучасного. Але якщо суспільство ставить перед художньою освітою завдання забезпечення національної творчої функції, то в навчанні повинен бути присутній прогностичний елемент, тобто знайомство з напрямками художньої діяльності, які більше виражають цю ідею. Саме естетика, вводячи в художню сферу новий досвід, здійснюючи переоцінку цінностей і ставлячи нові проблеми, дозволяє вирішити це питання. Вона дає змогу розкрити складну взаємодію мистецтва і техніки, формувати естетичне ставлення до дійсності. Тому метою даної статті є пошук шляхів розвитку художньо-конструкторських здібностей студентів.

Проектна діяльність має здатність спрямовувати естетичні прагнення, здібності дітей в реальність, що їх оточує. Інтегрований характер проектної діяльності, комплексний підхід до вирішення проблем дозволяє забезпечити зв'язок як між різними видами художньої діяльності, так і між різними дисциплінами.

Естетична освіченість стане важливим аспектом взаємодії “людина – навколишнє середовище”, оскільки у формуванні останнього споживач орієнтується на свої потреби і смаки. Таким чином, освіченість у галузі естетики стала сьогодні важливим елементом культури людини [2].

Ознайомлення з цим видом художньої діяльності повинно проходити в шкільному віці, на стадії формування естетичних потреб та смаків. Розробляючи систему виховання студентів засобами естетики, важливо враховувати зарубіжний досвід, зокрема Японії, для якої є характерним виховувати відчуття спілкування на рівні “людина і річ”, “людина й оточення”; Великої Британії, де ставлять завдання “створення оточення, що дає індивіду можливість відкрити дещо в собі самому, проявляти свої задатки, усвідомлюючи значимість власних і чужих ідей, упевнитися в можливості здійснювати вплив на оточення” [4].

Експеримент у естетиці на відміну від експерименту в інших галузях художньої творчості, таких, як живопис чи скульптура, фотографія або кінематограф, частіше націлений на розробку не стільки речей, скільки формальних або функціональних принципів, “напівфабрикатів”, ідей, речей. Коли проектується модель нової галузі творчості, то паралельно цьому процесу ведуться пошуки профілю нового спеціаліста.

Проблема естетизації техніки та оточуючого середовища має велике значення на етапі економічних перетворень, що відбуваються у нашому суспільстві. Освіта також не може стояти осторонь від вирішення цієї проблеми.

Поняття “дизайн” з'явилося у нашому житті не дуже давно. Це слово в перекладі з англійської означає –креслення, малюнок, проект. Визначення дизайну було прийнято на конгресі Міжнародної ради організації по дизайну (художньому конструюванню) – ИКСИД, яка створена була в 1957 році. Основна мета цієї організації – сприяти розвитку дизайну в усьому світі [2].

Під дизайном розуміють творчу діяльність, мета якої – визначення формальних якостей виробів. Дизайн намагається охопити всі аспекти оточуючого людину середовища. Тобто, дизайн – це специфічна творча діяльність з проектування виробів, оточуючих людину протягом життя.

Велике значення має дизайн в естетичному вихованні підростаючого покоління. Тому залучення студентів до вирішення художньо-конструкторських задач допоможе розв'язати проблему підготовки майбутніх художників – конструкторів, дизайнерів. Формування та розвиток художньо-конструкторських здібностей є одним із важливих напрямків естетичного виховання підростаючого покоління.

Задачі, питання та практичні завдання – це ефективний дидактичний засіб, який активізує творчу діяльність студентів, особливо якщо вони є проблемними і коли у їх змісті закладені певні протиріччя, доступні для вирішення студентам.

Головну увагу роботи зі студентами слід приділити рішенням творчих задач, як важливі межі та вузлові частини процесу формування художньо-конструкторських знань і вмінь.

Для того, щоб процес навчання рішенням творчих задач був найбільш вдалим, важлива не стільки послідовність етапів їх рішення, скільки зміст та правильна організація в процесі діяльності на кожному з них. При цьому слід звернути увагу на складний взаємозв'язок і самостійну значимість різнорідних творчих і нетворчих видів діяльності студентів.

Разом з тим дуже важливо підсилювати роль практичного компонента в структурі художньо-конструкторської діяльності студентів. Це може бути досягнуто таким чином: практична діяльність в процесі рішення задач може бути різною за складністю, а її роль в загальній структурі діяльності не може бути зведена тільки до реалізації вже запланованого плану рішення конструктивно-технологічної задачі.

Рішення різних задач творчого характеру розглядається як основний метод творчої діяльності студентів. При цьому в той час, як зростає загальноосвітня і технічна культура студентів, задачі повинні ускладнюватися.

Розвиток художньо-конструкторських знань і вмінь протікає головним чином у процесі постановки і рішення задач. На сучасному етапі рішення задач розглядається методистами як активний метод навчання не тільки в предметах природничо-математичного циклу, а й в гуманітарних дисциплінах.

Поняття “задача” розглядається в різних аспектах, так як задача є одним з основних загальнонаукових понять яке широко використовується в багатьох галузях знань. Необхідно погодитись з поглядом на задачу як на один із засобів, за допомогою якого в студентів формуються вкрай необхідні кожному вміння застосовувати придбані знання на практиці. Задачі відіграють значну роль у процесі підвищення ефективності як викладання загальноосвітніх предметів та трудового навчання, так і позакласних занять по техніці. Вони дозволяють економити час за рахунок максимального скорочення тривалості опитувань, сприяють застосуванню математичних знань і конструктивних методів у процесі засвоєння навчального матеріалу, а також надають об'єктивні кількісні показники відповідної підготовки студентів.

Говорячи про технічні задачі, маємо на увазі лише ті задачі, які використовують в системі занять з метою підвищення ефективності технічної творчості та розвитку художньо-конструкторських знань і вмінь студентів.

У практиці роботи застосовуються такі групи задач: задача-питання, задача-мета, яка задається в конкретних умовах, задача-проблема, котру необхідно вирішити, задача – знакова модель проблемної ситуації, задача – задана ситуація, задача – технічне протиріччя (творча задача).

Узагальнено задачу та її протиріччя можна представити таким чином: задача – це мета, співвіднесена з умовами діяльності студентів, з ситуацією. Процес рішення задачі є особливим типом творчої діяльності.

Для формування в студентів художньо-конструкторських знань і вмінь комплекс технічних задач слід розбити на групи. Основою класифікації може бути ведучий метод рішення даного виду задач. Крім цього, в методичному аспекті часто групують задачі за цільовим призначенням. На основі загальної мети застосування задач – засвоєння знань студентами – відокремлюють задачі, які залежно від характеру діяльності можуть обумовлювати репродуктивний або творчий тип пізнавальної діяльності студентів.

Задачі можна також поділити на пізнавальні, практичні і творчі. Ознакою пізнавальної задачі є невизначеність результату при більш-менш відомих засобах його досягнення. Ознакою практичної задачі є відомий заздалегідь заданий результат при невідомому засобі його досягнення. Поєднання ж невідомих засобів з невідомістю результату характеризує

творчу задачу, яка потребує від студентів не тільки міцного засвоєння знань і вмінь, але і кмітливості і винахідливості.

Залежно від підготовленості студентів до конкретного рівня творчої діяльності, задачі можна розбити на такі групи:

1. Задачі на узагальнення і конкретизацію.

Цінність цих задач полягає в тому, що є можливість сформувати систему художньо-конструкторських знань і вмінь.

2. Задачі на конструювання, доконструювання та переконструювання технічних пристроїв.

3. Задачі, розв'язок яких базується на вмінні встановлювати причинно-наслідкові залежності між різними технічними явищами й процесами.

4. Задачі, рішення яких базується на вмінні оперувати просторовими образами, співвідношеннями і залежностями.

Найбільш розповсюдженими виявились технічні задачі першої та другої груп, розв'язок яких потребує мінімум творчих елементів.

На заняттях з технічної творчості в якості ведучого методу розвитку творчих здібностей студентів використовується систематичний розв'язок технічних задач трьох груп – технологічних, конструкторських, організаційних. У технологічних задачах визначаються режими та технології різних видів обробки матеріалів або складання виробів. Це можуть бути задачі на пояснення процесу формоутворення або складання, на розробку технологічного процесу, на удосконалення технологічного процесу. Розв'язок задач цієї групи потребує від студентів встановлення причинно-наслідкових зв'язків між різними технічними системами і протіканнями технологічного процесу, вибір найбільш раціональних його варіантів відповідно до конкретних умов.

Аналізуючи множину творчих задач, можна відмітити три ступені їх складності.

До першого ступеню складності відносяться задачі, які не потребують для свого рішення нових елементів, які змінюють принцип конструкції або технологічного процесу, що викликають необхідність появи нового способу комбінування знань та вмінь в конкретних умовах.

Технічні задачі другого ступеню складності характеризуються тим, що в процесі їх розв'язку принцип конструкції, послідовність технологічного процесу не змінюються при введенні нових елементів, а вдосконалюються завдяки використанню нового раціонального способу комбінування систем, методів та прийомів.

До третього ступеню складності відносяться технічні задачі, для рішення яких необхідно визначити новий вид конструкції, змінити існуючі або використовувати новий технологічний процес, свідомо та цілеспрямовано застосовувати новий спосіб комбінування знань, умінь та вільно використовувати евристичні методи та прийоми.

Як свідчить практика, при складанні технічних задач та завдань необхідно враховувати складність технічних задач, яка повинна відповідати рівню творчої підготовки студентів. Ступінь технічного насичення задачі не повинна перевищувати рівень знань студентів. Крім того, необхідно враховувати, що основна мета рішення технічних задач – розвивати технічне мислення студентів та відбір матеріалу технічних задач повинен відповідати поетапному аналізу вивчених питань. Задачі повинні бути сформовані так, щоб при їх рішенні студенти мали можливість оперувати всіма накопиченими знаннями в різноманітних нестандартних ситуаціях [3].

Формування необхідних художньо-конструкторських умінь та навичок відбувається в тому випадку, якщо у визначеній системі вирішувати задачі на обговорення готових конструкцій, конструювання з готових деталей, вузлів і та ін., на переконструювання, конструювання за призначеними технічними умовами і особистім задумом. Велике значення для навчання конструювання мають задачі на обговорення готових конструкцій деталей, виробів, механізмів і машин, проведення їх естетичного аналізу. Найбільш доцільно їх вирішувати на початковому етапі навчання художньому конструюванню. Однак вони

можуть виявитись корисними на всіх етапах навчання; навіть для професіонального конструктора. Метода їх використання полягає в наступному. Добирається система конструктивних елементів з явно вираженим призначенням, функціональністю, технологічністю, простотою. Кожен з виділених елементів дидактично обробляється і пропонується студентам у вигляді питання, задачі або практичного завдання.

Кращою формою рішення задачі на обговорення конструкції визначена колективна. Студенти пропонують свої ідеї, обговорюють їх, приймають або не приймають їх, тобто ведуть пошук рішення.

Викладач спрямовує діяльність студентів, керуючись при цьому отриманням максимальної користі для них в освітньому, виховному та розвивальному аспектах.

Особливо ефективні ці задачі для розвитку вмінь художнього конструювання і таких операцій мислення як порівняння і протиставлення.

Велике значення для підготовки до художньо-конструкторської діяльності мають задачі проблемного типу. При вирішенні цих задач передбачається вчити студентів раціонально використовувати арсенал технічних прийомів, який є в майстерні для розв'язку конкретної задачі. Методика розв'язування цих задач полягає у наступному: пропонується задача у вигляді графічного зображення, на якому дано технічний пристрій з пропущеними деталями і механізмами, які виконують певні функції. Вимагається підібрати з числа заданих механізмів такі, які забезпечили б виконання функцій, що вимагаються від пристрою технічним завданням [6].

Ці задачі можуть бути різної складності. Але поєднує їх те, що вони спрямовані на формування вмінь та навичок з комбінування. Особливий інтерес серед творчих художньо-конструкторських задач мають задачі на, до та переконструювання. Правильно підібрана система задач на доконструювання забезпечує розвиток в учня вміння вирішувати багато різних уособлених конструкторських задач різної складності. Як правило, при створенні більшості реальних конструкцій приходиться приймати технічні рішення, які знаходяться в складних взаємовідносинах. Студентам в початковий період навчання це зробити важко. Спочатку їх треба навчити вирішувати уособлені задачі, потім кількість зв'язків завдяки підбору відповідних задач необхідно розширювати. Задачі на переконструювання характерні тим, що в процесі їх вирішення необхідно внести в технічний пристрій конструктивні зміни. Це може бути пов'язано з заміною конструктивного матеріалу окремих деталей, перетворенням функцій окремих вузлів або всього пристрою, зміною режимів його роботи. Характерним для цих задач є те, що вони пробуджують учня до прийому перших раціоналізаторських кроків, а саме: дій, спрямованих на покращення конструкції, виробу, зниження її матеріалоемності, підвищення економності.

Методика рішення творчих задач визначається характерними особливостями кожного типу задач, а також їх змістом, дидактичним призначенням, підготовкою студентів. Але послідовність рішення для більшості задач в основному одна і та ж: засвоєння задачі, аналіз її змісту, знаходження способів рішення, обговорення його та реалізація їх в практичній діяльності [5].

Рішення конструкторських задач починається з засвоєння задачі. Основу багатьох задач складають вимоги, які ставлять до виробу, що конструюється. На ці вимоги і повинна бути звернена увага студентів. Так як у студентів не завжди в достатній мірі розвинена довільна уява, вимоги до конструкції треба коротенько записати на дошці, а якщо в них є нові для студентів поняття або величини, то їх треба пояснити, запитати чи все зрозуміло, та запитати декілька студентів, щоб вони повторили всі умови задачі. Треба переконатися, чи всі студенти зрозуміли умову задачі правильно, і тоді можна переходити до її аналізу та рішення [5].

Суттєвим впливом на аналіз конструкторських задач та їх рішення є те, що в цих задачах недостає тих або інших даних. Студенти знаходять недостатні дані та приступають до вирішення задачі. Важливо, щоб в цьому пошуку студенти в максимальній мірі виходили з досвіду та придбаних знань. Доповнивши задачу недостатніми відомостями, треба

сконцентрувати увагу студентів на всій задачі шляхом співставлення невідомого з кожним відомим та з усіма в цілому. Рішення може бути тут же знайдено.

Знайдене рішення необхідно обговорити, щоб усі студенти усвідомили, чому це рішення найбільш краще. Але переходити відразу до обговорення знайденого рішення (конструкції) доцільно тоді, коли воно є єдиним і до того ж є правильним. Якщо запропонований варіант далекий від ідеалу, то треба утриматись від обговорення, поки не буде запропонований більш кращий. Тим більш не треба обговорювати перший з варіантів рішення, так як результат не завжди наочний, запропонована конструкція зображується графічно у вигляді рисунку, ескізу, креслення, а наочність змінить напрямок пошуку – орієнтуючи їх на внесення удосконалень у запропоновану конструкцію, а не знаходження нової, що в більшій мірі задовольняла б вимогу задачі. Тому при рішенні багатоваріантних задач треба спрямувати пошук студентів на знаходження всіх можливих рішень, а після переходити до їх обговорення.

Обговорення рішень багатоваріантних задач має свої особливості. Воно обумовлене віковими межами в рівні розвитку в студентів просторової уяви. Через це їм важко зіставляти в уяві без опори на наочне, одночасно, всі запропоновані варіанти конструкції, щоб встановити переваги і недоліки та вибрати найліпший з них. Тому треба, обирати для даного заняття ту чи іншу багатоваріантну задачу заздалегідь, виготовивши всі варіанти її рішення. Якщо він не зробить цього, то в процесі обговорення треба розглядати не більш двох конструкцій, знаходити кращу з них і потім зіставляти з третьою. Кращі з двох останніх і будуть найбільш вдалим.

Проілюструємо сказане на прикладі рішення характерної задачі, яка задовольняє наступним умовам:

1. Технологія виготовлення виробу повинна включати вивчені операції;
2. Виріб повинен бути простим у виготовленні та придатним для використання.

При визначенні мети заняття акцентується увага на тому, щоб виготовлений виріб відповідав вимогам сучасного дизайну, своєму функціональному призначенню, форма та об'єм його були пропорційно пов'язані в конструкції, кожний елемент був виконаний оптимально, вибраний кращий спосіб оформлення та кольорового рішення.

Підчас вступного інструктажу студенти пропонують два-три варіанти її конструктивного рішення. Колективно обговорюють варіанти рішення, керівник визначає зі студентами, яке з рішень найбільш зручне для конструювання. Після того як конструкція вибрана, студенти виконують її замальовки в зошитах. Потім колективно обговорюють способи декоративного оздоблення виробу. З цією метою вивішується на дошці плакат з різними варіантами виробу, а поряд з ним зображення різноманітних за формою існуючих виробів, показані вироби аналогів або прототипів. У бесіді обговорюються особливості оздоблення, побудови орнаменту, стилізації форми, кольорового рішення виробу. Студентам пропонується доповнити робочий ескіз елементами декора, які відповідають призначенню виробу і використаних матеріалів, після виконання завдання пропонується розфарбувати ескізи. Розмальовані ескізи встановлюються біля дошки, із них вибираються найбільш вдалі за формою та оздобленням. Потім студенти виконують креслення деталей майбутнього виробу і виготовляють деталі за технологічною карткою.

Методика проектування базується на розумінні суті художньо-конструкторської діяльності як організованої та спрямованої на доцільне перетворення матеріально-предметного світу шляхом створення естетичного повноцінного середовища [1].

Тільки комплексна підготовка показує шлях до творчої діяльності, вчить дивитися вперед, прогнозувати майбутній розвиток художньо-конструкторських здібностей студентів відповідно до завдань, що ставить сучасний розвиток науки, техніки та мистецтва.

Таким чином, задачі творчого спрямування надають можливість зацікавити студентів в якості розробки і виготовлення виробу, розвивати творчий підхід, при цьому враховуючи особливості методики та окремі прийоми художнього конструювання, привчають студентів

до естетизації навколишнього середовища, розвивають художній смак і підвищують їх естетичну культуру.

Перспективність дослідження процесу розвитку художньо-конструкторських здібностей полягає в тому, що сучасна школа переходить на проектну методику організації трудового навчання, а це дає великі можливості для дослідників цього багатогранного питання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Знамеровська Н.П. Організація пошуково-конструкторської діяльності учнів при проектуванні об'єктів на уроках трудового навчання //ІІ Міжнародна науково-практична конференція “Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики” (присвячена пам’яті академіка Д.О. Тхоржевського). – Полтава, Видавництво “Фірма “Техсервіс”: Зб. наук. праць. – Вип 2. – 2007 р. – С.299–303.
2. Знамеровська Н.П. Формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів у процесі трудового навчання: ХГУ, “Печатное слово”. Информационно-методический журнал издательства ХГУ. – 2008. – №(4/29). – С.104-107.
3. Знамеровська Н.П. Художньо-конструкторська підготовка майбутніх фахівців // Таврійський вісник освіти. – Наук. метод. ж-л № 2. – Частина 2. – 2009. – С. 84–91.
4. Знамеровська Н.П. Художньо-конструкторський підхід у підготовці майбутніх майстрів виробничого навчання – естетичний початок їх творчої діяльності // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 04 лютого 1994 року. – Львів, 1994. – 4.2. – К., 1994. – С. 122–123.
5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
6. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: т-во “Знання”, серія 7 “Педагогічна”. – 1989. – № 9.

Гедвилло А.І., Знамеровская Н.П.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

В связи с новыми направлениями развития образовательных технологий, проблема формирования творческих способностей студентов выходит на новый уровень. И именно привлечение студентов к художественно--конструкторской деятельности соответствующего уровня позволит будущим специалистам решать производственные проблемы творчески, на научной основе.

Ключевые слова: эстетика, художественно-конструкторские способности, эстетическая образованность, дизайн, конструкторские задачи.

Gedvillo O.I., Znamerovskaya N.P.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE COURSE OF ART DESIGNING

In connection with new directions of development of educational technologies, the problem of formation of creative abilities of students leaves on new level. And attraction of students to art – design activity of corresponding level will allow the future experts to solve workplace issues creatively, on a scientific basis.

Key words: aesthetics, art-design abilities? esthetic erudition, design, design problems.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті досліджуються психолого-педагогічні умови формування індивідуальності студента: урахування рівнів розвитку індивідуальності й особистості студентів у процесі навчання; опору на принцип розвитку індивідуальності; реалізацію у процесі навчання закономірностей розвитку індивідуальності; забезпечення суб'єктної позиції студента, зміни позицій у процесі професійної підготовки; використання ситуаційного підходу.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, принципи індивідуальності, суб'єктна позиція, ситуативний підхід.

У філософії, психології й педагогіці індивідуальність розглядається по-різному: у філософському й педагогічному знанні домінує розуміння індивідуальності як особливості, неповторності, унікальності людини. Індивідуальність розглядають філософи (Г. Гак, Л. Зеленов, М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, І. Резвицький, В. Тугаринов, Ю. Хабермас та ін.) і педагоги (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, В. Ільїн, О. Пехота, В. Сластьонін та ін.) як “індивідуально-утворювальну ознаку”, “істотну рису особистості”. Відзначається злиття понять “особистість” та “індивідуальність”. Водночас ряд психологів і педагогів (Б. Ананьєв, О. Гребенюк, В. Мерлін, В. Печенков, С. Рубінштейн, В. Русалов та ін.) займають протилежну позицію в розумінні індивідуальності. Більшість психологів визначають індивідуальність як психічний світ людини, як те, що відрізняє людину від тваринного й соціального світу. Це інтегральна характеристика психічних властивостей, станів і якостей людини, що відбиває їх єдність. У психологічних дослідженнях (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Л. Божович, В. Мерлін, Б. Ломов, С. Рубінштейн) представлено сутність індивідуальності як інтегральної характеристики людини, показано співвідношення понять “індивід” – “особистість” – “індивідуальність”. Якщо особистісні якості породжуються соціальним світом, залежать від нього, то індивідуальні якості відображають психічний світ людини й складають певні його сфери. Сфера – це галузь психіки з певними властивостями: когнітивними, мотиваційними, афективними тощо. Тому індивідуальність визначається основними її сферами: інтелектуальною, мотиваційною, емоційною, вольовою, предметно-практичною, саморегуляційною й екзистенційною (О. Гребенюк). Індивідуальність відноситься не до особистості, а до людини й розуміється як його психічний світ. Розроблені концепції акмеології, категорії і закономірності, умови та способи вдосконалення людини (А. Бодалев, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна, та ін.) засвідчують, що проблема індивідуальності людини як професіонала становить одну з серйозних проблем людинознавства. Заслуговує увагу той факт, що в процесі розв'язання акмеологічних проблем учені вперше виділяють індивідуальність людини поряд з індивідним і особистісним аспектом його існування.

Близькою до акмеології є педагогіка творчого саморозвитку (В. Андреев), що формується у зв'язку з бурхливими інноваційними процесами в освіті, які висувають підвищені вимоги до вчителя та майбутнього педагога. Характерною рисою педагогіки творчого саморозвитку є її прагнення викликати в учнів і студентів, що готуються стати вчителями, потребу в саморозвитку креативності як професійно значущої якості індивідуальності й особистості педагога-дослідника.

Новий погляд на розвиток властивостей і якостей психіки й особистості вчителя складається завдяки положенням андрагогіки (П. Джарвіс, М. Ноулс, Р. Сміт), науки про навчання дорослої людини. Творці цієї науки виходили з принципових розходжень між дорослою і недорослою людиною взагалі й у процесі навчання, зокрема. Вченими встановлені особливості дорослого, який навчається, особливості процесу навчання дорослих, основні закономірності діяльності у процесі навчання тих, хто навчається. Тому

складовою частиною андрагогіки є технологія навчання дорослих. Акцент робиться на життєвому досвіді дорослої людини, що детермінує її позицію в процесі навчання й вияв нею сфер індивідуальності (насамперед таких, як екзистенційна сфера та сфера саморегуляції), розвиток і становлення індивідуальності як цілісності.

Безсумнівний вклад у розв'язання проблеми формування індивідуальності людини вносить соціоніка (А. Аугустинавічуте) – наука про моделі стійких типів особистостей і закономірності відносин між ними. Одним із напрямів наукових пошуків у цій галузі знань є з'ясування специфічних природних переваг щодо певних форм діяльності людини. Для учителя професійною формою діяльності є педагогічне спілкування, тому, з погляду соціоніки, знання сильних і слабких боків індивідуальності й особистості важливе для ефективного самоврядування і керування іншими людьми в педагогічних ситуаціях, для саморозвитку таких індивідуальних властивостей психіки, що допомагають учителям взаємодіяти з учнями, колегами і т. ін.

Отже, сучасний розвиток наук про людину складає як відоме класичне знання про її індивідуальність, так і незвичайне, яке поки ще не стало надбанням кожного практичного працівника системи освіти, але досить перспективне уявлення про особливості дорослої людини та її професійне становлення в умовах підготовки у вищому навчальному закладі. Є всі підстави вважати, що нові погляди на розвиток людини дозволять окреслити нові теоретичні позиції у розв'язанні проблеми формування індивідуальності студента.

Індивідуальність студента як наукова категорія становить сплав, єдність сфер психіки – інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, екзистенційної та сфери саморегуляції – із притаманними віковими особливостями розвитку. Вона характеризується розвитком професійно значущих компонентів психічних сфер, що відрізняють її від індивідуальності будь-якого іншого суб'єкта. Сфери психіки можуть розвиватися лише в такій діяльності, яка активізує психічні функції. Йдеться про вплив не на пізнавальні процеси – це характерно для традиційного підходу до навчання. Для майбутнього вчителя важливими є впливи передусім на сфери – екзистенційну, регулятивну, емоційну. Розвиток цих сфер, у поєднанні з іншими, мають стати однією з цілей професійної підготовки вчителя.

Професійна підготовка як цілеспрямований процес має забезпечувати розвиток індивідуальності студента, якщо цілі орієнтуватимуться не тільки на формування професійних знань і вмінь, а й на розвиток професійно значущих рис і якостей психіки студента. Це можливе за таких умов:

- знання викладачем сутності індивідуальності студента;
- знання властивостей і функцій у професійній підготовці;
- урахування основних закономірностей розвитку індивідуальності у процесі професійної підготовки;
- уведення в процес професійної підготовки спеціальних ситуацій, що реалізують закономірності розвитку індивідуальності та її динаміку;
- достатнього рівня розвитку особистісного та індивідуального компонентів професійної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Спільним у характеристиці життєвих позицій є уявлення людини про себе, свою екзистенційну сферу (здатність до самосвідомості, самооцінки, порівняння та ідентифікацію себе з іншими людьми тощо). Загальною характеристикою життєвої позиції постає цілісна “Я-концепція”, котра має низку виявів, зумовлених відповідними сферами діяльності – професійного, соціального, сімейного, подружнього, побутового тощо.

У навчальній діяльності прийнято виділяти дві основні позиції – об'єкта й суб'єкта діяльності. Вчені (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Б. Ломов та ін.) пов'язували позицію суб'єкта діяльності з індивідуальністю людини. Такий підхід характерний для андрагогіки, де позиція дорослого суб'єкта зумовлюється різновидами його досвіду діяльності, поведінки, спілкування, рівнем розвитку сфер психіки, основних складових індивідуальності.

У контексті формування індивідуальності студента важливо співвіднести відомі позиції з нововиявленими властивостями та якостями, дозволить використовувати їх у процесі формування індивідуальності – як стратегічні цілі, а в діагностиці – як критерії розвитку індивідуальності студента.

Звернемо увагу на три основні позиції, в яких студент перебуває упродовж навчання у вищому навчальному закладі: 1) той, кого навчають; 2) той, хто навчається; 3) той, хто навчає.

У позиції “кого навчають”, студент постає людиною несамостійною в навчальній і професійній діяльності, у котрій ще не розвинені уявлення про свої можливості, слабо виражені мотиви поступу в навчанні й професійній діяльності, не розвинені здатності до самоаналізу, рефлексивні процеси, відсутній образ-Я (Я–студент, Я–вчитель, Я–людина, Я–громадянин тощо), відсутня чи перебуває у зародковому стані система освітніх та професійних цінностей. Студент, який слабо володіє цілевизначенням, не прагне до вибору змісту і способів діяльності, до прийняття власних рішень, хоча в нього достатньою мірою можуть бути розвинені пізнавальні здатності (увага, пам’ять, мисленнєва діяльність тощо). Переважає патогенне мислення, схильність до негативних емоційних станів у стресових ситуаціях; нерозвиненість екзистенційної, саморегуляційної, емоційної сфер, заважає продуктивно здійснювати самооцінку, створювати уявлення про себе як студента й учителя-початківця, обирати свої шляхи саморозвитку, приймати рішення в певних ситуаціях. У цей час важливо підтримувати пізнавальні, професійні мотиви та мотиви досягнення мети, ціннісні орієнтації (хоча це й не означає, що вони обов’язково пов’язані з майбутньою професійною діяльністю).

Позиція студента “хто навчається” поки ще не збігається з професійною психолого-педагогічною позицією вчителя за ступенем виявлення професійно значущих рис і якостей педагога. Тут важлива спрямованість студента на оволодіння педагогічною майстерністю, на саморозвиток професійно важливих компонентів власної індивідуальності. Набувають поступового розвитку екзистенційна, регулятивна й емоційна сфери, так необхідні у професійній діяльності. Початкові уявлення про себе як учителя, мають прогресувати, але йому обов’язково притаманне прагнення в перших виявах педагогічної діяльності, випробуваннях себе в різних професійних ситуаціях й умовах, щоб зрозуміти, чи правильно обрана професія, чи дає вона впевненість у собі, чи відбиває покликання і домагання. За прогресуючих екзистенційної, регулятивної й емоційної сфер студент прагне до уточнення своєї Я-концепції в різних професійних ситуаціях. Цінність педагогічної практики для нього полягає в тому, щоб порівняти ідеальний образ Я-вчитель і реальний, визначити резерви самоактуалізації.

Процес професійної підготовки за своєю природою може ставити студентів водночас і в позицію того, кого навчають, і в позицію такого, хто навчається – усе залежить від розвитку сфер індивідуальності й тих вимог, що ставляться завданнями професійної підготовки. У характеристиках індивідуальності студентів простежується така тенденція: якщо в перші два роки вони схильні до позиції того, кого навчають, то надалі в них можуть за певних умов виявлятися ознаки позиції того, хто навчається. Завдання вищого навчального закладу й полягає в тому, щоб забезпечити становлення позиції того, хто навчається якнайшвидше (що сприятиме скороченню терміну адаптації, розвитку недостатньо сформованих сфер індивідуальності, становленню цілісної індивідуальності).

Формування позицій тісно пов’язане з розвитком індивідуальності студента й, навпаки, формування індивідуальності сприяє становленню більш високої позиції, зміні однієї позиції на іншу. Діалектика зазначених характеристик майбутнього вчителя дозволяє передбачити, що в розв’язанні проблеми формування індивідуальності студента можливим є використання психологічних механізмів становлення позицій: прагнення до позитивних переживань від задоволення потреб у визнанні, успіху, досягненні тощо.

Для розвитку екзистенційної сфери, сфери саморегуляції та емоційної сфери мають певне значення висунуті К. Роджерсом три принципи: а) кожна особистість має безумовну

цінність і заслуговує поваги до себе; б) кожна особистість здатна бути відповідальною за себе; в) кожна особистість має право обирати цінності та цілі, здійснювати самостійні рішення [2].

Формування ціннісно-смиислового ставлення до професійної діяльності можливе у проблемно-діяльній ситуації, у ситуаціях з протиріччями і конфліктом цінностей. Це, у свою чергу, вимагає формування особливого типу рефлексії, пов'язаної зі здатністю роздумувати над тим, що ти робиш.

Н. Ключова зазначає, що спроби зрозуміти ситуацію через здійснювані в ній дії, зумовлюють її зміни, і змінюють її розуміння та здійснюваних у ній дій. Постійна перебудова ситуації є “рефлексивним діалогом” між педагогом і ситуацією невизначеності [3]. Розуміння, що формується при цьому, є наслідком не стільки теорії, а скільки самої діяльності. Розвиток професіонала передбачає не лише усвідомлення ним власних можливостей, а й уключення у “внутрішню роботу” із набутими знаннями та переживаннями, що врешті решт започатковує зовнішню активність.

Становлення позиції того, кого навчають, відбувалось у школі, тому важливо в перший рік навчання у вищій школі створювати ситуації, що забезпечують перехід на позицію того, хто навчається. Такі ситуації орієнтують студентів на виявлення самостійності в навчальній діяльності. Досвід показує, що далеко не кожен студент першого та другого років навчання легко справляється із завданням визначити для себе цілі своєї діяльності на конкретному занятті, визначити способи та прийоми їх досягнення тощо. Тому одним із професійних завдань викладача вищого навчального закладу освіти стає формування навчальної діяльності студента. Саме ситуації, призначені для розв'язання цього завдання, сприятимуть становленню позиції студента, хто навчається, замість позиції студента, якого навчають [2].

Становлення позиції того, хто навчає (учителя), відбувається в процесі навчально-професійної діяльності студентів. Ситуації, призначені для переходу на цю позицію, орієнтують педагогів на виявлення самостійності в педагогічній діяльності як професійній. Однак для того, щоб у майбутнього педагога виникло бажання виявити професійну самостійність, він повинен відчувати в собі сили, потенції, впевненість у своїх можливостях, підтримці. У нього мають бути сформовані властивості та якості екзистенційної сфери (поряд із психолого-педагогічними та методичними знаннями й уміннями). Це стає можливим за певних умов, у спеціальних ситуаціях, що активізують саме екзистенційну, регулятивну, та емоційну сфери.

Пріоритетними передумовами формування індивідуальності є збагачення саморозвитку всіх сфер психіки студента, можливості самопроєктування ним власного життя як процесу безперервного професійного самозростання і творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань.

Позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності студента, розроблений нами в дослідно-експериментальному навчанні, посилює психолого-педагогічне підґрунтя процесу професійної підготовки, що виявляється в активізації усіх психічних процесів, властивих людині, а не тільки пізнавальних, як це має місце у традиційному процесі навчання. Реалізація позиційно-ситуативного підходу вимагає додаткових регулятивних знань, необхідних викладачеві вищого навчального закладу. Діяльність викладача щодо формування індивідуальності студента спрямовується та регулюється принципами, що відбивають закономірності розвитку психічних властивостей і якостей, новотворів, які виникають під впливом професійної підготовки: принципом інтеграції, саморозвитку, альтернативи, забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності.

Принцип інтеграції відіграє особливу роль у розвитку індивідуальності як цілісності. Насамперед саме він визначає погляд на розвиток індивідуальності студента щодо єдності всіх її складових (професійного мислення, мотивації, педагогічної рефлексії й інших професійно значущих властивостей і якостей). Водночас інтеграція – це вираження закономірності педагогічного процесу: чим більше зв'язків включатиме педагогічний процес,

чим він буде ціліснішим, тим розвиток індивідуальності буде ефективнішим. У професійній підготовці студентів значення мають такі групи зв'язків: між дисциплінами психолого-педагогічного та методичного циклів; навчальною та професійною діяльністю студентів; навчальною, навчально-дослідницькою та науково-дослідною діяльністю майбутніх учителів; навчальною та науково-дослідною діяльністю студентів і викладачів; усіма видами аудиторних і позааудиторних занять, усіма видами практик [2].

Принцип інтеграції орієнтує викладача на встановлення зазначених зв'язків, оскільки це сприяє ефективнішому формуванню та розвитку видів діяльності й суб'єкта цих діяльностей – студента. Обмін досвідом, зіставлення досвіду старшого та молодшого поколінь, його аналіз, оцінка, прогнозування на основі професійної діяльності – саме на це звертає спеціальну увагу викладач у процесі професійної підготовки, саме це забезпечує інтеграцію навчальної діяльності студента та професійної діяльності викладача і на цій основі розвиток цілісної індивідуальності.

Принцип саморозвитку індивідуальності ґрунтується на віковій особливості розвитку психіки студента. Як доросла людина, він прагне виявляти самостійність у багатьох життєвих і навчальних ситуаціях. Акмеологія й андрагогіка довели закономірність впливу самостійності на процес удосконалення людини. Найважливішою закономірністю виховання, на думку акмеологів, є залежність творчого самовиховання як особливої сфери психологічної реальності від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів соціального життя особистості. Існує взаємозв'язок між соціальним замовленням суспільства у сфері духовного розвитку особистості, що відображається в об'єктивній меті виховного процесу, і психологічною реальністю, що відбиває суб'єктивні успіхи в самовиховному процесі. Вони позитивно впливають на якість спільного творчого результату та формування ціннісних орієнтацій особистості у самовихованні. Тому принцип саморозвитку природно посідає чільне місце в комплексі принципів розвитку індивідуальності майбутнього вчителя. Цей принцип орієнтує викладача на дії щодо забезпечення самостійної продуктивної діяльності студента. Його реалізація можлива за умови створення спеціальних ситуацій, завдань і задач, пропонує на заняттях [2].

Принцип альтернативи впливає із закономірного зв'язку між потребами та мотиваційними станами людини і їх задоволенням: діяльність, спрямована на задоволення власної потреби, виконується ефективніше, з великим бажанням і старанням, що призводить до активізації інтелектуальної, емоційної, предметно-практичної, екзистенційної, вольової і регулятивної сфер, тобто до розвитку цілісної індивідуальності. Правило принципу звучить таким чином: забезпечити студентів можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання. Значення попереднього й даного принципів полягає в тому, що вони дають можливість побічно керувати навчальною і навчально-професійною діяльністю студента й на цій основі формувати його індивідуальність.

Розв'язання зазначених суперечностей уможливорюється за дотримання певних вимог, умов і правил реалізації принципів розвитку індивідуальності з принципами індивідуалізації навчання, що доповнюють один одного. Їх взаємозв'язок можна виразити тим, що сфери, властивості і якості психіки студента повинні формуватися з урахуванням рівнів їхнього розвитку, відповідно до принципів варіативності, саморозвитку, альтернативи.

Принципи розвитку індивідуальності пов'язані також із принципами забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності, професійної спрямованості, проблемності, що відбивають той або інший аспект розв'язання проблеми формування індивідуальності студента. Їх регулятивна функція обмежується забезпеченням змістової та процесуальної основ професійної підготовки студентів, а також впливом на пізнавальні процеси студентів, що не відповідають повною мірою меті формування цілісної індивідуальності студента.

Таким чином, на основі викладених вище положень доходимо висновку: індивідуальність студента є інтегративною характеристикою, оскільки знаходиться в нерозривній єдності з навчальною й навчально-професійною діяльністю в умовах професійної освіти. У цих умовах індивідуальність студента має більш складну будову, інше

функціонування, інший зміст, ніж індивідуальність людини того ж віку, але іншого статусу і виконує важливі функції: а) професіоналізації, що виражається в тому, що цілісна індивідуальність сприяє ствердженню студента в правильності вибору професії, оволодінню ним педагогічними знаннями й уміннями, розвитку професійних здібностей, визначенню професійної “Я-концепції”; б) соціалізації, яка виявляється в тому, що студент здатний співвіднести свої власні інтереси й цінності з суспільними ціннісними уявленнями, виробити свою життєву позицію.

Категорія “індивідуальність студента” виконує визначені функції стосовно педагогічної практики вищої школи, задовольняючи тим самим її потреби: описова функція, пояснювальна функція, прогноуюча функція, перетворююча функція. З методологічних позицій цілісність індивідуальності студента вбачається в гармонійності розвитку всіх сфер, характеризується високим ступенем узгодженості всіх психічних властивостей і якостей, їхнім взаємозбагаченням і активним виявом у різних видах діяльності (навчальній, навчально-професійній, суспільній, побутовій та ін.).

До внутрішніх факторів формування індивідуальності студента відносяться: потреби студентів у самореалізації та саморозвитку; досягнутий рівень розвитку індивідуальності й особистості; закономірності розвитку психічної діяльності; механізми з’явлення новотворів в екзистенційній, регулятивній і емоційній сферах, що забезпечують становлення нових позицій студента в навчальній і навчально-професійній діяльності; кризи навчальної й навчально-професійної діяльності; сенситивність студента в питаннях розвитку професійно значущих властивостей і якостей психіки тощо.

Основними зовнішніми факторами розвитку індивідуальності студента виступають: процес професійної підготовки, рівень розвитку індивідуальності й особистості викладача вищого навчального закладу, рівень його професійної компетентності.

Психолого-педагогічні умови для становлення індивідуальності студента включають: знання й урахування рівнів розвитку індивідуальності й особистості студентів у процесі навчання; опору на принцип розвитку індивідуальності; реалізацію у процесі навчання закономірностей розвитку індивідуальності; забезпечення суб’єктної позиції студента, зміни позицій у процесі професійної підготовки; використання ситуаційного підходу тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 575с.
2. Гребенюк Т. Б. Деятельность преподавателя ВУЗа по формированию индивидуальности студента – будущего педагога // ВУЗ – XXI и культура / Науч. ред. проф. Скворцов В.В. – Казань: Изд-во КГПУ, 2000. – 96 с.
3. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов: Монографія. – Херсон, Айлант, 2006. – 244 с.

Заболотская О.А.

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья рассматривает речевую деятельность учителя с позиций лингводидактики: её содержательный, формальный и психологический аспекты, способы реализации во время вербального общения, рецептивные и продуктивные виды; связь с психолингвистикой и нейропсихологиею.

Ключевые слова: речевая деятельность, вербальное общение, лингводидактика.

Zabolotskaya O.A.

TEACHER'S SPEECH ACTIVITY: LINGUADIDACTICAL ASPECT

This article observes psychological and pedagogical conditions of the students' individuality formation during their professional training: the knowledge of the level of the students' individuality during their education, realization of principle of individuality formation, changes of positions in their professional training.

Key words: psychological and pedagogical conditions, principle of individuality formation, situational approach.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано навчальні плани з підготовки вчителів початкової ланки, подано порівняльну характеристику навчальним планам різних вищих навчальних закладів; розкрито проблему формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, вчителі початкових класів, професійна освіта, педагогічна освіта, процес підготовки вчителів початкової школи.

Одним із найбільш важливих здобутків сучасної педагогічної науки стало усвідомлення того, що підготовка вчителів до професійної діяльності функціонує і розвивається як складна за своїм змістом і структурою система, яка тісно пов'язана з навколишнім середовищем і власними внутрішніми властивостями.

Звертаючись в своєму дослідженні до виявлення тенденцій і закономірностей, що зумовлюють формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, ми виходили з того, що, з одного боку, підготовка вчителів до професійної діяльності існує і розвивається як складова системи педагогічної освіти, вищої професійної освіти і освіти в цілому. З іншого – вона є елементом більш складної системи соціальних інститутів, які виникають і змінюються під впливом потреб суспільства у соціалізації людини, її цілеспрямованої підготовки до активної і продуктивної життєдіяльності, творення нового заради себе та інших людей. Цілі, зміст, способи підготовки вчителів до професійної діяльності, проблеми, що виникали на шляху їх усвідомлення і реалізації є відображенням тих процесів, які виникають на перетині освітніх потреб суспільства та власних можливостей системи підготовки щодо їх задоволення.

Останні публікації. Професійно-педагогічна культура розкриває особливості професійної діяльності і особистості педагога-професіонала. Феномен професійно-педагогічної культури з різних позицій розглядається в педагогічних дослідженнях О.Бондаревської, М.Віленського, І.Ісаєва, Н.Крилової, М.Левіної, Є.Силаєвої, В.Сластьоніна та ін. Найбільш змістовно і концептуально представлено розуміння професійно-педагогічної культури в дослідженнях О.Бондаревської та І.Ісаєва.

Узагальнено головні підходи, які існують у науковій літературі з приводу сутності та структури педагогічної культури. Їх можна представити таким чином.

Ряд дослідників розглядають професійно-педагогічну культуру як системне утворення. Так, М.Васильєва, С.Омельченко підходять до аналізу професійно-педагогічної культури як до динамічної системи педагогічних знань, умінь, цінностей, діяльності і професійної підготовки. О.Гармаш розуміє її як системне, динамічне утворення особистості вчителя, що включає професійно-етичні, особистісно-професійні, громадянські якості. Є.Бондаревська розглядає професійно-педагогічну культуру як динамічну систему педагогічних цінностей, творчих способів діяльності й особистісних досягнень учителів, показниками якої є гуманістична позиція, психолого-педагогічна компетентність, освіченість з фахового предмета, досвід творчої діяльності, культура професійної поведінки.

Подібні погляди і в О.Краснової, яка, однак, визначає професійно-педагогічну культуру не як систему, а як інтегральну соціальну якість особистості, динамічне явище, в основу якого покладено психолого-педагогічну підготовку, особистісні якості. Так само як інтегральну, системну єдність, яка містить дещо інші компоненти: духовно-інтелектуальний, процесуальний, творчий, цілісно-емоційний, розуміють професійно-педагогічну культуру Л.Нейштадт, Т.Левашова, Ю.Рябов.

Мета статті. Проаналізувати навчальні плани з підготовки вчителів початкової ланки та дати порівняльну характеристику навчальним планам різних вищих навчальних закладів. Розкрити проблему формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи.

Отримані результати. Проведення експериментального етапу дослідження вимагало з'ясування відповідності і реальних можливостей змісту і структури процесу підготовки вчителів початкових класів щодо формування у них професійно-педагогічної культури. З цією метою було проведено аналіз чинних навчальних планів, програм та навчальних курсів факультетів підготовки вчителів початкових класів за спеціальністю 6.010100 – “Початкове навчання”.

Аналіз навчальних планів виявив розподіл навчальних годин між дисциплінами психолого-педагогічного і культурологічного циклів, який представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл навчальних годин за циклами підготовки вчителів початкових класів

Цикл підготовки	Обсяг академічних годин та кредитів за циклами
Гуманітарна і соціально економічна підготовка	1890/35
Природничо-наукова підготовка	1836/34
Професійно-педагогічна та практична підготовка	5562/103 з них: 1890/35 – на вибірккову частину ОПП 756/14 – на різні види практики
Загальна кількість навчальних годин – 9288 або 172 кредита	

Як бачимо, найбільший обсяг часу за навчальними планами припадає на предмети професійно орієнтованого психолого-педагогічного циклу – 5562 навчальні години, або 185 робочих тижнів. Тобто на дисципліни психолого-педагогічного циклу за навчальними планами відводиться майже вдвічі більше, ніж на предмети гуманітарної і природничої підготовки (1890 годин і 1836 годин відповідно). Отже, стверджувати, що навчальних годин недостатньо для формування у майбутніх учителів початкової школи професійно-педагогічної культури на матеріалі професійно-педагогічної і практичної підготовки немає підстав.

Педагогічна практика є складовою і обов'язковою частиною професійної підготовки фахівців. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів визначає такі види практичної підготовки та мінімальний навчальний час на кожен її вид:

- польова практика проводиться у II семестрі протягом двох тижнів. Завданням цієї практики є поглиблення знань про рослинний і тваринний світ даної місцевості, навчання студентів використовувати набуті знання у процесі викладання у початкових класах природознавства;
- педагогічна практика в дитячих таборах проводиться у IV семестрі протягом 4-х тижнів з метою вироблення у студентів умінь організовувати дитячий колектив, організовувати різні види діяльності дітей за інтересами, відповідально ставитись до безпеки їх життєдіяльності, застосовуючи знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- позакласна та позашкільна освітньо-виховна практика проводиться без відриву від навчання у III семестрі протягом всього семестру на базі знань з вступу до спеціальності, загальних основ педагогіки, теорії виховання та окремих методик;
- спостереження за навчально-виховною роботою вчителя початкових класів проводять протягом 4 тижнів у V семестрі з метою підготовки студентів до вивчення досвіду вчителя початкових класів з питань адаптації дітей до умов

життєдіяльності і роботи в умовах школи, планування та організації навчально-виховного процесу, психолого-педагогічного вивчення дитини, роботи з батьками тощо;

- навчально-виховна практика в школі проводиться у VI семестрі протягом 6 тижнів під керівництвом педагога, методиста кафедри та вчителя з метою вироблення у студентів первинних професійних умінь з різних видів діяльності: навчальної, виховної, соціальної, діагностичної, методичної;
- виробнича (стажистська) педагогічна практика проводиться в VII семестрі протягом 8 тижнів з метою набуття досвіду організації цілісної професійної діяльності у навчанні і вихованні учнів початкових класів.

Як бачимо, у цілому на педагогічну практику за навчальним планом відводиться 756 навчальних годин або 25 робочих тижнів. У разі потреби навчальний заклад може планувати перед літньою і переддипломною практикою проведення семінарів-практикумів з підготовки студентів до запланованих видів практики, виділивши 30-36 годин із загальної кількості, передбачених на даний вид практики. Послідовність всіх видів практики відображено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Види педагогічної практики за навчальним планом підготовки вчителів початкових класів

Курс	Вид педагогічної практики	
	семестр	тривалість
I	II семестр, польова практика	Липень місяць, 2 тижні.
II	III семестр	2 тижні.
III	III семестр	Протягом семестру, 4 тижні.
IV	V семестр	Вересень місяць, 4 тижні.
V	VI семестр	Листопад-березень, 6-8 тижнів.

Таким чином, аналіз навчальних планів для спеціальності “Початкове навчання” засвідчив, що за цим напрямком підготовки вчителів початкових класів також є реальні передумови для формування в них професійно-педагогічної культури в процесі підготовки до професійної діяльності, не виходячи за межі діючих навчальних планів.

Наступний крок був спрямований на визначення наявності і змісту завдань з формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя у програмах педагогічної практики. Слід зауважити, що на сьогодні відсутні програми з педагогічної практики, затверджені МОН і рекомендовані всім ВНЗ (стандарти початкової освіти). Тому нами були проаналізовані програми двох ВНЗ (Південноукраїнський національний державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського і Криворізький державний педагогічний університет), де проводився основний експеримент. Результати цього аналізу представлено в таблиці 3.

Із змісту таблиці бачимо, що у програмах усіх видів педагогічної практики, які впроваджені у навчальний процес Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського і Криворізького державного педагогічного університету, відсутні завдання, які спрямовані на визначення або формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. Всі завдання, що передбачені програмою педагогічної практики, спрямовані на актуалізацію знань студентів із педагогіки, психології, окремих методик, накопичення досвіду роботи з учнями, навчальною документацією, формування умінь щодо планування навчальної роботи, розробки змісту уроку та методики його проведення. Питання щодо цілеспрямованого спостереження за професійно-педагогічною культурою вчителя, особливостей її прояву в організації і змісті його професійної діяльності завданнями педагогічної практики не передбачено.

Порівняльний аналіз змісту програм з педагогічної практик ПДПУ та КДПУ

Курс	Завдання за програмою практики
I	<p>ПДПУ. Польова практика. Завданням цієї практики є поглиблення знань про рослинний та тваринний світ даної місцевості, використання набутих знань у викладанні природознавства. Соціально-педагогічна практика. Вивчити особливості роботи соціального педагога в мікрорайоні. Проводити заняття за інтересами з урахуванням напряму спеціалізації. Розробити соціальний паспорт мікрорайону.</p> <p>КДПУ Пасивна педагогічна практика. Ознайомитись із роботою вчителя початкової школи. Провести виховні заходи за планом учителя. Визначити та написати характеристику класу. Спостереження за навчально-виховною роботою вчителя початкової школи.</p>
II	<p>Практика ПДПУ. Ознайомитись із системою виховної роботи в таборах відпочинку. Скласти план виховної роботи з групою (загоном) на зміну. Підготувати та провести масовий виховний захід згідно із загальним планом роботи оздоровчого табору.</p> <p>Практика КДПУ. Виховна (III курс) – у літніх оздоровчих таборах, на шкільних майданчиках, у позашкільних закладах, у комісіях у справах неповнолітніх і т. п. Провести заліковий виховний захід.</p>
III	<p>Практика ПДПУ. Ознайомитись із функціями вчителя початкової ланки. Провести серію уроків, залікові виховні заходи. Вивчення особистості учня; складання психолого-педагогічної характеристики на нього; розробка психолого-педагогічного аналізу уроку вчителя-предметника. Планувати свою діяльність, розробляти конспекти уроків із урахуванням сучасних вимог, індивідуальних особливостей учнів;</p> <p>Практика КДПУ. Відповідно до вимог ступеневої освіти студенти 4 курсу проходять практику в 1-3-х класах. Зміст практики полягає у поглибленні вивчення спеціальних методик, педагогіки і психології, методики виховної роботи, формуванню умінь навичок, застосуванні отриманих знань у практичній діяльності вчителя початкової школи.</p>
IV	<p>Педагогічна практика ПДПУ. Вивчення колективу; складання психолого-педагогічної характеристики на колектив класу. На випускному курсі студенти проходять практику в 2-4 класах. На 5-му курсі завершується підготовка студентів зі спеціальності “вчитель початкової школи”. У цей період перевіряється готовність майбутнього вчителя до практичної діяльності у школі.</p> <p>Педагогічна практика КДПУ. Студент самостійно виконує всі обов’язки вчителя-предметника і класного керівника. Студенти-практиканти дублюють класного керівника та зобов’язані проводити позакласну роботу у закріпленому класі; вивчати документацію школи і брати участь у засіданнях педради, методичних семінарах, нарадах. Ознайомитись із особовими справами учнів, плануванням виховної роботи класного керівника, школи; скласти індивідуальний план роботи на весь період практики.</p>

Для виявлення наявності питань, щодо висвітлюють проблеми професійно-педагогічної культури у змісті навчальних дисциплін нами був проведений аналіз складових методичної роботи психолого-педагогічних кафедр ПДПУ та КДПУ.

Аналіз інформації, одержаної за результатами роботи, показав, що на всіх кафедрах, що забезпечують викладання предметів професійно орієнтованого психолого-педагогічного циклу, є в достатній кількості робочі програми із навчальних дисциплін, які щорічно оновлюються і доповнюються.

Так, на кафедрі педагогічних технологій початкової освіти початкового навчання Південноукраїнського педагогічного університету ім.К.Ушинського є навчальні плани та робочі програми з усіх навчальних дисциплін. На допомогу студентам-практикантам розроблені методичні рекомендації зі складання календарних і поурочних планів роботи, формування пізнавальної самостійності школярів з наданням зразків розробок уроку, сценаріїв різноманітних виховних заходів тощо.

Перелік навчальних дисциплін, які передбачені навчальним планом для спеціальності “Початкове навчання” і вивчаються протягом чотирьох років підготовки вчителів початкових класів, дозволяє стверджувати, що він є достатнім для формування у них професійно-педагогічної культури.

Зокрема до переліку цих дисциплін входять: вступ до спеціальності, загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика, педагогічна майстерність, історія педагогіки, методика виховної роботи у школі, школознавство, основи наукових досліджень, педагогічні технології початкової освіти тощо.

Проте аналіз змісту навчальних і робочих програм із цих дисциплін виявив, що вони не мають цілеспрямованої орієнтації на формування у майбутніх учителів професійно-педагогічної культури. Немає такої спрямованості і у змісті завдань, які рекомендовано студентам для самостійної роботи, для виконання науково-дослідних робіт.

Отже, можна констатувати, що, з одного боку, за обсягом часу в процесі психолого-педагогічної теоретичної і практичної підготовки є реальні передумови для формування професійно-педагогічної культури у майбутніх учителів початкових класів. З іншого – у змісті цієї підготовки така мета не виокремлюється і, відповідно не досягається.

Цей висновок підтверджується результатами вивчення обізнаності студентів-випускників і вчителів, які працюють у початкових класах, щодо сутності професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи. У змісті підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності даний підхід відтворюється у критичному осмисленні фактів, в яких представлено практичний досвід навчання і виховання дитини в умовах початкової школи, обставин, що сприяли створенню такого досвіду, його цінності для минулого часу, теперішнього і майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) // Советская педагогика, 1981. – №1. – С.71-78.
2. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 66-72.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
4. Васильева М.П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя: Автореф. дис. ...канд.пед.наук: 13.00.04. – Харьков, 1996. – 16 с.
5. Видт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 3-6.
6. Лосев А. Ф. Знак, символ, миф. // Труды по языкознанию. – М.:Изд-во МГУ, 1981. –234с.
7. Фалько Л.П. Подготовка будущего учителя начальных классов к диагностической деятельности в процессе обучения математике: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2004. – 18 с.
8. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 443л. – Бібліогр.: с.377-408.

Пальшкова И.А.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье проанализированы учебные планы по подготовке учителей начального звена, дана сравнительная характеристика учебных планов различных высших учебных заведений; раскрыта проблема формирования профессионально-педагогической культуры будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, учителя начальных классов, профессиональное образование, процесс подготовки учителей начальной школы.

Palshkova I. O.

THE PROBLEM OF TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS THE PROCESS OF FORMING VOCATIONAL TEACHING CULTURE IN HIGH SCHOOL

In the article curricula are analysed from preparation of teachers of initial link, comparative description to the curricula of different higher educational establishments is given; the problem of forming of professionally-pedagogical culture of future teachers of initial school is exposed.

Key words: professionally-pedagogical culture, teachers of initial classes, trade education, pedagogical education, process of preparation of teachers of initial school.

УДК 371.132

Серьожникова Р.К.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТІ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається професійна самоактуалізація майбутнього викладача економіки як процес, спрямований на усвідомлення власних професійно значущих індивідуально-креативних особливостей, адекватний і активний прояв їх у навчальній, квазіпрофесійній і навчальній професійно-педагогічній діяльності з урахуванням вимог, що ставляться майбутнім фахівцем у творчій професійно-педагогічній діяльності.

Ключові слова: професійна самоактуалізація, майбутній викладач економіки, університет непедагогічного профілю, креативний менеджмент навчання.

Постановка проблеми. Як і вся вища школа, університет непедагогічного профілю стоїть перед необхідністю пошуку шляхів підвищення якості професійно-педагогічної освіти. Знахідкою реформування вищої освіти університету непедагогічного профілю є підготовка майбутніх викладачів профільних дисциплін, однією із особливостей якої є бінарна (В. Козаков) [2] професійно-педагогічна освіта, для котрої характерні різні мотивація студентів, а також різні види і рівні розвитку здібностей особистості. Активний пошук нових резервів підготовки майбутніх викладачів, у тому числі економіки, й кардинальні зміни у професійній освіті вітчизняної вищої школи відповідно до Болонської угоди спрямовують процес удосконалення її змісту на засадах нової варіативної професійно-педагогічної підготовки в університетах непедагогічного профілю.

Це вимагає переосмислення парадигми освіти й переходу від традиційної, так званої адаптивно-дисциплінарної моделі навчання, на розвиваючі освітні технології. Метою навчально-професійного процесу стає не просто досягнення певного рівня знань-умінь-навичок за окремою дисципліною, але важливе створення умов щодо розвитку, які будуть сприяти саме розвитку (саморозвитку) у студента психічних (креативних, рефлексивних, суб'єктивних і інших) новотворів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Активний пошук нових резервів підготовки майбутніх викладачів і кардинальні зміни у професійній освіті вітчизняної вищої школи відповідно до Болонської угоди визначається у контексті нової варіативної професійно-педагогічної підготовки в університетах непедагогічного профілю, що розглядають Д.Дзвинчук, В.Козаков, В.Лозниця, І.Міщенко, Л.Медвідь, Л.Савенкова, професійної підготовки у класичному університеті – О.Глузман, А.Дзунза, М.Євтух, особливостей економічної освіти в педагогічному університеті – Н. Грама, С.Кісельгоф, В.Радул, В.Семіченко, М.Шкіль, що дає можливість виявити напрям реформування системи професійно-педагогічної освіти в університетах непедагогічного профілю, схарактеризувати особливості її розвитку і визначити її стан [7].

Ефективність підготовки майбутніх викладачів профільних дисциплін в університеті непедагогічного профілю підтверджується зарубіжним досвідом. Так, аналіз досліджень (Т.Анисимова, В.Кудін, В.Луканін, В.Мануйлов, В.Маслак, А.Мелецинек, Е.Нероба, Н.Ничкало, О.Озерська, В.Приходько, В.Сенашенко, К.Adams, В.Kwiatkowska-Kowal) [там само] підготовки викладачів профільних дисциплін у вищих навчальних закладах за рубежом і країнах СНД підкреслює, що зміст освіти в них ґрунтується на принципах стандартизації, фундаменталізації, гуманітаризації, інтеграції і диференціації та є багатоступінчастою професійно-педагогічною освітою, яка визначає самоцінність майбутнього фахівця, його право на суб'єктивність сприйняття соціально-професійних уявлень оформлення власних смислів у цінності і ствердження їх у продуктивній діяльності, що сприяє формуванню творчої суб'єктної позиції майбутнього фахівця і його професійної самоактуалізації. Специфіка структурування навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін відображає перевагу розвивального компонента (розвивальне структурування) над освітнім. Цьому сприяє педевтологія, що досліджує проблеми особистості, професійне становлення педагога, вдосконалення і самоосвіту педагогів, зміни в суспільній ролі та функціях педагогічної професії (З. Вятровський, Г. Квятковська, В. Оконь) [7]; едукологія – наука про виховання, “вирощування” (В. Кисельов) [6], яка досліджує систему освіти цілісної креативної особистості, що виявляється у її продуктивно-творчій спрямованості, усвідомленості себе суб'єктом діяльності в довкіллі; дидактика, що вивчає закономірності відбору, підготовки, функціонування і підвищення кваліфікації саме педагогічної професіоналізації (Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін) [6].

Теоретичний огляд дозволяє констатувати, що йдеться не просто про передавання викладачем соціокультурного досвіду студентам, а про спільний “життєвий утвір” учасників освітнього процесу (О. Джурицький, Ю. Кулюткін, І. Норланд) [4]. Інформаційно-описове викладання змінюється на методологічну спрямованість навчання, що “покликана допомогти студенту перейти від змістово-репродуктивного змісту наукових знань до конструктивно діяльнісного, продуктивного” (В. Краєвський) [6: 168], чому, на наш погляд, може сприяти креативний менеджмент навчання.

Креативно-педагогічна концепція зумовлює сферу суб'єктної педагогічної реальності як єдності двох аспектів: перший – індивідуальний суб'єкт сам себе обирає, другий – особистість не може вийти за межі людської суб'єктності і все це при наявності управління навчанням. Сутність першого аспекту визначається “індивідуально-креативним” (І. Колесникова) [3] підходом, орієнтованим на творчий розвиток особистості, що забезпечує усвідомлене формування самою людиною *цілісного індивідуального контексту становлення в педагогічній реальності*. Завдяки цілісності особистість виступає не як конгломерат окремих здібностей, а як гармонічний індивід. Цілісність становить нову якість у розвитку особистості, яка проявляється в тому, що особистість виявляється в усвідомленому виявленні певних можливостей, максимального їх прояву, перетворенні потенційних особливостей у форми реальної дійсності (М. Поташник). У контексті цього підходу, індивідуальність – це абсолютно ціннісний зміст свого справжнього Я. Якщо особистість – це визначеність позиції людини у стосунках з іншими, то індивідуальність – визначення власної позиції в житті, самовизначеність усередині свого життя, що припускає тотальну рефлексію всього свого

життя, звертання, інверсію вглибину себе, вироблення суб'єктного ставлення до свого життя, зокрема й до професійної діяльності [5].

Сучасні науковці (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, М. Боришевський, Б. Братусь, Ю. Долінська, Л. Коган, Д. Леонтьєв, В. Муляр, О. Орлов, О. Скрипченко, Л. Сохань, В. Татенко та ін.) розглядають індивіда як самоактуалізуючу особистість з розвиненою суб'єктністю, здатного до самовияву, активного суб'єкта власної життєдіяльності, життєтворчості [6].

Формування цілей. Метою статті є визначення особливостей “креативного менеджменту навчання” як передумови професійної самоактуалізації майбутнього викладача профільної дисципліни у процесі бінарної професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Самоактуалізація особистості розуміється нами як складна структурована система взаємопов'язаних дій, через які актуалізується потенціал особистісних властивостей і здібностей студента у процесі навчання.

Розглядаючи самоактуалізацію в контексті підготовки студентів до педагогічної діяльності, було виділено поняття “професійна самоактуалізація”, що трактується багатьма дослідниками (Є. Андрієнко, В. Сластьонін і ін.) як реалізація можливостей (індивідуальних особливостей) індивіда в професійно-педагогічній діяльності.

Зважаючи на те, що професійна самоактуалізація – це діалектичний процес, обумовлений переходом потенційного в актуальне, якісними характеристиками її є: усвідомлення, переосмислення, активність. Усвідомлення як процес доведення до свідомості індивіда інформації про себе самого, яка виступає результатом самопізнання і проявляється в самореалізації. При цьому ефективний аспект самопізнання має не менше значення, ніж когнітивний. Переживання особистості мають значення як основа одержання суб'єктивного знання і як основа повного включення в педагогічну діяльність. Переосмислення розглядається як стан особистості – “стан творчого педагогічного потенціалу”, тобто передстановлення, що характеризує її самозародженість; проявляється в самоактуалізації. Активність виступає як власна динаміка особистості й джерело перетворення, підтримки її життєвосмислових зв'язків із довкіллям. Проблема активності особистості безпосередньо пов'язана з вибором і вирішується з погляду продуктивності дії, тобто суб'єктна активність.

Ми розглянемо формування професійної самоактуалізації на прикладі професійної підготовки майбутнього викладача економіки в університеті непедагогічного профілю.

Отже, розвиток майбутнього викладача економіки – суб'єкта проходить у напрямку від “формальних” до “змістово-сміслових” цінностей і цілей. Особистість здебільшого проявляється у вчинках як суттєвих формах прояву особистості (В. Роменець). Саме вчинок майбутнього викладача економіки – суб'єкта виступає втіленням власних переживань, відповідальності за їх реалізацію, що є ознакою зрілості суб'єкта. Педагогічна діяльність стає складовою життя майбутнього викладача економіки – суб'єкта. Саме це спонукає його до відповідальних вчинків. У такого студента – майбутнього фахівця “професійна творчість” нерозривна з творчою життєдіяльністю загалом. Усе це можливо тоді, коли студент стане суб'єктом психічної активності – при такому психічному стані, який виражає активність особистості на рівні свободи, творчості, свідомої діяльності (М. Боритко, В. Татенко).

Під професійними можливостями або професійним потенціалом ми розуміємо внутрішню за джерелом виникнення й креативну за змістом та спрямованістю рушійну силу людини, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до самоорганізації перетворюючих змін у сфері внутрішнього світу особистості та професійної діяльності на шляху досягнення її майстерності. При цьому професійна самоактуалізація майбутнього викладача економіки є “особистісною передумовою ефективної педагогічної діяльності” (А. Линенко), а “психічний стан може переходити в процесі діяльності у властивість, у систему інтегрованих властивостей, у якість особистості” (К. Дурай-Новакова) майбутнього викладача економіки.

Передумовами розробки концептуально-теоретичної моделі слугувало розуміння, що основною метою самопізнання, самовизначення, самоактуалізації є усвідомлення,

осмислення й переосмислення студентом засобів здійснення педагогічної діяльності та себе як її суб'єкта, що забезпечує: а) здатність студента до рефлексивного засобу здійснення та аналізу педагогічної діяльності з метою її коригування; б) саморегуляцію студента як суб'єкта творчої навчальної діяльності, що опосередкована професійною самоактуалізацією; в) актуалізацію внутрішніх потенційних можливостей особистості, що проявляється у креативній поведінці та є підставою для становлення творчої позиції.

Основними параметрами актуалізації творчого педагогічного потенціалу студента виступають: інтерес до педагогічних явищ; оперативність “переносення”; “бачення” проблеми, науковий підхід до її рішення.

Різноманітні види творчої навчальної діяльності із створення професійно-педагогічних цінностей становлять загальну форму прояву творчого потенціалу майбутніх фахівців – професійно-творчу позицію майбутнього викладача економіки.

Потенційні можливості особистості – це сукупний результат її суб'єктної активності життєтворчості. Вони виражають рух на майбутнє, водночас включають актуальні набуті результати, і якщо потенційні особливості виражають тенденції перспективи становлення особистості, а також перетворення їх на актуальні, і навпаки, то це є істотним механізмом її творчого зростання, що характеризує динаміку, рух, появу новоутворень. Виходячи з цього, саме в суб'єктній активності криється потенціал людської творчості і творення себе самого і свого оточення, і саме від того, як будуть розкриватися властивості особистості, залежить шлях студента до професійної майстерності як вищого рівня прояву педагогічної творчості.

Становлення творчої позиції особистості – це діалектичний процес, що включає набуття нового через перехід потенційного в актуальне, через нівеляцію застарілих утворень і формування нових за умов інтенсифікації творчої діяльності. Отже, мова йде про еволюцію життєвого потенціалу (Ш. Бюллер) студента, тобто поступальний розвиток його творчих, професійних, особистісних та інших можливостей і ресурсів у реальній професійно-педагогічній підготовці.

Дієвим механізмом активізації та збагачення творчих педагогічних можливостей студента, його творчого потенціалу має стати креативна (творча) спрямованість системи психолого-педагогічної освіти в університеті непедагогічного профілю. Креативність (творення) визначається не стільки критичним ставленням студента до нового з погляду наявного досвіду, скільки відкритістю до нового й сприйнятливістю нового, вона збільшує вірогідність творчих досягнень майбутнього викладача економіки при наявності високої мотивації до творчості та оволодіння необхідними творчими вміннями.

Креативна спрямованість забезпечувалася спецкурсом. У змісті спецкурсу “Креативний менеджмент навчання”, що є варіативним, виокремлено три змістових розділи: “Креативність як найважливіша характеристика творчої діяльності викладача”, “Особистісно-ціннісний підхід до розвивальної освіти – основа креативного менеджменту навчання”, “Креативні психолого-педагогічні технології”. Логіка розкриття навчального матеріалу полягала в поступовому переході від аналізу та визначення цієї дефініції як соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена до висвітлення особливостей рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості, механізму креативної самоактуалізації через структурно-функціональний спектр розвитку особистості як гуманітарної системи.

При включенні цієї інформації до навчального матеріалу суттєво, порівняно із базовими дисциплінами, підвищувався рівень складності професійно-педагогічної підготовки студентів, поглиблювався її зміст, посилювалась аналітичність, забезпечуючи її наскрізний характер. Студенти опановували дещо інший вектор проблеми – рефлексію як засіб професійно-творчого самоздійснення – це спеціальне культивування студентом у собі саморозвивальної системи цінностей, коли здійснюється саморух смислів, їх самопородження.

Значну роль в інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності майбутнього викладача економіки відіграла рефлеппрактика як метод розвитку творчого потенціалу

студента. Рефлепрактика – це психолого-педагогічна програма розвитку рефлексивних і творчих здібностей її учасників, заснована на способах саморозвитку в процесі співтворчості. Основою рефлепрактики був імаго-метод. Імаго-метод – це метод створення образу самого себе за допомогою спеціальних прийомів: переказу психолого-педагогічних текстів із переведенням розповіді в задалегідь заданий діалог; імпровізований діалог; імпровізації задалегідь заданої ситуації та ін. Застосування методу припускає ієрархічне наростання. Для організації рефлексивно-інноваційного практикуму було обрано групову форму соціально-психологічної роботи. На початковій стадії студенти виступали у ролі оповідача або слухача. Первісна й основна форма – розповідь від якого-небудь імені. Уживаючись в образ, людина переживає усі ті почуття, які уявлювана особа повинна випробовувати в певній ситуації. Сценарій рефлепрактики “Я у світі педагогічної професії” включав три заняття практичного характеру: “Потенціал минулого”, “Моя професійна позиція”, “Обрії майбутньої творчої педагогічної діяльності” і два діагностувальних: “Динаміка цінностей педагогічної діяльності”, “Самовизначення в педагогічному конфлікті”.

У процесі рефлепрактики особливе значення надавалось інтерпретації психолого-педагогічних текстів, умінню обґрунтувати та відстояти свою позицію в діалозі. Спілкування з творами науковців, педагогів доводило парадоксальну особливість тексту перетворювати умовне в реальне й минуле в дійсне. У процесі рефлепрактики здійснено добір психолого-педагогічних текстів у всіх варіаціях до навчальних курсів, що викладалися на основі технології творчого саморозвитку, актуалізації творчого педагогічного потенціалу.

Висновки. Запропонована педагогічна технологія зумовлювала нову якість викладання та освоєння психолого-педагогічних дисциплін, дозволяла формувати творчу особистість студента, який уміє включатися в діалог з авторами, самостійно здобувати знання, самонавчатися, а тому потребує більш детального вивчення та широкого впровадження у практику роботи закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кирьякова А.И. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография/Кирьякова А. И. – Оренбург, 1996. – 188 с.
2. Козаков В.А. Вища освіта в Україні та у світі: проблема цілей та їх реалізації // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / В.А.Козаков. – К.: Видавничий дім “Кт Асадема”, 1997. – С. 60-82.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А.Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
4. Озерська О.Ю. Система підготовки вчителя в Японії: Монографія. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2006. – 219 с.
5. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.
6. Сержожникова Р.К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю: монографія / Р.К. Сержожникова. – Донецьк: ВДНЗ “ДонНТУ”, 2009. – 297 с.
7. Сержожникова Р.К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2009. – 442 с.

Сержожникова Р.К.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФФЕСИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается профессиональная самоактуализация будущего преподавателя экономики как процесс, направленный на осознание собственных профессионально значимых индивидуально-креативных особенностей, адекватное и активное проявление их в учебной, квазипрофессиональной и учебной профессионально-

педагогической деятельности с учетом требований, предъявляемым будущему специалисту творческой профессионально-педагогической деятельностью.

Ключевые слова: профессиональная самоактуализация, будущий преподаватель экономики, университет непедагогического профиля, креативный менеджмент обучения.

Serozhnykova R.K.

WAYS OF INCREASE OF PROFESSIONALLY-PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UNIVERSITY OF NON PEDAGOGICAL PROFILE

In the article direction of professional self actualization of future teacher of economy as process, sent to realization own professionally meaningful individual- creative features is examined in the article, adequate and active display them in educational and educational professionally-pedagogical activity taking into account requirements, produced to the future specialist by creative professionally-pedagogical activity.

Key words: professional self actualization, future teacher of economy, university of unpedagogical type, creative management of teaching.

УДК 378.094.371.388

Аржанцева Т.В.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЯК ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті здійснено намір розглянути актуальні проблеми організації і проведення педагогічної практики студентів, а також професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника у контексті оновлення школи й сучасної мовної політики в Україні та європейському освітньому просторі.

Ключові слова: організація і проведення педагогічної практики, професійна підготовка майбутнього вчителя-словесника, професійно-компетентнісний підхід.

Стаття присвячена актуальній проблемі вдосконалення організації і проведення педагогічної практики студентів-філологів з урахуванням сучасних тенденцій в оновленні гуманітарної освіти.

Педагогічна практика є одним з основних елементів формування професійної компетентності словесника. Вона покликана підготувати студентів до самостійного та цілісного виконання функцій учителя російської мови та літератури.

Під час самостійної педагогічної діяльності у школі студенти мають можливість виробляти професійні навички, удосконалювати сформовані методичні уміння, спостерігати й аналізувати уроки російської мови та літератури, творчо використовувати досвід учителів школи.

Процес формування фахової компетентності майбутнього вчителя є однією з головних проблем педагогіки.

Як відзначає С.О.Колода, “Компетентність вчителя мови в останні роки набуває все більшої актуальності у зв’язку із трансформацією соціального досвіду, підвищенням вимог до рівня спеціаліста, оновленням та реформуванням сфери освіти” [3: 4].

Викладання методики російської мови у вищому навчальному закладі в контексті Болонського процесу підвищує необхідність удосконалення підготовки майбутніх учителів.

Мета цієї праці полягає у розгляданні питань, пов’язаних із пошуком шляхів удосконалення підготовки професійно-компетентнісного вчителя-філолога у контексті оновлення загальноосвітньої школи й сучасної мовної політики в Україні.

Матеріали статті можуть бути корисними для викладачів методики вищих навчальних закладів, учителів середніх шкіл та студентів-практикантів гуманітарних факультетів.

Проблеми вдосконалення педагогічної практики з урахуванням сучасних тенденцій в оновленні гуманітарної освіти розглянуто у чималому колі наукових праць.

Питання вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя, шляхи підвищення ефективності професійної компетентності словесника та проблеми поліпшення організації і проведення педагогічної практики досліджують К.Є. Безукладніков, В.Ф.Дороз, Н.М. Калашнікова, О.Є Карпушина, С.О. Колода, Р.А. Кравець, Г.П. Кузнецова, Р.П. Мільруд, О.О. Оганесянц, М.І.Пентилюк, С.В. Роман, О.М. Серняк, І.В. Соколова, Г.В. Сорокових, Л.В. Тазьміна, І.В. Шумова, О.І. Ярмолевич та багато інших науковців.

Уже кілька років поспіль розгляданню цих проблем присвячується міжнародна науково-практична конференція в Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов [2; 3].

Намір автора статті – узагальнити досвід роботи кафедри методики викладання філологічних дисциплін Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського з організації педагогічної практики у школі студентів-філологів 4-го курсу факультету слов'янської філології та журналістики, а саме висловити деякі методичні прийоми, які сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх учителів-філологів.

Викладачами кафедри для підготовки студентської аудиторії до педагогічної практики, а згодом і до професійної діяльності розроблено і систематизовано навчально-методичні матеріали, зміст яких спрямований на формування методичної культури майбутнього вчителя-словесника [1].

Відомо, що головним критерієм ефективності педагогічної практики є професійна компетентність студентів. Вагомості у цьому напрямі набувають не тільки вміння і бажання студентів користуватися педагогічними, психологічними, методичними та іншими науковими знаннями, але й проблема самооцінки студентом власної професійно-педагогічної діяльності та оцінювання і аналіз професійно-педагогічної діяльності вчителів-словесників і колег-практикантів. Саме тому студентам пропонується схема аналізу уроків, що відвідують практиканти у навчальних закладах під час пасивної практики, спостерігаючи за педагогічною діяльністю вчителів і колег-практикантів:

1. Дата проведення уроку, клас, прізвище викладача чи студента-практиканта, який проводив урок.
2. Кількість присутніх учнів.
3. Тема та мета уроку.
4. Зв'язок матеріалу уроку з попередніми та наступними темами.
5. Обладнання уроку (використання ТЗН, наочність, ілюстрації та ін.)
6. Тип уроку.
7. Характеристика макроструктури уроку.
8. Хронометраж кожного етапу уроку. Логічні зв'язки між структурними елементами уроку.
9. Методичні прийоми, що використовуються для пояснення та закріплення матеріалу.
10. Оцінка ступеня реалізації мети уроку.
11. Загальна оцінка результативності уроку.
12. Зауваження та побажання.

Робота за даною схемою виключає можливість формального ставлення до пасивної практики та допомагає студентам здобути максимум інформації, яка необхідна для того, щоб зробити ефективними власні уроки, дає студенту можливість досягнути й пройти шлях педагогічного дослідника.

На етапі активної педпрактики студенту необхідно навчитись створювати проект власного уроку. З цією метою розроблена наступна схема:

1. Яка загальна характеристика засвоєння школярами навчальної програми на час проведення уроку?
2. Чи реальна намічена мета уроку?

3. Яким чином здійснити колективно-розподільну діяльність?
4. Що планується вивчати? Навіщо?
5. Яка роль теоретичного матеріалу в предметі, що вивчається?
6. Чи достатньо глибоко розробник проекту сам володіє теоретичним матеріалом?
7. Які лінгвістичні поняття необхідно засвоїти учням? На які інші поняття вони спираються? Для яких є базовими?
8. Що повинні знати учні про поняття, які вивчаються?
9. Істотні характеристики понять, які повинні бути в центрі уваги учнів.
10. Які навчальні дії повинні здійснювати учні для того, щоб засвоїти ці поняття та загальний спосіб дій?
11. Яким чином учнів залучити до рішення навчальної задачі?
12. Як спроектувати здійснення решти етапів вирішення навчальної задачі?
13. Чи існують реальні труднощі, з якими можуть зіткнутися школярі, що вирішують навчальні задачі?
14. Які помилки можуть припустити учні? Засоби їх попередження.
15. Які критерії засвоєння навчального матеріалу?
16. Загальний висновок про реальність і припущення стосовно ефективності проекту.

Відповідаючи на ці питання у процесі підготовки до уроку, студент вимушений глибоко замислюватися над тим, що саме, з якою метою та в якій формі він планує подати учням.

Для формування стійких професійно вагомих умінь та навичок майбутньому вчителю необхідно усвідомити сильні та слабкі боки самостійної практичної діяльності. Грамотно здійснювати самоаналіз уроку практикантам допомагає така схема:

1. Чи співпадає мета уроку з його кінцевим результатом? У чому відбивається розрив?
2. Чи вдалося здійснити програму, яка була намічена? Якщо ні, то чому?
3. Чи сприяла форма організації колективно-розподільної діяльності реалізації мети уроку, що була поставлена? Якщо ні, то чому?
4. Чи була створена на початку уроку ситуація успіху? Яким чином?
5. Охарактеризувати взаємодію етапів уроку.
6. Виокремити найбільш сильні та слабкі етапи уроку з точки зору якості їх здійснення та впливу на кінцевий результат уроку.
7. Як був організований контроль (проходив як самостійна дія чи був залучений до складу інших дій; під контролем знаходився процес виконання дій чи його результат)?
8. Учні спиралися на свою власну оцінку чи на оцінки вчителя?

Нарешті, для об'єктивності оцінки якості роботи практикантів у школі методистами кафедри розроблені чіткі критерії оцінювання результатів педагогічної практики.

Оцінку “відмінно” (А/90 – 100 балів) студент може отримати, якщо він на високому науковому, методичному та організаційному рівні проводив уроки та позакласні заходи; обґрунтовано та ефективно вирішував навчально-виховні завдання, раціонально застосовував різноманітні прийоми та методи навчання, що активізують пізнавальну діяльність школярів; урахував вікові особливості та індивідуальні відмінності школярів; підтримував дисципліну в класі; виявив добре знання психолого-педагогічної теорії; самостійно і доцільно добирав дидактичний матеріал; помічав помилки учнів і вчасно та коректно їх виправляв; епізодично користувався конспектом і протягом уроку вміло корегував свою діяльність.

Оцінка “добре” (В/82-90, С/75-81) ставиться студенту у тому випадку, якщо він на достатньому науковому та методичному рівнях проводив навчальні та позакласні заходи; успішно вирішував навчальні та виховні завдання, однак недостатньо ефективно використовував окремі методичні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів; виявив знання психолого-педагогічної теорії у доборі навчального та дидактичного матеріалів, але

припускався незначних помилок у побудові та проведенні занять; помічав і виправляв більшість помилок учнів; різними засобами активізував пізнавальну діяльність учнів, але не завжди здійснював індивідуальний підхід до них; епізодично користувався конспектом, у деяких випадках не міг скорегувати свою заплановану діяльність.

Оцінку “задовільно” (Д/67-74, Е/60-66) студент може отримати, якщо він припускався помилок у реалізації навчально-виховних завдань; недостатньо ефективно застосовував психолого-педагогічну теорію; не завжди був спроможний встановити контакт з учнями; під час аналізу занять не виявляв чи не розумів сутності та причин помилок і недоліків; допускав мовні та мовленнєві помилки і не помічав у багатьох випадках помилок учнів; методи та прийоми навчання, які використовувалися на уроках і позакласних заходах, не були спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності школярів; протягом уроку не здійснювався індивідуальний підхід до школярів.

Оцінка “незадовільно” (FX/35-59, F/1-34) виставляється студенту, якщо на уроках, які він проводив, не забезпечувалася дисципліна; допускалися серйозні помилки під час викладу навчального матеріалу; студент виявив поверхові знання психолого-педагогічної теорії та несерйозно ставився до своєї роботи.

Знання критеріїв оцінювання є потужним мотиваційним чинником, що стимулює прагнення студентів до найвищого результату.

Важливою формою підсумкового контролю за проходженням студентами-філологами практики стала конференція, яка проводиться наприкінці самостійної педагогічної роботи у школі. На підсумковій конференції студенти виступають зі звітами про проходження практики. У виступах вони аналізують позитивні і негативні сторони самостійної педагогічної діяльності, розповідають про цікаві методичні знахідки вчителів-словесників, демонструють наочні матеріали, що зробили самостійно, загострюють увагу на впровадженні інноваційних методів навчання учителями та колегами-практикантами.

У методистів кафедри методики викладання філологічних дисциплін традицією стало особливу увагу звертати на труднощі, які відчувають студенти під час проведення уроків. У цьому сенсі підсумкова конференція становить собою джерело важливої інформації, яка допомагає методистам та керівнику практики узагальнювати проблеми, що виникають у практикантів під час здійснення педагогічної діяльності. За допомогою отриманої на підсумковій конференції інформації вони мають змогу формулювати проблемні питання і виносити їх на спеціальне опрацювання під час аудиторних занять зі студентами наступних років навчання.

Експериментальні дослідження та аналіз спостережень за проходженням студентами-філологами 4-го курсу факультету слов'янської філології та журналістики педагогічної практики у школі довели, що методичні розробки фахівців кафедри методики викладання філологічних дисциплін Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського, спрямовані на удосконалення її організації, сприяють надбанню майбутніми вчителями-словесниками професійних навичок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аржанцева Т.В., Бондаренко Л.А. Педагогическая практика как составляющая формирования профессиональной компетенции учителя-филолога / Т.В. Аржанцева, Л.А. Бондаренко // Диалог культур. Теория и практика преподавания языка. Материалы 2 Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию первого выпуска иностранных студентов филологического факультета 6-8 сентября 2007 г. – Симферополь: Изд-во “ДОЛЯ”, 2008. – С. 57-66.
2. Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики студентів-філологів: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції / [За ред. С.В.Роман]. – Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2007. – 180 с.
3. Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики студентів-філологів: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції / [За ред. С.В.Роман]. – Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. – 275 с.

Аржанцева Т.В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КАК ОСНОВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

В статье сделана попытка рассмотреть актуальные проблемы организации и проведения педагогической практики студентов, а также профессиональной подготовки будущего учителя-словесника в контексте обновления школы и современной языковой политики в Украине.

Ключевые слова: организация и проведение педагогической практики, профессиональная подготовка будущего учителя-словесника, профессионально-компетентностный подход.

Arzhantseva T.V.

**TEACHING PRACTICE OF STUDENTS-PHILOLOGISTS AS THE BASIS OF OCCUPATIONAL
TRAINING OF A FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER**

An attempt to examine the actual problems of organizing and carrying out teaching practice of student and also occupational training of future language and literature teachers in the context of school renewal and the modern policy in Ukraine.

Key words: organizing and carrying out teaching practice, occupational training of future language and literature teachers, professional-competence approach.

УДК 378.016:53

Благодаренко Л.Ю.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ПРОГРАМИ З ФІЗИКИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті досліджуються методичні аспекти підготовки майбутніх учителів до використання програми з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів. Запропоновано методіку ознайомлення студентів зі структурою та змістом програми з фізики.

Ключові слова: базова фізична освіта, програма з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів.

Відомо, що актуальною проблемою сьогодення є підготовка для педагогічної роботи висококваліфікованих кадрів, які будуть здатні забезпечити якісну загальну середню освіту. І ця проблема дедалі загострюється. При цьому в умовах ринкових відносин змінюються вимоги до учителя і, відповідно, до його підготовки. Це спонукає до удосконалення освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, що виявляється в орієнтації на впровадження сучасних концепцій розвитку знань і умінь майбутніх учителів.

Педагогічна освіта є багатокомпонентною системою, натомість найбільш важливим компонентом підготовки майбутніх учителів фізики стає формування здатності до оновлення змісту, форм та методів навчання. Реалізувати ці завдання молоді вчителі зможуть лише за умови сформованості в них конкретних методичних умінь, а саме: розроблення адекватних методик відповідно до цілей і умов навчально-виховного процесу з фізики; моделювання навчально-виховного процесу з урахуванням завдань навчання і розвитку, змісту і структури наукового знання. Таким чином, проблематика нашого дослідження зумовлена необхідністю оновлення підготовки майбутніх учителів фізики до професійної діяльності, що забезпечить засвоєння ними повного складу спеціальних знань, професійних дій та соціальних відносин, дозволить сформувати професійно значущі якості особистості. При цьому слід наголосити, що підготовка учителів фізики є справою загальнодержавного значення, оскільки реалії

сьогодення свідчать про відсутність суттєвих зрушень щодо конкурентноздатності професій фізико-математичного та фізико-технічного профілів.

Метою статті є висвітлення методичних підходів у напрямі підготовки майбутніх учителів фізики до використання навчального-методичного забезпечення для реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти, зокрема програми з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів. Незважаючи на безперечну актуальність цієї методичної проблеми, на сьогоднішній день у працях вітчизняних науковців вона не висвітлена.

Ураховуючи, що діюча програма з фізики є якісно новою, необхідно разом зі студентами під час практичних занять із методики навчання фізики виконати ретельний теоретичний аналіз структури програми з фізики, змісту навчального матеріалу, державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, визначити особливості діючої програми порівняно з попередньою програмою з фізики. Це забезпечить для студентів можливість вільного орієнтування у змісті програми та використання її у поточній роботі.

Насамперед, слід відзначити, що сутність оновлення шкільної фізичної освіти полягає як у деяких суттєвих змінах фактичного матеріалу, так і у його новій структуризації. Які принципові заперечення викликала нова програма після її впровадження в 2007-2008 навчальному році? Окремі представники педагогічної спільноти говорили і писали про те, що вивчення, зокрема, у 7-му класі розділу “Світлові явища”, а у 9-му класі – розділу “Атомне ядро. Ядерна енергетика” є недостатньо обґрунтованим, а тому носить догматичний характер. Багато зауважень було висловлено і з приводу введення до програми великої кількості якісно нових фронтальних лабораторних робіт. Але три роки роботи за діючою програмою з фізики яскраво продемонстрували, що більшість закладених у ній методичних ідей були сприйняті вчителями позитивно. Стало очевидно, що освітній і виховний рівні фізики як навчального предмету значно підвищились, а це вже є вагомим досягненням. Зрозуміло, що позитивні результати впровадження нової програми з фізики могли бути значно вищими, якщо б не окремі об’єктивні причини. До таких причин, зокрема, можна віднести недостатню математичну підготовку учнів, яка не дозволяє вивчати фізику на належному рівні. Але слід сподіватись на те, що ускладнення такого роду є тимчасовими. Загалом, учителі фізики виконали величезну роботу щодо реалізації нової програми в основній школі, творчо підійшли до організації навчально-виховного процесу в нових умовах і досягли позитивних результатів у засвоєнні учнями навчального матеріалу. Апробація програми показала також, що її використання у навчанні фізики вимагає докорінного покращення методик викладання і висуває нові вимоги до професійних дій учителів. Головною умовою успішного навчання фізики має стати самостійна діяльність учнів. На жаль, серйозною проблемою залишається створення в учнів мотивації до вивчення фізики.

Програма з фізики відображає об’єктивні тенденції процесу удосконалення базової фізичної освіти. Розробляючи програму, її автори врахували головну мету перебудови шкільного курсу фізики, а саме: підвищення його наукового рівня та приведення змісту у відповідність до сучасних основ фізики як науки. Тому в програмі традиційний навчальний матеріал зазнав нового трактування, а також збагатився деякими сучасними фізичними теоріями. При цьому авторами було враховано, що, оскільки сучасна фізика ґрунтується на поняттях, які не завжди вкладаються у рамки звичних для учнів образів і моделей, необхідно висвітлювати лише деякі з них на такому рівні, щоб в учнів не складалось викривлених уявлень щодо розглядуваних питань.

У попередніх програмах з фізики структурування навчального матеріалу здійснювалось не за розділами, а за темами курсу фізики. Структурування за розділами, яке має місце у діючій програмі, дозволяє об’єднати в розділах ті факти, які є однаковими за природою або описуються одними й тими самими законами. У результаті такого об’єднання в учнів виробляються загальні підходи до аналізу фізичних явищ та уміння щодо користування загальними методами для розв’язання тих чи інших фізичних проблем і

завдань. Головною особливістю нової програми з фізики (і, відповідно, нових підручників) є струнка логічна послідовність навчального матеріалу, виокремлення ключових питань. Принцип побудови програми є лінійно-концентричним, що значно підвищує її освітній рівень порівняно з попередніми програмами, побудованими, в основному, за лінійним принципом. Отже, така інноваційна побудова шкільного курсу фізики є, безумовно, своєчасною і надзвичайно корисною, проте вимагає відповідного перегляду усталених традицій та відпрацьованих роками прийомів і засобів у роботі учителів.

У програмі з фізики для основної школи передбачено виконання 37 фронтальних лабораторних робіт, тобто на 27% більше, ніж у попередній програмі, що забезпечує ґрунтовну експериментальну базу курсу фізики. Згідно діючої програми кожне фундаментальне наукове поняття підтверджується експериментально. Зокрема, частина фронтальних лабораторних робіт є якісно новими і такими, що включені до курсу фізики уперше. Також уперше включено до програми з фізики значну кількість демонстраційних дослідів. Особливо слід підкреслити, що демонстраційний експеримент, представлений в діючій програмі, є потужним засобом відображення експериментальних методів сучасної фізики.

Що стосується вилученого з програми фізичного практикуму в 9-му класі, то це нововведення можна вважати цілком позитивним. Дійсно, традиційний шкільний практикум був достатньо примітивним, до цього ж він не забезпечувався необхідним обладнанням. Виконувався практикум в останні дні навчального року, що зумовлювало об'єктивні ускладнення в його організації і проведенні. А тому під час фізичного практикуму не реалізовувалось його головне призначення – розвиток в учнів експериментаторського мислення.

У процесі реформи шкільної освіти в Україні активно обговорювалось питання про перевантаження учнів і, відповідно, зменшення навчальних годин. Але прибічники цієї ідеї пропонували здійснити це зменшення за рахунок природничих предметів, особливо фізики і астрономії, на користь предметів гуманітарних освітніх галузей. При цьому вони замовчували той факт, що сьогодні наша молодь абсолютно недовантажена інтелектуально. У зв'язку з цим слід особливо відзначити, що автори нової програми з фізики не пішли шляхом скорочення і, відповідно, спрощення навчального матеріалу з метою зменшення навантаження учнів. Навпаки, науковий рівень навчального матеріалу та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у діючій програмі з фізики порівняно з попередньою значно підвищено. Слід сподіватись, що цей рішучий крок стане вирішальним на шляху підвищення якості шкільної фізичної освіти.

Зупинимось більш детально на аналізі структури і змісту програми з фізики для основної школи, на тих основних змінах і доповненнях, які автори, з урахуванням необхідності оновлення шкільної фізичної освіти, внесли до програми, визначимо спрямованість вивчення та науковий рівень включених до програми тем курсу фізики. Як приклад, наведемо аналіз програми з фізики для 7-го класу.

На вивчення першого розділу “Починаємо вивчати фізику” передбачено 8 годин, з яких 5 годин відводиться на виконання фронтальних лабораторних робіт. Для порівняння зазначимо, що попередня програма з фізики містила лише “Вступ”, на який було передбачено 2 години, одна з яких відводилась на виконання фронтальної лабораторної роботи. Отже, згідно діючої програми учні вже на початку вивчення фізики мають можливість ознайомитись з історичним характером розвитку фізичного знання, із структурними рівнями фізичного світу, з основними методами фізичних досліджень, з різними проявами взаємодії тіл. Зміст навчального матеріалу першого розділу спрямований на усвідомлення учнями таких загальнокультурних понять як значення фізики в житті людини, застосування досягнень фізики. Також передбачено можливості для реалізації національно-патріотичного виховання учнів у процесі їх ознайомлення з творчістю і поглядами видатних вітчизняних фізиків, які зробили вагомий внесок у певні галузі фізичної науки. Розділ містить суто світоглядні поняття, а саме: матерія і матеріальність світу; зв'язок

матерії і руху; різноманітність форм матерії; поняття про простір і час; невичерпність матерії; взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ; об'єктивність знань.

Очевидно, що загальність цих понять зумовлює необхідність ознайомлення з ними учнів саме на початку вивчення фізики. Зрозуміло, що наявний рівень знань та специфіка мислення учнів 7-го класу вимагають від учителя продуманої інтеграції навчального матеріалу з урахуванням пропедевтичних знань, одержаних при вивченні курсу “Природознавство” в 5-му класі, його адаптації до інтелектуальних можливостей учнів, їх підготовленості. Але навіть початкове ознайомлення учнів зі світоглядними поняттями дозволить одразу надати курсу фізики матеріалістичної спрямованості, забезпечить для учнів можливість усвідомлення значення конкретного об'єкту вивчення у цілісній системі фізичних знань.

Програма не накладає обмежень на зміст демонстрацій до першого розділу. Якщо у попередній програмі з фізики було конкретно указано, які саме фізичні явища має продемонструвати учитель на уроці, то згідно діючої програми йому надається право вибору у демонстраціях того чи іншого явища.

Уперше до курсу фізики основної школи введено лабораторні роботи: №1 “Фізичний кабінет та його обладнання. Правила безпеки у фізичному кабінеті”, №3 “Вимірювання часу (метроном, секундомір, годинник)”, №4 “Вимірювання лінійних розмірів тіл та площі поверхні”, №5 “Вимірювання об'єму твердих тіл, рідин і газів”. Зміст передбачених програмою фронтальних лабораторних робіт дозволяє учням ознайомитись не лише з вимірювальними приладами та набути умінь щодо визначення їх ціни поділки, але й дізнатись про фізичний кабінет та його обладнання, усвідомити правила техніки безпеки у фізичному кабінеті, набути навичок у користуванні метрономом, вимірюванні лінійних розмірів тіл та їх площі поверхні, вимірюванні об'єму не лише рідин (що було передбачено у попередній програмі), але й твердих тіл і газів. Очевидно, що такі позитивні нововведення дозволять з перших уроків націлити учнів на ґрунтовне вивчення фізики, розкриють у певній мірі гуманістичне та світоглядне значення фізики як науки.

Надзвичайно корисно деякі питання першого розділу, сприйняття яких на теоретичному рівні є для учнів 7-го класу складним, висвітлити за допомогою мультимедійних засобів, що забезпечить їх усвідомлення в динаміці. Це такі питання як “Мікро-, макро- і мегасвіти”, “Простір і час”, “Взаємодія магнітів”.

У другому розділі “Будова речовини” вводяться відомості про молекулярну будову речовини, які в подальшому розвиваються упродовж всього курсу фізики. У попередні роки учителями і науковцями досить часто висловлювались думки з приводу того, що на початку вивчення фізики введення молекулярно-кінетичних уявлень не можна здійснити на належному науковому рівні внаслідок відсутності в учнів необхідних для цього знань. Слід відзначити, що у діючій програмі цей недолік подолано і основні положення молекулярно-кінетичної теорії вводяться на достатньому науковому рівні з урахуванням пропедевтичних знань учнів з курсу “Природознавство”. Отже, якщо у попередній програмі з фізики було передбачено поверхневий розгляд молекулярно-кінетичних уявлень, то згідно діючої програми вимоги до знань і умінь учнів значно підвищено, а саме: учні мають не лише назвати агрегатні стани речовини, а й описати особливості руху атомів і молекул речовини в різних агрегатних станах; з'ясувати залежність лінійних розмірів твердих тіл від температури; уміти порівнювати фізичні властивості тіл у різних агрегатних станах. У другому розділі учні ознайомлюються з ядерною моделлю атома. З курсу “Природознавство” їм відомо про існування атомів, але їх будову вони вивчають уперше. Слід зазначити, що лише за умови ґрунтового розгляду будови атомів (і молекул) учні зможуть усвідомити відмінності у фізичних властивостях тіл в різних агрегатних станах.

Уперше до курсу фізики основної школи введено лабораторну роботу №7 “Дослідження явища дифузії в рідинах і газах”, яка дозволяє учням експериментально перевірити перебіг явища дифузії, набути навичок оцінювання швидкості її протікання у рідинах і газах. Також уперше для фронтального виконання запропоновано другу частину

лабораторної роботи №8 “Визначення густини твердих тіл і рідин”, тобто вимірювання густини рідин. При виконанні цієї роботи учні мають можливість не лише навчитись експериментально визначати густини різних речовин, але й оцінювати точність вимірювання густин за допомогою тих чи інших методів.

До переліку демонстрацій другого розділу вперше внесено демонстрації фотографій молекулярних кристалів та моделей молекул води, гідрогену та кисню. Зміст другого розділу передбачає ознайомлення учнів з поняттям про рідкі кристали.

Як питання, що потребує додаткового обговорення, слід відзначити питання щодо розв’язування задач з використанням формули залежності лінійних розмірів твердих тіл від температури, обов’язковість якого визначена державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Очевидно, що використання цієї формули з коефіцієнтом лінійного розширення вимагає з’ясування фізичного змісту цього коефіцієнту. Разом з тим, слід врахувати, що лінійне теплове розширення пояснюється несиметричною формою кривої залежності потенціальної енергії взаємодії двох молекул від відстані між ними. Тому на даному етапі навчання фізичний механізм лінійного теплового розширення може бути повідомлений учням лише на описовому рівні. Крім того, застосування формули лінійного теплового розширення твердих тіл викличе в учнів 7-го класу ускладнення щодо математичних перетворень. Таким чином, слід вважати використання вищевказаної формули для розв’язування задач недоцільним.

Питання щодо третього розділу “Світлові явища”, який уперше внесено до курсу фізики 7-го класу, було і залишається суперечливим. Деякі представники педагогічної спільноти, в основному вчителі, піддають цю інновацію різкій критиці. За їх думкою, введення розділу з таким змістом навчального матеріалу в 7-му класі позбавлене сенсу і пов’язане з об’єктивними ускладненнями. Дійсно, за попередньою програмою розділ “Світлові явища” вивчався наприкінці 8-го класу у значно меншому обсязі. Головним аргументом супротивників нового змісту курсу 7-го класу є той факт, що послідовність тем згідно попередньої програми є більш природною, оскільки вона відповідає історичному ходу розвитку фізики як науки. А тому краще було б обмежитись реставрацією попередніх програм з фізики, а не витратити кошти на їх повну заміну, що призвело, в свою чергу, до заміни підручників та навчально-методичного забезпечення. Проте, на ці зауваження можна дати цілком конкретну відповідь: основна мета навчання фізики може бути досягнута лише тоді, коли у процесі навчання учень усвідомлює гуманістичну сутність явищ, знаходить їх прояви у своєму житті та в оточуючому середовищі. Важко заперечити, що найбільш сприятливі умови для реалізації таких підходів до навчання фізики забезпечує саме навчальний матеріал розділу “Світлові явища”, який має не лише величезну гуманістичну значущість, але й світоглядну. До того ж, питання про винесення розділу “Світлові явища” на початок шкільного курсу фізики, піднімалось ще у 60-ті роки ХХ століття, але не було позитивно розв’язане внаслідок консерватизму у підходах до створення навчальних програм з фізики, що було притаманне педагогічній науці тих часів.

Розділ “Світлові явища” порівняно з попередньою програмою доповнений такими важливими питаннями як “Дисперсія світла”, “Спектральний склад світла”, “Кольори”, “Фотометрія”, “Сила світла”, “Освітленість”. Також порівняно з попередньою програмою підвищено вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, а саме: від учнів вимагається формулювання закону заломлення світла, пояснення явища дисперсії, знання фотометричних величин, використання для розв’язування задач формул сили світла та освітленості.

Розширено перелік оптичних приладів, будову і призначення яких мають знати учні. До цього переліку, окрім фотоапарату, внесено такі прилади як телескоп, мікроскоп, проєкційний апарат. Значної уваги приділено ознайомленню учнів зі способами корекції короткозорості та далекозорості, зі значенням фотометрії в життєдіяльності людини.

У процесі вивчення розділу “Світлові явища” передбачено виконання чотирьох фронтальних лабораторних робіт, три з яких внесено до програми шкільного курсу фізики вперше, а саме лабораторні роботи №№9, 10, 12. Ці лабораторні роботи мають суттєву

світоглядну і практичну значущість. Зокрема, при виконанні лабораторної роботи №9 “Утворення кольорової гама світла шляхом накладання променів різного кольору” учні одержують можливість спостерігати і пояснити явище розкладання білого світла на складові кольори та утворення білого світла шляхом накладання променів різного кольору, що значно розширює уявлення учнів про світло. Під час виконання лабораторної роботи №10 “Вивчення законів відбивання світла за допомогою плоского дзеркала” учні експериментально одержують падаючий та відбитий промені за допомогою плоского дзеркала, що дозволяє їм дослідним шляхом підтвердити закон відбивання світла і на практиці з’ясувати властивості плоского дзеркала. Лабораторна робота №12 “Складання найпростішого оптичного приладу” передбачає власноручне виготовлення учнями моделі зорової труби, що полегшує розуміння ними конструкції зорових труб та дозволяє з’ясувати можливість їх використання для різних видів спостережень.

До розділу “Світлові явища” вперше внесено демонстрації явища інерції зору та руху тіл під час стробоскопічного освітлення.

Слід зауважити, що у послідовність питань розділу “Світлові явища” доцільно внести деякі зміни, а саме: питання “Дисперсія світла”, “Спектральний склад світла”, “Кольори” повинні вивчатись після питання “Заломлення світла на межі двох середовищ”, оскільки розкладання білого світла на складові кольори після проходження крізь призму зумовлене неоднаковим заломленням у призмі світлових променів різного кольору. Також більш доцільним є вивчення питань “Око”, “Вади зору”, “Окуляри”, “Оптичні прилади” одразу після питань “Лінзи”, “Оптична сила і фокусна відстань лінзи”, “Побудова зображень, що дає тонка лінза”, оскільки основною частиною всіх оптичних приладів є лінзи і зображення в оптичних приладах одержуються за допомогою лінз. Відповідно, вимагає змін і послідовність переліку лабораторних робіт, а саме: лабораторна робота №9 – “Вивчення законів відбивання світла за допомогою плоского дзеркала”, лабораторна робота №10 – “Визначення фокусної відстані та оптичної сили тонкої лінзи”, лабораторна робота №11 – “Утворення кольорової гама світла шляхом накладання променів різного кольору”.

Наведений аналіз структури і змісту програми з фізики для 7-го класу дозволяє продемонструвати студентам, що вона цілком відповідає сучасним вимогам до навчання фізики, поєднує у собі теоретичний та експериментальний компоненти, а, отже, забезпечує високий науковий рівень фізичної освіти.

Отже, ґрунтовне ознайомлення майбутніх учителів із структурою і змістом програми з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів, висвітлення її інноваційної сутності та можливостей у досягненні максимальних результатів з погляду рівня якості шкільної фізичної освіти дозволить їм ефективно використати програму під час педагогічної практики, при підготовці до державних іспитів та у подальшій професійній діяльності.

Перспективи методичної роботи з майбутніми вчителями фізики ми вбачаємо у їх підготовці до використання нових підручників, які реалізують новітні здобутки вітчизняної педагогічної науки у галузі теорії підручника, а також орієнтовані на сучасні продуктивні технології навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 7-11 класи. Астрономія. 11 клас. – Київ.: Шкільний світ. 2001. – 134 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. – К.: ВТФ “Перун”, 2006. – 80 с.

Благодаренко Л.Ю.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье исследуются методические аспекты подготовки будущих учителей физики к использованию программы по физике для общеобразовательных учебных заведений.

Предложена методика ознакомления студентов со структурой и содержанием программы по физике.

Ключевые слова: базовое физическое образование, программа по физике для общеобразовательных учебных заведений.

Blagodarenko L.Y.

TRAINING OF TEACHERS TO USING PHYSICS FOR EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with methodological aspects of the training of teachers to use the program in physics for secondary schools. The method of familiarizing students with the structure and content of physics.

Key words: Basic Physical education program in physics for secondary schools.

УДК 378.937+378.126+378.144+370.153

Боднар С.В.

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті вивчається проблема формування дискурсивної компетенції як складової комунікативної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов. Запропоновано прийоми роботи, які сприяють формуванню у студентів старших курсів дискурсивної компетенції.

Ключові слова: дискурс, дискурсивна компетенція, види дискурсу, педагогічний дискурс, дидактичний дискурс.

На сучасному етапі реформування мовної освіти в Україні на перше місце висувається питання щодо обґрунтування комунікативного аспекту навчання мови. При цьому вчені зосереджують увагу на необхідності організації роботи, спрямованої на формування комунікативної компетенції. Однією з найважливіших складових комунікативної компетенції є дискурсивна компетенція, теоретичним підґрунтям якої виступає сучасна теорія дискурсу (Н.Д.Арутюнова, В.І. Карасик, А.О. Кібрік, В.В. Красних, О.С. Кубрякова, М.Л. Макаров, І.Б. Руберт, К.Ф. Сєдов, О.О. Селіванова, В.Н.Телія, Ван Дейк).

Дискурс розуміється як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними і іншими факторами; текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення, розглянуте як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості (когнітивних процесів) [Арутюнова]. Більш просте визначення поняття “дискурс” запропонував Луї Тримбл: “Дискурс означає збори зв'язних мовних одиниць, наприклад, речень і абзаців, – разом утворюючих когерентний зв'язний текст” [6]. Термін “дискурс” обумовлений ситуацією, а, відтак, він завжди комунікативний. Але дискурс – це повністю програмоване і неспонтанне мовлення, що виступає головною різницею між комунікативним актом і просто актом спілкування.

У методиці навчання іноземних мов поняття “дискурс” і “дискурсивна компетенція” з'явилися не так давно і не мають однозначного тлумачення. Різні вчені пропонують власний підхід до розуміння феномена “дискурсивна компетенція”. Так, з точки зору зарубіжних методистів, зокрема Ван Дейка, “дискурсивна компетенція” визначається як здатність користувача/студента пов'язувати речення логічно, з тим щоб продукувати зв'язні відрізки мовлення. Вона включає знання та вміння контролювати логічне складання речень з точки зору: 1) теми/реми; 2) відомого/нового; 3) “природної” зв'язності; 4) причини/наслідку (інверсії); 5) здатності будувати і керувати мовленням у плані: тематичної організації; зв'язності та злитості; логічної організації; стилю та реєстру; риторичної ефективності; 6) “кооперативного принципу” [2]. П.Грайс зауважував, що необхідно висловлюватись відповідно вимогам, рівню спілкування, прийнятій меті або напрямку бесіди/розмови, в якій

береться участь, дотримуючись таких принципів: 1) якість (висловлювання повинно бути правильним); 2) кількість (висловлювання має бути інформативним настільки, наскільки це необхідно); 3) доречність (не говорити того, що є недоречним); 4) стиль (будьте стислими й логічними, уникайте неясності та двозначності); 5) побудова тексту – знання правил побудови мови [1].

Російські методисти (Т.Дрідзе, Ю.Караулов, С.Суворова, Н.Слухіна, О.Кучеренко) наголошують, що дискурсивна компетенція – це, передусім, знання різних типів дискурсів та правил їх побудови, а також уміння їх створювати та розуміти, ураховуючи різноманітні ситуації спілкування. Дискурс – це складне явище, яке на відміну від тексту є зразком реалізації певних комунікативних намірів у контексті конкретної комунікативної ситуації та стосовно певного партнера, представника іншої культури, вираженої доречними в цій ситуації мовними та позамовними засобами. При цьому адекватність мовленнєвої поведінки комунікантів визначається успішністю мовленнєвої взаємодії, тобто досягненням комунікативної мети, а також відповідністю правилам вербальної та невербальної поведінки, характерними для певної лінгвокультурної спільноти. Тому феномен “дискурсивна компетенція” є також досить широким поняттям, яке, окрім суто лінгвістичних умінь та навичок передбачає володіння соціокультурним регістром, який можна визначити як сукупність типових або специфічних мовленнєвих формул, комунікативних моделей або структур, апробованих соціально, і таких, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації.

М. Колкова під дискурсивною компетенцією розуміє здатність сприймати й створювати тексти різних жанрів залежно від комунікативних намірів людини у рамках певної ситуації спілкування та ураховуючи правила вербальної та невербальної поведінки [3].

О. Соловова зазначає, що для дискурсивної компетенції важливими є такі питання, як-от: визначення теми, напрямку виступу, логічних прийомів розповіді, шляхів зв'язку мовлення за допомогою слів, словосполучень, речень, повторів, що виражають суб'єктивне відношення, мовні засоби створення емоційної забарвленості та суб'єктивну оцінку мовлення [4]. Також дискурсивна компетенція означає здатність учня використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту, але тексту не в лінгвістичному, а в практичному значенні.

Необхідно підкреслити, що західний погляд на дискурсивну компетенцію найефективніше спрацьовує, коли йдеться про володіння писемною формою мовлення, яка, безсумнівно, має бути логічно, ієрархічно та послідовно структурована, але, якщо мова йде про усний варіант мовлення, то можна зазначити, що виникають певні труднощі, адже вимогам зв'язності, тематичності, контекстуальності, послідовності і логічності у значній мірі відповідає монологічне мовлення, а охарактеризувати за цими критеріями діалогічне мовлення складно.

У нашій роботі ми акцентуємо увагу на усній формі дискурсивної компетенції, в яку входять обидва різновиди: монологічне і діалогічне мовлення, і розглядаємо її як здатність студента обирати необхідний тип дискурсу залежно від обставин мовлення, кількості учасників спілкування, своїх цілей та намірів, здатність розуміти різні типи дискурсів, адекватно представляти свою мовну особистість у межах обраного дискурсу, будувати свої цілісні, зв'язні й логічні комунікативні висловлювання монологічного чи діалогічного характеру, поєднувати ці висловлення у зв'язні тексти, а також здійснювати вибір лінгвістичних засобів залежно від типу дискурсу та виду повідомлення. Крім того, в усному дискурсі чимале місце посідають невербальні засоби комунікації. І для успішного професійно-орієнтованого акту комунікації студент повинен правильно користуватися не тільки вербальними, а й невербальними засобами комунікації, вміло поєднуючи їх залежно від типу дискурсу. Дискурс стає тією мовленнєвою структурою, яка генерує у собі вказані вище компоненти.

Розглядаючи професійно-орієнтований акт комунікації, необхідно зазначити, що існує поняття спеціальний дискурс, який означає мовленнєві варіанти розгортання тексту-дискурсу, що співвідносяться з певною спеціальністю. Ці мовленнєві варіанти потенційно і реально (не зафіксовані на матеріальних носіях) і мають відкритий характер (потенціал до подальшого конструювання і реконструювання). Наприклад, для майбутніх учителів іноземних мов необхідно володіти таким спеціальним дискурсом, як педагогічний. У його межах можна виокремити такі підвиди: дидактичний, академічний, публіцистичний, соціалізуючий. Перші два є найбільш актуальними для вищезначеної спеціальності. Крім того, дидактичний дискурс можна розподілити на: саме дидактичний та лінгводидактичний. Дидактичний дискурс більше орієнтовано на стратегії навчання: що повинен застосовувати викладач, щоб досягти оптимального результату, а лінгводидактичний дискурс більше пов'язано з практичним мовним матеріалом. Лінгводидактичний дискурс – це творчий процес творення мовленнєвої діяльності і одностайно це продукт цієї діяльності, який має певну комунікативну мету. Складовими лінгводидактичного дискурсу є мовлення, яке обумовлене соціально-особистісним контекстом взаємодії, та система вербальних і невербальних засобів комунікації.

Наведемо основні засади, на яких рекомендується базувати формування усної дискурсивної компетенції студентів факультетів іноземних мов. Дискурсивна компетенція реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприйманні, усвідомленні, відтворенні. Набуття навичок творення/сприймання дискурсу передбачає такі етапи:

1) відбір типів дискурсів, тобто залежно від етапу навчання доцільно виокремити певний тип дискурсу, якому навчати. Ознайомлення з певним типом дискурсу та його структурою має базуватися не тільки на поясненні викладача, а й на аудіовізуальному уявленні, за допомогою якого презентується комунікативна ситуація, комуніканти – представники іншої культури, які демонструють мовленнєву та немовленнєву поведінку, характерну для їхньої країни;

2) оволодіння навичками творення або сприйняття дискурсу, яке передбачає три етапи:

а) ознайомлення: на цьому етапі проходить вступна бесіда викладача з посиланням на комунікативну мету спілкування, представлення дискурсу, його особливостей, його типів, пояснення різниці між поняттями “дискурс”, “текст”, “мовлення”, здійснення контролю розуміння студентами цих понять, аналіз певних комунікативних ситуацій, у яких створюється реальний дискурс, уточнення комунікативного наміру; поетапне планування своїх комунікативних дій при створенні усного дискурсу на іноземній мові;

б) тренування, тобто безпосереднє сприйняття, продукція та аналіз декількох дискурсів одного типу; орієнтування у різних типах дискурсу; імовірнісне передбачення розвитку комунікативної ситуації, прогнозування результатів мовленнєвої діяльності, активізація можливих варіантів розгортання комунікативної взаємодії, добір та закріплення мовних засобів, характерних для певного типу дискурсу: використання правильних граматичних формул, стилістично виправданих лексичних засобів, відповідних стилістичних прийомів, адекватного застосування всіх цих засобів при породженні дискурсів; відтворення міні-дискурсів із самостійним вибором ефективних стратегій для розв'язання комунікативних завдань, тобто наголошується на активності студентів. На цьому етапі нами рекомендується використовувати дискурсні маркери, за допомогою яких адресант (мовець) взаємодіє з адресатом (своїм співбесідником). Маркери (опорні одиниці дискурсу) допомагають студентам створювати монологічний чи діалогічний тип дискурсу у такому напрямку: від задуму – до цілісної одиниці – тексту-дискурсу, а потім і до дискурсу більш творчого характеру. На цьому етапі у студентів можуть виникати проблеми при ініціюванні/завершенні мовлення, підтриманні розмови, вираженні почуттів і ставлення, керуванні взаємодією, з'ясуванні ситуації і намірів тощо.

в) практика: кероване спілкування (творення/розуміння дискурсів) за допомогою мовленнєвих опор; вільне спілкування (творення/розуміння акту спілкування з самостійним використанням вивчених типів дискурсів на основі проблемної ситуації англomовного культурного середовища) з урахуванням відповідних правил вербальної та невербальної поведінки, характерних для англomовного середовища; дискурсивна інтеракція з іншими учасниками спілкування. На цьому етапі характерна активізація лінгвістичних та загальнокультурних знань студентів.

Необхідно зауважити, що для менш підготовлених студентів протягом усього періоду навчання рекомендується проводити більш детальні пояснення і давати рекомендації щодо виконання завдань, студентів необхідно частіше контролювати, надавати їм допомогу, заохочувати, створюючи і підтримуючи доброзичливу атмосферу при опитуванні і контролі, дозволяти їм користуватися будь-якими самостійно підготовленими допоміжними матеріалами у вигляді планів-схем відповідей, коротких конспектів, ключових слів, змістовних слів тощо. Тобто необхідно створювати сприятливі дидактичні умови, використовувати особистісну індивідуалізацію, що припускає врахування контексту діяльності студента, його життєвого досвіду, його світогляду, емоційно-почуттєвої сфери й статусу особистості в колективі.

Відтак, можна констатувати, що дискурс – це не тільки продукт мовленнєвої діяльності, а також і процес її творення, який визначається комунікативним контекстом та умовами спілкування. Для реалізації дискурсивної компетенції необхідно володіти набором типів дискурсів, обирати саме той тип дискурсу, який відповідає комунікативній меті, а також створювати реальний дискурс відповідно до сфери і ситуації спілкування з урахуванням статусу мовного партнера та правил вербальної та невербальної поведінки. Студенти старших курсів уже не повинні заучувати тексти як зразки мовної реалізації певного смислу/теми, натомість, їх слід навчати сприймати та створювати свої дискурси, беручи до уваги комунікативну мету та ситуацію спілкування. Мовленнєві уміння, необхідні для виконання цих дій, досить складні, тому їх формування потребує цілеспрямованого безперервного, систематичного навчання, під керівництвом викладача.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н.Д. Лінгвістичний словник. – М.: Сов. енциклопедія, 1990. – 412 с.
2. Грайс Г. П. Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. №16. – С.8 – 15.
3. Дейк Т. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [отв. ред. М.К.Колкова]. – СПб.: КАРО, 2005. – 224 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
6. Trimble Louis. English for Science and Technology. A Discourse Approach. – NY: Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

Боднар С.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается проблема формирования дискурсивной компетенции как составляющей коммуникативной компетенции будущих преподавателей иностранных языков. Предлагаются приемы работы, которые способствуют формированию у студентов старших курсов дискурсивной компетенции.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная компетенция, виды дискурса, педагогический дискурс, дидактический дискурс.

THE DISCOURSE COMPETENCE DEVELOPMENT AS A COMMUNICATIVE COMPETENCE COMPONENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

The article is devoted to the problem of discourse competence development of students of the language departments. Some theoretical items on the problem of “discourse” and “discourse competence” are reflected in the work. The recommendations of discourse competence development of the senior students of the language departments are offered.

Key words: discourse, discourse competence, types of discourse, pedagogical discourse, didactic discourse.

УДК 371.3

Борисенко Н.М., Кутецький Д.М.

**МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЦЕНТРИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

У статті проаналізовано можливості інформаційного освітнього середовища в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Запропонована архітектура нового тестового комплексу, який має підтримувати роботу з тестовими матеріалами в інтерактивному режимі, демонструвати динамічні процеси розвитку екологічного світогляду студентів.

Ключові слова: інформаційне освітнє середовище, педагогічна діагностика, тестова система, екоцентричний світогляд.

Постановка проблеми. На думку багатьох учених, сучасна екологічна криза є наслідком дії певного типу світогляду людства, невизначеності місця людини в системі “людина-природа”. Гуманістичний підхід у формуванні відношень у цій системі підкріплюється сьогодні новою екологічною парадигмою – від антропоцентризму до екоцентризму – що передбачає зміну світоглядних пріоритетів найбільш перспективного прошарку суспільства – студентської молоді [3: 40]. Переосмислення пріоритетів освіти у цьому напрямі було задекларовано резолюцією 57/254 Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.2002 р. “Десятиліття освіти в інтересах сталого розвитку” та ключовою доповіддю “Не існує меж навчанню” (Волап, 1980) [1: 4]. У визнанні важливості стратегії сталого розвитку особливого значення набуває підвищення ефективності екологічної освіти майбутніх фахівців у галузі екологічної освіти, зміна акцентів їх світоглядних орієнтацій. Відбуваються активні зміни і у сфері освітніх інформаційних технологій, які, на думку вчених, є початковим імпульсом змін у ідеології людства. Так, О. Співаковський впевнений у тому, що процес інформатизації освіти здатний “...суттєво вплинути на менталітет людей, які прийдуть у світ, на методи вирішення завдань, що зустрічаються в навколишньому середовищі, на технології прийняття рішень, і в кінцевому результаті – на способи життя людства” [4: 24]. На часі перегляд та внесення суттєвих змін до практики екологічного навчання та виховання.

У науковій літературі дослідженням формування світогляду майбутніх учителів присвячена ціла низка досліджень, а саме:

- особливості формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді було предметом дослідження Є. Дурманенка, Л. Кривеги, О. Плахотник;
- суб’єкт-суб’єктний підхід тлумачення ставлення людини до світу розроблявся в працях Р. Арцишевського, В. Кременя, В. Табачковського, В. Шинкарука та ін.;
- особливості формування світогляду українських громадян, в якому важливе місце посідають світоглядні уявлення, переконання та ідеали, знайшли відображення у

“Концепції формування світогляду громадянина України”, розроблений Ю. Руденком;

- питаннями модернізації змісту та форм навчання у сфері освіти засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій займаються І. Малюченко, М. Кадемія, Н. Морзе, І. Розіна, Ф. Ривкінд, О. Співаковський.

Метою статті є спроба визначення можливостей та обґрунтування доцільності використання інформаційного освітнього середовища в процесі формування екоцентричного світогляду майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що, на думку багатьох авторів (І. Розіна, Н. Морзе), використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у сфері освіти дозволить педагогам модернізувати цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання, розширити власні педагогічні можливості, а тим, хто навчається, надасть можливість наблизитись до активної роботи з доступною для них інформацією. Виникає необхідність акцентувати увагу педагогічних колективів вищих навчальних закладів на індивідуалізації освіти, формуванні екологічних компетенцій, здатності до самонавчання і самоосвіти майбутніх учителів початкової школи. Разом із тим, поза увагою проведених досліджень залишилися проблеми впровадження у навчальний процес системи діагностики, завдання якої виходять за межі вимірювання й оцінювання навчальних досягнень, головним завданням якої є окреслення перспективи навчання.

Студенти повинні не тільки брати участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, але й бути спроможними творчо застосовувати їх, самостійно проектувати вектор власного розвитку, співвідносити результати навчання з перспективами власної діяльності.

На нашу думку, особливо актуальними, з точки зору впливу на світогляд, у освітньому середовищі вищого навчального закладу стають такі принципи організації навчання як:

- усвідомлення студентом перспективи навчання, що забезпечує створення умов до успішного саморозвитку та самоосвіти;
- прогностичності, що визначає встановлення стійких зв'язків змісту освіти з сучасними досягненнями;
- технологічності та інноваційності;
- діагностичності, що допомагає забезпеченню визначення рівня досягнень освітніх цілей та змісту професійної підготовки;

Вплив на світоглядні орієнтації студентства, відповідно до цих принципів організації навчального процесу ми намагалися реалізувати в освітньому середовищі вищого навчального закладу Херсонського державного університету. Важливим навігаційним інструментом професійної підготовки майбутніх учителів у ХДУ є “Херсонський віртуальний університет” (<http://dls.ksu.kherson.ua/dls>). Цей електронний ресурс можна визначити як спеціально створене віртуальне освітнє середовище, яке дозволяє організувати аудиторну та самостійну роботу студентів із використанням комп'ютера, накопичувати навчальні матеріали з різних дисциплін, здійснювати контроль засвоєння знань. Ураховуючи те, що сучасні студенти мають ноутбуки або персональні комп'ютери, застосування цієї програми є актуальним. Зауважимо також, що на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, де проводилося експериментальне дослідження, створені спеціальні умови для активного використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Так, на факультеті є комп'ютерний клас, розрахований на роботу підгрупи з 12 осіб, регламентом роботи факультету передбачено час для самостійної роботи студентів у комп'ютерному класі, всі комп'ютери підключено до мережі Інтернет і до внутрішньої університетської мережі. Студенти факультету після реєстрації у мережі мають можливість користуватись ресурсами у режимі Wi-Fi. Це також дає змогу виконувати завдання, пов'язані з їх фахом не тільки в аудиторії, а й в позаурочний час, що значно підвищує якість підготовки майбутніх спеціалістів.

Відповідно до першого принципу саморозвитку та самоосвіти виникла необхідність у створенні інструменту діагностики екологічної компетентності студентів факультету дошкільної та початкової освіти. Нами був розроблений веб-сайт "ECOLOGY". Даний сайт розроблявся з використанням технології ASP.NET 2.0 та MS SQL Server 2005. Відповідно до структурних компонентів світогляду (діяльнісного, особистісного, когнітивного) він дає змогу аналізувати філософські, політологічні, соціальні, моральні, природничі, естетичні аспекти відношення студентів до екологічних проблем. Показниками сформованості світогляду нами були виділені такі: розуміння світоглядних ідей та основних екологічних законів, здатність аналізувати екологічні ситуації і прогнозувати діяльність людини в природі, рефлексивність. Відповіді на кожне запитання у анкетах представлені у вигляді: "так", "іноді", "ні". Оскільки відповіді на запропоновані запитання давались у вигляді трьох тверджень, для підрахунку рівня сформованості екоцентричного світогляду в цілому було вирішено кожній відповіді надати бальний еквівалент: "ні" – відповідала 0 балів; "іноді" – 1, "так" – 2 бали. Для порівняльного аналізу за кожним показником підраховувалася сумарна кількість балів, одержана кожним з опитуваних, після цього визначалась відносна частота або частка показника. Закрита форма відповідей давала можливість автоматизувати процедуру підрахунку результатів і здійснити це за допомогою комп'ютера. Комп'ютерна підтримка діагностики стану показників і критеріїв сформованості екоцентричного світогляду дозволяла: а) кожному студенту у будь-який момент часу отримати картину сформованості своїх "світоглядних" знань, умінь і особистісних характеристик; здійснити рефлексію отриманих результатів і намітити шляхи усунення зафіксованих недоліків; б) викладачу отримати узагальнену картину розподілів студентів за рівнями сформованості виділених показників. Перевагою методики є універсальність, зручність та прозорість у проведенні обстеження та обробки результатів. Ознайомитися з результатом тестування має можливість не тільки викладач, але і студент, результат тестування унаочнено у вигляді пелюсткової діаграми, викладач має можливість варіювати тестовий матеріал (списки цінностей, мотивів) щодо параметрів оцінювання.

Тестова система дає змогу виявити відправні положення, можливі шляхи, психолого-педагогічні умови та засоби ефективного формування екоцентричного світогляду студентства. Програма має зручний у використанні та зрозумілий інтерфейс, що дозволяє будь-якому користувачеві цієї програми легко пересуватися за окремими вікнами програми та виконувати необхідні дії. Програма легко встановлюється і не потребує великого об'єму вільного місця у пам'яті комп'ютера. Системні вимоги даної програми до програмного та апаратного забезпечення:

- доступ до мережі Internet.
- наявність версій браузера (версій, не нижче): Internet Explorer 6, Firefox 2, Google Chrome.

Після тестування програма автоматично виконує потрібні розрахунки і демонструє графічне зображення результатів (рис.1.)

Були створені три групи користувачів з такими правами:

1. Анонімні (неаутентифіковані) користувачі.
2. Student.
3. Teacher.

Доступ до директорій(загалом і до сторінок директорії):

Група/Директория	Главная	Student	Question
Анонимные	+	-	-
Student	+	+	-
Question	+	+	+

- доступ заборонено.
- + доступ дозволено.

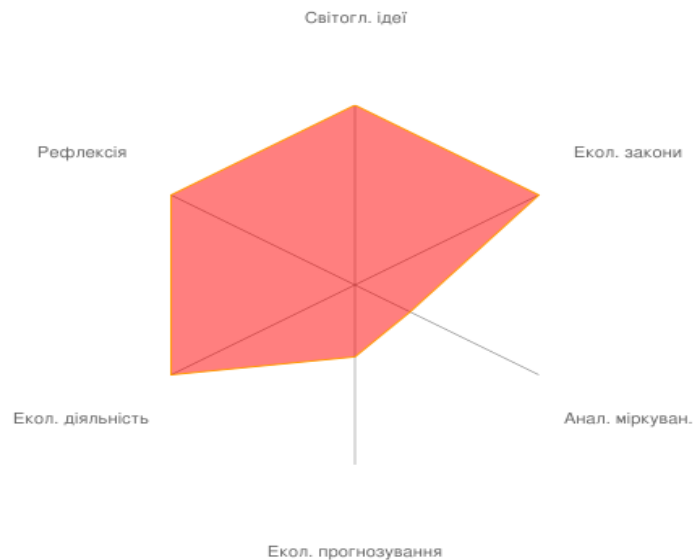


Рис.1. Карта розвитку показників екоцентричного світогляду.

Були створені наступні сторінки:

Заголовок – Зміст

Головна директорія:

- MasterPage.master – шаблон, що діє до всіх сторінок.
- Default.aspx – сторінка з повідомленням про заборону доступу до інших сторінок внаслідок обмеження прав і можливістю логізації.
- AboutUs.aspx – сторінка з інформацією про створювачів сайту.

Піддиректорія Student:

- Hello.aspx – вітальна сторінка для користувачів з правами student, teacher.
- Testing.aspx – сторінка для проходження тестування.
- MyReports.aspx – сторінка для відображення результатів тестування даного користувача.
- ChangePassword.aspx сторінка – з можливостями заміни паролю.

Піддиректорія Question:

- AllQuestions.aspx – сторінка вибору редагування питання/порядку питань.
- AllReports.aspx – сторінка зі звітом про всі виконані користувачем тестування.
- EditQuestions – сторінка для редагування питань за категоріями.
- EditNumberQuestions – сторінка для редагування порядку питань у тестуванні.
- EditCategories – сторінка для редагування категорій.
- EditUsers – сторінка для додавання/видалення користувачів з правами.

Усе дані про користувачів, правах доступу, питаннях та виконаних тестуваннях зберігаються у директорії App_Data бази даних ASPNETDB.MDF.

На наступному етапі за результатами тестування були створені типологічні групи (рівень екологічних знань та спрямованість інтересів), що давало змогу викладачу диференціювати самостійну роботу студентів факультету, визначаючи коло питань для самостійного опрацювання.

Для розміщення завдань для самостійної роботи та додаткової інформації ми застосовували спеціальні програмні засоби, передбачені структурою системи підтримки внутрішнього електронного навчального середовища. Був розроблений електронний навчально-методичний комплекс, що об'єднує низку дисциплін під загальною назвою "Екологічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів". До складу комплексу входять предмети професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки ("Основи

природознавства: ботаніка, зоологія, землезнавство, природнича практика”, “Екологія”), професійно-наукової підготовки (“Методика навчання природознавства”, “Людина і світ з методикою”, “Технології формування екологічної культури учнів початкової школи”). Кожна з дисциплін складається з робочої програми, лекційного матеріалу, методичних рекомендацій до практичних занять, завдань для самостійної роботи, блоку контролю навчальних досягнень у вигляді тестів, або контрольних робіт та допоміжних матеріалів, які викладені як документові файли, або гіперпосилання до необхідних сторінок у Інтернет ресурсах, наприклад, (<http://ecoclub.kiev.ua>). Для розміщення зазначеної інформації ми застосовували спеціальні програмні засоби, передбачені структурою системи підтримки внутрішнього електронного навчального середовища. На платформі програми Google Earth студенти мали можливість отримувати карти розміщення природних об’єктів, історію заповідників у доступній та цікавій формі. Це стимулювало не тільки пізнавальний інтерес, але й бажання відвідати ці природоохоронні об’єкти. Так, власне за ініціативою студентів 2-го курсу, після знайомства з програмою Google Earth, була організована екскурсія до заповідника Асканія-Нова, Софіївський парк у м.Умані. Використання ”кейс –методу” під час вивчення курсу “Екологія” спонукало студентів шукати відповіді на сторінках екологічних сайтів мережі Internet. Ресурс дозволяє також розміщувати фото- і відеоматеріали, гіперпосилання на інші освітні ресурси. Так, під час проведення природничої практики студенти не тільки мали змогу попередньо ознайомитися з програмою практики, обрати індивідуальне завдання, знайти необхідний дидактичний матеріал: на електронній карті України, позначити межі заповідників, за допомогою гіперпосилань знайти інформацію про природні об’єкти

Висновки. На підставі зазначеного вище, ми робимо висновки, що раціональне використання сучасного інформаційного освітнього середовища дозволяє досягти гармонійної єдності цілей, змісту екологічної освіти, способів реалізації її завдань. Так на підставі он лайн діагностики стає можливим побудувати для кожного студента власну модель навчання, враховуючи його темп засвоєння матеріалу, організація робочого часу, рівень підготовки. Це дозволяє викладачеві делікатно коригувати когнітивні, особистісні діяльнісні компоненти такого особистісного утворення як екоцентричний світогляд.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заява міністрів навколишнього середовища країн ЄЕК ООН про освіту в інтересах сталого розвитку //П’ята конференція міністрів “Довкілля для Європи”. –Київ, 21-23 травня 200р.- ECE/CEP/102/ REV. 1 – 5с.
2. Новикова Г.П. Экологическая культура в системе духовных ценностей личности / Г.П. Новикова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в Едином образовательном пространстве: V Междунар. науч. конф.: материалы докл. (14–15 авг. 2008 г., г. Прага.) – М.: МАНПО, 2008. – С. 40-43.
3. Розина И.Н. Компьютерные телекоммуникации в образовательных технологиях для систем подготовки учителей России и США: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук [Электронный ресурс] /Розина И.Н. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=483>.
4. Співаковський О.В. Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій / О.В.Співаковський // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2005. – №5. – С. 24-27.

Борисенко Н.М., Кутецкий Д.М.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЦЕНТРИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.

В статье рассмотрены возможности информационной образовательной среды в процессе подготовки будущего учителя начальных классов. Предложена интерактивная тестовая система диагностики уровня и вектора развития экоцентрического мировоззрения.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, педагогическая диагностика, тестовая система, экоцентрическое мировоззрение.

Borisenko N.M., Kutetsky D.M.

INTERACTIVE CONDITION EDUCATIONAL SURROUNDING DURING PROFESSIONAL TRAINING ECOCENTRIC OUTLOOK OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Possibilities of educational surrounding during professional training of future primary school teacher are analysed. The architecture of a new test complex which can maintain the work with test materials processes of interactive condition and demonstrate dynamic processes of students ecocentric outlook development is suggested in the article.

Key words: educational surrounding, pedagogic diagnostics, ecocentric outlook, test system.

УДК 378

Боровік О.М.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ”

Статтю присвячено з'ясуванню сутності поняття “індивідуальна траєкторія професійного розвитку вчителя” та розкриттю можливостей її проектування у курсовий і між курсовий періоди підвищення кваліфікації вчителів

Ключові слова: індивідуальна траєкторія професійного розвитку вчителя, між курсовий період професійного навчання вчителів.

Аналіз поступу освітньої галузі України за роки незалежності дає можливість визначити її досягнення (розробка нової методології, принципове оновлення змісту шкільної освіти, впровадження механізму державних стандартів, запровадження нових навчальних технологій) та виявити недоліки (суттєву втрату освітньо-культурним простором своєї консолідуючої, культуротворчої місії), проблеми. Серед нерозв'язаних питань особливої уваги заслуговує проблема невідповідності значної частини педагогічних кадрів до участі в інноваційному розвитку освіти (загальносередньої, професійної, післядипломної). У зв'язку з цим до першочергових напрямів реформування освіти віднесено:

- *стандартизацію результативної складової освіти, яка полягає у науковому обґрунтуванні конкретних освітніх результатів, перенесенні центру реформування освіти з процесу на результати і умови їх досягнення;*
- *підсилення уваги до здоров'язбережувальної і здоров'ярозвивальної функцій освіти;*
- *реалізацію системного підходу до інноваційних і технологічних змін в освіті, який здійснюється за двома напрямками. Зовнішній напрям забезпечується ресурсами держави (постачання підручників, сучасного обладнання, впровадження профільного навчання), а внутрішній розглядається як процес виховання і розвитку людини інноваційного типу, інноваційної культури і мислення.*

Аналіз змісту стратегічних напрямів реформування освіти дає можливість розкрити мету нинішньої реформи, спрямованої на особистісний розвиток суб'єктів навчального процесу, серед яких насамперед потребує уваги вчитель як центральна фігура суспільних перетворень, від соціальної позиції і ціннісно-цільових установок якого залежать результати професійної спроможності кожної молодої людини, що виходить зі школи [1]. Складність у вирішенні завдань реформи полягає, на наш погляд, у відсутності необхідних і достатніх умов, технологій, форм, методів та засобів розвитку компетентностей (загальних, предметних, професійних) як учня, так і вчителя з урахуванням їхньої індивідуальної здатності до самовдосконалення і саморозвитку [2].

Метою пропонованої статті є розкриття сутності поняття “індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя” та визначення вимог і умов проектування індивідуальної освітньої траєкторії як засобу реалізації особистісного підходу до професійного саморозвитку викладача. До завдань, які необхідно було розв’язати для цього, увійшли: аналіз доробку вчених з питань розробки траєкторій навчання учнів і вчителів, вивчення досвіду роботи інститутів післядипломної освіти стосовно застосування технологій особистісно орієнтованого навчання з використанням індивідуальних траєкторій навчання, з’ясування умов готовності вчителя до проектування власної індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Вивчення літератури з означеної проблеми дозволило встановити, що в останні роки проблема професійного становлення і розвитку вчителів набула актуальності у філософії, психології, педагогіці. Науковцями здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз понять “розвиток”, “саморозвиток”, “професійний розвиток учителя” (А.Асмолов, Є.Барбіна, та ін.), охарактеризовано нові соціальні цінності – саморозвиток, самоосвіта, самовиховання, самопроекування особистості (В.Андрущенко, І.Зязюн, Н.Ничкало, І.Бех). Вченими доведено, що максимально результативним саморозвиток учителя може бути тільки за умов урахування його індивідуальних запитів, потреб, можливості вільного і самостійного проектування власної індивідуальної освітньої траєкторії. Нагальна ж потреба в індивідуалізації навчання учнів спонукає вчителя постійно вдосконалювати і розвивати власну готовність до здійснення нових напрямів у своїй діяльності, до складу яких з уведенням профільного навчання увійшли: діагностичний, професіографічний, консультаційний, освітній, інформаційний [6]. Окрім зазначеного актуалізація проблеми проектування вчителем індивідуальної освітньої траєкторії власного професійного розвитку зумовлена низкою передумов, серед яких насамперед зазначимо:

- впровадження профільного навчання, нових підручників, нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів, технологій особистісно орієнтованого, розвивального навчання з метою забезпечення кожній дитині можливості повної самореалізації закладених у ній покликань, здібностей, таланту;
- зміна пріоритетів у функціональних обов’язках учителя – від транслятора знань до організатора умов активізації, розвитку пізнавального інтересу, керівника самоосвітньої діяльності учня, консультанта у прийнятті відповідальних рішень;
- зростання ваги різноманітних інформаційних джерел, які мають такий самий вплив на особистість учня як і безпосередній навчальний процес;
- труднощі в реалізації особистісно орієнтованого підходу у практиці підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти [5: 311 – 314].

Перераховані чинники потребують від учителя володіння технологіями індивідуалізації навчання не тільки учнів, але й власного саморозвитку, своєї готовності до проектування власної освітньої траєкторії. Тому підготовку вчителя з цього питання варто організовувати не тільки з позицій його самовдосконалення, але й з позицій формування і становлення операційного компоненту професійної діяльності, бо унікальність педагогічної професії полягає саме у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи і аналізуючи комплекс різнорідних завдань, вчитель використовує власний потенціал індивідуального саморозвитку [1].

Займатися саморозвитком, підвищенням кваліфікації вчитель може як у період курсової підготовки, так і у міжкурсовий період. Курсова підготовка здійснюється в інститутах післядипломної освіти один раз у п’ять років. Як засвідчили результати ознайомлення з технологіями організації і навчання вчителів у закладах післядипломної освіти, індивідуальний підхід до підвищення кваліфікації педагогів реалізується в поодиноких випадках. З цих причин не всі вчителі можуть задовольнити свої професійні потреби на заняттях і після закінчення курсів підвищення кваліфікації відіжджають додому з низкою нерозв’язаних питань, відповіді на які вони вимушені шукати у міжкурсовий період самостійно.

Проблема управління професійним розвитком вчителів у міжкурсний період є актуальною з багатьох причин, серед яких однією з провідних є відсутність цілеспрямованого керівництва самоосвітнім розвитком учителя у цей час. З огляду на це потребують наукового обґрунтування та методичного забезпечення організація професійного зростання вчителя, яке набуває вигляду індивідуальної освітньої траєкторії.

При з'ясуванні змісту поняття "індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку вчителя" ми виходили з можливості проведення аналогії між даним педагогічним поняттям і відповідним фізичним. Як відомо, у фізиці траєкторією позначається лінія, за якою здійснюється рух. Зміна її відбувається у часі і залежить від характеру впливів на об'єкт як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. У нашому дослідженні у сфері соціально-педагогічної практики, предметом якої є професійний розвиток особистості вчителя, виникає необхідність у понятті, що відображає динаміку характеристик вчителя як об'єкта дослідження. Звичайно, не можна механічно переносити уявлення про фізичні поняття на соціальні об'єкти, але у даному випадку порівняння професійного розвитку з процесом руху дозволяє провести аналогію і визначити чинники, що сприяють або гальмують цей процес; розкласти цілісний, багатовекторний процес професійного розвитку вчителя на окремі напрями; зробити його більш уявним і доступним у реалізації. Ознака траєкторії як освітньої визначає критерії, що характеризують її стан, а індивідуальність відображає неповторність вихідних особистісних показників кожного вчителя.

За визначенням А. Хуторського індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу в освіті. Просування за індивідуальною траєкторією можливе за умов: визначення змісту з урахуванням власних потреб; постановки власних цілей у вивченні конкретної теми; вибору оптимальної форми, темпу навчання, що найбільш відповідають індивідуальним особливостям суб'єкта навчання; рефлексивного усвідомлення отриманих результатів; оцінювання та корегування своєї діяльності [2: 30 – 33].

У своєму дослідженні ми спираємося на наступні базові загальнометодологічні принципи: базових потреб особистості; життєвих цілей і цінностей; урахування індивідуальності; переорієнтації технологій навчання на технології самонавчання й самовиховання, визнання відносин людини з іншими людьми в якості головної рушійної сили розвитку.

Реалізація даних принципів передбачає, перш за все, визнання вчителем значущості й цінності переживання відкриття нового знання, розуміння принципової важливості міжособистісних стосунків між учасниками навчального процесу. По-друге, саме їх можна розглядати і як вимоги до проектування індивідуальної освітньої траєкторії [4: 6].

Аналіз практики свідчить, що готовність учителя до проектування індивідуальної освітньої траєкторії можлива за умов:

- наявності стійких і сильних мотивів до самоосвіти (мотиваційно-орієнтаційний вектор), критеріїв оцінки самоосвітньої діяльності;
- достатнього рівня готовності до впровадження самоосвітніх технологій (змістовно-операційний вектор);
- спрямованості самоосвіти на формування інноваційної культури, особистісний розвиток;
- здатності до рефлексії – вироблення навичок самоконтролю, об'єктивного оцінювання рівня розвитку індивідуальних особистісних якостей, що забезпечують готовність педагога до індивідуалізації навчання як особистого, так і учнів (оцінювально-рефлексивний вектор) [5: 315 – 318].

Професійне зростання за індивідуальною траєкторією дозволяє вчителю, залишаючись у межах загальної методичної теми навчального закладу, усвідомити ступінь власної підготовленості до реалізації намічених цілей; самостійно здійснити вибір змісту і стратегії власного навчання; виявити самостійність думки, незалежність, здатність до вибору власної позиції; визначити розвиток яких компонентів професійної діяльності

(мотиваційного, змістовно-операційного чи оцінювально-рефлексивного) потребують найбільшої уваги.

Спрямованість діяльності вчителя на особистісне зростання суб'єктів педагогічної взаємодії уможливорює вирішення цього завдання засобами педагогічного проектування. Тобто проектування індивідуальної освітньої траєкторії можна розглядати як провідну технологію професійного зростання вчителя у міжкурсовий період.

Реалізацію такої технології на практиці може здійснити тільки досвідчений вчитель, спрямований на вдосконалення професійних компетентностей, реалізацію особистісного потенціалу.

Ініціаторами і організаторами такої самоосвітньої діяльності, окрім самого вчителя, можуть бути керівники загальноосвітніх навчальних закладів, методичних об'єднань, міжнародних, всеукраїнських, регіональних державних і недержавних освітніх проектів і програм, громадські організації. Дослідницьку роботу з цього питання активно здійснює Академія педагогічної майстерності при Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Погоджуючись із однією з головних вимог освіти XXI ст., визначеною освітніми реформами країн ЄС як ефективність будь-якого навчального процесу, вважаємо, що максимально результативним саморозвиток вчителя може бути тільки за умов врахування його індивідуальних запитів, потреб, можливості вільного і самостійного проектування власної індивідуальної освітньої траєкторії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зязюн І. Учительська професія в якісних вимірах нашого часу / Іван Зязюн // Освіта України. – 2009. – №79. – 23 жовтня. – С. 4 – 5.
2. Метешкін К.О., Гурова К.Д. Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання [Електронний ресурс] / К.О. Метешкін, К.Д. Гурова. – Режим доступу: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em11/content/09mkotei.htm&text>
3. Хуторської А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 82 – 112.
4. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: посібник для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної освіти. – Херсон, 2009. – С. 10 – 15.
5. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя в умовах неперервної освіти: монографія / В.Д. Шарко. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 311 – 314.
6. Шарко В.Д. Завдання вчителя в умовах переходу школи на профільне навчання // Особливості навчання учнів природничо-математичних дисциплін у профільній школі. – Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Укладач: В.Д.Шарко. – Херсон; ПП Вишемирський В.С., 2010. – С. 20 – 22.

Боровик О.Н.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ “ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ”

Статья посвящена выяснению сущности понятия “индивидуальная траектория профессионального развития учителя” и раскрытию возможностей ее проектирования в курсовой и между курсовой периоды повышения квалификации учителей

Ключевые слова: индивидуальная траектория профессионального развития учителя, между курсовой период профессиональной учебы учителей.

Borovik O.N.

TO QUESTION ABOUT MAINTENANCE OF CONCEPT “INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF TEACHER DEVELOPMENT”

The article is devoted finding out of essence of concept “Individual trajectory of teacher professional development” and opening of possibilities of its planning in a course and between course periods of the in-plant of teachers training

Key words: individual trajectory of teacher professional development, betweencourse period of teachers professional studies.

УДК 37.036 – 057.87: 316.623

Бурлака Ю.С.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ СУБКУЛЬТУРИ

У статті розглядається проблема виховання студентів класичних університетів засобами музичної субкультури. Здійснюється аналіз молодіжної музичної субкультури як засобу музично-естетичного виховання через виявлення механізмів впливу музичної субкультури на естетичну культуру студентів.

Ключові слова: естетичне виховання студентів, музична субкультура.

Сучасний етап демократичного розвитку українського суспільства спрямовано на розв'язання актуальних проблем становлення особистості та формування її громадянської свідомості, здатності сприймати, розуміти та примножувати цінності духовної культури. У їх вирішенні суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням студентської молоді до світу прекрасного, набуттям нею досвіду творчого освоєння та використання естетичних цінностей. Звідси пріоритетного характеру набувають завдання ефективної організації естетичного виховання студентської молоді, використання на практиці найважливіших форм і засобів впливу на її естетичну свідомість і поведінку [1: 4].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній комплексній програмі естетичного виховання підкреслена необхідність послідовного й ефективного вирішення завдань естетичного виховання студентської молоді, підготовки її до глибокого сприймання, адекватної оцінки та творчого освоєння естетичних явищ повсякденного життя, творів мистецтва і літератури. Адже питання естетичної культури особистості охоплюють різні аспекти життєдіяльності студентської молоді, виявляють себе у сфері навчання, праці, відпочинку, побуту, міжособистісних стосунків, творчої діяльності. Перед вищою школою постають відповідальні завдання, спрямовані на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання студентів, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня сформованості естетичної культури особистості [1: 5].

Наприкінці XX століття з'явився новий термін на базі поняття “культура”; термін, який широко застосовується у сучасній педагогічній науці. Це “субкультура” – поняття, яке характеризує культуру групи або класу, що відрізняється від панівної культури або протистоїть їй [2: 69].

Поняття “субкультури” включає в себе також:

1) сукупність деяких негативно інтерпретованих норм та цінностей традиційної культури, що функціонують як культура злочинного прошарку суспільства;

2) особлива форма організації людей (частіше всього молоді) – автономне цілісне утворення всередині панівної культури, яке визначає стиль життя та мислення її носіїв та відрізняється своїми звичаями, нормами та комплексами цінностей;

3) трансформована професійним мисленням система цінностей традиційної культури, що отримала своєрідне світоглядне забарвлення [3: 304].

У це поняття входить і молодіжна музична субкультура, а саме: західна або ж вітчизняна поп- і рокмузика, яка складає основне проблемне підґрунтя даної статті.

Слід зазначити, що в навчальних закладах освіти і культури майбутніх педагогів-музикантів ознайомлюють головним чином з музикою минулих і першої половини XX століття, яка перебуває вже на досить відчутній дистанції від нагальних художніх запитів і проблем сучасної молоді.

Водночас спостерігається невідповідність умов забезпечення змісту і форм організації музичного виховання та освіти молоді фактичному рівневі розвитку естетичної культури учителів-наставників, що посилюється через суперечності між:

а) потребою суспільства в майбутніх фахівцях з широким спектром естетичних установок і сучасним станом ціннісних орієнтацій студентської молоді у сфері музичної культури;

б) виховними можливостями різножанрової палітри музичного мистецтва та його відтворенням у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти, культури і сфері вільного часу студентської молоді;

в) динамікою “технотронного” функціонування сучасної музичної культури і певною консервативністю навчальних програм, зараціоналізованими формами і методами музично-естетичної освіти і виховання молоді;

г) способами спілкування вихованців засобами музики, які пропонує педагог-наставник, і тими видами соціокультурної активності, що складаються в сучасному субкультурному просторі, неформальному молодіжному середовищі [4: 294].

Тому сучасна музична педагогіка все частіше звертає увагу на проблеми взаємоіснування протилежних за походженням музичних культур у контексті сучасної музичної освіти, та визнає актуальність питання щодо виявлення механізмів впливу музичної субкультури на естетичну культуру студентів. Виходячи із вищезгаданого, **цілцю** нашої статті буде звернути увагу на проблему впливу музичної субкультури на естетичну культуру студентів.

Проблема використання молодіжної музичної субкультури як засобу музично-естетичного виховання розкривається в роботах таких сучасних педагогів та науковців, як Л.Абелян, В.Березан, Б.Бриліна, І.Климук, О.Сапожник, В.Столярова, Г.Шостака тощо.

Слід зазначити, що останнім часом у вітчизняному науковому просторі з'явилося декілька ґрунтовних досліджень, які уважно розглядають окремі аспекти виховання молоді засобами музичної субкультури. Так, Л.Васильєва запропонувала ідею “особливого місця” рокмузики у загальній світовій культурі ХХ століття; Г.Шостак розглядає музику масових жанрів як важливий фактор формування музичної культури підлітків; І.Климук та Б.Брилін звертають увагу на проблеми музичної моди та музично-творчого розвитку молоді у сучасних формах дозвілля; А.Васюріна та В.Дряпіка зосереджують увагу на питаннях соціально-естетичного аналізу масової музичної культури та орієнтації студентської молоді на її цінності; Н.Долгая та Н.Кутов розглядають проблеми духовного та морального виховання підлітків та студентів засобами молодіжної музичної субкультури.

У науково-методичній літературі проблема формування естетичної культури розглядається в різних аспектах, а саме: підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів (В.Березан), та музично-естетичне виховання старшоласників (на матеріалі сучасної популярної музики масових жанрів) (О.Сапожник).

Соціологічні опитування свідчать, що переважна більшість молоді у своїх художніх уподобаннях має схильність саме до жанрів молодіжної музики, яка одночасно формує та відображає різні світоглядні, етичні та естетичні орієнтації. Саме музична складова частіше за все виступає тим засобом, за допомогою якого формуються постулати тієї або іншої молодіжної субкультури.

Музична субкультура включає, окрім власне музичної компоненти, також вербальну (поетичні пісенні тексти), поведінкову (комплекс використовуваних музикантами виконавських прийомів), наочну (костюми і атрибутика як частина виконавського іміджу музикантів), соціокультурну (традиційні соціальні форми існування музики – молодіжна тусовка, музичний концерт) [5: 13].

Вивчення досвіду педагогів, культурологів і соціологів дозволили нам виділити ряд важливих функцій, через які музична субкультура здатна впливати на молодь:

1. Комунікативна.

Музика служить одним із засобів спілкування молодих людей. Навіть проживаючи в різних містах, фанати встановлюють контакти – листуються, обмінюються аудио- і відеозаписами, спільно відвідують концерти улюблених виконавців, знаходячи однодумців.

2. Компенсаторна.

Заглиблюючись у світ ілюзій, молода людина компенсує емоційну невиразність власного повсякденного життя, і через сприймання музичних образів намагається вийти за межі непривітної буденності.

3. Рекреативно-гедонистична.

Ця функція пов'язана з відчуттям задоволення, яке отримують молоді люди при прослуховуванні улюбленої музики.

4. Аксиологічна.

Залежно від змісту твору музична субкультура може прищеплювати своєму слухачеві життєво-позитивні, високі етичні цінності, або, навпаки, формувати такі антигуманні якості, як нігілізм, цинізм, анархізм тощо.

5. Функція самореалізації і самоствердження.

Вищезгадана функція може виражатися, з одного боку, в творчому оформленні, “життєвому втіленні” (створення і виконання) музики, з іншої – в її вжитку, володінні престижними записами, свіжою інформацією про життя і творчість улюблених виконавців і тому подібне.

6. Функція есканізму.

Музична субкультура служить для молодих людей своєрідним засобом втечі від “недосконалості” довколишньої дійсності. Вона утворює для них “культурну нішу”, в якій можна сховатися від труднощів побуту і проблем повсякденного життя.

Естетичне виховання студентської молоді за допомогою кращих зразків музичної субкультури вважається нами дуже важливим і актуальним саме тому, що цей процес містить в собі долучення людини до широкого спектру естетичних цінностей – прекрасного і потворного, високого і низького, трагічного і комічного, що підсвідомо спонукає людину до сприймання, переживання, осмислення та оцінки цих явищ, збагачує емоційно-почуттєву сферу людини, розширює естетичний кругозір і здатність особистості до переживання краси навколишньої дійсності і мистецтва в цілому.

Естетичний потенціал музичної субкультури міститься у життєстверджуючій та вольовій виразності образів; у розмаїтті художньої тематики; у багатстві жанрових експериментів; у здобутках пісенного музичного формотворення (орієнтація на ритм, досконалість звуковедення, ладо-гармонічні прийоми музичного мислення, що витікають з афро-американських джерел тощо). Зіставлення педагогічних завдань з “естетичною настроєністю” (Б.В.Асаф'єв) багатьох творів музичної субкультури засвідчує їхні потужні можливості у розвитку естетичної культури студентів.

У процесі емоційно-естетичних переживань та естетичної оцінки улюблених музичних творів включаються сформовані раніше естетичні почуття і естетичний смак, які постійно вдосконалюються. Естетична чутливість, розвинена естетична сприйнятливність і особливо вразливість додає художньо-естетичній діяльності гуманістичний зміст. Крім того, саме завдяки досвіду естетичного переживання у будь-якому виді діяльності людина знаходить повну свободу виявлення духовних і фізичних сил. Увага до емоцій, визнання естетичної цінності природи та мистецтва стає відкриттям для молодої людини, сприяє самоствердженню у власних очах, особливо в складний період адаптації до навчання в університеті.

Отже, в сучасній, доволі складній соціокультурній ситуації значно зростає роль майбутнього педагога-музиканта, вихователя, наставника, вчителя, фахівця, від якого значною мірою залежатиме рівень культурно-естетичного розвитку вихованців. Сукупність знань, переконань, інтересів та орієнтацій наставника, його культура мислення і дії, естетична свідомість і сформована система цінностей мають стати своєрідним “містком” між світом старшого і молодшого поколінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Максимчук Юлія Володимирівна. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2004. – 20с.
2. Житомирский Д. Бунт и слепая стихия (в мире поп-музыки) // Искусство и массы в современном буржуазном обществе. Научно-популярное издание. – М., 1998.
3. Новейший философский словарь. Научное издание. – Минск, 1999.
4. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінностях музичної культури. Дис. ... д-ра пед. наук. – К.: Інститут проблем художнього виховання АПН України, 1997.
5. Шостак Г. Массовые музыкальные жанры XX века в системе музыкально-эстетического воспитания. Учебно-методическое пособие для учителей музыки и мировой художественной культуры и студентов педагогических вузов. – Брест, 2002.
6. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Издательство “Музыка” – Ленинградское отделение, 1971.

Бурлака Ю.С.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается проблема воспитания студентов классических университетов средствами музыкальной субкультуры. Проводится анализ молодежной музыкальной субкультуры как средства музыкально-эстетического воспитания через выявление механизмов влияния музыкальной субкультуры на эстетическую культуру студентов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание студентов, музыкальная субкультура.

Burlaka Y.S.

AESTHETIC EDUCATION OF CLASSICAL UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF MUSICAL

The article addresses the problem of the aesthetic education of classical university students by means of musical subculture. Youth musical subculture is analysed as a mean of education through the identification of mechanisms of musical subculture's influence on aesthetic culture of students.

Key words: aesthetically education of students, musical subculture.

УДК 371.036

Бутенко Н.І.

МАГІСТРАТУРА ЯК УМОВА ЗБАГАЧЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

У статті розглянуті питання професійної підготовки та формування педагогічної майстерності працівників освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна майстерність, магістратура, досвід.

Постановка проблеми. У системі професійної підготовки та формування педагогічної майстерності працівників освіти актуального змісту і значення набуває магістратура. У національній школі України ця форма освітньо-професійної підготовки ще не отримала належного осмислення і тому вимагає послідовного і системного аналізу, виявлення найсуттєвіших закономірностей і умов залучення слухачів магістратури до необхідного досвіду.

Варто зауважити, що досвід як педагогічна категорія набуває в умовах освітньої практики нерідко спрощеного тлумачення. З ним пов'язуються знання, вміння і навички, які мають отримати слухачі магістратури. Проте сучасний рівень осмислення педагогічного

процесу вимагає не лише рішучого відходу від традиційних поглядів, але й відзначення сутності цього явища, виходячи з нової філософії освіти, де пріоритетне місце займає особистісне начало. У зв'язку з цим досвід, який набувають слухачі магістратури, слід розуміти передусім як сукупність тих якостей, що дозволяють успішно реалізувати на практиці емоційний, інтелектуальний, творчий потенціал особистості.

У системі педагогічної освіти таке тлумачення досвіду дає можливість відійти від репродуктивності відтворення методичних вказівок і порад та суттєвим чином залучити особистісний потенціал майбутнього вчителя, його почуття, творчі задуми. Звернення до досвіду як внутрішньої генеруючої основи фахівця принципово має змінити і вимоги до системи його магістерської підготовки, яка має набувати все більше індивідуалізованого характеру, тяжіти синкретичності і концептуальності професійної освітньо-виховної діяльності.

“Формуванню творчого індивіда може прислужити система освіти особистісно орієнтованого цілеспрямування, передусім, багатоваріантна взаємодія між суб'єктом навчання і навчальною системою, покликаною забезпечити формування у суб'єкта необхідних загальнокультурних, професійних і психіко-психологічних новоутворень. Зміст навчання і його конкретні форми розробляються передусім на основі гуманістичних уявлень про задачі майбутньої діяльності, бажаних цільових якостей спеціаліста як особистості, зокрема його професійного досвіду і мислення. Сукупність таких уявлень складає концептуальну модель майбутнього спеціаліста” [2: 42].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування естетичного досвіду педагога знайшла певне висвітлення у науково-педагогічній літературі. Зокрема, філософські соціологічні, культурологічні аспекти зазначеної проблеми глибоко аналізуються у працях І.А.Зязюна, О.М.Семашко, М.П.Лещенко. Дослідники М.А.Дерев'янка, Р.І.Дзвінка, С.В.Коцюба, Л.П.Печко підкреслюють роль естетичного досвіду в системі формування гуманістичних, духовних, моральних якостей майбутнього педагога. Окремі теоретичні і методичні аспекти процесу формування естетичної культури знаходять своє відображення в працях науковців С.Г. Мельничука, Г.М.Падалко, Г.С.Тарасенко, О.П.Щолокової, О.В.Сисоєвої та ін. Зокрема, С.Г. Мельничук у своєму науковому доробку відмічає, “виділяючи загальний характер естетичної діяльності, ми враховували, що праця вчителя, вченого, робітника, інженера може мати естетичні елементи, а може бути і їх позбавлена. Вся справа в тому, що естетична мета, естетична складова в праці є лише потенціальна. Отже, вимога до вчителя і його готовність бути носієм високої естетичної культури, здійснювати навчально-виховний процес адекватно з нормами краси, гармонії, досконалості, гуманності, добра, співдружності є також потенціальною, вона може бути й відсутньою. Все залежить від рівня сформованої естетичної культури та естетичної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах та сформованих навичок самоосвіти на робочому місці вчителя, вихователя, керівника тощо” [3: 9].

Серед наукових досліджень, що присвячені проблемі збагачення естетичного досвіду особистості можна виділити роботи Г.З.Апрсеяна, К.Н. Голубевої, І.Д.Зверева, Ю.В.Лінніка, В.А.Лося, А.І.Самарцева, А.П. Сідельковського, Ф.С. Худушина.

Разом із цим зазначені дослідження не вичерпують усіх питань естетичної підготовки педагога, формування його естетичного досвіду. Залишається без належної відповіді низка питань, що пов'язана з формуванням естетичного досвіду як його професійної якості.

Мета статті полягає у висвітленні та аналізі головних засад формування естетичного досвіду працівників освіти.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємним компонентом професійної підготовки магістра є формування його естетичного досвіду. У сучасній освітній практиці естетичний фактор привертає все частіше увагу фахівців. Випускники магістратури повинні мати достатньо сформований естетичний досвід, а це означає, що в їх арсеналі повинні знайти відповідне місце ті якості, які б дозволяли витончено сприймати явища навколишньої

дійсності, оцінювати їх у взаємозв'язку форми і змісту, примножувати в культуротворчому процесі цінності науки, техніки, мистецтва.

Аналіз процесу виникнення, організації та виявлення естетичного досвіду дозволив систематизувати матеріал і на цій основі виділити три основні типи естетичного досвіду: соціально орієнтований, особистісно орієнтований, професійно орієнтований. Соціально орієнтований має такі характерні ознаки як використання норм і вимог естетики поведінки, основу якої переважно складають почуття, емоційні враження, реалізація естетичних ідей у сфері правових та інших суспільно значимих відносин.

Особистісно орієнтований тип естетичного досвіду являє собою духовно-практичну властивість особистості, необхідну для організації її творчої діяльності за законами краси. Естетичний досвід цього типу знаходить джерела свого становлення і розвитку переважно завдяки пізнавальній активності особистості, втілюється в процесі різних видів творчості: художньої, наукової. Цей тип досвіду є об'єктивно зумовленим явищем, яке виникає в силу закономірних процесів, що відбуваються в життєдіяльності людини. Педагогічна відповідальність за створення умов для збагачення естетичного досвіду зазначеного типу підкреслюється в працях учених, педагогів, які на конкретних прикладах своєї діяльності засвідчують, що без естетичного досвіду, зорієнтованого на задоволення особистісних інтересів та потреб, важко досягти відчутних результатів освіти і виховання.

Професійно-орієнтований тип естетичного досвіду являє собою духовно-практичну властивість особистості, яка необхідна для ефективної організації професійної діяльності за законами краси. Характерними ознаками естетичного досвіду цього типу є те, що спонукальною основою його виникнення є потреба людини у самовираженні. Зазначений тип досвіду має концептуальну організацію і за своєю структурою спроможний забезпечити широку програму втілення естетичного начала в професійній діяльності.

Сучасний вчитель, який отримує магістерську освітню підготовку, повинен бути естетично освіченою людиною, здатною повноцінно засвоювати духовні надбання минулого й використовувати в навчально-виховному процесі як засіб впливу на формуючу особистість учня.

Процес формування естетичного досвіду працівників освіти в умовах магістратури має певні особливості. Науково-методична практика забезпечення цього процесу у навчальних закладах переконує в тому, що естетичний досвід має бути тісно пов'язаний з професійною діяльністю, тим змістом педагогічного впливу, який має реалізувати вчитель. “Особистість здатна до продуктивного учіння там і тоді, де й коли їй надана можливість творчого самовдосконалення, в процесі якого вибудовується досвід досягнень (поступу), здійснюється осмислення досягнутого результату, самостійно вибираються нові задачі і цілі” [2: 44].

На прикладі вчителів природничих дисциплін можна бачити, що естетичний досвід – це ставлення до прекрасного в природі, який допомагає освоїти закони гармонії, цілісності, виразності в предметах і явищах природного середовища. Слухачі магістратури, підвищуючи свій професійний рівень, звертаються до естетичних знань про навколишню дійсність, цілеспрямовано розвивають своє естетичне ставлення до всього, що їх оточує у повсякденному житті.

З метою подальшого удосконалення системи магістерської підготовки у вищій педагогічній школі доцільним було б введення навчального предмета “Педагогічна естетика”, де були б розглянуті такі теми як “Театральне мистецтво у вимірах педагогіки”, “Краса педагогічної дії”, “Краса педагогічного спілкування”, “Морально-естетичний потенціал професійної підготовки педагога”, “Мистецтво слова педагога” та інші. Він має охоплювати не лише теоретичні але й практичні аспекти естетико-педагогічної діяльності, допомагати випускнику магістратури концептуально осмислити сучасну школу, сприйняти її як цілісну систему духовних, психологічних і комунікативних відносин.

Педагогічна майстерність – це мистецтво освіти і виховання, це найвищий рівень професійності вчителя. Його забезпечити може лише той випускник магістратури, який

опанує закони краси в системі спілкування, пізнання і творчості, зможе врахувати їх в своїй педагогічній діяльності.

“Той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай трьома особливостями: умінням шанувати і любити людей більше себе; умінням пожиттєво набувати знання і різновиди людського досвіду – теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати різновиди досвіду учням” [2: 117].

Висновки. Естетичний досвід педагога та його формування є пріоритетною проблемою педагогічної науки і практики. У вирішенні зазначеної проблеми магістратура посідає важливе місце, вона покликана стимулювати у слухачів інтерес та потребу у спілкуванні з прекрасним, допомагати у виявленні естетичного ставлення до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекцій. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Зязюн І.А, Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1977. – 302 с.
3. Мельничук С.Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект 1860-1990 рр.): Монографія. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2006. – 248 с.
4. Університет як центр організації освітньо-виховного середовища у регіоні: Тези науково-практичної конференції // За заг. ред. Будака В.Д. – Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2009. – 298 с.
5. Соціально-професійне становлення особистості: Монографія / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір / За редакцією В.В. Радула. – Кіровоград, 2002. – 263 с.
6. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К.: Вища школа, 2002. – 215 с.
7. Ходаков В.Е. Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри / В.Е.Ходаков. – Херсон, 2006. – 338 с.

Бутенко Н.И.

МАГИСТРАТУРА КАК УСЛОВИЕ ОБОГАЩЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИМ ОПЫТОМ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены вопросы профессиональной подготовки и формирования педагогического мастерства работников образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое мастерство, опыт, магистратура.

Butenko N.I.

HIGH SCHOOL AS A CONDITION OF EDUCATORS ESTHETIC EXPERIENCES FORMATION

In this article the process of psychology-pedagogical analysis is presented. This process shows the foundation of young professor of High School.

Key words: process, skill, factors, types.

УДК 37.02

Воробйова А.В.

РОЛЬ СИСТЕМИ РИТОРИЧНИХ ІДЕАЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянута система риторичних ідеалів. Проаналізовані східнослав'янський, американський і тоталітарний риторичні ідеали. Визначена роль національного риторичного ідеалу в освітньому процесі.

Ключові слова: риторичний ідеал, риторизація, освітній процес, діалогічність.

Риторика як навчальна дисципліна пройшла довгий шлях становлення та розвитку. Після значного періоду занепаду, учені знову починають наголошувати на значущості даної

науки в суспільному житті. Важливість риторизації сучасного освітнього процесу ґрунтується на комплексності та універсальності цієї науки. “Риторика, – як наголошує З. Сергійчук, – вбирає в себе з інших наук такі змістовні компоненти, що в системі визначають її як науку про закони ефективної мисленнево-мовленнєвої переконуючої діяльності” [9: 44]. На тлі високої зацікавленості риторикою в нашій країні, актуалізується спроба розглянути систему риторичних ідеалів та виокремити специфіку східнослов’янського риторичного ідеалу, що відповідає характерові мовленнєвих відносин у мовно-культурному середовищі Східної Європи.

Отже, метою статті є розгляд та аналіз системи риторичних ідеалів, визначення їх ролі у процесі навчання.

Розглянемо поняття “риторичний ідеал” детальніше. За визначенням у “Словнику основних термінів та понять риторики” Г. Сагач, ідеал – це “уявлення про найвищу досконалість, що як взірць, норма і найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини чи групи” [8: 94]. Російська учена А. Михальська [6: 172-188] першою запропонувала чітку дефініцію поняття “риторичний ідеал”, назвавши його національною скарбницею морального мовлення. Дослідниця окреслила такі особливості: діалогічність за змістом (в мовленні реалізується між адресантом і адресатом, маючи суб’єкт-суб’єктні рівноправні відносини); гармонізуючий характер (мовлення побудовано на принципі гармонії, що проявляється у категоріях порядку, міри, мірності, врівноваженості, симетрії); позитивна онтологічність мовлення (затвердження категорії правди в результаті єдності категорій істинності мовлення і добра як суспільного блага). Пізніше В. Кемеров визначив основні принципи цього поняття: історична змінюваність, культуроспецифічність та обумовленість суспільним середовищем. Таким чином, риторичний ідеал узагальнює кращий мовленнєвий досвід історично складеної мовної практики в культурі певної суспільно-політичної структури.

Над проблемою створення риторичного ідеалу різних національних, етнічних, громадських груп працюють такі сучасні вчені: В. Кемеров, І. Кирєєвський, О. Когут, Л. Мацько, О. Мацько, А. Михальська, А. Сковородніков та інші.

В античній риторичній послідовно встановились два риторичних ідеали: сократівський, де головними рисами є переконливість, істинність, моральність і софістичний, що відрізнявся характерною формальністю, надмірністю словесних образів, пишністю, примхливістю мовлення, самовираженням та корисливістю промовця. Сьогодні на основі стереотипності соціокультурної поведінки виокремлюють три риторичних ідеали: східнослов’янський, американський, тоталітарний.

Східнослов’янський – є прямим нащадком античного ідеалу Сократа і Платона. Саме погляди Сократа на риторику “формують певний риторичний ідеал, відмінною рисою якого є постулати Істини та Добра” [4: 125]. Давньогрецький філософ, протиставляючи діалектику еристиці за допомогою маевтики, намагався досягнути істини. Думку Сократа розвинув Платон. Він стверджував, що завдання оратора полягає не лише в однобічному впливі на аудиторію, а в продуктивній спільній бесіді. Так, основою східнослов’янського риторичного ідеалу є “істинність переконливого мовлення, моральність на користь суспільству, чіткість і впорядкованість” [5: 186]. Говорячи, зокрема, про російську риторичну традицію, О. Волков наголошує, що її “будова і система понять ... пристосована до культурної традиції і завдань такої морально-духовної організації суспільства, при яких техніка аргументації підпорядкована більш високим принципам світогляду” [3: 5]. У свою чергу український риторичний ідеал, за словами Л. Мацько, завжди наслідував еллінську античну культуру, “формувався на античних грецьких традиціях та християнських морально-етичних цінностях” [5: 187]. Характерними ознаками для нього дослідники називають духовність, системність, чіткість, міру, витримку, слухняність, смиренність, терпіння, самодисципліну, благородство, шляхетність, подвижництво.

У східнослов’янському риторичному ідеалі перевага надається гармонійній єдності трьох складових: ідеї, що заснована на пошуку істини; моральній настанові, що спрямована

на добро, справедливість і гуманність; красі та гармонії змісту і форми, що виражається в ефективності та доцільності мовленнєвого впливу. Ідеал східнослов'янської риторики не містить суми рецептів для досягнення особистого успіху або маніпулювання громадською думкою. Його принципи ґрунтуються на умінні домовлятися, не диктуючи, не нав'язуючи власну волю.

Однак, ритор-слов'янин часто перенасичує виступ фігурами мовлення, невиправданою образністю, ігноруючи головні риторичні принципи – правильність, точність, логічність. Текст виступу вимагає реалізації чіткої прагматичної цілі, що має відбуватися шляхом ефективного словодобору. Так, за словами С. Абрамович, “художнє слово створює образ дійсності, що будується на емоційному переживанні. Слово риторичне, не уникаючи образності, базується на точному, конкретному значенні” [2: 10]. Саме тому у процесі створення успішної риторичної промови ораторові слід пам'ятати про дієвість точної аргументації та обґрунтованості фактів. Цей аспект яскравіше демонструє американська мовленнєва культура, яка вирізняється ясністю, прямою та чіткістю форм.

Американський риторичний ідеал близький принципам софізму. В програму древньогрецького софіста обов'язково входила еристика (затвердження власної позиції у суспільстві незалежно від істини; мистецтво суперечки). В Стародавній Греції термінологічно розрізняли дві моделі спору: суперечку заради істини називали діалектичною (сократівською), а суперечку заради перемоги, агональний спір – еристичною (софістичною). І. Хоменко наголошує “софізми розглядають одночасно і як прийоми впливу на супротивника в суперечці, і як навмисну помилку, спрямовану на оману опонента, на обґрунтування неправдивого твердження” [11: 167]. Ці прийоми найбільш ефективно застосовуються в сучасній американській мовленнєвій культурі.

Американський риторичний ідеал більш переконливий, нав'язливий, спрямований на маніпулювання свідомості, наповнений аргументами до вигоди, пихи, освіченості і т.ін. Сьогодні він перемагає у засобах масової інформації та масової культури. Хоча масова комунікація, як наголошує О. Волков, “за умовами побудови тексту не може утворювати нові змісти ... вона отрує культуру, заміщуючи її сурогатами масової свідомості” [3: 10], американський риторичний ідеал, на відміну від вузьконаціонального східнослов'янського, полікультурний. У цьому його схожість з тоталітарним, що характеризується особливим впливом на формування громадської думки.

Тоталітарний (радянський, агітаційний) ідеал прагне до крайньої демагогії та деперсоніфікації. Його основними ознаками є категоричність, безапеляційність, нагальність. Елементи авторитарного мислення, нетерпимість щодо думки опонента, мовленнєва агресія, невміння вислухати, бажання підкорити співрозмовника наразі відповідають іміджу сучасного промовця. При висловлюванні власної позиції до сих пір лунає мобілізаційна риторика у стилі “brainwashing”, що в античній риторичній визначалася як “агональна”.

Але у сучасних умовах суттєво змінилося відношення до комунікації. Прагнучи позбавитись тоталітарних нашарувань, сучасні дослідники риторики закликають оратора мати слухача “у власній голові”, бути співрозмовником, а не “бити аудиторію високими словами. Тому промова загалом повинна бути схожа на бесіду” [1: 7]. Позбавляючись авторитарного, директивного мовлення, в якому домінує монологічна модель комунікації, слід навчатися будувати конструктивний діалог.

Така зміна комунікативних традицій висуває перед освітянами низку актуальних завдань. В нових умовах риторичного виступу-бесіди оратор має чітко та ясно висловлювати свою позицію, вміти будувати переконливу аргументацію, грамотно розкритикувати точку зору опонента, проаналізувати текст виступу, володіти прийомами переконання і т.ін.

В аспекті риторичного ідеалу для майбутніх риторів учені Л. Мацько, О. Мацько згрупували такі основні вимоги, як:

- сповідання певного риторичного ідеалу;
- моральний обов'язок оратора – бути чесним, справедливим, добродійним, відкритим для людей;

- висока освіченість оратора;
- вільне володіння сучасною літературною мовою;
- виразне індивідуальне мовомислення;
- промовець має бути національно свідомою особистістю і позитивно впливати на мовну практику [5: 188-189].

Очевидно, що для освітнього процесу нашої країни важливо підтримувати та розвивати традиції, що притаманні культурно-мовленнєвому середовищу східноєвропейських країн та відображені у східнослов'янському риторичному ідеалі. У процесі навчання актуальна рефлексія не тільки над змістом поняття “риторичний ідеал”, а й над методологією та технологією його впровадження з метою формування риторичної компетентності тих, хто навчається. Наш ідеал окрім національних традицій має складатися з кращих досягнень риторичної думки інших народів.

Необхідно ознайомлювати школярів та студентів із філософсько-етичними засадами риторичного ідеалу, з системою ідей та положень, що втілені у конкретних зразках реальних мовленнєвих учинків. Історія України має багато прикладів поваги до мовленнєвої культури людини, пошани до мистецтва мовлення та мовленнєвої поведінки. Тут і образність мовлення козаків Запорізької Січі, співців-кобзарів, що відображено в українському фольклорі, і зразки промов визначних риторів, проповідників, педагогів Києво-Могилянської академії, і яскраві приклади риторичних виступів, що належать великим вітчизняним педагогам К. Ушинському і В. Сухомлинському.

Таким чином, проаналізувавши систему риторичних ідеалів, ми підтвердили важливість роботи над формуванням сучасного східнослов'янського риторичного ідеалу в процесі подальшої риторизації освіти. Це передбачає введення: конструктивного діалогу, елементів мовного порозуміння в процесі комунікації, ідей гуманістичної риторики. Сучасна освічена людина повинна знати специфіку і володіти особливостями традиційного риторичного ідеалу східних слов'ян, що “спрямований на досягнення гармонії стосунків за допомогою засобів мовного спілкування” [5: 187]. Знання особливостей риторичних ідеалів різних мовно-культурних середовищ дозволить усвідомити загальногуманітарні цінності та своєрідність мисленнєво-мовленнєвої спадщини кожної з культур у комунікативному просторі.

Темою для подальших розвідок у даному напрямку має стати аналіз української словесної культури у контексті риторичної традиції світової логосфери.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Риторика. – Львів: Світ, 2001. – 240 с.
2. Абрамович С.Д. та ін. Риторика загальна та судова. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
3. Волков А.А. Основы риторики. – М.: Академический проспект, 2003. – 304 с.
4. Колотілова Н.А. Риторика. Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика. – К.: Вища школа, 2006. – 311 с.
6. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. – М.: Академия, 1996. – 380 с.
7. Когут О.І. Основы ораторского мистецтва. – Тернопіль: Астон, 2005. – 296 с.
8. Сагач Г.М. Словник основних термінів та понять риторики. – К.: МАУП, 2006. – 280 с.
9. Сергійчик З.О. Риторика. – К.: Університет “Україна”, 2007. – 149 с.
10. Сковородников А.П. О понятии “русский риторический идеал”. Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова. – М.: Академия, 2001. – 316 с.
11. Хоменко І.В. Еристика: Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 280 с.

Воробйова А.В.

РОЛЬ СИСТЕМЫ РИТОРИЧЕСКИХ ИДЕАЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассмотрено систему риторических идеалов. Проанализированы восточнославянский, американский и тоталитарный риторические идеалы. Определено роль национального риторического идеала в образовательном процессе.

Ключевые слова: риторический идеал, риторизация, образовательный процесс, диалогизм.

Vorobyova A.V.

ROLE OF THE NATIONAL RHETORICAL IDEALS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The system of the rhetorical ideals is stated and analyzed in the article. Eastern Slavonic, American and totalitarian rhetorical ideals are considered. The role of the national rhetorical ideal in the educational process is defined.

Key words: rhetorical ideal, rhetorization, educational process, dialogism.

УДК 373.67

Гуцько Н.О.

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті розглядається проблема формування вокально-методичної культури майбутнього педагога музиканта в контексті загальнодидактичної структури професійної освіти. Пропонується спеціальна організаційно-методична система вокально-методичної підготовки спеціалістів музично-естетичного профілю.

Ключові слова: вокально-методична культура, педагог-музикант.

Постановка проблеми. Культуротворення суспільства тісно пов'язане з гуманізацією і гуманітаризацією системи освіти, орієнтованої на формування сучасного стилю педагогічного мислення, яке сприяє досягненню і відтворенню в реальній практиці нових парадигм педагогічного процесу в контексті діалогізації навчання, персоналізації наукового знання як результату творчого пошуку вчених-педагогів і психологів. Це вимагає значної переорієнтації системи освіти як ланки безперервного розвитку суспільства, яка може подолати розрив між культурою, наукою й освітою.

Особливого значення визначена проблема набуває у вузівській системі підготовки спеціаліста музично-естетичного профілю, тобто педагога-музиканта. Адже ця професія набуває поліфункціональних рис, поєднуючи інструментальну, вокально-хорову, музично-теоретичну та методичну підготовку. Кожна з них належить до окремого напрямку музично-творчої діяльності і вимагає спеціального підходу до навчання. Водночас вимоги щодо змісту мистецької освіти зумовлюють необхідність удосконалення підготовки педагога-музиканта, розгляду пріоритетних напрямків підвищення його професійної культури, пошуку оптимальних форм і методів навчання і виховання з урахуванням специфіки музично-педагогічної діяльності.

Пошуки шляхів розв'язання цієї проблеми в педагогічних навчальних закладах значною мірою розкривають дослідження Є.Б.Абдуллін [1], Л.О.Безбородової [2], Л.Масол [4], А.Г.Менабені [5], Г.М.Падалки [6], О.Я.Ростовського [7], О.П.Рудницької [8], О.П.Щолокової [10], Ю.Є.Юцевича [11] та ін., оскільки торкаються різних аспектів спеціальної музичної підготовки майбутніх педагогів (музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної, методичної), що дозволяє нам розглядати музичне мистецтво як складову педагогічного процесу, основу якого розробили А.М.Алексюк, І.А.Зязюн, Л.Г.Коваль, Н.В.Кузьміна, В.О.Онищук, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, В.О.Сластьонін. Науковці зазначають, що результативність педагогічного впливу вчителя на формування духовних цінностей підростаючого покоління залежить від професійних якостей педагога, рівня його фахової культури [3].

Однак аналіз реального стану навчально-виховного процесу на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів свідчить про те, що не всі складові спеціальності "музичне мистецтво" здобули статусу дисциплін, які спроможні вирішити комплексні

професійно-педагогічні питання. І перш за все це стосується вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта, яка передбачає знання і практичний досвід, пов'язаний зі спеціальною виконавською діяльністю, тренуваністю і витривалістю голосового апарата, а також уміння передавати ці знання іншим, володіти методикою вокального навчання, охорони і розвитку дитячого та юнацького голосу.

Саме спеціальна індивідуально-практична робота щодо розвитку вокально-методичної культури студентів у багатьох вузах не завжди відповідає вимогам, що ставляться до рівня володіння відповідними знаннями, навичками й уміннями у програмах, методичних вказівках, фахових підручниках.

Мета даної статті полягає у розкритті сутності вокально-методичної культури педагога-музиканта та визначенні оптимізуючих факторів її формування у молодих спеціалістів у процесі навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. При розгляді вокально-методичної культури як важливої складової професійної культури особистості педагога-музиканта нами вивчалися педагогічні явища і процеси в контексті педагогічних цінностей, технологій, рівнів й напрямів творчої самореалізації особистості студента. Існують різноманітні підходи щодо дослідження професійної культури педагога-музиканта зокрема, які розкривають її з боку статичної і динамічної, сукупності індивідуально-професійних якостей, розкривають її на перетині декількох смислових координат. Різноманіття підходів до пояснення феномену професійно-педагогічної культури дозволяє розглядати вокально-методичну культуру педагога-музиканта як інтегральну якість особистості, як передумову її вокально-педагогічної діяльності, як показник професійної компетентності викладача і як мету самовдосконалення.

Основними складовими моделі вокально-методичної культури, на нашу думку, є аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий компоненти.

Аксіологічний компонент вокально-методичної культури – це сукупність вокально-педагогічних цінностей створених суспільством і своєрідно введених у цілісний навчальний процес ВНЗ. Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом після того як засвоїв теоретичні і практичні основи музично-педагогічної діяльності, оволодів методичним капіталом, визначаючи педагогічні цінності. На жаль, формування особистості педагога-музиканта, його вокально-методичної культури у більшості випадків проходить за межами освоєння досвіду вітчизняної та закордонної вокальної педагогіки.

Технологічний компонент вокально-методичної культури педагога-музиканта містить у собі способи й прийоми педагогічної діяльності. Адже вокально-методична діяльність по своїй природі у певній мірі технологічна і вимагає операційного аналізу, який дозволить розглядати її як рішення різноманітних педагогічних завдань: аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-дієвих, оціночно-інформативних, корекційно-регулюючих. Прийоми і способи рішення цих завдань і складають технологію вокально-методичної культури педагога-музиканта.

Особистісно-творчий компонент розкриває механізм оволодіння вокально-методичною культурою. Творчо інтерпретуючи ту або іншу теорію, концепцію, методику, педагог реалізує свої інтелектуальні можливості і стає співавтором певних педагогічних цінностей. Саме у вокально-педагогічній діяльності, творчій за своєю природою, виявляються і розв'язуються наступні протиріччя: між накопиченим суспільством досвідом у галузі вокальної освіти і конкретними формами його індивідуально-творчого присвоєння і розвитку; між рівнем розвитку сил і здібностей особистості і самозапереченням та подоланням межі цього розвитку. Таким чином, педагогічна творчість, з одного боку, виступає одним із виявлень фахової культури, у якості процесу створення нових педагогічних цінностей, з другого боку, педагогічна творчість – це вид життєдіяльності людини, професійною характеристикою якої є саме вокально-методична культура. Педагогічна творчість вимагає від викладача адекватної потреби, особливих здібностей, індивідуальної свободи, самостійності і відчуття особистої відповідальності.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, дослідження діяльності педагога-музиканта, теоретичні узагальнення дозволяють зробити висновок про те, що вокально-методична культура – це міра і спосіб творчої самореалізації особистості викладача в музично-педагогічній діяльності, спрямованій на засвоєння, передачу і створення професійних цінностей і технологій.

Вивчення проблеми формування вокально-методичної культури студентів-музикантів показує, що на даному етапі теоретично розроблено лише основні його положення, сам же механізм впровадження такого виховання майже не реалізовано в навчальному процесі вузів. Такий стан зумовлюється низкою суперечностей, пов'язаних, на нашу думку, з браком відповідних важелів його практичного втілення, оскільки аналіз практики контрастує з науковими дослідженнями вокально-виконавського мистецтва, в яких досить ґрунтовно розкрито роль вокально-методичної культури в музично-естетичному розвитку майбутнього покоління і формуванні гармонійної цілісної особистості (Е.К.Сійрде, М.В.Сергієвський, В.Г.Єрмолаєв, Г.П.Стулова, Ю.Є.Юцевич тощо). Це саме стосується і програмних вимог до вокально-методичної освіти педагога-музиканта, які цілком відповідають суті кваліфікаційної характеристики викладача навчальних закладів музичного спрямування, та їх не впроваджено в практику вузівської підготовки майбутнього спеціаліста. З аналізу цієї практики випливає, що основна причина полягає у відсутності наукового розкриття змісту вокально-методичного навчання у вузі, систематизованого обсягу навчального матеріалу, необґрунтованості умов вокальної та методичної підготовки спеціалістів музично-естетичного профілю.

Таке розуміння змісту навчання як у вокально-методичній підготовці, так і в інших дисциплінах музично-художнього спрямування, стає визначальним для розроблення системно-методичного комплексу на мистецьких факультетах ВНЗ, оскільки співґрунтується на функціональній діяльності людського організму, освоїти який не можливо без усвідомленого і цілеспрямованого керування цією функцією.

Проблема системного підходу до формування вокально-методичної культури як структурної складової фахового становлення вчителя-музиканта визначила необхідність діагностики рівня відповідної підготовки фахівців за допомогою встановлених нами критеріїв:

- наявність наукових знань про співацький процес як художнє, фізіологічне і біологічне явище;
- рівень розвитку музично-вокального слуху як основного засобу відображення музики в співацькому процесі, що спирається на взаємодію слухових, м'язових та акустичних аналізаторів;
- ступінь індивідуальної вокально-виконавської майстерності, що ґрунтується на свідомо керованому голосоведінні;
- відповідність педагогічних знань, умінь і навичок формуванню співацької культури об'єктів навчання;
- ступінь кваліфікованої орієнтації в спеціалізованому вокально-педагогічному матеріалі – репертуарі, науково-методичній літературі.

Діагностичні завдання передбачали встановлення:

- а) вихідний рівень сформованості вокальної культури абітурієнтів;
- б) структури фахового забезпечення вокально-методичної підготовки на факультеті;
- в) змісту вокального навчання (теоретичного, виконавського та методичного);
- г) обсягу методичних прийомів, які творчо використовують викладачі на індивідуально-практичних заняттях з постановки голосу.

Результати дослідження дали змогу визначити реальний стан практичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, який характеризується: різною базовою підготовкою студентів музичних та мистецьких факультетів (музшкола, музучилище, студія тощо); відсутність навчально-теоретичної бази з основ вокальної педагогіки і дидактично спрямованого процесу набуття знань, умінь і навичок.

Це привело до висновку про необхідність розроблення і впровадження у навчальний процес вузівської підготовки педагога-музиканта організаційно-методичної системи, яка б забезпечувала: диференційований підхід до вокального навчання студентів з різною базовою підготовкою та індивідуальними задатками; системне опрацювання теоретичних основ вокальної педагогіки і технології голосоведіння; освоєння методичних прийомів коригування роботи голосоутворюючих органів дітей і дорослих.

Створена нами організаційно-методична системи вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів містить два основних блоки – формуючо-орієнтовний і процесуальний. Перший, формуючо-орієнтовний блок, призначається для студентів молодших курсів (оскільки початковий етап формування вокально-технічних навичок вимагає певної адаптації студентів у налагоджені рефлекторних зв'язків голосоутворюючої системи співаючого і його психологічної готовності до співу взагалі) і реалізується у декілька етапів.

Повне вирішення завдань цього блоку дає змогу перейти до наступного процесуального блоку організаційно-методичної системи професійної підготовки педагога-музиканта. Поетапне навчання у цей період забезпечує курсова програма з методики розвитку співацької культури студентів, яка включає загальнодидактичні методи, що ґрунтуються на диференційованій вокальній роботі викладача зі студентами.

Домінуючим чинником запропонованої нами організаційно-методичної системи є систематизований навчально-теоретичний матеріал з основ вокальної педагогіки. Він орієнтується на ґрунтовне освоєння співацького мистецтва через складну інтегративну функцію мислення студента, що сприяє раціональному підходу до співу при рефлекторній узгодженості роботи голосоутворюючих органів виконавця як свідомо керованого процесу нагромадження спеціальних знань і умінь. Послідовне викладення теоретичного матеріалу виявляється в чіткій конкретизації відповідно до практичного засвоєння вокально-технічних навичок і має циклічну будову.

Слід зазначити, що ефективність функціонування системи фахової підготовки спеціаліста-музиканта залежить від реалізації дидактичної структури навчального процесу, яка орієнтується на творчу діяльність і має характер діалогічного спілкування (суб'єкт-суб'єктних відносин). Це визначає функціональний підхід до навчання, при якому процес регуляції співацької діяльності ґрунтується на нейрофізіологічній природі вокального сприйняття – мислення в такій послідовності дидактичних дій: 1) сприйняття еталона співацького звучання; 2) формування вокально-слухових уявлень; 3) відтворення голосом уявленого звуку; 4) оцінне ставлення до якості виконаного звуку; 5) раціональне сприйняття якісних характеристик звучання голосу і способу звукоутворення; 6) повторне відтворення звучання голосу на основі набутих знань; 7) творче виконання поставленого завдання.

На наш погляд, педагогічними умовами, що мають забезпечити успішність впровадження запропонованої організаційно-методичної системи, виступають: систематизація теоретичного матеріалу з основ вокальної педагогіки, орієнтована на багатопрофільну діяльність майбутнього педагога-музиканта; диференційований підхід до навчання співу з урахуванням базової музичної і зокрема, вокальної підготовки студентів та їхніх індивідуальних здібностей; практична спрямованість навчальних дисциплін “Постановка голосу”, “Солоспів”, “Методика за спеціалізацією”, “Методика музичного виховання у ВНЗ” та “Практикум за кваліфікацією”.

Отже, підсумовуючи сказане, робимо висновок – комплексна природа вокально-методичної культури та багатоаспектність підходів до підготовки музично-педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах визначають потребу у подальшому дослідженні проблеми вокально-методичної підготовки майбутніх спеціалістів-музикантів та підвищення їх професійного рівня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.

2. Безбородова Л.А. Дирижирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение 1990. – 159 с.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид.від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. – Х.: Веста: Вид-во “Ранок”, 2006. – 256 с.
5. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у загальноосвітній школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 216 с.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – К., 2002. – 270 с.
9. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учеб. пособие. – М., 1988. – 69 с.
10. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів, освіта майбутніх учителів. – К., 1996. – 172 с.
11. Юцевич Ю.Є. Теорія та методика формування та розвитку співацького голосу. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.

Гунько Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье рассматривается проблема формирования вокально-методической культуры будущего педагога-музыканта в контексте общедидактической структуры профессионального образования. Предлагается специальная организационно-методическая система вокально-методической подготовки специалистов музыкально-эстетического профиля.

Ключевые слова: вокально-методическая культура, педагог-музыкант.

Gunko N.A.

FORMATION OF VOKAL AND METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER-MUSICIAN

In the article is examined problem of forming of vocal-methodical culture of future teacher-musician in the context of general didactic structure of professional education. The author has worked out the special organizational-methodical system of vocal-methodical preparation of specialists of musical-aesthetic type is offered.

Key words: vocal-methodical, teacher-musician.

УДК 378.14:811.161.2

Денищич Т.А.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкривається сутність професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з історії і політології. На основі теоретичного дослідження наукової літератури автор визначає її основні структурні компоненти та детально аналізує комунікативні вміння студентів, які є основоположними під час формування професійно-комунікативної компетентності.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, комунікативна компетенція, комунікативні вміння, мовленнєва діяльність.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбувається реформування системи вищої освіти, що відповідає перспективним світовим тенденціям. Нині вища школа, як свідчать дослідження вчених, повинна вирішити подвійне завдання: сформувати професійні знання, вміння й навички та підготувати студентів до виконання ними фахових функцій через розвиток у них професійної компетентності. Тому основою модернізації

вітчизняної освіти є компетентнісний підхід, який пояснюється як “оцінка підготовленості певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій [9: 31]”. Це стосується й володіння українською мовою у професійній сфері, оскільки це є однією з умов конкурентоспроможності майбутнього фахівця в сучасному соціумі. Тому, за словами М. Пентилюк, викладання української мови повинно бути спрямоване на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить її високий рівень спілкування в різних ситуаціях [7: 5], що передбачає *розвиток практичних умінь оволодіння мовою* як засобом комунікації в професійних сфері, тобто формування у студентів професійно-комунікативної компетентності.

Значний внесок у розробку проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця зробили А. Богуш, О. Горошкіна, І. Зимня, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Родигіна та ін. Питання сутності, природи і структури комунікативних умінь і навичок знайшло своє відображення в методичних дослідженнях Н. Бабич, О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленка, С. Карамана, О. Казарцевої, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк та Т. Симоненко.

Попри всю актуальність та багатогранність порушеного питання недостатньо вивчена й висвітлена проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з історії та політології, в основі якої лежать комунікативні вміння і навички. Недостатність уваги до формування й удосконалення навичок комунікації в системі політологічної та історичної освіти призводить до того, що майбутні фахівці не володіють на високому рівні комунікативними вміннями і навичками. Саме це й зумовило мету нашої статті – окреслити основні комунікативні вміння й навички майбутніх фахівців з історії та політології для ефективного формування професійно-комунікативної компетентності.

Складність дослідження проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців можна пояснити тим, що у вітчизняних та зарубіжних наукових розробках існують різні підходи й тлумачення змісту і структури понять “компетенція”/“компетентність”, “комунікативна компетентність”, зокрема “професійно-комунікативна компетентність”.

Досить часто в науковій літературі поняття “компетенція” й “компетентність” використовуються як синонімічні, проте, незважаючи на їх структурну схожість, вважаємо за необхідне ці два поняття розмежовувати (табл. 1).

Аналіз наведених визначень, власне бачення проблеми дають підстави вважати, що більш широким поняттям є компетентність, в основі якої лежать *компетенції*, які є вимогами, що висуваються до освітньої підготовки фахівця, а *компетентність* – уже сформована якість особистості разом із досвідом.

У методиці вищої школи поряд із терміном *компетентність* уживають поняття *професійна компетентність*, яка, на думку О. Семенова, є “... вже існуючою якістю, реальною демонстрацією набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб’єкта професійної діяльності, володіння нею відповідними компетенціями і здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях [8: 60]”, тому критерієм підготовки випускника є саме професійна компетентність.

Проблема визначення ключових компетенцій та окреслення структури професійної компетентності активно обговорюється зарубіжними та вітчизняними дослідниками (І. Зимня, І. Зязюн, О. Овчарук, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Сироватко, А. Хуторський). Науковці виділяють такі компетентності/компетенції: ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистого самовдосконалення (А. Хуторський); соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, раціонально-продуктивна (О. Сироватко); загальні та комунікативні мовленнєві компетенції (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти). Незважаючи на різні підходи щодо окреслення структури професійної компетентності, фундаментом професійної компетентності є *комунікативна*, на чому наголошується в

Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: “Усі компетентності людини слугують, так чи інакше, здатності користувача мовою до спілкування і можуть розглядатися як аспекти комунікативної компетентності [3: 101]”, що сприятиме успішній професійній діяльності.

Таблиця 1.

Компетенція і компетентність у наукових джерелах

Компетенція	Компетентність
<p>1) коло повноважень якогось органу чи посадової особи;</p> <p>2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає змогу фахово її розв’язати.</p> <p>[Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад.: Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – С. 541]</p>	<p>1) авторитетність, обізнаність;</p> <p>2) володіння компетенцією.</p> <p>[Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад.: Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – С. 541]</p>
<p>відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки особистості, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері.</p> <p>[Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 409]</p>	<p>спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються особистістю в процесі навчання.</p> <p>[Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 18]</p>
<p>сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються до певного кола предметів і процесів та необхідних, щоб якісно продуктивно діяти щодо них.</p> <p>[Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – №3. – С. 60]</p>	<p>володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності.</p> <p>[Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – №3. – С. 60]</p>

Серед методистів немає одностайного погляду на сутність комунікативної компетентності. Так, А. Богуш пропонує визначати її як “комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування; обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини [2: 6]”. О. Павленко вважає, що в основі володіння комунікативної компетентності лежать “знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптованому рівні

залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [6: 11]. Т. Симоненко, крім знань, умінь і навичок, які є необхідними складовими формування компетентності, називає й здібності: “сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, емпліцитної культури вербальної та невербальної взаємодії” [9: 35].

Спираючись на подані визначення, можемо констатувати, що **комунікативна компетентність** є сформованою якістю особистості в результаті засвоєння теоретичних знань з мови, володіння практичними вміннями і навичками вербальної та невербальної комунікації, розвитку мовних здібностей за наявності певного досвіду.

Для дослідження комунікативної компетентності майбутніх фахівців з історії й політології більш доречним є вживання терміна “професійно-комунікативна компетентність”, оскільки кожна професія висуває специфічні вимоги до комунікативної компетентності фахівця та особливості її застосування в різних професійних ситуаціях.

Серед основних вимог, що висуваються до сучасних фахівців, зокрема політологів та істориків, найбільш поширеними є такі: знання про всі компоненти й механізми роботи державної і політичної системи, володіння інформаційними технологіями та вміння й навички професійної комунікації. Оволодіння технологією комунікації – це не лише засвоєння студентами певних теоретичних знань з мови, а, в першу чергу, формування вмінь і навичок практичного користування мовою, розвитку вмінь спілкування на професійному рівні. Провідним у роботі історика й політолога є вміння взаємодіяти з іншими людьми для розв’язання як стандартних, так і творчих професійних задач, тому під час навчання повинна відбуватися подвійна підготовка: 1) удосконалювати вміння й навички спілкування в будь-якій сфері спілкування (комунікативна компетентність); 2) навчитися встановлювати, підтримувати контакт з іншими людьми з урахуванням професійної сфери (професійно-комунікативна компетентність).

Саме тому під **професійно-комунікативною компетентністю** майбутніх істориків і політологів ми будемо розуміти *вміння й навички фахівців використовувати українську мову в процесі комунікації, здатність творчо, цілеспрямовано, доречно встановлювати та підтримувати необхідні професійні контакти з урахуванням конкретної ситуації спілкування та комунікативної спрямованості*. Як бачимо, ключовим поняттям професійно-комунікативної компетентності виступають комунікативні вміння й навички, що необхідні для ефективного процесу комунікації.

Для аналізу комунікативних умінь і навичок доцільно звернутися до структури комунікативної компетенції, яку розглядають як “сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресата й адресанта” [1: 124]. Тобто, комунікативну компетенцію ми розглядаємо як вихідні положення, засади щодо професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців, зокрема окреслення основних комунікативних умінь і навичок студентів.

До структурних елементів комунікативної компетенції учені відносять: мовленнєву, мовну (лінгвістичну), прагматичну, предметну, професійно-комунікативну, соціолінгвістичну (М. Пентилюк) [7: 5]; лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти) [3: 108-130]; мовну, дискурсивну, соціолінгвістичну, іллокутивну, стратегічну, соціокультурну (Ф. Бацевич) [1: 125-126].

Незважаючи на певні розбіжності щодо назви окремих структурних елементів, визначальними для нашого дослідження є мовна, прагматична, соціокультурна та предметна. *Мовна* компетенція складається з лексичної (знання словникового складу мови), граматичної (знання граматичних засобів мови), фонологічної (знання фонетичних особливостей мови, уміння їх сприймати й продукувати), семантичної (уміння виражати визначене значення і контролювати ці вміння), орфографічної (знання писемної системи української мови) та орфоепічної (правильно озвучувати текст). Кожна з цих компетенцій, на думку М. Пентилюк, передбачає мовленнєвий розвиток особистості [7: 4], тобто формування мовленнєвої компетенції.

Для ефективного процесу комунікації необхідним є врахування *стратегічної або прагматичної* компетенції, що передбачає знання стратегій і тактик спілкування, володіння процесом комунікації відповідно до вимог ситуації та логіки протікання мовленнєвого акту. Також важливим є не тільки орієнтація в умовах та ситуаціях спілкування, дотриманням комунікативних стратегій, знання особистості співрозмовника, а й контроль за самим процесом спілкування, його корекцію.

Соціокультурна компетенція забезпечується *соціолінгвістичною* (здатність розуміти й продукувати мовлення в конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування), оскільки ще враховує знання і вміння, необхідні для здійснення соціального аспекту використання мови, що включають соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи.

Важливим є виділення *предметної* компетенції, що передбачає вміння знаходити, аналізувати, синтезувати необхідну для певної професійної ситуації інформацію.

Визначені комунікативні компетенції дають підстави стверджувати, що для формування професійно-комунікативної компетентності потрібні не лише знання мовної системи української мови, а, в першу чергу, вміння оперувати цими знаннями, засобами мови залежно від умов, ситуації, в яких відбувається мовленнєвий акт, тобто розвинути комунікативні вміння й навички.

Отже, у нашому розумінні **комунікативні вміння** – це здатність людини, заснована на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовці (тобто теоретичних *знаннях*), що дає змогу *творчо* використовувати комунікативні знання й навички для передачі та обміну інформацією з урахуванням сфери, ситуації, мети, адресата процесу комунікації. Хочемо зазначити, що під теоретичними знаннями з мови ми розуміємо практично осмислену (тобто функціональну) інформацію, а отже, практично засвоєну. Знати – це вміти чимось користуватися, щось застосовувати, тобто знання розглядаємо не як об'єкт вивчення, а як засіб розвитку комунікативних умінь і навичок. Оскільки метою навчання студентів у вищій школі є формування професійної компетентності, що передбачає не просто засвоєння знань, умінь і навичок, а їх застосування на практиці, тому й основним критерієм сформованості умінь і навичок є їх творча реалізація під час професійної діяльності.

Зважаючи на окреслену структуру комунікативної компетенції та види мовленнєвої діяльності, можемо окреслити такі основні комунікативні вміння й навички майбутніх фахівців з історії і політології:

- 1) самостійно знаходити, обробляти (аналізувати й синтезувати) та накопичувати інформацію (*предметна компетенція*);
- 2) ефективно сприймати та продукувати професійний текст з дотриманням норм літературної мови (*мовна й мовленнєва компетенція*), що передбачає:
 - уміння адекватно сприймати усне і писемне мовлення, користуючись різними видами слухання й читання;
 - уміння створювати та відтворювати зв'язні тексти в усній та писемній формах, послуговуючись фаховою термінологією, відповідно до мети, основної думки, типу, стилю, жанру висловлювання;
- 3) використовувати стратегію і тактику спілкування для конструювання й інтерпретації зв'язних текстів (*прагматична, або стратегічна компетенція*), що передбачає:
 - уміння швидко, правильно орієнтуватися в умовах і ситуації спілкування та особливостях партнера у спілкуванні;
 - уміння вибирати ефективний стиль спілкування;
 - уміння контролювати процес протікання комунікативного акту;
 - уміння забезпечувати зворотний зв'язок;
- 4) правильно використовувати мову в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях з урахуванням культури поведінки, мовленнєвого етикету, соціальних норм, стереотипів (*соціокультурна компетенція*).

Отже, аналіз структури комунікативної компетенції, яка визначає формування професійно-комунікативної компетентності, дає змогу окреслити основні комунікативні вміння і навички студентів. Розвиток комунікативних умінь і навичок студентів є пріоритетним у формуванні професійно-комунікативної компетентності, оскільки забезпечує сучасні вимоги щодо практичної спрямованості підготовки висококваліфікованого фахівця.

Перспективою подальшої наукової діяльності з проблеми формування професійно-комунікативної компетентності є визначення рівнів сформованості комунікативних умінь і навичок з метою їх подальшого вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Флорій Бацевич. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / Алла Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Єрмоленко С.Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С.Я. Єрмоленко, Л.І. Мацько // Дивослово. – 1994. – №7. – С. 28-34.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [Караман С. О., Караман О.В., Горошкіна О. М, Бакум З. П., Барактян М.М. та ін.]; За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.
6. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти: автореферат дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00. 04 “Теорія і методика професійної освіти”/ О.О. Павленко. – К., 2005. – 29 с.
7. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / Марія Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – №2. – С. 2-5.
8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія] / О.М. Семенов. – Суми: ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.
9. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: [монографія] / Т.В. Симоненко. – Черкаси: Вид. Вовчук О.Ю., 2006. – 328 с.

Денищич Т.А.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье раскрывается сущность профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по истории и политологии. На основе теоретического анализа научной литературы автор определяет ее основные структурные компоненты и детально анализирует коммуникативные умения студентов, которые являются основополагающими для формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, речевая деятельность.

Denysych T.A.

COMMUNICATIVE SKILLS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALIST

The essence of professional communicative competence of future history and political science experts is revealed in the article. On the basis of theoretical investigation of the scientific literature the author determines its main structural components and analyzes in details those communicative skills of students which are fundamental during the forming of professional communicative competence.

Key words: professional communicative competence, communicative competence, communicative skills, speech.

КОНТРАСТИВНІ ДОСЛІДЖЕННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ У ЛІНГВІСТИЦІ, ЇХНЄ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті зосереджено увагу на необхідності оновлення змісту навчання учнів національних спільнот української мови, що передбачає використання міжмовних порівнянь у крос-культурному аспекті, в наповненні соціокультурного компонента елементами міжкультурного підходу до навчання.

Ключові слова: контрастивна лінгвістика, зміст навчання, соціокультурний компонент, білінгвізм, конфронтативне мовознавство, зіставне мовознавство.

Постановка проблеми. Стан та умови функціонування української мови в Україні спонукають замислитися над пошуками шляхів урівноваження складної соціолінгвістичної ситуації в країні. У зв'язку з цим не випадковим є спрямування сучасної лінгводидактики на комунікативно-функціональне вивчення державної мови у школах з поліетнічним контингентом учнів.

Користування двома (рідна й українська), інколи й трьома (рідна, українська, російська) мовами в житті значної частини населення ставить перед учителями ряд суттєвих завдань, які стосуються проблеми змісту шкільного курсу української мови, методів і прийомів роботи вчителя-словесника.

Аналіз актуальних досліджень. На початку 90-х років лінгвісти та лінгводидакти (М. Кочерган, Л. Ставицька, М. Біляєв, М. Пентилюк, О. Хорошковська та інші) неодноразово наголошували на настійній необхідності розроблення нового типу програм, підручників і методичних посібників, за допомогою яких здійснювалося б білінгвальне навчання на контрастивно-альтернативній основі – вивчення, як правило, двох мов, з виявленням їх подібностей і відмінностей.

Певну наукову та практичну цінність мають спроби лінгвістів, психологів, лінгводидактів розкрити сутність і значення контрастивного вивчення та білінгвального навчання мов.

Так, явище білінгвізму досліджувало багато вчених як в Україні, так і за кордоном (Л. Щерба, Г. Шугард, Н. Протченко, Ю. Жлуктенко, В. Аврорін, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, М. Сігуан, У. Маккі, А. Ширін та інші). Використання міжмовних порівнянь у процесі навчання мов розглядалося у працях дослідників, які розвивали теорію свідомо-зіставного методу навчання мов (Р. Барсук, І. Бім, В. Богородицька, Є. Верещагін, Г. Гельбіг, В. Ламбек, Б. Маруневич, О. Миролюбов, І. Рахматов та інші). Психологічні засади використання зіставного методу під час навчання мов вивчали В. Артемов, Н. Горхлер, І. Зимня, Н. Іванова, А. Леонт'єв, М. Панченко та інші.

Проте майже не дослідженою є проблема використання міжмовних порівнянь у крос-культурному аспекті.

Мета статті – визначити методичний потенціал контрастивних досліджень слов'янських мов у лінгвістиці, зокрема їхнє значення для крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови.

Проблема крос-культурного навчання мов ґрунтується на дослідженні мовних контактів і зв'язків, які мають у мовознавстві давні й міцні традиції, спирається на фундаментальні, щодо постановки проблем і залучення багатого фактичного матеріалу, праці О. Потєбні, Л. Булаховського, О. Шахматова, А. Кримського, П. Житецького та інших.

Останні роки вітчизняного й зарубіжного мовознавства відзначаються поглибленим вивченням мов у зіставних аспектах. Для цього вживаються різні терміни: контрастивна лінгвістика, конфронтативне мовознавство, зіставне мовознавство тощо. Між цими термінами науковці намагаються провести певну диференціацію залежно від кінцевої мети

дослідження або ступеня структурної чи генетичної близькості або віддаленості мов. Зокрема, В. Манакін зазначає "...якщо прийняти те, що контрастивна лінгвістика досліджує розбіжності неспоріднених мов, а зіставне мовознавство – споріднених, то постає проблема, по-перше, мовних відповідників індоєвропейських мов на фоні деяких азійських чи східних мов, а по-друге, – терміна, яким позначатиметься зіставний аналіз мовних фактів споріднених слов'янських мов, серед яких наявні власні підгрупи близькоспоріднених" [7: 12].

Окремого з'ясування, на думку лінгвістів, потребує питання співвідношення контрастивістики й інших лінгвістичних галузей, які в основі своїй мають спільний метод пошуку – *порівняння*. Виходячи з того, що порівняння як універсальний лінгвістичний метод спонукає до виявлення трьох основних типів співвідношення між мовами – спільного, типологічного та відмінного, загальна компаративістика поділяється відповідно на три основні галузі: лінгвістичну універсологію, типологічну та контрастивну лінгвістику. У межах кожної з них лінгвісти (В. Манакін [7], М. Кочерган [4]) виокремлюють специфічні аспекти, напрямки, методи та принципи дослідження мовного матеріалу. *Лінгвістична універсологія* – це той напрямок у мовознавстві, який вивчає універсальні закономірності будови людських мов, єдність їхньої природи, загальної структури та функціонування у контексті людського спілкування, свідомості та буття. *Лінгвістична типологія* – напрямок, який був і залишається основним у сучасному мовознавстві, і завданням якого є порівняльне вивчення типологічних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними. *Контрастивна лінгвістика* (або зіставна лінгвістика) орієнтована на встановлення та пояснення мовних контрастів, або відмінних рис на фоні вже існуючої подібності. В. Манакін звертає нашу увагу на те, що контрастивна лінгвістика в такому розумінні може розглядатися як та, що доповнює типологію, поглиблює цілісне уявлення про порівнювані мовні системи.

Контрастивна лінгвістика і типологія відрізняються не тільки цілями, а й характером зіставлення. Якщо типологічний аналіз базується на категоріальному зіставленні, то контрастивний, відштовхуючись від категоріального, використовує переважно елементне зіставлення, яке проводиться послідовно в залежності від обраних параметрів і дозволяє більш детально розглядати міжмовні відмінності.

Контрастивну лінгвістику і типологію вчені вважають взаємопов'язаними, оскільки будь-яке порівняння – це виявлення відмінностей (контрастів) на тлі різного роду подібностей, зокрема типологічного характеру, з обов'язковим урахуванням загальних чи універсальних закономірностей, притаманних структурним і семантичним властивостям різномовних систем. В. Манакін [6] такий зв'язок бачить, насамперед, у двох суттєвих моментах:

1. Будь-які відмінності між мовами наявні лише там, де є щось спільне. Кількісно-якісна залежність між спільним і відмінним є прямо пропорційною. Це означає, що дуже важко, а іноді взагалі неможливо показати відмінності на певних ділянках мовних систем, наприклад, китайської і якоїсь слов'янської мови саме через те, що вони за природою структурно-семантичної будови і перебувають у різних вимірах. Зокрема в споріднених мовах на лексико-семантичному рівні, навіть, коли порівнюються "однакові" слова, можна відшукати відмінності, (вчений пропонує розглянути цей аспект на таких прикладах) наприклад: *голова* (спільне для слов'янських мов слово), порівняння вторинних значень цього слова, тільки у східнослов'янських мовах виявляє відмінності на зразок укр. *голова зборів* – рос. *председатель собрания*, де в російській мові виступає інше слово в цьому значенні. Яскравість контрастів природно зростає з генетичною та культурно-історичною віддаленістю мов.

2. Взаємозв'язок між різними видами порівняння виявляється і в тому, що однакові мовні явища залежно від мовних фактів та мети зіставлення можуть ілюструвати як типологічні, так і контрастні ознаки, тобто бути відносними. Наприклад, позначення *капустини* словосполученням *голівка капусти* є типовим для польської (*glowa kapusty*), сербської (*главица купуса*) мов. Така ж семантична асоціативність є і в інших мовах (англ. *a*

head of a cabbage, нім. *kohlopf* та ін.), що свідчить про існування типового способу номінації зазначеного денотата.

У нашому дослідженні розглядається специфіка національного світосприйняття, насамперед, на лексико-семантичному рівні, тому важливо було звернутися до зіставлення структур лексико-семантичних полів і пов'язаних із ними внутрішньопольових і міжпольових відношень. Ідея про зіставне дослідження різних мов шляхом членування одного поля на їх складові семантичні елементи йде ще від Й. Трієра, який в одній із своїх статей про мовні поля писав, що "...членування поля однієї окремої мови є попередньою роботою, необхідною для порівняння двох мов, узятих в цілому" [3: 13]. Теоретичні принципи зіставного дослідження семантичних полів у різних мовах було опрацьовано О. Духачеком.

На думку М. Кочергана, лексико-семантичні поля двох мов ніколи не збігаються, оскільки зафіксовані елементи реальності в одній мові не повторюються в такій самій формі в іншій мові, з цього приводу вчений зазначає, "...якщо уявити собі лексико-семантичне поле як певну мозаїку слів, то вона в різних мовах буде неоднаковою: поля матимуть різну кількість клітинок, не всі клітинки в зіставлюваних мовах будуть заповненими і те, що в одній мові міститься в одній клітинці, в іншій може бути розподілено між двома чи кількома меншими клітинками. Так, наприклад, тур. *kök* покриває значення трьох українських слів – голубий, синій, зелений, англ. *dream* відповідають укр. *снитися* і *мріяти*, англ. *smell* – укр. *пахнути* і *нюхати*, фр. *flter* "нерухомо триматися на воді" взагалі не має в українській мові відповідника" [3: 14].

Із структурою лексико-семантичного поля пов'язані явища гіперо-гіпонімії, синонімії й антонімії, які також відображають своєрідне бачення світу різними мовами. Ще С. Ульман зазначав, що "...одні мови надзвичайно багаті словами конкретного значення, в той час як інші використовують слова із загальними значеннями і не прагнуть передати всі деталі" [3: 15]. Це явище спостерігається в тих випадках, коли в одній мові використовуються родові поняття, а в іншій – видові.

Такі дослідження дозволяють констатувати, що і розбіжності, і близькість між співвідносними полями різних мов спричинені способом життя народів – носіїв цих мов, характером їх мислення, відмінностями культури тощо.

Досить яскраво специфічні властивості мови, а отже, і мовна картина світу виявляються в синонімії. З цього приводу М. Кочерган зазначає, що "...багатство синонімії та пов'язана з нею різноманітність внутрішньої форми слів-синонімів засвідчують своєрідність образного сприймання тих чи інших явищ дійсності різними етносами. Порівняємо синоніми дієслова *танцювати* / *танцевать* в українській і російській мовах: рос. *танцевать*, *плясать* (розм.), *откалывать* (розм.), *отхватывать* (прост.); укр. *танцювати*, *гарцювати* (розм.), *гопцювати* (розм.), *гопкати* (розм.), *скакати* (розм.), *гацати* (розм.), *чесати* (розм.), *кресати* (розм.), *садити* (розм.), *шкварити* (розм.), *віддирати* (розм.), *витанцьовувати*, *викаблучувати* (розм.). Для української мови характерне надзвичайне багатство синонімії" [3: 14].

Як уже зазначалося, крім внутрішньопольових зв'язків, важливим для виявлення національно-мовної картини світу є зіставлення міжпольових зв'язків. Міжпольові зв'язки ґрунтуються на полісемії (переносних значеннях слів, чи, правильніше було б сказати, на перенесенні слів на інші значення). Перенесення, особливо метафоричні, в різних мовах переважно не збігаються і яскраво засвідчують своєрідність різних мовних картин світу. Важливе значення для розкриття мовної картини світу має зіставлення внутрішньої форми слів-відповідників, тобто способу мотивації слова. Ознака, покладена в основу назви, в різних мовах переважно не збігається, є оригінальною, неповторною і засвідчує своєрідне бачення навколишнього світу представниками різних етносів. Наприклад, укр. *швець* "той, хто шие", рос. *сапожник* "той, хто робить чоботи (рос. *сапоги*)", болг. *обушар* "той, хто робить взуття". Коли йдеться про використання музичного інструмента, то українці, росіяни грають (укр. *грати*, рос. *играть*), іспанці *торкаються*, італійці *примушують звучати*, а

румуни *співають*. Лінгвісти М. Кочерган, В. Манакін зазначають, що поняття внутрішньої форми як способу вираження змісту лежить в основі розрізнення денотативного значення й інтерпретаційного компонента значення у функціональній граматиці. Якщо денотативне значення передає когнітивний зміст, який має універсальну природу, то інтерпретаційний компонент значення пов'язаний з конкретною формою або з конкретною конструкцією однієї мови, відображає специфіку мовної презентації змісту. Інтерпретуючи внутрішню форму слів в аспекті мовних картин світу, слід мати на увазі, що пряма кореляція між внутрішньою формою слова і світобаченням носіїв мови відсутня.

Яскравим матеріалом, що засвідчує своєрідність мовних картин світу, є безеквівалентна лексика, зокрема той її пласт, який прийнято називати словами-реаліями (назви на означення національно-культурних понять): укр. *вишиванка, рушник, писанка, бандура, коломийка, гопак, булава, тризуб, вареники, галушки, калганівка*; рос. *щи, сарафан, балалайка, ямицик, скоморох*; болг. *фустанела, кавърма, баница, булгурът, кофа*.

Для визначення національно-мовної картини світу об'єктом зіставлення може бути емоційна лексика. Якщо порівняти українську мову зі спорідненими слов'янськими мовами, то вона рельєфно вирізняється багатством емоційно-оцінних засобів, особливо для утворення зменшено-пестливих форм іменників, прикметників, прислівників, навіть дієслів (*козаченьки, яворонько, вербиченька, соколونько, місяченько, мандрівочка, коханнячко, криниченька, вірненько, їсточки, питоньки, спатуні* та ін.). Такі форми є безеквівалентними і засвідчують ліризм, сентиментальність українського етносу порівняно з іншими народами, про що в минулому столітті заявив український філософ-антрополог П.Юркевич.

Глибинний аналіз спільного й відмінного між лексико-семантичними відповідниками слов'янських мов має також урахувувати стереотипні концептуальні уявлення попереднього досвіду знань слов'ян, що зберігаються у міфологічних уявленнях, ритуалах, традиціях і мають глибоко сакральні корені для кожного етносу. З цього приводу В. Манакін зазначає, що "...тільки давніми сакральними уявленнями слов'ян можна пояснити синкретизм деяких лексичних паралелей, пов'язаних з укр. *дихати*, та його словотвірних варіантів, які широко розвинені в усіх слов'янських мовах. Давньоболгарське споріднене дієслово *доухати* спочатку мало значення "дихати" й одночасно "жити, перебувати" (рос. "обитать"), а також "дути", "віяти", що пов'язано з архаїчним уявленням слов'ян про космогонію, про створення світу, появу землі, про "дух святий", що "витає" над нею" [5: 36].

Отже, побудова загальної теорії контрастивної лексикології слов'янських мов передбачає виконання конкретних завдань об'єктивного зіставлення лексико-семантичних відповідників на рівні лексико-семантичних груп, структур багатозначних слів і семем (окремих значень лексем). У зазначених межах виявляються й інші семасіологічні, ономасіологічні та прагматичні характеристики зіставлення, зокрема: особливості членування світу в межах певних лексичних угруповань, специфіка розвитку полісемії, появи переносних значень; притаманні кожній мові парадигматичні (синонімічні, антонімічні, гіперо-гіпонімічні) й синтагматичні зв'язки на системному та функціональному рівнях; класифікаційні ознаки зіставляваних лексем за типами семантичних відношень еквівалентності (включення, перетину, безеквівалентності, міжмовної омонімії та ін.); особливості способів номінації, включаючи спільне або відмінне внутрішньої форми лексичних паралелей; конотативно-стилістичні відмінності, своєрідність міфопоетичного, художньо-експресивного та символічного вживання слів; значеннєві риси лінгвокультурного спектра асоціативних зв'язків слів, дослідження аксіологічних аспектів семантики соціально значущих лексико-фразеологічних найменувань та особливостей їх трансформації в періоди соціально-ідеологічних змін у суспільствах тощо.

Об'єктом контрастивної лінгвістики можуть бути одиниці будь-якого мовного рівня – фонологічного, морфологічного, синтаксичного лексико-семантичного. Так, на думку М. Кочергана, чистоту рівневого підходу не завжди можна витримати, оскільки, те, що в одній мові виражається засобами одного рівня, в іншій мові може виражатися засобами іншого рівня. Також для нашого дослідження є цінним те, що зіставлення можна проводити

на емічному (рівень структури мови) і етичному (рівень мовлення) рівнях. Е. Косеріу [2] виокремлює чотири рівні зіставного аналізу, це: рівень типу мови; рівень системи мови; рівень мовної норми; рівень функціонування мовної одиниці в тексті.

Отже, можна порівнювати мови на будь-якому рівні, проте для крос-культурного навчання споріднених мов, на нашу думку, варто віддавати перевагу лексико-семантичному рівню і зіставленням на рівні тексту, оскільки береться до уваги єдність функцій різних елементів, що займає різне місце у мовній системі. У зв'язку з цим М. Кочерган [4] вважає доцільним розрізнення трьох аспектів семантичної структури тексту:

- смисл (реалізується у тексті, охоплює позамовні компоненти, різні конотації культурного характеру);
- значення (зміст мовного знака);
- позначення (використання знака стосовно певного денотата).

В. Гак [1] звертає нашу увагу на такі аспекти зіставного мовознавства: вираження (утворення множини, форми роду тощо); зміст (наприклад, наявність або відсутність граматичних форм (в укр. мові є відмінки, а в болг. мові вони відсутні тощо); функціонування (наприклад множина і однина, або рід можуть використовуватися по-різному (наприклад, в укр. мові *собака* – чол. роду, а в рос. мові – жіночого роду тощо); семасіологічний (як використовується мовна одиниця); ономасіологічний (якими засобами виражаються однакові значення у мовах).

Розглянувши питання контрастивних лінгвістичних досліджень, ми ще раз пересвідчилися, що міжмовне зіставлення є одним із ефективних способів дослідження своєрідності концептуалізації світу в різних мовах, а отже, є універсальним прийомом у теоретичному і практичному мовознавстві та лінгводидактиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В.Г. Гак. – М., 1989. – С. 19-30.
2. Косериу Э. Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение / Э. Косериу // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1989. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – С. 27.
3. Кочерган М.П. Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. – 2004. – № 5-6. – С. 13-18.
4. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства: підручник / М.П. Кочерган. – К.: Видавничий центр “Академія”, – 424 с. (Альма-матер).
5. Манакін В.М. Деякі питання контрастивної лексикології слов'янських мов // Мовознавство. – 2003. – № 4. – С. 36-42.
6. Манакин В.Н. Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки / В.Н. Манакин. – Кировоград: Центрально-Украинское изд-во, 1994. – 262 с.
7. Манакин В.М. Сопоставительная лексикология: монографія (російською мовою) / В.М. Манакин. – К.: Знання, 2004. – 326 с.

Дороз В.Ф.

КОНТРАСТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В ЛИНГВИСТИКЕ, ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ-БИЛИНГВОВ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье сосредоточено внимание на необходимости обновления содержания обучения учеников-билингвов украинскому языку, который предусматривает использование межязыковых сравнений в кросс-культурном аспекте, в наполнении социокультурного компонента элементами межкультурного подхода к обучению.

Ключевые слова: контрастивная лингвистика, содержание обучения, социокультурный компонент, билингвизм, конфронтативное языковедение, сопоставительное языковедение.

CONTRASTING RESEARCHES OF SLAVIC LANGUAGES IN LINGUISTICS, THEIR VALUE FOR THE CROSS-CULTURAL STUDIES OF STUDENTS-BILINGVISTS OF UKRAINIAN

The author pays attention to necessity of renewing the content of teaching of national unities' pupils. Ukrainian language it is necessary to use interlanguages comparisons in crosscultural aspect, in filling of sociocultural component by elements of intercultural approach to teaching.

Key words: contractive linguistics, content of teaching, social and cultural component, bilingualism, konfrontative linguistics, comparable linguistics.

УДК 378

Дубяга С.М., Шевченко Ю.М.

**НЕСТАНДАРТНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті розглядаються деякі нетрадиційні методи та засоби навчання каліграфічного письма першокласників. Форми і методи, які пропонуються для використання у роботі, сприяють підвищенню швидкості, каліграфічності, грамотності письма молодших школярів.

Ключові слова: методи навчання, засоби навчання, каліграфічність письма першокласників, грамотність письма молодших школярів.

Постановка проблеми. Величезне значення в процесі навчання має саме система початкової освіти. До важливих педагогічних проблем належить розробка нових підходів до навчально-виховного процесу початкової школи, в центрі яких – особистість дитини з її потребами, інтересами та життєвими проблемами, віковими можливостями.

Формування навичок письма у школі має велике суспільне та педагогічне значення. Від ефективності навчання письма залежить грамотність і в кінцевому результаті культура писемного мовлення людини. Правильне і красиве письмо є однією з важливих передумов розвитку навичок правопису. Писемна мова як засіб спілкування відкриває великі можливості в підготовці учнів до життя, їх трудової діяльності. Як відомо, процес навчання письма дуже складний і довготривалий, він викликає багато труднощів у дітей початкових класів. І тому проблема формування навичок письма одна з найбільш складних і актуальних. Вона потребує глибокого вивчення і пошуків нових та ефективних методів розв'язання.

Формування навичок письма у дітей молодшого шкільного віку – одна зі складових загальної програми з рідної мови. Ця проблема пов'язана з навчанням читати, з розвитком усного та писемного мовлення, правописом, образотворчою діяльністю, працею, фізичним вихованням. Воно складається із цілого ряду структурних компонентів, багатьох правил, вмінь, оволодіння якими представляє собою складний, довготривалий, нелегкий процес для всіх учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Над проблемою навчання молодших школярів швидкого і грамотного письма в Україні тривалий час працюють М.Вашуленко, І.Кирей, О.Прищепа, К.Прищепа, А.Матвєєва, Н.Скрипченко, О.Хорошковська, В.Лук'яненко, Т.Свирдюк, В.Салієнко, В.Шпак, Л.Шильцова та інші науковці й практики. Проблема процесу оволодіння письмом знайшла своє відбиття і в працях М.Соловейчик, П.Жедек, І.Синиці, Н.Светловської та ін.

Формулювання цілей статті. Письмо – це не тільки засіб передачі думок. Каліграфічне грамотне письмо – прояв естетичного смаку, своєрідний вияв ставлення до інших людей. Неохайний, нерозбірливий почерк, помилки демонструють неухажне, байдуже ставлення суб'єкта до оточуючих, до рідної мови. Отже, почерк займає далеко не останнє

місце у визначенні культурного рівня особистості. Метою нашої статті є доведення ефективності і доцільності використання нових методів та прийомів письма для засвоєння графічних навичок першокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перший клас – найважливіша сходинка у формуванні навичок письма. У зв'язку з переходом загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання, до першого класу приходять діти 6-річного віку. Різниця у віці між 6- і 7-річними дітьми ніби мізерна, проте різниця в психологічних особливостях значна [2: 10-13]. Виходячи з вищесказаного, не можна допускати автоматичного перенесення методики навчання письма дітей 7-річного віку на навчання письма шестиліток. Це перша вимога і перша сходинка у формуванні навичок письма. Основне завдання цього періоду – розвинути у дітей дрібні м'язи кисті руки, тому правомірним є велика кількість вправ на штрихування та малювання [3: 10-11]. Саме через “гру-малюнок” дитина наближається до уроків письма, це своєрідна підготовча робота до розвитку окоміру, бо на перших порах у рядку зошита-пропису позначені крапочки, а далі – самостійний вибір відстані між елементами.

Каліграфічне правильне письмо учня сприяє вихованню акуратності у виконанні будь-якого виробничого завдання. Чіткість та розбірливість письма викликається також інтересами охорони праці читача, в тому числі і педагога, котрому доводиться кожного дня перевіряти велику кількість писемних робіт. Тому, учні всіх класів повинні виконувати гігієнічні вимоги під час письма, які забезпечать його якість. Усяке письмо учнів повинно бути охайним, чітким та правильним. Тому привчаючи школярів до каліграфічного і чіткого письма, турбуючись про стійкість їхнього почерку, вчитель виховує у них акуратність, працелюбність, добросовісне і старанне відношення до виконання будь-якої роботи, не тільки письмової, шанобливе ставлення до людей, до їхньої праці, нарешті, сприяє їхньому вихованню.

Практика показує, що учень у період навчання письма майже розумово не розвивається. А монотонне й одноманітне написання букв стомлює першокласника, не викликає в нього інтересу, не активізує його розумових і творчих здібностей. Емоційний стан школяра відіграє неабияку роль у ході письма, кожен період навчання грамоти має свої особливості, свої труднощі. Тому потрібно так організувати роботу, аби дитина могла радіти своїм успіхам.

Добре, якщо дитина з перших тижнів усвідомить, що успіхи у навчанні – не лише вільне читання, а й монотонна робота – писання різних “паличок”, “гачечків”, “петельок”. У цей період їм бажано показувати якомога більше зразків різних візерунків, орнаментів (від рослинних до геометричних), зокрема заставки великих літер у старовинних рукописних творах, зразки романських орнаментів, які мають в основі найрізноманітніші художньо довершені переплетення, зразки арабського письма тощо.

І коли дитина бачитиме на екрані гарні візерунки та їх елементи, коли вона разом з учителем проаналізує, що візерунок – то повторення величезної кількості елементів, що складаються у гарні мистецькі зображення, що ці елементи – добре знайомі “палички”, “гачечки”, “петельки”, то сам процес письма стане для неї бажаним, а навчання проходитиме легше і цікавіше.

Найбільш поширений у сучасній школі прийом, що застосовується як при навчанні дітей письма, так і для виправлення зіпсованих почерків, – прописування олівцем в учнівських зошитах літер, з'єднань та слів. Учень наводить букви чи з'єднання і запам'ятовує їх правильний вигляд, усвідомлює помилки, які робив раніше.

Для зацікавлення школярів на уроках письма та української мови вчителі застосовують ігрові елементи й дидактичні ігри, ведуться пошуки прийомів та методів, які дозволили б усім учнівчити писати грамотно і каліграфічно.

Щоб дитина навчилася свідомо і каліграфічно писати, вона повинна багато вправлятися у цьому виді діяльності. Багато писати першокласникам важко, тому ми

знайшли спосіб допомогти учням оволодіти процесом письма без фізичного перевантаження. Робота над засвоєнням букв у класі будується за такою схемою:

1. Ознайомлення з буквою.
2. Конструювання літер із пластиліну (малої і великої).
3. Обведення пальчиком букв, виліплених із пластиліну.
4. Запобігання помилкам, що можуть з'явитися під час письма, усвідомлення того, як не можна писати.
5. Написання букв у повітрі під лічбу.
6. Написання букв крейдою на дошці (крейда і невеличка дошка, обклеєна лінолеумом є у кожного учня).
7. Обведення ручкою чотирьох рядків літер, які задалегідь прописані олівцем у зошиті кожного учня.
8. Самостійне написання букв у зошиті (2-3 рядки).

За нашими спостереженнями, що проводилися на базі експериментального класу при кафедрі початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, на такому уроці діти не стомлюються фізично, бо робота над засвоєнням літер ведеться у постійному русі: спочатку учні ліплять джгутики, потім, дивлячись на класну дошку, конструюють з них букви. Конструювання дає змогу відпрацювати розмір літер, їх нахил, варіанти з'єднань. Отже, коли дитина починає самостійно писати букву у зошиті, вона добре її знає, тому не зустрічає тих труднощів, які б мали місце за традиційною методикою. Окрім того, ліплення є хорошим тренуванням для зміцнення дрібних м'язів пальців.

Система навчання, запропонована нами, має позитивне практичне значення, але, як показали спеціально проведені нами дослідження, першокласник може добре засвоїти теоретично графічні обриси літер і в той же час не зуміти написати цю літеру в зошиті, дотримуючись нахилу і співвідношення пропорцій її елементів. Така незбалансованість між знаннями і вміннями виникає від недостатнього рівня розвиненості у шестиліток окоміру, координації рухів та дрібних м'язів пальців. Учень намагається писати правильно, а рука "не слухається". Тому обведення пластилінових літер так як і обведення рельєфних літер та трафаретів за методикою М.Монтессорі, успішно застосовані в наш час Є.Потаповою і подружжям Нікітіних недостатнє для формування каліграфічного почерку. Необхідні такі вправи, як написання елементів літер, букв та з'єднань у зошиті, і замінити їх іншими видами діяльності неможливо. Основне питання у тому, щоб зробити ці вправи більш ефективними.

На уроках письма використовуємо допоміжні засоби, що сприяють підвищенню рівня каліграфічності письма у першокласників. З перших тижнів перебування дітей у школі показуємо їм якомога більше зразків різних узорів, орнаментів, заставки великих літер у старовинних рукописних творах, зразки арабського письма тощо. Під нашим керівництвом першокласники намагаються створити власні "візерунки" з "паличок", "гачечеків" і "петель", тобто з елементів літер.

Уроки письма бажано урізноманітнювати цікавинками, які б сприяли розвиткові окоміру дитини, вдосконалення навичок відтворювати ту чи іншу конфігурацію незамкнених чи замкнених ліній. Такі вправи бажано проводити щодня. Це можуть бути заняття із дротинкою, зі шнурівкою, робота на провоскованій дощечці, робота з магнітними дощечками, "письмо" у повітрі, обведення трафаретів і т. п. школярі працюють з інтересом, бо всі вправи виконуються у формі гри. письмо – відтворення в повітрі, робота з трафаретами. Таким чином економиться багато паперу, та й з рештою, дітям дуже цікаво працювати, бо ці вправи з письма ґрунтуються на грі.

Перш ніж навчити школярів правильно писати літери, треба докласти немало зусиль, щоб діти запам'ятовували форми елементів букв. На перших уроках дітям важко трансформувати звуки в літери, друковані букви – у прописні. Вони нервують, втрачають віру в себе, в них зникає те велике бажання працювати, яке було в перші дні перебування в

школі. Цих негативних моментів можна уникнути, якщо якомога тісніше пов'язувати урок читання і письма.

Щоб друкована буква або вимовлений учителем звук стали сигналом до написання відповідної літери, першокласникові треба постійно бачити, прочитувати її, а згодом і склад, слово, каліграфічно оформлені на дошці поруч із друкованими. І забудькуватість у дитини зникає.

У чинному “Зошиті для письма” врахована специфіка підготовчого й основного періоду навчання грамоти. У добукарний період учні ознайомлюються із зошитом, його розлінуванням, навчаються правильно сидіти під час письма, правильно тримати олівець, ручку, опановують навички правильного і ритмічного розміщення різних елементів письма, розвивають окомір, ретельність.

“Зошит” пропонує школярам у цей період штрихування, наведення контурів різних предметів, письмо основних елементів букв. На уроці письма триває робота, розпочата на уроці читання. Малюючи, штрихуючи, учень має змогу пригадати вивчене на уроці читання, що сприяє глибшому засвоєнню виучуваних розділів.

Щоб урізноманітнити роботу в “Зошиті” в букварний період, потрібно пропонувати, ще й такі завдання:

а) диференціювання друкованих і прописних літер (читання, списання невеличких друкованих текстів);

б) малюнкові самодиктанти;

в) утворення нових слів з літер поданого слова;

г) читання, вивчення напам'ять веселих віршиків, прислів'їв, лічилок, загадок...;

д) читання рукописних текстів, складання питань до прочитаного.

І одночасно з цікавими завданнями класовод привчає вихованців дотримуватися таких умов правильного письма: паралельність ліній; нахил письма; правильність заокруглень; правильність розмірів літерів; правильність сполучень букв.

Працюючи з дітьми поряд з традиційними формами роботи, слід використовувати і такі, які на практиці використовуються дуже мало; письмо мокрим пензлем на дошці, ліплення чи викладання конфігурацій літер за допомогою пластиліну, шнурків, металевого дроту, використання на уроках грамоти для автоматизації навичок письма пропису-розмальовки.

З цією метою були створені прописи-розмальовки, призначені для навчання письма учнів шести років.

Прописи рекомендуються в якості додаткового навчального посібника перед роботою в програмових прописах для першого класу.

Метою цього посібника є відпрацювання автоматизованої навички письма та каліграфічного почерку в період первинного засвоєння буквених знаків на основі поелементного сприйняття букв та раціонального порядку їх написання в процесі багаторазових повторень з використанням елементів зацікавленості.

Зміст прописів-розмальовок дає можливість учителю проводити урок письма більш цікавим та різноплановим, що значно знижує перевантаження дітей на першому етапі навчання письму, сприяє розвитку графічних навичок та інтересу до уроків, а наявність великої кількості вправ для самостійної роботи дає можливість здійснити якісний індивідуальний підхід до учнів у процесі відпрацювання необхідних у першокласників умінь та навичок.

На початку роботи в прописах-розмальовці та під час розгадування загадки, проводиться робота з розвитку мови учнів, а під час пошуку потрібної сторінки діти вчаться орієнтуватися в прописах, а також повторюють цифри, вивчені на уроках математики.

Завдання, під час яких учні обводять малюнок по контуру, заповнюють його площину елементами та буквами, а потім заштриховують кольоровими олівцями, сприяють розвитку дрібної моторики руки першокласника, вміння правильно тримати ручку в руці, розвивають окомір та композиційні навички. В той час, коли діти виконують вищевказану самостійну

роботу, вчитель має можливість звернути увагу на правильну поставу учнів, розміщення прописів на парті та ручки, олівця в руці, на порядок написання букв та каліграфію елементів, що вивчаються.

Написання нової букви та елементів у площині малюнка перетворюють одноманітність повторень однакових елементів в захоплююче заняття – “Зафарбування малюнка”.

Діти з захопленням прописують декілька десятків однакових елементів та букв, практично засвоюючи не тільки силует, але й порядок написання букви, яка вивчається, досягаючи повного ступеня автоматичності письма, ще в період ознайомлення з новою буквою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У своїй статті ми намагались показати неповний перелік тих основних прийомів та вправ на розвиток графічних навичок письма, які дають змогу уникнути багатьох труднощів при написанні слів. Крім того, нами розглянуті та запропоновані прийоми, які значно знижують у дітей навантаження та втому під час письма, підтримують інтерес до процесу письма. Як показали наші дослідження, проблема навчання грамотного письма продовжує існувати. Вивчення нами помилок у роботах учнів початкових класів дозволило зробити висновок, що молодші школярі не вміють грамотно списувати з дошки та підручника, часто плутають графічно схожі літери, та літери, які позначають подібні за вимовою звуки.

Таким чином, створення методик, що дозволяють вчити дітей писати каліграфічно і грамотно, постає як одне з найбільш актуальних педагогічних питань сучасної початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ілюхіна В.О. Письмо з “секретом” (з досвіду роботи з формування каліграфічного письма учнів). – М.: Нова школа, 1994. – 48 с.
2. Кубинський М. Формування навичок письма – одна з основних проблем початкової школи // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 10-13.
3. Лебедева І. Формування навичок каліграфічно правильного письма // Початкова школа. – 2000. – №3. – С. 10-11.
4. Цєпова І. Ознайомлення першокласників із сіткою та елементами букв засобами художньо-зорових образів та матеріали прописів з калькою // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 14-16.

Дубяга С.М., Шевченко Ю. М.

НЕСТАНДАРТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются некоторые нетрадиционные методы и способы обучения каллиграфического письма первоклассников. Формы и методы, которые предлагаются для использования в работе, способствуют повышению скорости, каллиграфичности, грамотности письма младших школьников.

Ключевые слова: методы обучения, способы обучения, каллиграфичность письма первоклассников, грамотность письма младших школьников.

Dubyaga S.N., Shevchenko Y.N.

THE NON-STANDARD GOING IS NEAR THE STUDIES OF LETTER OF JUNIOR SCHOOLBOYS

In this article there are some untraditional methods and facilities of calligraphic writing of first-year studying pupils. Forms and methods, which are proposed for work, influence at making the level of writing of first-year studying pupils faster, more calligraphic and grammatically correct.

Key words: methods of education, facilities of education, calligraphic writing of first-year studying pupils, grammatically correct of first-year studying pupils.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розглядається досвід країн Європейського Союзу щодо розвитку дистанційної освіти у контексті неперервної професійної освіти. Установлено, що дистанційне навчання надає значно більші можливості для активзації навчально-пізнавальної діяльності студентів у порівнянні із традиційними формами навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, неперервна професійна освіта, навчально-пізнавальна діяльність студентів.

На сьогоднішній день найпоширенішим проявом розширення доступу до освіти та професійної підготовки фахівців у країнах Європейського Союзу є дистанційне навчання (ДН). У країнах Європейського Союзу дистанційне навчання знаходиться на стадії активного провадження і дає позитивні результати щодо підготовки фахівців до професійної діяльності. Значна увага приділяється новим формам електронних засобів. Стало можливим спілкування з великою аудиторією, з окремим студентом та групою студентів. Одним із елементів дистанційних курсів є дискусія між студентами у режимі on-line.

Особливості дискусії on-line в дистанційному навчанні розглядає Хант Е.Р. [1]

Комп'ютерні дискусійні групи, такі як USENET і особливо такі програми, як HyperNews є одними з самих передових у групових комунікаціях. Однак, як показують спостереження, студенти посилають багато "привітань", а потім все менше використовують комп'ютер, якщо тільки це не вимога курсу. Хант Е.Р. наводить ряд причин, які пояснюють це. Дослідник доводить, що за допомогою програми HyperNews можна вирішити цю проблему.

Існують три типи програм:

Досьє бюлетенів: користувачі входять у програму на віддаленому комп'ютері і читають базу даних усіх повідомлень.

Читачі новин: програми, які є на комп'ютері користувача і використовуються для того, щоб отримати доступ до віддаленої бази даних повідомлень через Інтернет.

Дискусійні групи, які використовують електронну пошту: ті, які мають спільну адресу і розповсюджують електронні повідомлення всім передплатникам.

Проблема цих систем у тому, що після прочитання повідомлень вони стираються або зникають із виду, внаслідок чого контекст дискусії губиться.

Третя система (дискусійна група по електронній пошті) забезпечує запис електронного повідомлення кінцевому користувачеві, але відносно незручним інтерфейсом (треба читати через електронні архіви, щоб стежити за аргументами).

Гіпермейлові архіви (електронні групи в Web – архіви) і HyperNews, з іншого боку, зберігають повний контекст дискусії, дозволяючи вступати в діалог в будь-який момент у минулому та у даний момент [2].

HyperNews ідуть далі, їх можна додавати до web- документів і вони дійсно забезпечують реальну дискусію, а не серію монологів. Можна також об'єднувати відповіді і повідомлення незалежно від заголовку.

Переваги конференційних систем:

- Повідомлення асинхронні – у той час, коли можлива швидка відповідь, більшість переходить на участь у конференції.
- Усі повідомлення можуть читати всі учасники у будь-який час. Web системи, такі як HyperNews, мають перевагу в тому, що зв'язок з ресурсами можна передавати повідомленнями, створюючи бази знань, як перші довідні пункти для студентів.
- Комунікація – це "багато з багатьма", а не "один з багатьма" або "багато з одним". Вона особливо допомагає тоді, коли доводиться відповідати на запитання,

оскільки якщо один студент задає запитання, то й інші також хотіли б знати відповідь. Ця система, подібно до аудиторної дискусії, звільняє від потреби неодноразово відповідати на одне й те ж саме запитання. Перевага перед аудиторною дискусією у тому, що відповіді вже записані і їх можна використовувати як основу для файла FAQ ((frequently ask question (англ.)-найчастіше задані запитання)) [3]. Засоби передачі не залежать від навчальних матеріалів. Дискусії on-line можуть ґрунтуватися на таких матеріалах, але також можуть базуватися на обміні життєвим або робочим досвідом. Таким чином, вони можуть легко адаптуватися до того, що студенти дійсно хочуть знати та можуть йти у будь-якому напрямі з мінімальним керівництвом з боку автора курсу.

- Після покупки комп'ютерного обладнання, витрати стають відносно невеликими. Це набагато дешевше, ніж їхати на місце або вести аудіо- чи відео конференцію.

Усі ці питання мають як негативні, так і позитивні сторони.

1. Асинхронні розмови можуть не сподобатись тим, хто хоче отримати миттєву відповідь. Це можна подолати, встановивши програму чата IRC (Internet Relay Chat – чат – програма в Інтернеті наживо, яка забезпечує вільний синхронний обмін текстовими повідомленнями між користувачами на противагу електронній пошті, яка є асинхронною), якщо потрібно, наприклад, ICQ – приклад програми IRC, яка повідомляє вам хто знаходиться on-line у будь-який час та надасть можливість зв'язатись коли побажаєте) [4].

2. Повідомлення зберігаються для того, щоб всі могли побачити їх у будь-який час, але їх можна і відключити, передаючи тільки деяким учасникам.

3. Оскільки засоби передачі менш залежні від навчальних матеріалів, вони можуть привести до безструктурних дискусій, які не принесуть користі.

4. Хоч витрати менші, ніж на поїздки, на аудіо- та відео конференції, вони все ще більші, ніж поштові. Однак, ці витрати навіть не порівнюються, оскільки швидкість та можливість з'єднуватись з усіма учасниками водночас відсутня в інших системах.

Практична проблема стоїть у тому, що електронній пошті надається ідентифікація особи, чие ім'я встановлено в веб браузері, якщо тільки не використовується система CGI (The Common Gateway Interface – інтерфейс для зовнішніх програм на інформаційному сервері, або гейтвей, який забезпечує інформаційний сервер. Гейтвей – програми, які обробляють інформаційні запити та повертають відповідний документ або створюють документ в режимі “політ” (fly). Ця програма може працювати у веб-документі та здійснювати такі операції, як знаходити дату, зберігати статистичні дані, рахувати кількість користувачів, які мають доступ до сторінки, опрацьовувати анкети, робити анімацію або робити веб – сторінки інтерактивними). Це означає, що якщо студенти використовують декілька різних машин (наприклад, в ресурсному центрі), то важко визначити хто відправляє повідомлення, якщо тільки кожного разу вони не вказуватимуть свої імена. Деякі навчальні заклади з цієї причини не встановлюють браузер для електронної пошти на машинах, на яких працюють багато користувачів.

Віртуальні аудиторії.

За останні роки ряд програм поєднали в собі елементи електронної пошти, конференційних систем та навчаючих програм у віртуальне аудиторне середовище. Ці системи були широко впроваджені університетами і коледжами країн Європейського Союзу, які пропонують навчання on-line, і які виявились досить успішними. Очевидна перевага у тому, що можна купити і встановити програмне забезпечення (та навчитись ним користуватись), а не пропонувати курси навчання всім, у кого є доступ в Інтернет.

Перший клас – це така програма, яка поєднала електронну пошту, дискусійну групу та навчаючі програми. Вона успішно об'єднала основні елементи курсів on-line у єдиний пакет [5].

Топклас (TopClass –англ. Вищий клас, стоїть сходинкою вище, об'єднуючи все середовище on-line з текстом, чат кімнатою, груповими дискусіями та навчаючими погарами [6].

Педагогічні результати.

Ефективність навчання on-line.

Дослідження демонструють, що всі технології навчання в основному нейтральні (йдеться про традиційне навчання та навчання з використанням електронних засобів). Складно дати загальну оцінку, оскільки при навчанні з використанням нових технологій спостерігається особливий ентузіазм. Однак, Діллон К. та Харвелл Д. прийшли до висновку про те, що впровадження кожного нового засобу навчання супроводжується дослідженням, направленим на визначення того, чи є воно таким же ефективним, як традиційне. Кожна нова хвиля порівняльного дослідження приносить однакові результати і значної різниці немає [7]. Порівняння успіхів тих, хто навчається дистанційно (які вимірюються балами, оцінками тестів, роботою), з тими, які навчаються в аудиторії, представляє низку досліджень, які почались більше 50 років тому. Результати досліджень показують, що немає особливої різниці між навчанням у двох різних середовищах відносно змісту навчання, рівнем студентів або засобами, які використовують. Мор М. та Керські Д. приходять до таких висновків:

- існують достатньо підстав вважати, що аудиторне навчання є оптимальним методом;
- дистанційне навчання може бути таким же ефективним, як і аудиторне навчання;
- відсутність контакту віч- на- віч само по собі не погіршує процес навчання;
- ефективність курсу визначається якістю його розробки та викладанням, а не лише тим, чи навчаються студенти в аудиторії або дистанційно [8].

За висновками європейських дослідників, студенти країн ЄС надають перевагу дискусіям із викладачем або студентами. Але проведення дискусій за допомогою системи on-line також ефективне. Ізолюванням студента від аудиторії усуваються недоліки (крім однієї – соціальної ролі аудиторії).

Взаємодія – це сьогодні ключове слово при обговоренні ефективності навчання (мається на увазі міжпредметні зв'язки, а також взаємодія між студентами та викладачами). У той час, як нові технології комп'ютерної конференції, електронної пошти, аудіо-, теле- і відеоконференції можуть значною мірою мінімізувати або усунути проблеми відсутності взаємодії з іншими студентами, при дистанційному навчанні, питання взаємодії з предметом залишається і залежить від добре спланованої, чітко побудованої структури матеріалів – незалежно від засобів. Це потребує часу і є головним питанням при розробці курсів on-line.

Ефективність навчання за допомогою нових засобів залежить не тільки від доступу до них і їх швидкості, але й від знання комп'ютера і технології (як викладача, так і студентів), а також від рівня їх комфорту при навчанні on-line і взаємодії. Наші спостереження показують, що у випадках, коли студент отримує попередню підготовку з використання комп'ютера, будь-які невеликі складності легше долаються більшістю студентів. Водночас існує зворотня сторона технології: деякі студенти, які мають труднощі в роботі з комп'ютером, можуть бути з неї виключеними. Особлива перевага нових технологій для дистанційного навчання і навіть аудиторного навчання є в тому, що можна отримувати ресурси із різних закладів освіти і тим самим підвищувати якість навчання, використовуючи фахівців відповідної галузі зі всього світу. Відеоконференційні системи можна використовувати для читання лекцій на відстані, хоч у більшості випадків їх краще представляти відеозаписом, а відеоконференцію використовувати для дискусій.

Для успішного співробітництва між навчальними закладами різних країн необхідно виконання деяких умов. Вирішуючи практичні питання, пов'язані з розвитком такого партнерства, слід приділити увагу наявності демонстраційних проектів корисних курсів, які можна розширити у більш крупні програми, які покажуть ефективність спільного підходу до дистанційного навчання. Такі курси повинні бути не нові, а часткою існуючих програм або програм, які розробляються (таким чином, їх можна використовувати у всіх навчальних закладах – учасниках або передаватись як можна ширше). Питання кредитної передачі слід

розглядати як частину договору про співробітництво щодо розробки курсів та їх надання разом з іншими деталями договору.

Оцінка якості та акредитація.

При дистанційному навчанні (для сертифікованих курсів) існує проблема визначення того, чи дійсно той студент, який зареєстрований на курсі, посилає виконані завдання. Звичайно, вона вирішується завдяки перевіркам студентів за місцем проживання і формальним іспитом та співбесідою в навчальному закладі. Питання якості викладання курсу також повинні здійснюватись через ті ж самі механізми, як і на традиційних курсах: зовнішні екзаменатори і зовнішні аудиторі призначаються з числа визнаних навчальних закладів, які знайомі з процесом дистанційного навчання.

Оцінюючи роботи студентів, окрім вищевикладеного, значною проблемою у минулому при дистанційному навчанні була швидкість повернення завдань, які оцінювались. Якщо завдання доставляються і повертаються засобами електронної пошти, проблема повністю знімається. Можливо також автоматизувати процес за допомогою різноманітних тестів у вигляді запитань, які можуть оцінити вірність відповіді без допомоги викладача (крім видачі тестів). Однак, відповіді у вигляді реферату поки що менш піддаються такому типу оцінки.

Окреме питання якості стосується не матеріалів курсу, які надаються, а “змісту” всевітньої павутини Інтернет. Поки студенти працюють з матеріалами курсу, зміст контролюється. Однак, корисно використовувати інші доступні ресурси, з яких студенти беруть матеріали, якіз курсу, що вивчається. Велика кількість інформації доступна в Інтернеті, але майже відсутній контроль якості цієї інформації, оскільки закони країни, де розміщується інформація, її не обмежують.

Адміністративні питання.

Вартість.

Складно визначити вартість навчання on-line в порівнянні з традиційним навчанням, оскільки витрати значно відрізняються в залежності від того, яка технологія використовується, кількість студентів і персоналу беруть участь та наскільки складний викладається курс. Фізичне розташування як студентів, так і персоналу може значно вплинути на вартість навчання із-за вартості технології і вартості життя для тих, хто бере участь у процесі. В той час, коли вартість комп'ютера, програмного забезпечення та з'єднання продовжує падати, вартість навчання буде зростати, так як враховуватиметься вартість часу викладача.

Якщо теленавчання дозволяє здійснити прямий комунікативний зв'язок між студентом і викладачем (або інструктором), слід впровадити особливі заходи для обмеження обсягу комунікації до оптимальних пропорцій, в іншому випадку витрати стануть безконтрольними. [9]. Часто дистанційне навчання дешевше за традиційне, оскільки витрати навчальних закладів значно зменшуються. Деякою мірою це залежить від кількості студентів, які навчаються на тому чи іншому курсі. Для підготовки матеріалів для занять за дистанційною формою навчання витрачається більше часу, ніж за традиційною. Однак, за дистанційною формою навчання можна навчати більшу кількість студентів. За такою ситуацією можна значно знизити витрати на одного студента.

Логістика.

Європейські дослідники пропонують ряд питань логістики щодо організації дистанційного навчання:

1. Розробка матеріалів курсу. Скільки можна використовувати існуючі матеріали? Скільки матеріалів з одного сайту можна використовувати на інших? Наскільки вони релевантні? Скільки треба для пристосування курсу до певного місця, щоб їх можна було використовувати? Чи корисно глобальне подання інформації, якщо так, то до якої міри?

2. Кількість часу, необхідного для розміщення вебсторінки та інших матеріалів. Час, який потребується для вивчення програми, планування і розробки матеріалів та переробки існуючих матеріалів, що часто недооцінюється. В той час, як написати html

сторінку стає все легше з існуючими для цього програмними пакетами, концептуалізація змісту курсу в смислі взаємопов'язаних модулів ще не може бути автоматизована і займає багато часу.

3. Кількість часу для підтримки вебсторінки. Від півтори години на лекцію до 5-10 годин на тиждень [10]. Проблема технології Інтернету, який постійно удосконалюється, в тому, що завжди є більш динамічний, цікавіший засіб представити сторінку та багато часу можна витратити на оформлення сторінки анімацією, малюнками і т.ін., хоча користь у цьому для студентів сумнівна (особливо якщо у них стара технологія доступу до сторінки) [10].

4. Комбінація засобів, яка буде використовуватись. Які засоби найбільш підходять для тієї чи іншої аудиторій студентів? Скільки матеріалів подавати on-line, а скільки краще надавати як друковані матеріали, відео-, аудіозапис, CD та дискети?

5. Практичні заняття. (тривалість навчання за місцем проживання, якщо воно необхідне.

6. Потреби в персоналі (як для розробки курсу навчання, так і для управління).

7. База навчального закладу і партнери, які будуть брати участь у роботі?

8. Обладнання, програмне забезпечення та інші ресурси, які необхідні навчальному закладу та користувачу.

9. Рівень підготовки для використання Інтернету та програмного забезпечення, необхідне для персоналу. У цьому випадку чим простіше і легше, програмне забезпечення тим краще. Одним із кращих прикладів є "Admin form", яким користуються на вебсайті LRF у Швеції, де зміни на вебсайті виконує персонал, використовуючи on-line веб форми (пароль, який захищений), які потім автоматично обновлюють сторінки через CGI без необхідності для персоналу знати html та використовувати окремий web редактор [11].

10. Підготовка студентів (знання технології та вміння користуватись матеріалами). Спостереження в цій області показують, що для більшості студентів корисні початкові "живі" сесії, щоб ознайомитись з інтерфейсом, а потім перейти до роботи тільки on-line.

11. Підтримка студентів (on-line, по телефону або інші засоби). Зараз існує можливість зв'язатись з віддаленим комп'ютером з приводу багатьох програмних проблем з'єднання, але якщо є проблеми із з'єднанням, то воно не відбувається. В ідеалі необхідно забезпечити локальну підтримку, але там, де вона не практикується, повинна бути доступна та забезпечена підтримкою по телефону або по електронній пошті.

12. Видача та оцінювання завдань (наскільки воно може бути автоматизовано).

13. Питання власності та авторського права (як на матеріали, які надаються студентам через веб, так і на конфіденційність і власність матеріалів, які надаються студентам електронною поштою).

Спільна робота курсів.

Там, де курси управляються спільно більш, ніж одним навчальним закладом, необхідно поставити ряд питань на стадії планування:

- чи будуть курси, які створені в одному навчальному закладі включені в навчальні плани інших навчальних закладів;
- чи має персонал одного закладу єдиний список студентів, які навчаються у всіх навчальних закладів;
- кому платять студенти, коли реєструються, чи є відмінності у навчанні, як вони долаються, якщо студенти записуються на повний курс над лімітом, то як це питання вирішується;
- який навчальний заклад оказує фінансову підтримку;
- який навчальний заклад надає кредит студенту і як цей процес здійснюється;
- чи співпадають дати початку і кінця семестру у навчальних закладах та чи однакова тривалість заняття;
- чи будуть платити навчальні заклади за помешкання та обладнання в інших навчальних закладах. Якщо так, то чи буде плата постійною;

- чи будуть служби підтримки однакові в кожному місці (наприклад, координатор сайту, технічна підтримка, факс, копіювальний апарат, телефон);
- хто відповідає за прийом на роботу і підготовку координаторів сайту і персоналу технічної підтримки;
- хто платить за розповсюдження матеріалів;
- як буде оплачуватись ремонт та обслуговування обладнання;
- хто забезпечує доступність на кожному сайті відповідного програмного забезпечення та обладнання та хто платить за ліцензію;
- як студенти отримують доступ до електронної інформації.

Навчальні центри.

Для забезпечення доступу до технологій навчання широко використовуються навчальні центри. Європейський Союз, через розвиток мережі EuroStudyCentre, має за мету забезпечити доступ до глобальних комунікаційних технологій для всіх студентів європейських дистанційних навчальних закладів.

У технологічно передових країнах ЄС ефективність витрат є головним питанням. З темпами сучасного розвитку технологій, яке б обладнання не купували, воно неминуче старішає. Доки технологія не затвердиться, не виправдано вкладати в неї велику кількість часу та коштів. Наприклад, цифрове відео може бути доставлено через Інтернет. Але воно поки що не високої якості та повільно завантажується. Відеоплівка на сьогодні є більш практичним варіантом. Великі за обсягом документи можна розмістити в Інтернеті, але вони повільно завантажуються і користувачу дорожче їх друкувати, ніж відправляти їх звичайною поштою. Архівні матеріали в мережі Інтернет можуть бути корисними там, де інформацію неможливо отримати іншим шляхом, але це не кращий метод для загального використання в курсі дистанційної освіти.

На сьогоднішній день on-line курси все ще використовують значну частину друкованого тексту, аудіо- і відеопакет. Гібридні CD-ROMи, які містять навчальні матеріали для курсу і зв'язку з вебсайтом, можуть допомогти подолати проблему часу, яке витрачається на завантаження. Пам'ять CD ROM уже достатня для зберігання всього тексту і графіки, які необхідні для більшості курсів і може також включати аудіо- і відеокліпи.

Вивчення результатів дослідження щодо організації дистанційного навчання в країнах Європейського Союзу є дуже важливим. Урахування їх досвіду щодо впровадження такої моделі допоможе створити ефективну сучасну систему організації професійної підготовки фахівців будь-якої галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Hunt A.R. Affordances and Constraints of Electronic Discussions. 13th inkshed working conference, Heia Island, Manitoba May 1996. – Режим доступу: <http://www.stthomasu.ca:80/HyperNews2/get/fora.html>
2. <http://www.hypernews.org/HyperNews/get/hypernews.html>.
3. <http://www.hypernews.org/HyperNews/get/hypernews.html>.
4. ISQ (<http://www.icq.com/>)
5. FirstClass – (www.softarc.com)
6. TopClass – (www.wbtsystems.com)
7. Dillon, CL & Harwell, D. (1991) Tele-communications in Oklahoma: A Summary of Research. The University of Oklahoma, 1991.
8. Moore, M. & Kearsy, G. (1996). Research on Effectiveness. Chapter 4 – distance Education: A Systems View. Wadsworth Publishing, ISBN 0-534-26496-4.
9. Moonen., J. The Efficiency of Telelearning Faculty of Educational Science and Technology, University of Twente, Enschede, The Netherlands, 1997.
10. Kahany J.M. (1997). Instructional uses and effects of world wide web courses pages: a review of instructor experiences. – Режим доступу: <http://www.wmich.edu/com305/webpage.html>
11. www.lrf.se
12. Distance Education for Agriculture and Rural Development. 17-18 February 1998//AERDD, the University of Reading.

Заскалета С.Г.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

В статье рассматривается опыт государств Европейского Союза относительно дистанционного образования в контексте непрерывного профессионального образования. Отмечается, что дистанционное обучение дает значительно больше возможностей для активизации учебно-познавательной деятельности студентов в сравнении с традиционными формами обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, непрерывное профессиональное образование, учебно-познавательная деятельность студентов.

Zaskaleta S.G.

THE ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN THE COUNTRIES OF EUROPEAN UNION

The experience of the countries of European Union in the sphere of distance education as a part of long-life learning is given in the article. It is stated that usage of distance education gives more possibilities for active comprehensive activity compared with traditional forms of teaching.

Key words: distance learning, continuous professional education, students' educational and cognitive activities.

УДК 378.6

Зубач Т.О.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Автор розглядає проблему формування естетичних компетенцій у курсантів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземної мови. Особливу увагу приділено завданням, які постають перед викладачами-мовниками відомчих ВНЗ при вирішенні даного питання.

Ключові слова: естетична компетенція, естетичне виховання, естетичний смак.

Становлення суверенної Української держави, зміцнення її міжнародних позицій пов'язане не тільки з соціальними, політичними, економічними та культурними змінами, а й з удосконаленням самої людини. Нині суспільство ставить перед особистістю нові вимоги, передумовою виконання яких є її всебічний та гармонійний розвиток.

Зростання значущості національної культури в розвитку України та світової цивілізації зумовило проголошення принципів освітньої та культурної політики у законодавчих та нормативних документах про освіту: Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Концепції громадянського виховання особистості.

Соціальне замовлення суспільства спрямовує освіту на вивчення цілісної картини світу – світу культури та людини, на формування гуманітарного мислення, розвиток творчих здібностей особистості. Тому набуває пріоритетного значення подальше вдосконалення естетичної культури особистості як невід’ємної характеристики спеціалістів з вищою освітою, що можливе лише за умови формування у студентської молоді необхідного складника творчої діяльності, стрижневого виду естетичної здібності – естетичних компетенцій, які поєднують чуттєві та інтелектуальні сили людини.

Як свідчать документи всесвітніх і міжнародних конференцій, що проводяться під егідою ЮНЕСКО, останнім часом дедалі реальніший характер набувають процеси інтеграції та інтернаціоналізації у вищій освіті. Тому завдання сьогодення – формувати особистість

громадянина європейської спільноти, що неможливо без міжнародних знань, володіння іноземними мовами та розуміння культури їх носіїв. У контексті глобалізації особливе значення надається розвиненим естетичним компетенціям особистості, адже завдяки їм відбувається диференційоване сприйняття й оцінювання естетичних об'єктів, яке уможливорює шанобливе ставлення до культурної спадщини інших народів. Важлива роль естетичних компетенцій в процесі ціннісного орієнтування особистості, можливість їх розвитку протягом життя робить цю естетичну категорію об'єктом педагогічної уваги і впливу.

Філософсько-аксеологічний аспект проблеми формування естетичних компетенцій досліджували І. Зязюн, М. Каган, М. Киященко, І. Коніков, Р. Шульга; психологічний – Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, П. Симонов, Б. Теплов; соціально-психологічний – Н. Калашник, О. Молчанова, В. Шинкарук; педагогічний – М. Каган, Г. Петрова, В. Самохвалова, О. Семашко.

Деякі проблеми естетичного виховання висвітлюються в працях зарубіжних представників філософії освіти: в Росії – М. Киященком, І. Коніковим, В. Самохваловою, О. Шапінською; у США – Т. Манро, А. Тилем, Дж. Фіске; в Англії – Г. Ридом; у Німеччині – Г. Зелле, Г. Емером; у Франції – П. Бурд'є.

Поряд зі згаданими результатами наукового пошуку проблема формування естетичних компетенцій у курсантів вищих навчальних закладів МВС засобами іноземних мов залишається ще недостатньо вивченою.

Вирішення цієї проблеми викликає ряд суперечностей між:

- підвищеними вимогами суспільства до естетико-мовленнєвої культури та недостатньою увагою з боку вищих навчальних закладів системи МВС України до вирішення цієї проблеми;
- необхідністю системного вирішення зазначеної проблеми та відсутністю її навчально-методичного забезпечення;
- потенціальними можливостями впливу викладачів та відсутністю належного вирішення питання в процесі навчальної та позааудиторної роботи.

Як свідчить аналіз навчально-виховного процесу відомчих ВНЗ, рівень естетичної культури курсантів не відповідає сучасним вимогам, що виявляється в недостатньому усвідомленні ролі естетичного виховання в розвитку молоді.

Причинами такого стану є недостатнє ознайомлення курсантів з основами естетики, теорією та практикою естетичного виховання у ВНЗ, а також відсутністю передумов для творчої самореалізації й самовиховання курсантів.

Отже, метою статті є розкриття особливостей формування естетичних компетенцій у курсантів ВНЗ МВС, а також визначення місця та ролі іноземної мови у цьому питанні.

“Компетенція” тлумачиться у сучасних словниках як добра обізнаність із чим-небудь [1: 305]. Слово походить від лат. “competitā” (відповідність, узгодженість) – це знання і досвід у певній сфері. Вони забезпечують оволодіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм певної діяльності.

А. Хуторський розуміє під компетенцією “сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є необхідними для того, щоб якісно продуктивно діяти” [2: 60]. Учений підкреслює, що компетенція – це задана вимога, норма.

Отже, лаконічно можна сказати, що компетенція – це коло повноважень, а естетична компетенція – це коло повноважень у сфері естетичних знань.

Курсанти приходять до ВНЗ з багато в чому сформованими поглядами на життя та певним рівнем зрілості культури. Виховання у ВНЗ забезпечує формування особистості майбутнього спеціаліста, його свідомості, самосвідомості, встановлення зв'язку поколінь, збереження їх культурних надбань, накопичення власного досвіду на основі напрацьованого попередниками тощо. Це має здійснюватись “авторитетними, високо-освіченими людьми,

носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури” [3: 247].

Отже, перед викладачами та вихователями вищих закладів освіти МВС України постають такі завдання:

- вироблення уміння сприймати прекрасне у природі, мистецтві, повсякденному житті; розвиток естетичного смаку, здатності відрізнити красиве від потворного;
- виховання бажання щоденно вносити естетичне, позитивне в своє оточення; напрацювання навиків правильного оцінювання рівня естетичності того чи іншого явища;
- виховання естетичного ставлення до мови, як засобу спілкування майбутніх працівників міліції, адже їх професійна діяльність потребуватиме постійного спілкування з людьми.

Вирішення цих завдань буде нерозривно пов'язане з поняттям “естетичного виховання”.

Естетичним вихованням у педагогіці, як відомо, вважають виховання здатності до повноцінного сприймання, правильного розуміння і ставлення до проявів прекрасного у природі, суспільному житті, в побуті, мистецтві [4].

У формуванні уміння бачити прекрасне, розуміти й оцінювати його за законами краси велику роль відіграє іноземна мова як навчальний предмет. По-перше, у словесній формі в мові відображаються всі сфери життя людини: природа, суспільство, мистецтво. По-друге, сама мова має риси прекрасного, здатні викликати естетичні почуття, формувати естетичні компетенції. Таким чином, естетичне виховання засобами слова здійснюється протягом усього навчання. Розвинений естетичний смак дає змогу не тільки оцінювати чуже мовлення, а стимулюватиме прагнення, потребу якісно вдосконалювати власне мовлення [5].

Отже, мовлення (спілкування) – один із засобів та інструментів майбутньої професійної діяльності курсантів, без яких сама діяльність буде неефективною. Специфіка службової лояльності не дозволить працівникам міліції бути грубими, необ'єктивними. Курсанти вже від самого початку повинні усвідомлювати, що кожний факт грубості, неналежної поведінки, невічливого спілкування, як правило, можуть набути широкого резонансу, викликати у людей хибне уявлення про діяльність міліції, негативно вплинути на її імідж.

Рідна мова є найбільш дієвим засобом виховного впливу, який без перебільшення можна назвати універсальним. Відомо, що, засвоюючи рідну мову, люди “...покроково стають носіями національного змісту, духу: засобами рідної мови у них найефективніше формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість і самосвідомість та інші компоненти духовності народу” [6: 29]. Але не лише рідна, а й іноземна мова є дієвим засобом формування високорозвинутої та освіченої особистості та висококваліфікованого фахівця.

Усне мовлення курсантів засмічене словами-паразитами, бідне, містить часті повтори, у ньому мало означень, відсутні фразеологічні звороти; більшість речень одноманітні. За таких обставин курсанти не оволодівають культурою спілкування, не завжди можуть чітко, логічно висловити власні думки, почуття з дотриманням норм мовленнєвого етикету, не вміють вести діалог, корегувати власне мовлення в процесі говоріння, урахувавши реакцію співучасників комунікації.

Причини мовно-естетичної байдужості переважної більшості курсантів криються, по-перше, у відсутності в них “особливої потреби говорити добірною мовою, а звідси і невимогливість до свого мовлення” [7], і, по-друге, в неправильній організації змісту навчання. Досвід показує, якщо спрямувати навчання мови на виховання позитивних емоцій, почуттів, потреб (внутрішнього), то це вирішить проблему культури спілкування, мовлення взагалі (зовнішнього).

Тому головними завданнями відомчих ВНЗ повинні бути:

- навчально-методичне забезпечення викладання дисципліни “Іноземна мова”, що сприятиме формуванню естетичних компетенцій курсантів її засобами;
- належне вирішення питання в процесі навчальної та позааудиторної роботи;
- складання спеціальних програм та впровадження в навчальний процес спеціальних курсів, направлених на виховання естетичного ставлення до мови.

Завдання викладача-мовника – дати курсантам знання про систему зображально-виражальних засобів; формувати у курсантів естетичну свідомість, яка складається з естетичного сприйняття, переживання і відчуття, оцінки, естетичного ідеалу, поглядів і теорій, і характеризує зв'язок інтелектуальної й чуттєво-емоційної сфер гармонійної особистості. Все це зумовить розвиток мовної компетенції.

Рівень мовної компетенції визначає спроможність курсанта доречно добирати мовні засоби відповідно до комунікативної мети; вияв основних комунікативних ознак досконалого мовлення (точність, логічність, правильність, виразність, образність, етичність, естетичність); сприймати чужі висловлювання, які також можуть стати ґрунтом для конструювання власних висловлювань.

Постійне й систематичне спілкування курсантів у процесі становлення їх особистостей сприятиме народженню й розвитку стійких і константних естетичних відчуттів. Естетичний смак – регулятивний компонент естетичної свідомості, обумовлена здатність людини оцінювати предмети, процеси, явища з позиції їх естетичної значущості. Істинний, глибинний смисл естетичної свідомості полягає в тому, щоб забезпечити кожній людині досягнення внутрішньої гармонії між різнорідними аспектами її життя, зводити під один знаменник різні аспекти її сутності.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що на сьогоднішній день проблема формування естетичних компетенцій у курсантів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземної мови є досить серйозною та недостатньо дослідженою, незважаючи на те, що важливість її очевидна.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. О проблемах современного человекознания / Б. Ананьев. – СПб, 2001.
2. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
3. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 2. – К., 1998.
4. Концепція виховання дітей та молоді у сучасній системі освіти // Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / За заг. ред. Н.І. Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 237-250.
5. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: Проект / І.А. Зязюн, О.М. Семашко. – К., 1994.
6. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібн. / М.Г. Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.
7. Калашник Н.Г. Естетичні смаки: їх витоки і формування / Н.Г. Калашник. – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – 344 с.

Зубач Т.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД УКРАИНЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Автор рассматривает проблему формирования эстетических компетенций у курсантов высших учебных заведений МВД Украины средствами иностранного языка. Особое внимание уделяется заданиям, возникающим перед преподавателями-лингвистами ведомственных ВУЗов при решении этого вопроса.

Ключевые слова: эстетическая компетенция, эстетическое воспитание, эстетический вкус.

THE FORMATION OF AESTHETIC COMPETENCES OF MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS' STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

The author deals with the problem of forming of aesthetic competences during studying foreign languages by the cadets of establishments of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. A special attention is paid to the tasks, which arise before the instructors-linguists in the departmental establishments of higher education when solving this problem.

Key words: aesthetic competence, aesthetic education, aesthetic taste.

УДК 373.31:159.937.22:78(477)(045)

Качуринець Л.В.

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У КОНТЕКСТІ ПІЗНАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

У статті розглядається розвиток музичного сприймання молодших школярів. Музичне сприймання розкривається в контексті пізнання української музики, усвідомлення і оцінювання її образів, обмірковування слухових вражень від почутого.

Ключові слова: музичне сприймання, художньо-зображальні можливості української музики, пізнавальна сфера молодшого школяра.

Пізнання світу української музики учнями молодших класів, її музичних образів починається з духовного контакту з музикою, з почуттєвого “бачення” та емоційного відгуку на неї. Процес чуттєвого пізнання дитиною музики спрямовано на усвідомлення окремих властивостей музичних образів, і сприймання, яке дає цілісне уявлення про них.

У методиці музичного навчання накопичено суттєвий матеріал щодо сутності музичного сприймання, і розгляд цієї проблеми у минулому призвів до виникнення у ХХ ст. науки, яка розглядає закономірності функціонування і формування музичного образу та педагогічні підходи до музичного розвитку дітей (Б.Асаф’єва, Н.Гродзенська, О.Костюк, Л.Мазель, Є.Назайкінський, С.Науменко, О.Ростовський, Б.Теплов, В.Шацька, Б.Яворський та інші). Попри серйозні здобутки у цій галузі залишилися питання, які потребують вивчення, зокрема сприймання молодшими школярами української музики. Метою статті є розкриття особливостей музичного сприймання і визначення можливостей щодо його формування на основі вивчення української музики молодшими школярами.

Основою пізнання дитиною музики є емоційні відчуття, через які здійснюється зв’язок з нею і безпосередній вплив на засвоєння музичного матеріалу. У психології поняття відчуттів розкривається як відображення в мозку людини окремих властивостей, якостей предметів та явищ об’єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття [2: 101]. Вони мають провідне значення у процесах сприймання музики дитиною.

Поняття сприймання визначається у науковій літературі як відображення предметів і явищ у свідомості людини, що діють у певний момент на органи чуття [2: 120]. Відповідно до цього ми розуміємо музичне сприймання як відображення музичних образів у свідомості людини, що діють на органи слуху. У сучасній науковій літературі найчастіше зустрічаються два терміни, що визначають діяльність людини, яка слухає музику: “сприймання музики” і “музичне сприймання”. Поняття “сприймання музики” здебільшого використовується у працях психологів, воно відображає ситуацію, коли сприймання охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об’єкт впливу на людину. Поняття “музичне сприймання” означає спрямування сприймання на “осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен” [4].

У розвитку музичного сприймання в молодших школярів необхідно враховувати насамперед притаманні їм психофізіологічні особливості. Молодший шкільний вік є одним із складних етапів у психічному розвитку дитини, що зумовлюється переходом до навчальної діяльності у школі. Тому дитячий світогляд, попередній досвід дошкільного віку, інтереси, мрії та сподівання відтворюються, впливають на процес сприймання. Зміна способу життя дітей у зв'язку з переходом до навчання у школі, навантаження на їх пізнавальну сферу зумовлюють певні труднощі у сприйманні програмового матеріалу, його розумінні та запам'ятовуванні. У цьому віці дітям притаманні допитливість, відкритість для різних художньо-естетичних вражень, великий інтерес до того, що привертає їхню увагу.

Особливу роль у навчально-виховному процесі початкової школи відіграють уроки музичного мистецтва. Адже музика володіє надзвичайно широким спектром засобів художньої виразності, які роблять більш доступним сприймання навколишньої дійсності молодшими школярами, так як музичні образи відображають реалії оточуючого світу, різноманітні явища та ілюстрації з природи, взаємовідносини між людьми тощо. Тому на уроках музичного мистецтва важливо застосовувати таку музику, яка допоможе розкрити дітям прекрасний світ мистецтва. Величезний художньо-виховний потенціал якраз і містить українська музика.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики [4].

Музична діяльність формує у дітей певний досвід, у якому зафіксуються певні ознаки отриманих слухових вражень. Під час сприймання музики здійснюється порівняння накопичених слухових вражень з тим, що звучить у певний момент. Ми можемо часто спостерігати ситуацію, коли людина не сприймає певної музики. Це зумовлюється тим, що у процесі сприймання відбувається розходження між тим, що сприймається, і накопиченим раніше досвідом. Через те так важливо, щоб досвід дітей базувався на певних найкращих еталонних зразках музичного мистецтва.

Сучасний музичний простір відрізняється надзвичайною строкатістю музичної інформації, представленої класикою, джазом, естрадною, рок-музикою та іншими музичними течіями. Становище української музики в боротьбі за слухача непросто, так як в силу історико-суспільних обставин її престиж серед підростаючого покоління, на жаль, порівняно невисокий. Прикро, але в наш час засоби масової інформації часто є носієм сумнівних цінностей. Ще однією причиною непопулярності української музики серед дітей є те, що, незважаючи на художні достоїнства і переваги української музики, сучасні підходи до музичного виховання недостатньо спираються на активне впровадження творів українського музики у навчальний процес.

Розвиток сприймання у дітей краще здійснювати через використання музики, генетично близької їм, тобто активно використовувати на уроках музичного мистецтва саме українську музику, оскільки саме вона володіє надзвичайним духовним та емоційним потенціалом для розвитку сприймання дітей. Адже навчити школяра переживати емоції – найважливіше питання розвитку музичного сприймання, яке допоможе залучити учня до процесу емоційного переживання образів та музичних думок, до активної творчості.

Необхідною умовою активізації процесу сприймання є забезпечення стійкого інтересу дітей до тієї музики, яка пропонується їх увазі. Л.Виготський неодноразово наголошував на тому, що, перш ніж залучити дитину до якоїсь діяльності, треба зацікавити її нею, потурбуватися про те, щоб виявити її готовність до цієї діяльності, напруженість всіх сил, необхідних для цього [1: 118].

Важливою умовою у розвитку музичного сприймання дітей молодшого шкільного віку є уміння в українській музиці знаходити головний настрій. У художніх образах

українських композиторів відображаються враження від мальовничої природи України, відтворюється краса людських стосунків та духовна культура нації, використовується широкий спектр художніх барв, які впливають на почуттєву та емоційну сферу дитини. Вивчаючи різноманітну українську музику у початковій школі (наприклад, “Українська симфонія” М. Калачевського, “Державний гімн України” М. Вербицького, народний танець “Гопак”, оперу “Вовк та семеро козенят” М. Ковалю, українська народна пісня “Подоланочка” та інші), діти вчать розрізняти та характеризувати почуття та настрої, які викликає у них музика. Слід звернути увагу на те, що дитина в молодшому шкільному віці вже розуміє смисл таких категорій, як добро і зло, тому може у запропонованій музиці відчувати різницю між різними настроями у музичному творі: добра, яке приводить до щастя людину, викликаючи у неї світлі почуття та сприяє ствердженню на землі, і зла, що гальмує розвиток природних сил людини, образ якого може набути безпристрасної байдужості.

Ще однією умовою покращення процесу сприймання музики в контексті пізнання української музики, кращому її осмисленню учнями є визначення засобів музичної виразності, притаманних їй. Сприяє цьому ознайомлення дітей з елементами теорії музики, яке вже впроваджується у навчальний процес початкової школи: це і властивості висоти та тривалості звуків, і їх темброве забарвлення, поняття про темп, жанр тощо. Але введення теоретичного комплексу знань у зміст уроку музичного мистецтва не повинно бути самоціллю, а сприяти покращенню емоційних вражень учнів від української музики, посилювати яскравість музичного сприймання її образів і художніх вражень [3: 81]. Адже знання особливостей музичної мови, за допомогою яких композитор втілює музичний образ, є важливою складовою у розумінні змісту твору. За допомогою вчителя дитина вчиться з'ясувати, які засоби музичної виразності використав у своєму творі композитор, ознайомлюватись із особливим національним колоритом української музики. Покращує розуміння використаних композитором засобів музичної виразності та їх особливостей порівняння творів різних стилів, епох. Наприклад, корисно запропонувати прослухати учням українські народні пісні “Стоїть явір над водою”, “Взяв би я бандуру” з однойменними творами в обробці композитора, народного артиста України М. Балеми. Не менш важливою є деталізація кожного засобу музичної виразності у порівнянні контрастних між собою творів.

Ще одним прикладом для порівняльного аналізу творів можуть служити дві п'єси В.Косенка “Не хочуть купити ведмедика” та “Купили ведмедика”, де композитор яскраво передає засобами музичної виразності образу і сум за бажаною іграшкою, і радість дитини від того, що здійснилось її бажання мати цього ведмедика. Отже, звертання до вивчення засобів музичної виразності з молодшими школярами, використовуючи українську музику, полягає у тому, щоб підсилити процес музично-образного сприймання дітьми, зробити його більш яскравим і осмисленим.

Однією з педагогічних умов процесу сприймання музики є визначення особливостей розвитку художнього образу у музичних творах. У музиці художній образ часто розгортається динамічно і може змінюватися впродовж твору. Для кращого сприймання музичного образу можна запропонувати дитині скласти словесну характеристику тієї музики, яку вона сприймає. На наступному занятті процес сприймання дитиною музики вчитель може активізувати тим, що, не оголошуючи назву твору, запропонувати їм придумати власну. Активність дітей в обговоренні та дискусіях, викликаних таким завданням, буде свідчити про позитивний результат у виявленні та розкритті ними художнього образу музичного твору.

Звернення до різних видів мистецтв – літератури, хореографії, образотворчого мистецтва, скульптури у поєднанні з музикою – сприяє кращому та детальнішому розкриттю її образного змісту. Якщо в літературі слово творить образ, то у музиці художній образ творить звук, як приклад, застосування інтеграції мистецтв у процесі розвитку сприймання дітей, можна запропонувати дітям послухати оперу-казку “Лисичка, Котик і Півник” К. Стеценка, потім прочитати однойменну українську народну казку у ролях і для закріплення переглянути мультиплікаційний фільм на сюжет цієї ж казки.

Також всебічному розвитку музичного сприймання сприяє осмислення особистості композитора, його індивідуального стилю творення. В.Белінський наголошував, що, розпочинаючи вивчення творчості поета, насамперед людина повинна сприйняти в різноманітних його творах таємницю його особистості, тобто особливості його душі, які належать тільки йому одному [5].

Однією з важливих умов розвитку сприймання музики молодшими школярами є впровадження в навчальний процес вивчення творів сучасних вітчизняних композиторів. Сьогоднішніх школярів приваблює жвава, весела, жартівлива, світла, у сучасних жанрових замальовках музика. Свіжість, яскравість, широке поле фантазії, щирість – ці якості музики, які відображають ритм сьогодення, ваблять молодого слухача. Прикладом такої музики може стати дитяча збірка сучасного композитора М.Балеми “Ми будемо Україну”. Він є керівником Державного академічного козачого ансамблю пісні та танцю “Козаки Поділля” і є ініціатором проведення різних тематичних концертів у м. Хмельницькому. Серед них і щорічні новорічні дійства “Новорічна казка”, концерти “Ми твої, країно, козаки”, “Козацька рада” та інші. Яскравість сприймання його музики на концерті зумовлюється поєднанням оркестрової та хорової музики з балетом, костюмами, незвичністю театралізованої постановки. Поєднання зорового сприймання із слуховим буде сприяти виникненню інтересу до музики, активізувати слухову увагу до неї, що залишить яскравий відбиток у дитячій свідомості. А також діти зможуть побачити самого композитора і запам’ятати як митця Хмельниччини, як цікаву постать, як подільського козака і патріота.

Для розкриття особистості композиторів минулих епох можна запропонувати учням переглянути художні фільми, про життя і творчість українських композиторів. Після такого тісного знайомства з авторами молодшим школярам буде легше знайти відповідь на питання: “Як ставиться композитор до героїв-образів своїх творів?”, “Чи ставиться до них з іронією, співчуттям або з гумором?”, “Про що хотів розповісти у своїх творах?”.

Глибоке проникнення в ідею музичного твору здійснюється за умови пізнання учнем того, що йому близько у цьому творі, та відповідності його внутрішнім потребам. Українська музика, в силу своєї художньої довершеності, може дати можливість осягнути зміст твору, написаний у минулих епохах, через духовний світогляд сьогоденного слухача. Якщо дитина уявить, що музика написана про неї та заповнить події свого власного життя у змісті твору, то таке сприймання набуде особистого смислу. Вчитель може наштовхнути учнів до роздумів різними питаннями, наприклад: “Який вірш захотілося б прочитати, прослухавши український народний танець “Мелетелиця”?”, “Який би був ваш герой у музичній казці “Івасик – Телесик” М.Сільванського?”, “Чи нагадує якісь події власного життя музика у фортепіанній п’єсі “Гумореска” В. Косенка?”. Такі питання вимагають від дітей незамаскованого внутрішнього розкриття, яке відбувається через найвище переживання, як диво мистецтва, за умови глибокого сприймання музичного твору. Дитина, слухаючи музику, в момент найвищого переживання відчуває переміщення з реалій у віртуальний світ і назад у дійсність, допомагає розвитку своєї уяви та фантазії.

Отже, забезпечення стійкого інтересу дітей до тієї музики, яка пропонується їх увазі, виявлення головного настрою музичного твору, визначення засобів музичної виразності, визначення особливостей розвитку художнього образу у музичних творах, осмислення особистості композитора, його індивідуального стилю творення, впровадження в навчальний процес вивчення творів не лише минулих років, а й сучасних вітчизняних композиторів та пізнання учнями у творі дещо значиме для себе, те що відповідає його внутрішнім потребам та надіям, – ці педагогічні умови сприяють розвитку музичного сприймання і формують можливості щодо пізнання української музики. Розвивати здатність адекватно сприймати українську музику необхідно вже в молодшому віці, так як музику сприймає не вухо, не барабанні перетинки, – її сприймає людина, особистість [3: 81].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

2. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко та ін. – К.: Либідь, 2005. – С.464.
3. Психология музыкальной деятельности / Под ред. Г.Цыпина. – М.: АCADEMIA, 2003. – 125с.
4. <http://ua.textreferat.com/referat-13368.html>
5. [http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=musykalnaya psychologiya &issue =02-2007&part =3 petrushin psihologiya muzykalnogo vospriyatiya](http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=musykalnaya%20psychologiya%20&issue=02-2007&part=3%20petrushin%20psihologiya%20muzykalnogo%20vospriyatiya)

Качуринец Л.В.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАНИЯ УКРАИНСКОЙ МУЗЫКИ

В статье рассматривается развитие музыкального восприятия младших школьников. Музыкальное восприятие рассматривается в контексте познания украинской музыки, осознания и оценивания ее образов, осмысления слуховых впечатлений от услышанного.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, художественно-изобразительные возможности украинской музыки, познавательная сфера младшего школьника.

Kachurinec L.V.

FORMING OF MUSICAL PERCEPTION OF JUNIOR SCHOOLBOYS IS IN THE CONTEXT OF COGNITION OF UKRAINIAN MUSIC

Development of musical perception of junior pupils is examined in the article. Musical perception is examined in the context of Ukrainian music cognition, understanding of images' evaluation, deliberation of the auditory impressions from the music which has been heard.

Key words: musical perception, artistically descriptive possibilities of Ukrainian music, cognitive sphere of a junior pupil.

УДК 378

Коваль В.Ю.

УЧАСТЬ СТУДЕНТСТВА У МИСТЕЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

У статті розглядається проблема участі студентства у мистецькій роботі як засіб виховання культури міжособистісних відносин та мистецька діяльність як складова позааудиторної діяльності вищої школи.

Ключові слова: мистецька діяльність, позааудиторна діяльність, культура міжособистісних відносин, виховна робота.

Актуальність дослідження. Під впливом процесів демократизації й гуманізації, інтеграції у світове співтовариство в українському суспільстві проходить зміна пріоритетів формування сучасного студента не тільки як фахівця, але й як суб'єкта суспільних процесів. Постійно зростає кількість різноманітних соціальних контактів, у які вступає особистість, що вимагає сформованості у неї знань, умінь і навичок культури взаємин, розвитку відповідних ділових і особистісних якостей. Сьогодні перед вищими навчальними закладами, крім завдань професійної підготовки, ставить за мету виховання молодого покоління, формування цілісної особистості кожного громадянина України – як людини з яскраво вираженою національно-громадянською позицією і як високопрофесійного фахівця, зберігаючи та укріплюючи його фізичне та моральне здоров'я. У “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті”, “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Державній національній програмі “Освіта”, Конвенції ООН “Про права дитини” підкреслюється необхідність створення умов для розвитку і самореалізації кожної людини, виховання у дітей та молоді здатності протидіяти проявам бездуховності, формування умінь міжособистісного спілкування та високої культури взаємин. Період навчання у вищому навчальному закладі, під час якого здійснюється професійна ідентифікація та професійна

адаптація майбутнього спеціаліста, – найбільш важливий для розвитку особистості фахівця будь-якої спеціальності. І від успішного психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу великою мірою залежить ефективність підготовки молодих спеціалістів. Низька психологічна культура студентів спричиняє появу внутрішніх та міжособистісних конфліктів, що ведуть до особистісних дисгармоній, фрустрацій, тривоги, негарздів у навчанні, особистому житті, оволодінні професією, невміння спілкуватися в соціальному просторі. Тому, на наш погляд, актуальною проблемою сьогодення є виховання культури міжособистісних відносин студентства засобами мистецької діяльності, що є складовою позааудиторної діяльності вищої школи [2; 3].

Об'єктом дослідження є виховання культури міжособистісних відносин студентів, а його предметом – взаємовідносини студентів під час мистецької діяльності у вищій школі.

Методи та організація дослідження. У ході роботи нами були використані наступні методи: аналіз науково-методичної літератури та анкетування. У дослідженні взяли участь студенти 1-2 курсів факультету фізичного виховання та спорту Херсонського державного університету в кількості 120 осіб.

Результати дослідження. Дослідження вчених (А.Алексюк, М.Амосов, Б.Ананьєв, М.Буланова-Топоркова, А.Дмитрієв, А.Духавнева, І.Кон, В.Лісовський, С.Самигін, З.Єсарєва та ін.) присвячені вивченню особливостей розвитку особистості студента. Комунікативні та організаційні здібності органічно пов'язані між собою, значною мірою перетинаються, взаємозумовлюються. Л.Кудряшова, Л.Уманський, Б.Федоришин підкреслюють, що організаційні вміння – це вміння впливати на людей з метою успішного вирішення ними певних задач, уміння оперативно розбиратися в ситуаціях, що склалися, вміння спрямовувати взаємодію людей у необхідне річизе. В останні роки з'явилися роботи, які виділяють суб'єкт-суб'єктні стосунки в педагогічному процесі, тобто визнають управляючу функцію педагога і функцію самоуправління того, хто вчиться. На нашу думку, найбільш результативними засобами розв'язання вищезазначеної проблеми є висококваліфікована, послідовна, систематична діяльність усього колективу викладачів та студентства.

Система виховної роботи у вищому навчальному закладі повинна містити три взаємопов'язаних компоненти:

- виховання в процесі навчання;
- позааудиторну виховну діяльність;
- громадську роботу (превентивне виховання, включаючи підтримку здорового морально-психологічного клімату в колективі, стиль взаємин).

Поєднання всіх названих етапів у єдину систему вимагає цілеспрямованих, організованих зусиль з боку всього педагогічного колективу, студентського активу та цілеспрямованого самовиховання з боку самого студента. Велику роль у особистісному та професійному становленні студента відіграє позааудиторна діяльність. Саме протягом цієї діяльності студент має можливість відпрацювати різноманітні стратегії своєї поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях. Специфіка виховних ситуацій частково повторює ситуації, типові для майбутньої професійної діяльності, що дає змогу навчитися знаходити правильні рішення у різноманітних ситуаціях, міжособистісних професійних відносинах. Виходячи з цього, позааудиторна виховна робота як необхідна складова загального процесу виховання особистості у ВНЗ при педагогічній підтримці з боку викладачів повинна бути скерована на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їх дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів і переходу до самовиховання [1].

Розглянемо суть самого терміна “позааудиторна робота”. В аудиторії студент займається навчанням, тому навчальну роботу ми можемо назвати аудиторною. Коли студент переступив поріг аудиторії, він може займатися чим завгодно: їсти, приймати душ, ходити на дискотеку або побачення, тобто ця частина його життєдіяльності ніяким чином не пов'язана з навчанням. Звідси виходить, що частина часу життєдіяльності, відведена

діяльності поза межами аудиторії, повинна називатися позааудиторною роботою. Отже, ми можемо дати таке визначення цьому терміну: позааудиторна робота – це необхідна складова навчально-виховного процесу, протягом якої студент самостійно займається виконанням навчальних завдань, творчих робіт професійного характеру, а також професійною самоосвітою. Тому у виховній практиці зміст і види позааудиторної діяльності визначаються не вимогами навчально-виховного процесу, а науково-методичними інтересами викладачів, побажанням студентів і науково-технічною базою навчального закладу. Позааудиторна діяльність організується на добровільній основі для бажаючих студентів і не підлягає оцінці з боку викладача, який сам може в ній брати участь нарівні зі студентами.

Ступінь керівництва позааудиторною діяльністю студентів з боку педагога може бути різна: від жорсткого керівництва до повної самостійності та творчості. Виділяють такі рівні керівництва позааудиторної діяльності: управління, регулювання, співпраця, спостереження, самостійний та ін. Названі рівні визначаються, перш за все, особистими особливостями викладачів, що ініціюють позааудиторну діяльність, та індивідуальними особливостями студентів, які беруть в ній участь (мотивація до педагогічної діяльності, пізнавальна активність, самостійність тощо).

Напрямки позааудиторної діяльності студентів ми визначили наступні:

- позааудиторна діяльність з предметів;
- студентське самоврядування;
- організація дозвілля студентів – засідання різних клубів та творчих об'єднань;
- колективно-творчі справи – традиційні університетські свята;
- творчо-групову діяльність;
- спортивно-оздоровчі заходи: День здоров'я, осінній крос, традиційні змагання з волейболу, баскетболу, футболу, настільного тенісу тощо.

На наш погляд, позааудиторна діяльність дозволяє молоді не тільки теоретично поповнити свій професійний багаж, але і в повній мірі проявити себе у спілкуванні та в проєктній діяльності.

Отже, позааудиторна робота є складним соціокультурним явищем, в основі якого лежать суспільні традиції та традиції вищого навчального закладу, уточнені вимогами студентської субкультури (студентська субкультура як чинник міжособистісних відносин у студентському середовищі). Виходячи з вище зазначеного, під позааудиторною діяльністю ми розуміємо цілеспрямовану діяльність студента за межами процесу навчання, що сприяє становленню особистості професіонала і охоплює дозвіллеву сферу шляхом організації міжособистісних відносин у задоволенні потреб студента в діяльності за інтересами, а саме: суспільній діяльності, трудовій, художньо-естетичній, спортивно-оздоровчій, туристсько-краєзнавчій роботі тощо. За метою позааудиторну діяльність можна поділити на освітню та дозвілево-розважальну.

За рівнем міжособистісних відносин ми виділяємо індивідуальну та групову позааудиторну діяльність. Розглядаючи рівень організації взаємодії позааудиторної діяльності з іншими компонентами впливу освітньої установи і навколишнього соціального середовища на особистість студента, ми маємо на увазі встановлення між ними цілеспрямованих і керованих різноманітних зв'язків, які забезпечують їх ефективне і комплексне використання, що, у свою чергу, веде до подолання роз'єднаності в змісті усіх різних видів діяльності і координації дій членів студентських первинного та вторинних колективів. Цей процес здійснюється протягом розробки планів виховної роботи в університеті, діяльності студентських об'єднань за інтересами, роботи студмістечка і відповідних програм, при виборі методів і форм позааудиторної діяльності, що дозволяють не тільки відновити зміст навчальної, трудової, художньо-естетичної, спортивно-оздоровчої та інших видів діяльності студентів, але й забезпечуючи взаємодію між ними.

Особливе місце у позааудиторній діяльності займає студентське самоврядування як цілеспрямована система міжособистісних відносин, орієнтованих на саморегуляцію

життєдіяльності у студентському середовищі. Самоврядування є критерієм розвитку студентського колективу і, одночасно, елементом студентської субкультури.

Окремим напрямком позааудиторної діяльності є організація культурно-масової роботи, якій приділяється багато уваги. У зв'язку з цим на факультеті розгорнута робота творчих колективів і гуртків художньої самодіяльності, у роботі яких беруть участь як студенти, так і співробітники факультету. Належне проведення виховної роботи з цих напрямків дозволяє силами творчих колективів організовувати і проводити святкові концерти й урочисті заходи, присвячені державним святкам, знаменним і пам'ятним датам.

У навчальному закладі сформувалась певна система заходів для забезпечення підвищення національно-патріотичного, художньо-естетичного виховання молоді, серед них:

- урочистості з нагоди посвяти у студенти та вручення дипломів;
- зустрічі з випускниками минулих років;
- залучення студентів до участі в роботі гуртків художньої самодіяльності, клубів за інтересами та тренуваннях;
- традиційні конкурси-огляди “Дебют”, виставка-конкурс квіткових композицій, конкурс КВК, фестиваль мистецтв “Молода хвиля”;
- тематичні виховні та інформаційно-просвітницькі години на актуальні теми сьогодення: “Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи”, “Що внутрішня, що зовнішня краса тобі одній дарована, людино!”, “Ніхто не зупинить історії хід – буде свій дім Україна”.

Нами було проведено (вересень 2009 р. – травень 2010 р.) дослідження серед студентів 1-2 курсів факультету фізичного виховання та спорту ХДУ стосовно їх участі в мистецькій діяльності. На першому етапі дослідження ми провели анкетування студентів з метою вибору ними клубів за інтересами та тренувань з окремих видів спорту (це пов'язано зі спеціальністю). Під час підрахунку анкетних даних нам було зрозуміло, що студенти мають бажання розвиватися в різних напрямках, зокрема брати участь і в мистецькій діяльності. Тому на факультеті працюють хореографічний гурток, школа сучасного танцю, вокальний гурток, команди КВК та тренування. На першому році навчання студентам було запропоновано відвідувати хореографічний гурток, що допомогло їм адаптуватися до умов навчання та правильного використання вільного часу в умовах позааудиторної діяльності. Нами було зроблено висновок, що студенти під час репетицій набули товариських відносин, у них розвивається почуття взаємодопомоги та взаєморозуміння. Це чітко простежуємо з відповідей у анкетах. Також студенти відмічають, що перебування разом на репетиціях дає змогу пізнати краще один одного та підняти корпоративний дух, кожен бажає внести свою часточку в спільну мету. Отже, як видно з вище вказаного, міжособистісні відносини та їх культура залежить від правильної організації позааудиторної діяльності, залучення студентів до культурно-дозвілєвої роботи. Хочеться відмітити, що контингент студентів на факультеті складають – за статевими показниками в основному чоловіки, яким не притаманно в більшій мірі брати участь у мистецькій діяльності, але з урахуванням того, що на першому курсі завдяки участі в різноманітних заходах сформувався колектив, у подальшому навчанні студенти не залишають відвідувати репетиції гуртків і, таким чином, продовжують розвиватися в руслі мистецької діяльності.

На думку педагога П.І.Підкасистого, “... існує культура загальна і культура професійна. Характерним є те, що і перша, й друга в тій чи іншій мірі притаманні кожному фахівцю, у будь якій сфері діяльності. Людині необхідні і культура мислення, і культура емоцій, культура відносин і культура спілкування, культура рефлексії і культура поведінки, зовнішнього виду та мови...” [4]. Таким чином, педагогічна сутність вільного часу студентської молоді полягає в необхідності надання їй фактичної волі проведення вільного часу, волі зміни занять, у рухливості й мінливості до змісту вільного часу, у чітко вираженій спрямованості на творчу діяльність, у діалектичній єдності педагогічного виховання й самодіяльності студентів. Отже, благодотворним середовищем для розвитку особистості студента, формування його загальної культури є позааудиторна діяльність вузу як сукупність

дій, що здійснюються за межами навчального процесу в безпосередньому зв'язку з ним. Вона має власну специфіку і логіку, властиві їй елементи, функції, принципи, зміст, форми, методи, критерії оцінки результатів діяльності також збагачує особистість студента, відкриває світ духовно значущого дозвілля вітчизняної культури, дає можливість почувати себе значущою особистістю, реалізувати себе в шкільному та подальшому житті, залучати до творчості; зрозуміти соціальну значущість спілкування з однолітками, викладачами, батьками; допомагає знайти захист від негативних явищ у сім'ї, навчанні, житті [5].

Висновки. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що процес формування культури міжособистісних взаємин студентів передбачає підбір таких форм і методів, які б уможливили одночасний вплив на свідомість і практичну діяльність студентів; звернення до життєвого досвіду студента та реальних ситуацій взаємин; організацію їх спільної діяльності як критерію оцінки рівня їх моральності у взаєминах. Вагомого значення набуває участь студентства в мистецькій роботі вищої школи як основи для утворення системи різних форм позааудиторної діяльності, що в комплексі слугують для розв'язання завдання виховання культури міжособистісних відносин у студентському колективі.

Позааудиторна діяльність в умовах виховної системи освітньої установи забезпечує розвиток усіх суб'єктів педагогічного процесу. Вона, по-перше, дозволяє підвищити рівень пізнавальної активності, розвинути інтелектуальні та комунікативні здібності, сформувати критичне мислення, розширити сферу творчого самовираження, розвинути і ускладнити спільну діяльність, підсилити особисту залученість студентів і педагогів у діяльність освітньої установи, по-друге, є додатковим джерелом часу в системі навчально-виховного процесу вузу і, по-третє, організується в рамках вільного часу студентів.

Спираючись на аналіз наукової літератури, власні міркування, узагальнюючи результати дослідної роботи, ми вважаємо, що позааудиторна пізнавальна діяльність може виступати чинником розвитку виховних систем освітніх установ. Вона сприяє об'єднанню суб'єктів педагогічного процесу, розвитку самоврядування, збереженню і примноженню традицій вузівського колективу, зміцненню і розширенню зв'язків із зовнішнім середовищем. У той же час необхідно відзначити, що і виховна система детермінує зміст і організацію даного виду діяльності в загальній структурі педагогічного процесу, відбувається її збагачення і взаємодія з іншими видами діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдулов Р. М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності: дис... канд. пед. наук: 13.00.07/ Криворізький держ. педагогічний ун-т.-Кривий ріг, 2004. – С.5-10.
2. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – №27 (323). – Квітень. – 2002.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. – К.: “Шкільний світ”, 2001.
4. Педагогіка. Учебное пособие / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2006. – 431 с.
5. Соловей М.І., Демчик В.С. Виховна робота у вищому навчальному закладі. – К., 2003. – 257 с.
6. Обозов Н.Н Психология межличностных отношений.-К.:Лыбидь,1990.

Коваль В.Ю.

УЧАСТИЕ СТУДЕНЧЕСТВА В КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье рассматривается проблема участия студенчества в культурной деятельности как средство воспитания культуры межличностных отношений и культурно-массовая деятельность как составная часть внеаудиторной деятельности высшей школы.

Ключевые слова: художественная деятельность, позааудиторная деятельность, культура межличностных отношений.

STUDENTS PARTICIPATION IN CULTURAL WORK AS THE MEANS OF CULTURAL EDUCATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS.

The participation of students in cultural works as the means of cultural education of interpersonal relationships is considered in the article. The cultural work as the part of extra scholastic activity in the university is discussed there too.

Key words: creative activity, extra-curriculum activity, culture of interpersonal relations.

УДК 372.3

Ковшар О.В.

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ
ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті автор розглядає поняття “пізнавальна активність”, “пізнавальний інтерес”, які формуються на основі ігрових технологій у дошкільників. Акцентує увагу на видах ігор та визначає рівні сформованості пізнавальної активності дошкільників.

Ключові слова: пізнавальна активність, пізнавальний інтерес, ігрові технології, рівні сформованості пізнавальної активності дошкільників.

У національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, державній програмі “Концепція педагогічної освіти” зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатне навчатися упродовж усього життя. Особливої актуальності в даному контексті набуває проблема формування пізнавальної активності особистості. Формування особистості починається в дитячому віці. Тому проблема формування пізнавальної активності дошкільника є актуальною в сьогоденні.

Провідною діяльністю дошкільника є гра, тому мета нашого дослідження полягає в визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов та рівнів формування пізнавальної активності дошкільників засобами ігрових технологій.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, щоб уточнити поняття пізнавальна активність; виявити рівні пізнавальної активності дошкільників; визначити шляхи формування пізнавальної активності вихованців засобами ігрових технологій.

В останні роки вченими багато зроблено по розробці в загальнодидактичному плані проблеми активізації творчої пізнавальної активності особистості (А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. В. Кудрявцев, В. Оконь і ін.), по формування пізнавальних інтересів (О.К.Дусавицький, Н.А. Побірченко, Г.І. Щукіна). На сторінках педагогічної печатки останнім часом з’являється цілий ряд публікацій, присвячених розглядові ряду ефективних прийомів і засобів активізації пізнавальної діяльності дошкільників.

Хоча в розробці цієї проблеми досягнуті значні успіхи, однак нині, у зв’язку з новими задачами, що виникли перед дошкільною освітою, вказані в базовій програмі “Я у Світі”, пошук способів і засобів, що активізують пізнавальну діяльність дитини, складає основний напрямок пошуків учених, методистів і вихователів. І тут головна вимога в роботі з дітьми – максимальна активізація їх діяльності і, насамперед, розумової діяльності. Пізнавальну активність слід розглядати як особистісну освіту, яка виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання. Вона характеризується:

- пошуковою направленістю навчання;
- пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою джерел як в навчанні, так і поза навчальною діяльністю;
- емоційним підйомом.

У поняття “пізнавальна активність” входить поняття “пізнавальний інтерес”. Проблема інтересу не нова. Значення його утверджували багато дидактів минулого. Головну функцію його всі вбачали в тому, щоб наблизити дитину до навчання, заохотити так, щоб навчання стало для неї бажаним. Ян Амос Коменський, зробивши революцію в дидактиці, вважав інтерес одним з головних шляхів створення умов навчання. Ж.Ж. Руссо, спираючись на інтерес вихованця до оточуючих його предметів і явищ, намагався побудувати доступне і приємне навчання. К.Д. Ушинський бачив в інтересі основний внутрішній механізм успішного навчання. Він показав, що зовнішній механізм не досягне потрібного результату. І.Ф. Герbart закликав вихователя не бути докучливим, а зупинити навчання на інтересах, притаманних дитині [8: 59-65].

На якій же основі зароджується і укріплюється інтерес до пізнання в навчально-виховному процесі. Головні умови, які сприяють укріпленню пізнавального інтересу: по-перше, це максимальна опора на активну мислячу діяльність вихованців. Фундаментом для розвитку пізнавальних інтересів є ситуація рішення пізнавальних задач, ситуація активного пошуку, роздумів, ситуація протиріччя суджень [4: 7].

Друга умова формування пізнавальних інтересів особистості і цілому полягає в тому, щоб вести навчальний процес на оптимальному рівні розвитку дитини. Емоційна атмосфера спілкування, позитивний емоційний тонус навчального процесу є третім фактором.

У дітей одного віку пізнавальний інтерес може мати різний рівень свого розвитку і різний характер проявів, зумовлений різним досвідом, важливими шляхами індивідуального розвитку. Елементарним рівнем пізнавального інтересу можна вважати відкритий інтерес до нових факторів, цікавих явищ, які фігурують в інформації [1: 42].

Більш високим рівнем є інтерес до пізнання суттєвих явищ, складаючи більш глибоку їх внутрішню сторону. Цей рівень потребує пошуку, активного оперування набутими знаннями. На цьому рівні пізнавальний інтерес часто пов'язаний з рішенням задач прикладного характеру, в яких вихованця цікавить не скільки принцип дії, скільки механізм за допомогою якого все відбувається.

Ще більш високий рівень пізнавального інтересу складає інтерес дитини до причинно-наслідкових зв'язків, до виявлення закономірностей, до встановлення загальних принципів діючих в різних умовах.

Важлива умова формування пізнавального інтересу – ігрові технології навчання.

Ігрові технології навчання – це система взаємопов'язаних елементів, які представляють собою комплекс вибіркового використання складових, де взаємодія та взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів, спрямованих на досягнення запланованого дидактичного результату [6: 39].

Структурна модель ігрового навчання об'єднує в собі наступні складові: 1) суб'єкт педагогічної взаємодії; 2) об'єкт педагогічної взаємодії; 3) предмет по сумісній їх діяльності; 4) мета навчання; 5) засоби ігрової комунікації.

В основі ігрового навчання лежить гра. Вона представляє собою особливе ставлення дитини до оточуючого світу.

Функції гри обумовлюються її психологічними особливостями, виявленими та теоретично обґрунтованими в працях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Ельконіна, Г.П.Щедровицького та ін. Гра виступає своєрідною формою діяльності, за допомогою якої вихованець не тільки перетворює дійсність, а й вдосконалює свої особистісні можливості та здібності. Сутність гри полягає в тому, що в ній важливим є не стільки результат, скільки сам процес переживань, пов'язаних з ігровими діями.

Ігрова діяльність (гра) – різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми. Ігрова діяльність є свого роду дитячим моделюванням соціальних відносин. При вмілому і правильному керівництві з боку дорослих, ігрова діяльність формує емоційну, моральну та інтелектуальну сфери дитини, розвиває її уяву, сприяє фізичному вдосконаленню, виховує у дітей волю до дії та здатність до гальмування – якості, необхідні

людині в трудовій і суспільній діяльності [6: 139]. За змістом та цільовими установками ігри поділяються на рольові, навчальні (дидактичні) та імітаційно-моделюючі [3: 13].

До рольових навчальних ігор можна віднести гру-драматизацію в поєднанні з емоційною рефлексією, гру-змагання, гру з постановкою та дослідженням проблеми, ділову гру.

До імітаційно-моделюючих відносять ігри-вправи, ігри-ілюстрації, ігри з підсилюючим рольовим компонентом, ситуативні ігри [3: 75].

Використання в навчальному процесі системи завдань, які об'єднують у собі імітацію, гру та проблемні ситуації, дозволяє надати заняттям пошуковий характер, втягти дитину в самостійну пізнавальну діяльність, змінити її положення зі звичного виконавця на активного учасника. Створення ігрових ситуацій у навчальному процесі та активний пошук шляхів та засобів їх рішення забезпечує накопичення дітьми соціального досвіду, розвитку їх як особистості та суб'єкту діяльності, а саме: розвиток інтелекту; розвиток емоційної сфери; розвиток стійкості до стресів; розвиток впевненості в собі та прийняття себе; розвиток позитивного ставлення до світу; розвиток самостійності; розвиток позитивної мотивації.

Аналіз робіт Н.П. Анікеєвої, П.М. Баєва, Н.В. Борисової, А.А. Вербицького, А.А. Соловйової й інших дозволив виділити основні моменти або основні вимоги, що висуваються до організації і проведення ігор. До них слід віднести: місце гри на заняттях, вибір гри, безпосередня організація гри, її проведення і підведення підсумків гри.

Кожна гра має певні цілі. Плануючи гру, вихователь повинен ясно усвідомлювати, які знання у дітей він буде закріплювати за допомогою цієї гри, які розвивати вміння і навички.

Як уже відзначалося, вибір гри визначається навчально-виховними цілями. Друга важлива умова – доступність гри для дітей даного віку, відповідність їх потребам та інтересам. Важке завдання вбиває інтерес до гри; дуже легке сприймається як розвага й не приносить бажаного результату. Гра повинна бути посильною, але в той же час мати деякі труднощі, які потребують напруги уваги, пам'яті та ін.

Усі дидактичні ігри включають в себе мовні дії, іноді разом з рухами і мімікою, з використанням предметів, карток, малюнків та ін.

Перед тим, як розпочати гру, вихователь повідомляє, на якому матеріалі вона буде проводитися, іноді попереджує про можливі труднощі, за допомогою контрольних запитань дізнається про розуміння дошкільниками матеріалу, на якому побудована гра, повідомляє завдання і пояснює правила гри, показує зразок, як потрібно виконувати ігрові дії. Не можна починати гру, не впевнившись, що всі діти зрозуміли, що потрібно робити, що від них вимагається. В процесі гри вихователь допомагає при виникненні труднощів, іноді підказує рішення, направляє дії гравців.

Вихователь здійснює контроль за дотриманням правил гри. Іноді він призначає контролерів, якщо це потрібно по ходу гри. Враховуючи особливості тієї чи іншої гри, потрібно прагнути до того, щоб керували грою самі дошкільники. Керівництво дорослими по можливості повинно бути опосередкованим. Це дозволить виховувати самостійність, ініціативу, оволодівати організаційними уміннями, а гравці відчують більшу свободу дій, гра буде проходити більш ефективно і цілеспрямовано.

В процесі гри вихователь повинен виявляти максимум уваги, такту, доброзичливість, щоб недоречними зауваженнями не вплинути на активність та ініціативу дітей. Якщо відповідь неправильна, потрібно тактовно поправити дитину.

Особливу увагу потрібно приділити збудженим і вразливим дітям. Відмінною рисою гри є її добровільність. Тому творчі завдання не повинні бути обов'язковими для всіх, не потрібно примушувати їх виконувати, якщо дитина не хоче.

Важливо дотримуватися відповідного темпу і ритму ведення гри: швидкий – викликає відставання більшості дітей, повільний – породжує довге чекання своєї черги, втрату інтересу. Недопустимо в процесі гри робити чисельні зауваження дисциплінарного характеру. В грі діти повинні почувати себе вільно, пізнати задоволення від усвідомлення своєї самостійності. Вихователь слідкує за дотриманням правил гри, намагаючись не

допускати порушень. Тон повинен бути піднесений, жвавий, підштовхуючи дітей до шукання відповідей на запитання ігрової задачі [4: 10].

По закінченню гри підводяться підсумки, оголошуються переможці. Вихователь нагадує, який матеріал потрібно повторити, щоб на наступний раз отримати перемогу. Діти обговорюють результати гри. Це необхідно для отримання навичок самоконтролю, самооцінки.

Не слід дивитися на гру як на обов'язкове завдання. До використання гри в кожному випадку потрібно підходити творчо: вирішити, що буде корисно повторити. Вихователь може замінити умови гри, спростити або ускладнити завдання, враховуючи підготовленість дошкільників. Будь-яка гра повинна приносити дітям задоволення, радість.

Аналіз результатів проведеного дослідження розвитку та формування пізнавальної активності дошкільників засобами ігрових технологій допоміг виявити рівні розвитку пізнавальної активності дошкільників – високий, середній та низький.

Високий рівень пізнавальної активності характеризується тим, що дошкільники виявляють творчу активність, самостійність, стійкий інтерес, оригінальність, оптимальність у вирішенні завдань, позитивну мотивацію до діяльності, добре розуміють умови та правила гри, швидко включаються в ігрову діяльність.

Середній рівень розвитку пізнавальної активності мають діти, які виявляють реконструктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність), стійкий інтерес виявляють лише в окремих видах діяльності, орієнтуються на оцінку, відчувають труднощі у розумінні правил гри, поступово включаються в ігрову діяльність.

Низький рівень розвитку пізнавальної активності притаманний дітям, які виявили лише виконавську активність, короткочасний інтерес, не розуміють правил ігрової діяльності, пасивно ставляться до участі в іграх.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що ігрові технології навчання – це активна пізнавальна діяльність, у процесі якої діти під керівництвом вихователя, являючись учасниками ігрової діяльності, виявляючи ініціативу, самодіяльність та змагальність, оволодівають уміннями, навичками, виробляють активну поведінку, активну життєву позицію і творчий стиль діяльності.

Ігрова технологія сприяє розвитку пізнавальної активності дошкільників та формування у них пізнавального інтересу.

Подальшу роботу ми вбачаємо в розробці умов по підвищенню рівнів активності дітей молодшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.– 1967. – 235с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. –378с.
3. Кондрашова Л.В., Вижевская М.Г., Савченко Л.О. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: учебное пособие. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194с.
4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей,1990. – 159
5. Нікітін Б.П. Виникнення і розвиток творчих здібностей //Рад. школа. – 1989. – №7-8. – С.43-52.
6. Педагогічні технології/ О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолук, О.Г.Шпак. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.

Ковшар О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье автор рассматривает понятие познавательная активность, познавательный интерес, формирующиеся на основе игровых технологий у дошкольников. Акцентирует внимание на видах игр и определяет уровни формирования познавательной активности дошкольников.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательный интерес, игровые технологии, уровни формирования познавательной активности дошкольников.

Kovshar O.V.

FORMING OF COGNITIVE ACTIVITY BY PRESCHOOLCHILDREN FACILITIES OF PLAYING TECHNOLOGIES

In the article an author examines a concept cognitive activity, cognitive interest, which are formed on the basis of playing technologies for under-fives. Accents attention on the types of games and determines the levels of formed of cognitive activity of under-fives.

Key words: cognitive activity, cognitive interest, playing technologies for under-fives, the levels of formed of cognitive activity of under-fives.

УДК 37.018 = 11

Корж Т.М.

АНОТУВАННЯ ЯК КОГНІТИВНА СТРАТЕГІЯ

Стаття присвячена навчанню анотування професійно орієнтованих текстів із позицій когнітивно-комунікативного підходу. Визначено цілі, завдання та принципи навчання анотування, розроблено комплекс вправ для формування навичок і розвитку вмінь анотування.

Ключові слова: анотування, навчальна анотація, когнітивно-комунікативний підхід, функціональні типи текстів, текстова матриця, інформаційні складники, лексична карта

У статті розглядається важлива проблема з методики навчання іноземних мов – анотування професійно орієнтованих текстів. Оскільки сучасна соціально-економічна ситуація в Україні, висока конкуренція на ринку праці ставлять фахівця в умови безперервної загальноосвітньої та спеціальної підготовки й перетворення процесу освіти на такий, що триває все життя, то цілком виправданий інтерес сучасної методики навчання іноземних мов до організації активної діяльності самих студентів, спрямований на засвоєння ними нових знань та вдосконалення вмінь, залучення їх до планування своєї навчальної діяльності, оволодіння ефективними стратегіями навчання й, зрештою, формування власного когнітивного стилю.

Анотування є тією гнучкою стратегією, що допомагає фахівцю прилучитися до новітніх джерел інформації, розвинути й поглибити навички й уміння розуміння професійно орієнтованих текстів і викладу їх короткого змісту в письмовій або усній формі. Під анотуванням ми розуміємо передачу основних думок першоджерела у вигляді зв'язного письмового або усного тексту, заснованого на виділенні макроструктури первинного тексту (ПТ).

Аналіз методик навчання анотування свідчить про те, що вони спрямовані переважно на роботу з зовнішніми структурами тексту (абзацами, групами абзаців, понадфразовою єдністю), алгоритмами встановлення логічної структури тексту тощо. Проте робота тільки з зовнішніми структурами не сприяє формуванню в студентів гнучких стратегій розуміння спеціальних текстів й не надає їм орієнтовної основи дій для знаходження основної інформації тексту.

Мета статті – розглянути проблему анотування з позицій **когнітивно-комунікативного (КК)** підходу, коли центр уваги дослідників перемістився з зовнішніх структур тексту на внутрішні, глобальні макроструктури, що лежать в основі структур представлення знань та беруть участь у процесі породження й інтерпретації текстів, як-то фрейм, концепт, схема, скрипт.

Когнітивною наукою було встановлено, що саме ці ментальні структури становлять концептуальний простір тексту, його тематичний зміст, схематичну форму ц мають важливе

значення в реальних процесах породження та розуміння тексту. Сказане зумовлює необхідність переосмислення процесу анотування з позицій КК підходу.

Новий КК підхід передбачає розв'язання традиційних для методики навчання іноземних мов проблем методами, що враховують когнітивні аспекти, в які входять процеси сприймання, мислення, пізнання, пояснення й розуміння. КК підхід акцентує увагу на процесах уявлення, зберігання, опрацювання, інтерпретації й продукування нових знань. З позицій КК підходу текст постає як складне, ієрархічно структуроване утворення, в основі якого лежить концепт як певний “згусток” знань про стереотипну ситуацію або клас ситуацій реального світу та навколо якого організовані фрейми – одиниці, що містять основну, типову й потенційно можливу інформацію, а анотування – як процес формування фрейму тексту.

Процес породження *вторинних текстів (ВТ)* є когнітивною діяльністю читача з переробки концепту ПТ й створення власного ментального витвору – конструкта [6]. Результатом розуміння ПТ буде його інтерпретація як переведення зрозумілого змісту й концепту в словесно-знакову форму, тобто у ВТ. Таким чином, ВТ є результатом розуміння ПТ на концептуальному рівні, відновленням тієї ментальної моделі, що стоїть за текстом, адже вторинність наукового тексту (залежність, несамостійність характеристик) виражено в його змісті, за формою – це лінгвістично первинний текст, що представляє цінність для методики навчання іноземних мов.

З метою визначення предмета нашого дослідження нами було виділено види анотацій за їх призначенням [2]. Так, для потреб бібліографічної, довідково-пошукової справи, наукової діяльності фахівця й навчання іноземних мов є відповідно бібліографічні, наукові та навчальні анотації, що мають різний змістовий і структурний формат, а також вимагають сформованість певних навичок та умінь, що лягли в основу їх створення.

Формат навчальної анотації більшою мірою відповідає формату наукової анотації, в якій поряд з поодинокими елементами-кліше (або ж частіше за повної їх відсутності) досить детально описано зміст анотованого тексту. Саме така структура розглядатиметься нами як кінцевий результат і мета навчального анотування. Підготовчим етапом формування навичок та умінь написання наукових анотацій є *навчальна анотація*, під якою ми розуміємо зв'язний письмовий текст, що відображає основний зміст ПТ і сприяє розвитку умінь зрілого читання та письма.

Навчання анотування в технічному ВНЗ переслідує практичну мету – розвиток умінь зрілого читання й письма, оскільки, створюючи власний ВТ, студент має проникнути в глибинний зміст початкового тексту й на основі вже зрозумілої та осмисленої інформації викласти його у формі власного письмового висловлювання.

Освітня та професійна мета анотування полягає в розвитку предметної компетенції студентів, що формує систему професійних концептів. Анотація є засобом концептуалізації будь-яких знань, що дозволяє згортати й розгортати їх до будь-якого ступеня, зберігаючи при цьому смислову тотожність початковому тексту. Оскільки анотація як жанр ВТ є вербалізованим розумінням того, що прочитали студенти, то вона є також ефективним засобом контролю. Ця властивість анотації дозволяє розглядати її як найважливішу умову наповнення концептосфери (системи концептів) людини концептами, розвитку інтелекту й формування власного когнітивного стилю (тобто сукупності стійких формально-динамічних властивостей людини, що визначають індивідуальні особливості розв'язання пізнавальних завдань) студентів, у чому й полягає її розвиваюча мета.

На основі класифікації ВТ, запропонованої А.Е. Бабайловою [1] – цільове призначення, ступінь стислості змістових параметрів, обсягові та мовні особливості – ми визначили ті навички та вміння, якими мають оволодіти студенти в процесі навчання анотування, тобто при складанні навчальної анотації, а саме: лексико-граматичні навички читання та письма, навички та вміння пошуку основної інформації тексту, вміння логічного викладу думки

Американська вчена Енн Джонс визначає такі основні характеристики КК підходу: схеми, інтерактивність, смислова обробка тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна

усвідомленість. У розробленій нами інтеграційно-матричній моделі анотування ментальні репрезентації (уявлення людини про просторову організацію навколишнього середовища) формуються на базі інтеграції різних джерел знань, режимів їх опрацювання та стратегій, результатом яких стає побудова макроструктури тексту у вигляді **текстової матриці (ТМ)**, під якою ми розуміємо інваріантний набір текстових структур, спільних для текстів однієї функціональної спрямованості незалежно від мови або **лексичної карти (ЛК)** тексту, що є візуальною репрезентацією знань, схемою концептуальних взаємозв'язків тексту. Макроструктура тексту (ТМ або ЛК) дозволяє читачеві одержати в результаті структуровану ментальну репрезентацію прочитаного тексту, далі екстеріоризовану у власний ВТ.

Навчання анотування професійно орієнтованих текстів при КК підходить реалізується на основі принципів цілісного сприйняття тексту, функціональності навчання анотування, професійної орієнтації та циклічності навчального процесу, системності, інтегрованості навчання різних видів мовленнєвої діяльності та формування стратегій навчальної діяльності.

Формою реалізації принципу **цілісного сприйняття тексту** є макроструктура тексту у вигляді ТМ або ЛК. ТМ містить у собі постійні та змінні інформаційні складники (ІС), тобто інформацію, яка з високим ступенем вірогідності трапляється в тексті конкретного **функціонального типу (ФТ)**, під яким ми розуміємо змістову структуру тексту, що відображає функціональні особливості професійних текстів конкретних підмов. Постійні та змінні ІС формують пропозиціональний фрейм, схематично репрезентуючи ситуацію, що описана в тексті. За такого підходу читач розпочинає опрацювання тексту через механізм “згори-вниз”, уже маючи в пам'яті певну схему його побудови (ТМ), і опрацювання йде шляхом заповнення порожніх місць (слотів) матриці інформацією, що міститься в тексті. ЛК складається з опорою на фонові знання студентів та механізми антиципації [3].

Принцип **функціональності навчання анотування** реалізується через виявлення тієї функції, яку виконує текст у науковій комунікації. Знання **функціонального типу тексту (ФТТ)**, активізація когнітивної структури, що лежить у його основі, формує в читача певні очікування щодо розподілу інформації в частинах цілого тексту. Наш аналіз текстів різних жанрів показав, що для підмови “Атомна енергетика” характерними є три основні ФТТ, що відображають функціональні особливості фахових текстів, а саме: опис *Фізичних структур, Процесів, Характеристики* об'єктів. Нами встановлено, що види ФТТ залежать не від мови, якою написаний текст, а від жанрово-стилістичних особливостей прочитаного твору.

Постійні та змінні ІС виконують функцію орієнтовної основи діяльності (ООД) з опрацювання текстової інформації й складають основу ТМ, що дозволяє читачеві звести всі варіанти суб'єктивного розуміння тексту до об'єктивного інваріанта – анотеми, яку ми розуміємо як модель певного класу текстів, що містить ієрархічно організовані прототипні ознаки цього класу. Графічне вираження анотеми й є ТМ. При складанні ЛК тексту функцію ООД виконують вже існуючі в когнітивній сфері студентів знання про ту ситуацію, що описана в тексті.

Принцип **професійної орієнтації та циклічності навчального процесу** забезпечує відбір найбільш важливої в певному контексті й для певних комунікантів інформації та дозволяє ефективно й у стислі терміни навчити студентів користуватися іноземною мовою як засобом отримання професійної інформації, накопичення фахових знань, здійснює достатнє тренування в читанні та анотуванні текстів, що належать до конкретних ФТ.

Принцип **системності** реалізується в засвоєнні знань і в організації процесу навчання анотування, а також дозволяє схематизувати набуті знання та оптимізувати процес навчання іноземних мов на основі змістового модуля [5].

Принцип **інтегрованості навчання різних видів мовленнєвої діяльності** – рецептивної (читання) і продуктивної (письма) – формує й закріплює лексико-термінологічну систему професійної підмови, а також наповнює особистісною значущістю граматико-синтаксичні моделі текстів наукового стилю.

Принцип *формування стратегій навчальної діяльності* полягає в тому, що складання ТМ і ЛК є стратегічним опрацюванням інформації, що формується певною низкою скоординованих дій і складається з добору певної кількості головних і співпідпорядкованих тактик, що реалізуються поступово, крок за кроком, кінцевою метою яких є підведення студентів до поступово зростаючої самостійності та автономності. Навчання анотування є стратегічним процесом обробки тексту, що складається з трьох етапів: складання ТМ або ЛК, написання анотації на їх основі та вдосконалення вмінь анотування. При навчанні анотування виділено навчальні й комунікативні стратегії. Навчальні стратегії характеризуються особливостями “введення” інформації (пошук, переробка, збереження), а комунікативні стратегії пов’язані з особливостями “виведення” інформації (вираження своїх думок мовою, що вивчається). На основі вищезгаданих особливостей і закономірностей КК, а також методичних принципів навчання анотування нами розроблено комплекс *когнітивно-комунікативних вправ* для навчання анотування [4].

У комплексі *когнітивно-комунікативних вправ* для навчання анотування разом із комунікативним компонентом представлена й когнітивна складова, що відображає єдність однаково важливих функцій мови (комунікативну й когнітивну) та нерозривність двох аспектів процесу іншомовного навчання, коли мова, з одного боку, є інструментом спілкування, а з іншого – інструментом пізнання. Майже всі вправи розробленого нами комплексу для навчання анотування мають текстовий характер і спрямовані на змістовий зміст того, про що читають.

Методична організація навчального матеріалу на основі розробленого комплексу вправ спрямована на розв’язання когнітивних, комунікативних і мовних задач відповідно до етапів навчання. На першому етапі презентації первинного тексту виконуються *когнітивно-комунікативні вправи*, що призначені для формування первинних знань про структуру фрейму тексту й формування ООД зі складання ТМ або ЛК. Вони спрямовані на розвиток умінь відтворювати схематичні образи дійсності, що стоять за професійно орієнтованими текстами. Студенти виконують групу вправ для ознайомлення з ФТТ, формування та автоматизації навичок отримання основної інформації тексту за його ІС або складання ЛК з опорою на фонові знання й механізм прогнозування.

На другому етапі виконуються *лінгвокогнітивні вправи*, що формують когнітивні структури мови – образи певних мовленнєвих ситуацій у мовному висловлюванні й розвивають уміння відтворювати знання про введений концепт тексту засобами мови, що вивчається. Вони виконують завдання щодо функціонування лексико-граматичних одиниць відповідно до норм мови, що вивчається, з метою розв’язання комунікативних і когнітивних завдань.

Ця група вправ складається з підгрупи вправ для формування лексичних і граматичних навичок читання; підгрупи вправ для формування лексичних і граматичних навичок письма; підгрупи вправ для розвитку вмінь компресії тексту; підгрупи вправ для розвитку вмінь логічного викладу думки. На останньому етапі самостійного написання анотації виконуються *комунікативно-когнітивні вправи*, що розвивають уміння самостійного написання анотації. Вправи цього типу мають інтерактивний характер.

Ефективність запропонованої методики засвідчено в ході експериментального навчання. Сформульовані методичні рекомендації щодо організації навчання анотування професійно орієнтованих текстів англійською мовою знайшли своє практичне застосування в навчальному процесі трьох вищих навчальних закладів II-IV рівня акредитації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / Бабайлова А.Э. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.
2. Корж Т.М. Анотування професійно орієнтованого тексту: цілі, функції, системність // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Видав. центр КНЛУ, 2003. – Вип 6. – С.163-169.

3. Корж Т.Н. Анализ функциональных моделей текстов академических регистров // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – Минск, 2005. – Вып. №1(7). – С.132-137.
4. Корж Т.Н. Комплекс упражнений по обучению аннотированию профессионально ориентированных текстов // Іноземні мови. – 2006. – №3. – С. 35-39.
5. Корж Т.Н. Методические принципы обучения аннотированию на основе когнитивно-коммуникативного подхода // “Вісник Чернігівського державного педагогічного університету”. Серія: Педагогічні науки, 2007. – Вип.48. – С. 140-144.
6. Корж Т.Н. К проблеме вторичного текста в гуманитарных науках и методике преподавания иностранных языков // “Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна”. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2009. – №.866. – С. 133-138.

Корж Т.М.

АННОТИРОВАНИЕ КАК КОГНИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ

Статья посвящена обучению аннотированию профессионально ориентированных текстов с позиций когнитивно-коммуникативного подхода. Определены цель, задачи и принципы обучения аннотированию, разработан комплекс упражнений для формирования навыков и развития умений аннотирования.

Ключевые слова: аннотирование, учебная аннотация, когнитивно-коммуникативный подход, функциональные типы текстов, текстовая матрица, информационные составляющие, лексическая карта.

Korzh T.M.

SUMMARIZING AS A COGNITIVE STRATEGY

The article is devoted to the problem of teaching to summarize English special texts. The aims, tasks and principles of summarizing are taken into account. The method of teaching has been theoretically substantiated within the framework of cognitive and communicative approach. A complex of exercises has been developed.

Key words: summarizing, instructional summary, cognitive and communicative approach, functional text types, text matrix, informational constituents, lexical map.

УДК 378: 52

Кузьменков С.Г.

ОСОБЛИВОСТІ АСТРОНОМІЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, ПРИЗНАЧЕНОГО ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АСТРОНОМІЇ

Визначено 15 особливостей астрономії як навчальної дисципліни у вищих педагогічних навчальних закладах і обґрунтовано їх концептуальний характер. Наголошується, що врахування цих особливостей робить підготовку вчителя астрономії сучасною, фундаментальною і набагато ефективнішою.

Ключові слова: підготовка вчителя астрономії, освітнє середовище, особливості астрономії, ефективність навчання.

Вступ. Створення сучасного астрономічного освітнього середовища (ОС) для підготовки вчителя астрономії на засадах сучасної гуманістичної парадигми має на меті підготовку всебічно освіченого, інтелектуально розвинутого, компетентного фахівця, якому притаманне критичне, логічне й творче мислення, і який прагне вдосконалювати себе. В той же час (і ми у попередній публікації [10] вже звертали на це увагу) є велика невідповідність між рівнем наукових досягнень в астрономії, психології, педагогіці, методиці навчання та їх відображенням у змісті, формах, методах і засобах навчання існуючого типового астрономічного ОС у педагогічних університетах. Є певні невідповідності також між потребою формування

спеціальних компетенцій, розвитку творчих здібностей студентів та відсутністю досконалої системи реалізації цих процесів.

Астрономія як наука і як навчальний предмет у контексті підготовки майбутнього вчителя астрономії мають ряд особливостей, які істотно відрізняють їх від усіх інших наук і навчальних предметів. Не усвідомлення та не врахування цих особливостей, на наш погляд, унеможлиблює побудову ефективного ОС для реалізації вищезазначених цілей.

Останні дослідження і публікації. На деякі особливості астрономії як науки звертає увагу Ю.В. Александров [1]. Це: методологічні відмінності астрономії від фізики, еволюційний характер сучасної астрономії, проблемність сучасної космології та антропний принцип, визначальні зв'язки астрономії з космонавтикою та проблемою SETI. Ряд характерних рис астрономії як навчального предмету у загальноосвітній школі виділяють Є.П. Левітан, Ю.В. Александров, А.М. Грецький, М.П. Пришляк та І.П.Крячко. Перший автор окремі глави у своїй книжці [11] присвячує формуванню гуманістичного наукового світогляду і шкільним астрономічним спостереженням, неявно виокремлюючи такі особливості астрономії, як її світоглядний потенціал і спостережний характер. Автори “Книги для вчителя” [2] виокремлюють спостережний характер астрономії, особливості перебігу фізичних процесів у космосі, антропний принцип та “взаємовідносини” астрономії та астрології. Останній з авторів розглядає переважно культурологічні аспекти астрономії, наголошуючи на особливому впливі астрономії на загальнолюдську культуру [8].

Методологічні засади проектування нової моделі астрономічного ОС у вищих педагогічних навчальних закладах були розглянуті нами раніше [10]. Мета даної роботи – виокремити та обґрунтувати концептуальні особливості сучасного астрономічного ОС, призначеного для підготовки майбутнього вчителя астрономії.

Особливості сучасного астрономічного ОС. Аналізуючи та узагальнюючи вищезазначені публікації, свій досвід підготовки майбутніх учителів фізики та астрономії (понад 20 років), ми пропонуємо набагато ширший перелік особливостей астрономічного ОС, яке має бути у вищих педагогічних навчальних закладах. Отже,

1. Астрономія – передовий рубіж природознавства. Завдяки новим технологіям виготовлення великих телескопів (з діаметром головного дзеркала 8-10 м і більше), новим приладам реєстрації зображень (наприклад, ПЗЗ-матриці), космічним обсерваторіям, які покривають весь діапазон електромагнітного спектру, космічним місіям до тіл Сонячної системи, новим методам обробки інформації астрономія стрімко вирвалася уперед і опинилась в авангарді наук про природу. Серед найбільш видатних відкриттів останніх 15 років такі: *виявлення планет у інших зір* (так званих екзопланет – зараз їх відомо вже понад 400), *виявлення осциляцій сонячних нейтрино* (перетворення з одного сорту в інший, що, з одного боку, остаточно підтвердило наявність всередині Сонця термоядерних реакцій перетворення Гідрогену в Гелій, з іншого – наявність у нейтрино маси), *відкриття прискореного розширення Метагалактики* (що свідчить про існування у природі антигравітації). Безумовно, ці відкриття виходять за межі астрономії і мають величезне значення для науки й людства в цілому. Відкриттів менш високого рівня можна нарахувати набагато більше, вони відбуваються буквально в нас на очах. Усвідомлення “авангардності” астрономії підкреслить важливість серйозного вивчення цієї дисципліни, її значимість. Потрібно витіснити із свідомості майбутнього вчителя відчуття другорядності, меншовартості цієї дисципліни, позбутися іноді зневажливого відношення до викладання цього предмету в школі (не забуваємо, що цього вчителя передусім готують до викладання фізики і вже додатково – до викладання астрономії).

2. Астрономія і світогляд. Головно й відмінну рису астрономії як науки, а отже, й як навчального предмету, видатний російський астрофізик І.С. Шкловський виразив колись так: “...Астрономія завжди посідала абсолютно особливе місце в “інтелектуальній історії” людства. Хоча значення астрономічних знань для суспільної практики за всіх часів було дуже велике (згадаймо усі світові календарі, способи навігації тощо), головне значення астрономії полягало в тому, що вона насамперед визначала основи світогляду різних епох і

народів” [15]. Під світоглядом зараз розуміють інтегроване бачення та усвідомлення світу, він є результатом синтезу знань, досвіду, поглядів і переконань. Основний внесок курсу астрономії у формування світогляду полягає в утворенні у майбутніх учителів (а потім через них уже в учнів) визначених, системних, філософськи усвідомлених знань про Всесвіт і процес пізнання його людиною. При цьому важливими характеристиками світогляду, що формується під час навчання астрономії, є його *науковість* і *гуманістичність*.

3. Астрономія і фізика. Астрофізика як розділ астрономії вже давно стала найвагомішою її частиною, роль якої все більше зростає. Астрофізика буквально переповнена фізичними ідеями і має величезний позитивний зворотний зв'язок із сучасною фізикою, стимулюючи багато досліджень як теоретичних, так і експериментальних. Як приклад, можна навести вже згадувану проблему сонячних нейтрино, під час розв'язання якої було висунуто багато цікавих, слушних нових ідей, побудовано з десятків коштовних нейтринних детекторів принципово різного типу. В результаті майже сорокарічних досліджень надзвичайно збагатилися і ядерна фізика, і фізика елементарних частинок, поглибилось і усвідомлення того, які саме ядерні реакції відбуваються в надрах зір.

Під час підготовки вчителя астрономії, на наш погляд, необхідно, по-перше, продемонструвати йому цей глибинний зв'язок астрономії з фізикою; по-друге, навчити його застосовувати відомі фізичні закони в космічних умовах. Це допоможе майбутньому вчителю глибше усвідомити вже відому йому фізику, сприятиме розширенню горизонту його фізичного мислення. З іншого боку, це підкреслить фундаментальність астрономії як науки.

4. Астрономія і методологія. Очевидно, що астрономія як наука містить у собі не тільки систему знань, а й сам процес здобування знань. Тому методологічний аспект астрономічних знань, наприклад, методологічні узагальнення під час проведення астрономічних спостережень, теорія та методи теоретичного пізнання в астрономії, зв'язок з фундаментальними фізичними ідеями, закономірності розвитку астрономії мають бути розкриті у такій же мірі, як фактологічний (предметний) аспект.

Наприклад, у роботі [9] нами показано, як закони Кеплера зв'язані з фундаментальними властивостями простору і часу (*однорідність та ізотропність простору, однорідність часу*), з фундаментальними ідеями фізики (*ідеї збереження та симетрії*). До речі, у жодному підручнику з астрономії (українському, російському) жодного слова про це не написано. На нашу думку, під час вивчення законів Кеплера як у вищій, так і в середній школі недостатньо обмежуватись їх формулюванням, а потрібно звертати серйозну увагу на методологічні та світоглядні аспекти (зрозуміло, що на різних рівнях) цієї теми. Це стосується й багатьох інших тем.

5. Астрономія й інформація. Принципова відмінність астрономії від усіх інших наук полягає в тому, що нову інформацію вона здобуває із спостережень. Навіть якщо це стосується найближчої до астрономії науки – фізики, то як вірно відзначає Ю.В. Александров [15]: “Основною методологічною межею між фізикою та астрономією є те, що в основі фізики лежить експеримент, а в основі астрономії – спостереження”. Правда, останнім часом експерименти стали проводити за допомогою космічних апаратів: удар о поверхню комети (місія “Deer Impact”), доставка речовини комети на Землю (місія “Stardust”), експерименти апарата “Фенікс” на поверхні Марса і деякі інші. Але ці експерименти мають епізодичний, унікальний, одноразовий характер, повторити їх у тих самих умовах неможливо.

У всякому разі майбутній учитель має чітко знати, які спостережувані характеристики “лежать в основі” наших уявлень про планети, зорі, галактики, Метагалактику. Адже усі моделі космічних об'єктів, усі теорії їх еволюції спираються виключно на ці спостережувані характеристики.

6. Астрономія і проблема доказів. Якщо теорії у фізиці перевіряються експериментом, то в астрономії – спостереженнями. Але певні області простору й часу (наприклад, центр нашої Галактики в оптичному діапазоні, момент Великого Вибуху), надра

планет, зір недоступні навіть для спостережень. Тоді у допитливого студента (учня) виникають питання типу: “А хто там був і все це бачив?”.

Тому астрономічне ОС має бути збудоване так, щоб усі теоретичні міркування, висновки були аргументованими, переконливими (а інакше як формувати переконання, що є засадою світогляду?). За великим рахунком студенту нічого не повинно “звалюватися з неба”, все має бути доведено. Для астрономії це має величезне значення, інакше її науковість може бути в будь-який момент поставлена під сумнів. Однією зі спеціальних компетенцій учителя астрономії є, на наш погляд, вміння доводити і цьому потрібно вчити.

7. Астрономія і космонавтика. Однією з найважливіших особливостей розвитку астрономії, починаючи з 60-х років ХХ століття, стало використання нею космічної техніки. Завдяки виносу спостережних засобів за межі земної атмосфери з'явилась можливість проводити астрономічні спостереження не тільки у вікнах її прозорості, а й в усьому спектрі електромагнітних хвиль. Так виникли інфрачервона, ультрафіолетова, рентгенівська та гамма-астрономія. Астрономія стала *всехвильовою* і з цим пов'язують початок другої революції в астрономії [1; 15]. До того ж застосування космічної техніки відкрило небачені можливості для прямого дослідження Місяця, планет та їх супутників, малих тіл Сонячної системи, а також постановки експериментів в астрономії.

З іншого боку, вихід людства у космос був би неможливий без астрономічних знань. І зараз астрономічні знання є необхідним елементом забезпечення космічних польотів: це постачання інформації, потрібної для балістичних розрахунків, для створення та роботи систем астроорієнтації космічних апаратів, визначення умов їх роботи в навколосонячному та міжпланетному просторі і на поверхнях тіл Сонячної системи.

Отже, астрономічне ОС для підготовки вчителя астрономії обов'язково має містити елементи космонавтики, наприклад, в якості задач на цю тему.

8. Астрономія й ідея еволюції. Істотною складовою вже згадуваної другої революції в астрономії стала зміна в неї статусу еволюційних ідей. З другої половини ХХ століття ці ідеї ввійшли в структуру астрономічного знання, як його невід'ємна компонента. “Виявилось, що глибоко зрозуміти природу, характерні властивості і будову небесних тіл та їхніх систем неможливо без з'ясування шляхів їх утворення і подальшої еволюції. ...Астрономія набула наскрізь еволюційного характеру” [1]. Найбільші успіхи у цьому сенсі продемонструвала теорія будови та еволюції зір. Наприклад, з'ясувалося, що різні ділянки на найбільш відомій в астрономії діаграмі Герцшпрунга-Рессела є не місцями розташування різних типів зір, а відображають перебування одних і тих самих зір на різних етапах їх еволюції, яка передусім залежить від їх маси. А причиною переходу зір з однієї стадії еволюції до наступної є вичерпування одного виду ядерного палива й перехід на інший і т. д.

Характерною рисою розвитку уявлень про еволюцію в космосі стало послідовне застосування принципу системності [1]. Наприклад, явище зореутворення є певним наслідком еволюції галактик, поява протоскупчень галактик і протогалактик є певним етапом еволюції Метагалактики. “Отже, нинішня структура Метагалактики має глибоку еволюційну природу, і різні фрагменти сучасної астрономічної картини світу поєднуються між собою послідовними генетичними зв'язками” [1].

Тому ідея еволюції космічних тіл та їх систем, Всесвіту в цілому має стати провідною в астрономічному ОС. Вона має бути присутня у всіх видах і формах занять.

9. Астрономія і культура. В наш час, коли відбувається заміна традиційної (науково-просвітницької) парадигми освіти новою – гуманістичною, змінюється й самий зміст поняття “освіта”. Його можна трактувати як передачу молодому поколінню досвіду відтворення й удосконалення існуючої культури [12]. Під культурою ми розуміємо “сукупність матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності” [14].

Очевидно, що астрономія, будучи складовою науки в цілому як форми суспільної свідомості, є й частиною загальнолюдської культури. Не можна не погодитись з І.П. Крячко [8], що особливість астрономії порівняно з багатьма (а, можливо, й усіма) іншими

фундаментальними і прикладними науками полягає в тому, що отримувати, накопичувати і застосовувати на практиці астрономічні знання людство розпочало ще на зорі свого розвитку (орієнтація у просторі й часі). За весь час існування нашої цивілізації деякі елементи астрономічних знань глибоко проникли в інші форми суспільної свідомості: філософію, релігію, мистецтво (особливо літературу й живопис) і естетику, та істотно вплинули на них. За влучним висловлюванням того ж автора: "...Вся історія людства пройшла пліч-о-пліч з астрономією, яка сьогодні є органічною, нерозривною складовою загальнолюдської культури". Тому необхідно, на нашу думку, за всякої нагоди демонструвати це уплітання астрономії в культуру, підкреслювати їх глибокий зв'язок.

10. Астрономія й астрологія. Особливістю астрономії є також наявність такого собі "двійника", а скоріше "тіні", яка майже завжди і всюди її супроводжувала. Причому для пересічного громадянина не завжди було зрозуміло, хто з них "головний", а іноді він вважав, що це одне й те саме. Для справжнього астронома найстрашніше те, що на початку ХХІ століття у цьому сенсі майже нічого не змінилося. Навпаки, завдяки засобам масової інформації доступ до астрологічних "передбачень" значно полегшився. Навіть центральні канали телебачення вважають, мабуть, ледь не своїм обов'язком відводити коштовний ефірний час для гороскопів.

"Протистояти нинішній хвилі ірраціоналізму та містики – природна позиція кожної освіченої та зі здоровим розумом людини, – наголошує відомий російський астрофізик Б.М. Владимирський. – Для творчо активного дослідника така позиція – одночасно і виконання суспільного (якщо завгодно – громадянського) обов'язку. Адже немає ніяких сумнівів, що домінування у суспільстві згадуваних акцентів світовідчуття – це зменшення притоку в науку майбутніх Колмогорових та Гамових" [3].

Ми, в свою чергу, наголошуємо, що таким самим виконанням громадянського обов'язку має бути боротьба вчителя астрономії з астрологією. Зрозуміло, що ця боротьба має вестися цивілізовано, без "більшовицького" фанатизму, передусім через просвіту. Але для цього майбутнього вчителя потрібно *готувати*. Необхідно удосконалювати в нього не тільки *логічне*, а й *критичне мислення*. Критерієм компетентності вчителя астрономії, на наш погляд, може бути у тому числі й уміння чітко розмежовувати: дійсний та вигаданий вплив на Землю і людей Місяця, Сонця, планет, зір; твердо встановлені факти і теорії від гіпотез і припущень; справжню науку від псевдонауки.

11. Астрономія і місце людини у Всесвіті. Проблема SETI. Тільки астрономія могла правильно визначити масштаби Всесвіту у просторі й часі і місце Землі, а отже, й людини у ньому. Відомий фахівець Л.М. Гінділіс свою, мабуть, найголовнішу книгу починає так [4]: "Хто ми? Навіщо ми тут, на Землі? Звідки прийшли та куди йдемо? У чому сенс, яка мета нашого існування? Дивні питання... Вічні питання, над якими тисячоліттями б'ється допитлива людська думка". Відповіді на ці питання намагалися й намагаються дати, крім астрономії, вже згадувані і філософія, і релігія, і мистецтво.

Можна подивитись на відомі слова А. Пуанкаре стосовно астрономії з точки зору саме цієї проблеми: "Астрономія корисна тому, що вона піднімає нас над нами самими... Саме вона демонструє нам, яка незначна людина тілом і яка вона велична духом, тому що розум її спроможний осягнути сяючі безодні, де її тіло – це лише темна точка... Так ми приходимо до усвідомлення своєї могутності, і це усвідомлення дороге коштує, бо воно робить нас сильнішими" [13].

З усвідомленням людством свого місця у Всесвіті безпосередньо пов'язана проблема існування та пошуку інших цивілізацій – проблема SETI (Search for Extraterrestrial Intelligence). За своїм характером проблема SETI – міждисциплінарна, дехто відносить її до загальнонаукових, а відомий астрофізик В.Ф. Шварцман переконливо доводив, що вона є безмежно широкою – відноситься до культури в цілому [4]. Але головні ролі у розв'язанні цієї проблеми, на наш погляд, відіграють все ж таки астрономи, як безпосередні дослідники Всесвіту.

Уважається, що сучасній науковій постановці проблеми SETI – 50 років [4]. Незважаючи на десятки пошукових програм із різноманітними стратегіями та методиками, що були здійснені у різних країнах, – очікуваного результату немає. Цей негативний результат отримав назву “Велике мовчання Всесвіту”. Кризову ситуацію, що склалася, влучно сформулював у назві своєї статті на цю тему відомий астроном Ю.М. Єфремов, а саме: “Мовчання Всесвіту як виклик науковому знанню” [5].

Проблема SETI сама по собі є цікавою та глибокою, і тема: “Життя у Всесвіті” входить до програми середньої школи, тому майбутній учитель астрономії має бути готовим викладати її відповідно значущості проблеми.

12. Астрономія й антропний принцип. Антропний принцип (АП) встановлює глибокий зв'язок між фундаментальними властивостями Всесвіту, його параметрами (наприклад, кількістю фундаментальних взаємодій, фундаментальними константами, що їх характеризують) та наявністю в ньому життя (і людини). Хоча у сучасному формулюванні він з'явився завдяки Б. Картеру у 1973 р. [6], думка про те, що людина та її життя тісно пов'язані з космосом, губиться у глибині століть. Але вперше в історії ця ідея виступає як науково обгрунтоване положення. “У цьому – фундаментальне філософське значення антропного принципу” [1].

Фактично АП з'явився тому, що космологів та фізиків-теоретиків все більше цікавили проблеми: чому світ збудований так, а не інакше? Чому Всесвіт такий, як ми його спостерігаємо? Це вже питання якісно вищого рівня – не “як?”, а “чому?”.

Відповідь на питання “чому?” начебто дає так званий “сильний АП” (Картер виділив два різних формулювання АП: слабкий АП та сильний АП): *Всесвіт має бути таким, щоб у ньому на певному етапі еволюції могла з'явитися людина* [6]. Але така відповідь підштовхує нас до теологічного погляду на світ, приводить до ідеї Творця цього світу. Матеріалістичною (в межах сучасної науки) альтернативою таким поглядам є ідея “ансамбля світів” – всесвітів із різними фундаментальними властивостями, в одному з яких умови випадково виявилися сприятливими для виникнення життя й людини.

Поняття про АП зараз вивчається в школі і навіть окремим пунктом увійшло до Державного стандарту середньої освіти, але досвід спілкування з учителями на курсах підвищення кваліфікації свідчить про те, що переважна більшість із них зовсім не орієнтуються у цій проблемі. В той же час “цей принцип означає новий, більш глибокий рівень пізнання еволюційних зв'язків між різними шаблями організації та руху матерії” [1; 2]. У цьому полягає його величезне загальнонаукове та світоглядне значення. Тому під час підготовки майбутніх учителів астрономії цьому принципу слід приділити серйозну увагу.

13. Астрономія і релігія. У астрономії завжди були особливі “стосунки” з будь-якою релігією, тому що вона розповідала про те, що на “небесах”. Іноді ці стосунки носили драматичний і навіть трагічний характер (яскравий приклад – становлення геліоцентризму).

Можна погодитись із Ю.В. Александровим [1], що саме відповідь на питання “чому?” (після того, як більш менш з'ясоване “що?” і “як?”) якраз і відзначає наукове пізнання світу. “У цьому відмінність науки від релігії, яка, як основне, висуває питання “навіщо?”, а таке питання не завжди коректне і в суспільних проблемах, і зовсім не застосовне по відношенню до природи”. Тому, на думку Ю.В. Александрова, “науковий і релігійний світогляди не сумісні, а їх боротьба за розум та душі людей неминуча. Інша справа, що ця боротьба не повинна приймати форми ні спалення книжок, а то й їх авторів, ні руйнування храмів” [1].

Проте в цю схему не вписуються ані Кеплер, ані Ньютон, ані Ейнштейн, ані багато інших. Виявляється, що віра у Бога не заважає (або не завжди заважає) займатися наукою і навіть робити великі відкриття. Відомий український астроном і автор підручників з астрономії І.А. Климишин, наприклад, вважає, що протистояння науки та релігії, яке іноді відбувалося в історії нашої цивілізації “було частіше непорозумінням, зумовленим конкретними обставинами та особливостями характеру певних осіб” [7].

Отже, вчитель астрономії має лише чітко розуміти, що наука ґрунтується на доказах, а для віри у Бога вони не потрібні. Релігія будується на вірі. І кожний має право обирати сам –

вірити чи ні. Колись, за радянських часів на астрономію покладалася важлива місія – атеїстична, у кожному планетарії був “куточок атеїстичної пропаганди”. На наш погляд, це не є справою астрономії.

14. Астрономія і сучасна міфологія. Майбутній вчитель астрономії має бути готовим відповідати на будь-які гострі, злободенні питання, на, так би мовити, “виклики часу”. А виклики ці дуже серйозні. Це і поширення псевдонауки (про астрологію мова вже йшла), містики, і розповсюдження через засоби масової інформації, Інтернет неправдивої (зазвичай з присмаком сенсаційності) інформації, і поява нових, сучасних міфів поряд з благополучним існуванням старих. У кіно і на телебаченні з’являються все нові фільми-катастрофи, до створення яких, вочевидь, зовсім перестали залучати як консультантів астрономів-професіоналів.

Серед старих міфів як приклади можна навести такі: “Швидкий переліт на Марс під час його протистояння”, який бере початок, мабуть, з “Аеліти” О. Толстого, хоча про переліт у зворотному напрямку – з Марса на Землю за тієї ж самої конфігурації писав ще Г. Уельс у “Війні світів”; “Надточний календар майя” (фільм “2012” апелює до розрахунків майя “кінця світу”); “Існування в минулому планети Фаєтон” (на місці головного поясу астероїдів) та інші. До нових міфів можна віднести: “Містифікація перебування американців на Місяці”, “Наближення планети Нібіру”, “Сонце у недалекому майбутньому спалахне як наднова зоря” та деякі інші. Спроможність аргументовано спростовувати міфи (у тому числі й ті, що тільки з’являються) є, на нашу думку, важливою характеристикою рівня компетентності вчителя.

15. Астрономія і термінологія. Оскільки астрономія – найдавніша з наук, то вона за час свого існування накопичила, акумулювала в собі величезну кількість понять і спеціальних термінів. Частина з них стала надбанням загальнолюдської культури, наприклад: “секунда”, “хвилина”, “година”, “доба”, “місяць”, “рік”, “градус”, “зірка”, “планета”, “комета” і т. і. Але велика частка астрономічних понять і термінів невідома пішоходу на вулиці. Знання предмета передбачає вільне володіння його специфічною мовою. Проблема полягає в тому, що на відміну, наприклад, від фізики, яка вивчається тривалий час і на неї відводиться велика кількість годин, на вивчення астрономії у педагогічних університетах зазвичай відводиться значно менше часу, а потік зовсім нової для студента інформації – величезний. Отже, процес навчання астрономії для майбутнього вчителя фізики та астрономії виявляється набагато інтенсивнішим, ніж процес навчання фізики. Тому в астрономічному ОС особливої актуальності набуває праксеологічний підхід [10] і фундаменталізація підготовки.

Висновки. Потрібно чітко розуміти, що астрономія – фундаментальна дисципліна, її завданнями в контексті підготовки вчителя астрономії є формування у студентів цілісного уявлення про фундаментальні закони Всесвіту; забезпечення опанування ними основних ідей, методів та досягнень сучасної астрономії; набуття компетенцій, необхідних для якісного викладання цієї дисципліни в школі; забезпечення загального розвитку інтелекту майбутніх фахівців; формування і розвиток активності та самостійності у їх пізнавальній діяльності; виховання потреби в безперервному удосконаленні знань. Ми виділили 15 особливостей астрономії як навчальної дисципліни, і обґрунтували їх концептуальний характер. Урахування цих особливостей в астрономічному ОС, на наше глибоке переконання, робить підготовку вчителя астрономії і сучасною, і фундаментальною, і набагато ефективнішою.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому ми передбачаємо розробити конкретні способи врахування зазначених особливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александров Ю.В. Астрономія. Історико-методологічний нарис. – К.: “Сфера”, 1999. – 88 с.
2. Александров Ю.В., Грецький А.М., Пришляк М.П. Астрономія. 11 клас: Книга для вчителя. – Х.: Веста: Видавництво “Ранок”, 2005. – 256 с.
3. Владимирский Б.М. Мысли об иррациональном и рациональном в современной культуре или что делают астрофизикам с астрологией? // Вселенная и МЫ. – 2001. – № 4. – С. 29-33.

4. Гиндилис Л.М. SETI: Поиск Внеземного Разума. – М.: Изд-во физико-математической литературы, 2004. – 648 с.
5. Ефремов Ю.Н. Молчание Вселенной как вызов научному знанию // Земля и Вселенная. – 2003. – № 1. – С. 28-37.
6. Картер Б. Совпадения больших чисел и антропологический принцип в космологии / Космология. Теория и наблюдения. – М.: Мир, 1978. – С. 369-380.
7. Климишин И.А. Астрономия. – Львів: Світ, 1993. – 384 с.
8. Крячко І.П. Астрономічна культура – складова загальної культури сучасної людини // Фізика та астрономія в школі. – 2008. – № 5-6. – С. 36-39.
9. Кузьменков С.Г. Историчні, методологічні та світоглядні аспекти вивчення законів Кеплера в університетському курсі астрономії // Збірник наукових праць БДПУ (Педагогічні науки). – № 3. – Бердянськ: БДПУ, 2009. – С. 181-190.
10. Кузьменков С.Г. Методологічні засади проектування освітнього середовища з астрономії у вищих педагогічних навчальних закладах // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 50.– Частина 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – С.163-168.
11. Левитан Е.П. Дидактика астрономии. – М.: Едиториал УРСС, 2004.– 296с.
12. Оспенникова Е.В. Взаимосвязь системы видов учебного познания, методов обучения и организационных форм построения учебного процесса // Наука и шк. – 2001. – № 4. – С. 20-26.
13. Пуанкаре А. О науке. – М.: Наука, 1990. – 736 с.
14. Філософський словник / За редакцією В.І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
15. Шкловский И.С. Размышления об астрономии, ее взаимосвязи с физикой и технологией и влияния на современную культуру // Вопр. философии. – 1969. – № 5. – С. 52-62.

Кузьменков С.Г.

**ОСОБЕННОСТИ АСТРОНОМИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ,
ПРЕДНАЗНАЧЕННОЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ АСТРОНОМИИ**

Определено 15 особенностей астрономии как учебной дисциплины в высших педагогических учебных заведениях и обоснован их концептуальный характер. Утверждается, что учет этих особенностей делает подготовку учителя астрономии современной, фундаментальной и намного более эффективной.

Ключевые слова: подготовка учителя астрономии, образовательная среда, особенности астрономии, эффективность обучения.

Kuzmenkov S.G.

**THE PECULIARITIES OF ASTRONOMICAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT MEANT FOR THE
ASTRONOMY TEACHER'S TRAINING**

In the article we pointed out 15 specific peculiarities of astronomy as a subject at higher educational institution and grounded their conceptual character. We state, that account of these characteristic features made astronomy teacher's training more fundamental, modern and effective.

Key words: astronomy teacher's training, educational environment, peculiarities of astronomy, teaching efficiency.

УДК 378.4

Лазарєва В.В.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ДОСВІДУ МОРАЛЬНО-
ЕСТЕТИЧНИХ ВІДНОСИН У ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядаються форми колективної діяльності на заняттях з англійської мови як засіб формування досвіду морально-естетичних відносин студентів, необхідних для їх самореалізації у майбутньому професійному та індивідуально-культурному середовищі.

Ключові слова: колективна діяльність, досвід морально-естетичних відносин, співпраця, самореалізація.

Навчання англійської мови у вищих навчальних закладах, зважаючи на демократичні зміни у системі вищої освіти (створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти), не може бути самоціллю сьогодні [5: 91]. Цей процес має сприяти посиленню конкурентоздатності майбутніх працівників, озброїти їх основами продуктивного мислення, професійно спрямованими знаннями на рівні компетентного володіння, психологічно підготувати до здійснення ефективної комунікативної взаємодії у майбутньому професійному середовищі [11: 26].

Упродовж багатьох десятиріч викладачі як в Україні, так і за кордоном робили спроби налагодити навчально-естетичну, духовну співпрацю студентів на заняттях з іноземної мови. Для того, щоб запровадити у вузівську практику взаємодопомогу і взаємоперевірку, організувати ефективну роботу студентів, необхідно вміти проводити не лише індивідуальну, парну, групову, а й колективну роботу. Перевагою цієї форми взаємодії на занятті є не лише суто навчальний фактор (взаємоконтроль), а й морально-естетичний (обмін ціннісними поглядами, культурними, світоглядними орієнтаціями). Адже колективним можна назвати лише таке навчання, при якому колектив є як об'єктом, так і суб'єктом навчання (він є одиницею, яка навчає кожного свого члена) [4: 81].

Проте для того, щоб відбувалося колективне навчання, необхідно, аби кожен студент почергово виступав то у ролі “учня”, то в якості “вчителя”. При цьому важливим компонентом є рівень попередньо набутого особистістю студента досвіду морально-естетичного досвіду (спілкування, оцінки дійсності та кожної окремої особистості як рівноправного партнера під час співпраці).

Колективна навчальна діяльність у студентській групі може створити оптимальні умови для оволодіння студентами іноземним мовленням і формуванням у них на його основі певних навичок етикету спілкування, культурної “чутливості” при зануренні в іншомовну атмосферу.

Сучасні дослідження у галузі професійної підготовки серед ключових компетенцій майбутніх фахівців (соціальна, полікультурна, інформаційна, самоосвітня, комунікативна) значну роль відводять саме інтерактивним умінням, від яких залежить не лише вміння спілкуватися рідною та іноземними мовами, а ще й уміння взаємодіяти з людьми (морально-психологічна взаємодія), розв'язувати професійні завдання, виконувати різні соціальні ролі

Останнім часом з'явилися праці, присвячені розвитку інтерактивних умінь у процесі колективної роботи на заняттях з англійської мови у середній школі (О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, О.А.Ляковська). Проте досі є недослідженою тема формування досвіду морально-естетичних відносин у студентів у процесі колективної роботи під час вивчення англійської мови. Метою нашої статті є розгляд специфіки форм колективної роботи, які сприяють розвиткові естетичного досвіду студентів.

Перевагами використання колективної роботи у навчанні іноземної мови вважають створення емоційно сприятливого для співпраці студентів мікроклімату, обміну досвідом професійно-ділових та навчальних стосунків [8: 36], зокрема, естетизацію цих відносин. Зазначимо, що ефективність запровадження колективної роботи залежить від уміння педагога створити й стимулювати мотивацію студентів. Комунікація як інтерактивна діяльність базується на власній природній та морально-естетичній мотивації мовця (тобто особистої духовної потреби про щось сповістити або дізнатися – здійснити обмін досвідом). У процесі навчання англійської мови у колективі важливою є не тільки зовнішня (штучно створена) мотивація, коли студент одержує комунікативне завдання від педагога, або з навчального посібника, але й внутрішня мотивація, коли студент одержує задоволення від пізнавально-емоційної цінності виконуваного завдання або від адекватного його індивідуальним навчальним умінням та естетичним потребам способу виконання цього завдання. Якщо говорити про навчальний процес як один із засобів формування досвіду морально-естетичних відносин, то навчальна діяльність передбачає розвиток активно-

творчої діяльності особистості в естетичному перетворенні оточення. Передача досвіду та навичок навчально-пізнавальної роботи становить механізм естетичного виховання. Однією зі сфер, а також засобом формування естетичного досвіду є праця, оскільки будь-який вид діяльності (зокрема – навчальної) спрямований на розвиток творчих здібностей студентів.

Питання естетичного компонента при вивченні іноземної мови розроблялося ще в 80-х роках ХХ ст. Так, наприклад, Г. Рогова, І. Верещагіна вважали, що навчання іноземної мови дозволяє здійснювати естетичне виховання шляхом аудіовізуальних матеріалів, вивчення віршів та пісень, тобто розробки ритмічного потенціалу англійської мови [10: 28-30]. Важливою умовою для виховання естетичного смаку засобами іноземних мов є роз'яснення тим, хто навчається, можливостей реалізації набутих знань і вмінь у навчанні та повсякденній діяльності. Однією з найпоширеніших форм колективної роботи є семінарські заняття. На сучасному етапі набули поширення такі форми студентської взаємодії, як “круглий стіл”, симпозіум, дебати. Одним із пріоритетів інноваційного навчання є колективна форма навчання. Акцент зміщений на творчу імпровізацію педагога, на його взаємодію зі студентами [9: 64]. Довіра, повага, спілкування, стимуляція почуття гідності, здатності відповідати за себе є головним фактором цієї форми роботи. Студент розвиває свою морально-естетичну індивідуальність у спільному вирішенні творчих завдань, коли залучається його естетичний досвід і отримані знання.

Дуже важливим засобом формування естетичного досвіду є спільна робота студентів у великих і малих групах. Роль викладача змінюється з традиційної на посередницьку. Головним стає колективне знання групи, допомога у з'ясуванні окремих питань. Розмір такої групи залежить від кількості студентів в академічній групі, доступності джерел і змісту завдання. Як правило, це 5-7 студентів. Різноманітні форми навчального спілкування на семінарському занятті можуть бути поділені на кілька груп: а) індивідуально-колективне спілкування; б) спілкування в парах; в) спілкування в малих групах. Індивідуально-колективна робота передбачає, з одного боку, що від кожного студента очікують почути його особисту точку зору, а з другого боку, слухачем виступає вся аудиторія і всі присутні висловлюються по черзі.

В останні роки використання колективної роботи як засобу організації діалогічного мовлення, читання у ролях, виконання різних вправ із зоровою опорою в одного з учасників, взаємоперевірку раніше вивчених слів та виразів у навчанні іноземної мови можна спостерігати досить часто [6: 23].

Протягом попередніх кількох десятиріч колективні форми організації навчання майже не використовувалися у практиці навчально-пізнавальної діяльності вищої школи. У всіх без винятку педагогічних системах домінував репродуктивний, інформативний тип навчання, колективну роботу використовували як форму контролю за результатами навчальної діяльності та для констатації рівня знань, умінь та навичок. Таке розуміння колективної роботи не сприяло формуванню пізнавальної активності та самостійності студентів, розвитку їх комунікативних навичок.

Спільну діяльність студентів у навчальному процесі досліджували такі відомі психологи і педагоги, як Б.Ананьєв, Н.Богомолова, О.Леонтьєв, О.Пометун, О.Ярошенко. Окремі аспекти доцільності використання групових та колективних форм навчання при вивченні іноземних мов висвітлюються в працях Г.Китайгородської, В.Редька та ін. Проте ґрунтовно проблема використання колективних форм організації навчальної діяльності студентів для розвитку мовленнєвих навичок на заняттях з іноземної мови не досліджувалась.

Основною метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є оволодіння студентами мовленнєвою компетенцією. Для досягнення цієї мети використовують як індивідуальні, так і колективні форми роботи, що передбачають почергове висловлювання студентів. Проте варто пам'ятати, що поряд із суто навчальним аспектом, викладач повинен орієнтуватися і на виховну роль іноземної мови як засобу формування естетичних відносин у межах студентського колективу.

Головний пріоритет цієї форми організації навчальної діяльності – активізація потенційних можливостей особистості учня в умовах взаємодії, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, при творчому впливі особистості викладача; створення в аудиторії сприятливого психологічного клімату на основі довірливих стосунків між викладачами та студентами [5: 203].

В.К. Дяченко називає вісім основних ознак колективної роботи:

- 1) наявність у всіх учасників спільної мети;
- 2) розподіл праці, функцій та обов'язків;
- 3) співробітництво та товариська допомога;
- 4) взаємоконтроль та облік,
- 5) суспільно корисний характер діяльності кожного учасника;
- 6) обсяг роботи, яку виконує колектив, у цілому більший від обсягу роботи, що її виконує кожний член окремо;
- 7) турбота всіх про кожного і кожного про всіх;
- 8) рівність об'єктивних умов для кожного [3: 29].

Основними умовами організації групової навчальної роботи є відведення не менше 60-90% навчального часу, незалежно від кількості студентів у групі, реальному мовленнєвому спілкуванню, протягом якого передається і сприймається певна екстралінгвістична інформація через знакову систему іноземної мови. На пояснення викладачем нового матеріалу йде не більше 10% часу уроку [1: 35].

На основі наведених даних можна зробити висновок, що в умовах колективної роботи час на активне мовленнєве спілкування збільшується до 40–45 хвилин, тобто у 7–8 разів порівняно з 10 хвилинами за традиційної індивідуально-фронтальної форми навчання. Це дає змогу збільшити обсяг іншомовного матеріалу на занятті вдвічі-тричі. Елементи колективної навчальної діяльності використовуються також і в так званій адаптивній системі, розробленій з метою оптимізації навчання англійської мови у ВНЗ різного профілю [2: 35].

Стверджують, що така система сприяє усуненню моральних недоліків навчання у групі з переважанням індивідуально-фронтальних форм організації та дозволяє доповнити його новими організаційними формами.

Таким чином, при колективній формі організації навчальної діяльності студентів можуть результативно вирішуватись всі типи як дидактичних, так і морально-естетичних завдань: вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, застосування знань на практиці; обмін культурним досвідом, естетичними здобутками кожної особистості. Можливим є спільне розв'язання як репродуктивних, так і творчих завдань.

Проте слід пам'ятати, що колективна робота може дати позитивні результати як у виховному, так і в навчальному плані лише за умови гармонійного поєднання з іншими формами навчальної роботи та за безпосередньої підтримки викладача. Останній при цьому виступає особою, яка має значний морально-естетичний, культурний досвід і здатна здійснювати обмін цим досвідом зі студентами на засадах рівності, толерантності та високого професіоналізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Критические основы – М.: Просвещение, 1982.
2. Винославська О.В. Розвиток практичної компоненти комунікативної компетентності студентів технічного університету / О.В. Винославська, Н.Г. Андрійченко // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2004. – №12. – С. 65–69.
3. Дяченко В.К. Методические рекомендации по организации коллективных и групповых учебных занятий в общеобразовательной школе. – Гомель, 1983.
4. Куклина С.С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007.
5. Левченко О.М. Формування ринкових відносин в Україні. – 2004. – №6 (37). – С. 89–93.

6. Ляковська О.А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов / О.А. Ляковська // Інозем. мови. – 2005, № 1. – С.21–24.
7. Носенко Е.Л. До проблеми зміни освітньої парадигми // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2002. – Вип.2. – С.77-80.
8. Парыгин В.П. Социально-психологический климат в коллективе. – Л.: Наука, 1981.
9. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1993.
10. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
11. Холковська І. Л. Проблеми професійного становлення майбутніх фахівців. – Вінниця, 1999.

Лазарева В.В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ОПЫТА МОРАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются формы коллективной деятельности на занятиях по английскому языку как средство формирования опыта морально-эстетических отношений студентов, необходимое для их самореализации в будущей профессиональной и индивидуально- культурной среде.

Ключевые слова: коллективная деятельность, опыт морально-эстетических отношений, сотрудничество, самореализация.

Lazaryeva V.V.

THE FORMATION PECULIARITIES OF STUDENTS' MORAL AND AESTHETIC RELATIONSHIP EXPERIENCE IN THE THE PROCESS OF COLLECTIVE WORK

The article touches upon the forms of collective activity at the English studies as means of forming the experience of moral-aesthetic relations between students which are necessary for their self-realization in the future professional and individual- cultural surroundings.

Key words: collective work, moral and aesthetic relationship experience, cooperation, self-actualization.

УДК 378.14:792

Лимаренко Л.І.

СИНТЕЗ ТА ВЗАЄМОДІЯ ВИДІВ МИСТЕЦТВА У ВИСТАВАХ СТУДЕНТСЬКОГО ТЕАТРУ

Стаття присвячена дослідженню питання синтезу та взаємодії видів мистецтва у виставах студентського театру вищих навчальних закладів. Суттєвого значення визначена проблема набуває у вузівській системі професійної підготовки фахівців педагогічного профілю. Підкреслюється, що у студентських виставах окремі види мистецтва, вступаючи у взаємодію, створюють єдину цілісність і пристосовуються як один до одного, так і до синтетичного цілого.

Ключові слова: синтез, мистецький синтез, взаємодія видів мистецтва, художня цілісність вистави, студентський театр.

Постановка проблеми. Педагогіка як наука про навчання та виховання підростаючого покоління, протягом століть використовувала одну з найпоширеніших форм творчості – театр – особливий синкретичний вид мистецтва, синтез багатьох мистецтв, які вступають у взаємодію один із одним.

Значний інтерес до мистецького синтезу викликають праці науковців мистецької педагогіки. Неможливо оцінити специфіку окремих видів мистецтва без ґрунтового вивчення взаємодії та взаємовпливу мистецтв. Така потреба викликана новим рівнем інтегративних процесів у мистецтві, пошуками результативних форм, прийомів використання художньої творчості у системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Посиленої уваги до мистецького синтезу, на наш погляд, потребує сьогодення, ось чому аспект взаємодії різних видів мистецтва належить до актуальних проблем естетики та педагогіки.

Суттєвого значення визначена проблема набуває у вузівській системі професійної підготовки фахівців педагогічного профілю.

Тому метою статті є розкриття сутності та взаємодії видів мистецтва у студентській виставі.

Перший досвід історико-теоретичного дослідження взаємин між основними видами мистецтва належить великому німецькому філософу Гегелю (початок ХІХ століття). Досить ґрунтовну характеристику синтезу мистецтва ми знаходимо у працях відомого російського вченого Ю.Б.Борева, який виділяє кілька типів синтезу [1].

На нашу думку, в сучасній професійній вищій школі для використання феномена синтезу мистецтв є велике поле діяльності й, зокрема, щодо повного наукового осмислення змісту поняття “синтез”.

До дефініції “синтез” звертаються в дослідженнях з філософії, психології, естетики, педагогіки тощо.

У радянському енциклопедичному словнику дається наступне визначення: “Синтез – з’єднання різноманітних елементів об’єкта в єдине ціле” [6: 1206].

До з’ясування змісту поняття “синтез” звертається відомий український науковець, професор С.У.Гончаренко: “Синтез (від грецьк. – з’єднування, складання) – практичне чи мислене сполучення частин або властивостей (сторін) об’єкта вивчення в єдине ціле” [2: 303].

Аналізуючи зміст цих усталених двох визначень, бачимо, що вони дуже подібні одне до одного, але в контексті нашого дослідження нам необхідно розглянути “синтез” у мистецькому ракурсі.

Поширеною і найбільш вдалою, з нашої точки зору, є дефініція: “Синтез мистецтв – сполучення різних видів мистецтва, які здійснюють багатосторонній естетичний вплив одне на одне” [6: 1206]. Саме з цього визначення, на наш погляд, випливає важливий висновок, що найповніше втілення як культуротворчий феномен, синтез знаходить у процесі видоутворення в мистецтві або у практиці взаємодії суміжних видів мистецтва. Звичайно, що ж стосується видоутворення та взаємодії мистецтв, то це не механічне накопичення чи передача від одного виду до іншого певних художньо-виражальних засобів.

Отже, мистецький синтез – це складний процес, завершенням якого є виявлення принципово нових рівнів у художньому відтворенні дійсності. Вважаємо, що саме такий зміст заслуговує цілковитої підтримки, бо він відповідає сутності поняття мистецького синтезу.

Оскільки проблема видів мистецтва є суттєвою частиною естетичної та мистецтвознавчої теорії (Платон, Аристотель, Г.Лессінг, Д.Дідро, Й.Гете, М.Мендельсон, Ф.Шиллер), ми спираємося у своїй праці на ті теоретичні роботи, в яких відповідні історичні періоди виступили об’єктом наукової уваги сучасних досліджень: В.Єфименка, О.Лосєва, С.Образцова, О.Оніщенко, В.Панченко та інших.

У дослідженні питань мистецького синтезу ми беремо за основу досвід теоретичного осмислення цієї проблеми, передусім, звертаючись до робіт, присвячених висвітленню естетико-мистецтвознавчої природи видів мистецтва та типів їх структурування, а саме, наукові праці Ю.Борева, М.Кагана, О.Рудницької, М.Сапарова, В.Харитонова та інші. Зазначені дослідники мають ґрунтовні доробки, які дозволяють визначити рівень теоретичного опрацювання проблеми синтезу видів мистецтва, що, у свою чергу, дає можливість виявити власні підходи до взаємодії мистецтв.

У процесі ретельного вивчення та глибокого наукового осмислення системи мистецтв стає зрозумілим, що завдяки розвитку художньої практики й естетичних потреб суспільства зумовлюється синтез окремих видів мистецтва. Важливо зазначити, що при взаємодії

мистецтв кожне з них вносить свій доробок у синтетичне ціле, збагачує цей цілісний художній твір притаманними саме даному виду мистецтва специфічними рисами.

Таким чином, синтез мистецтв – це не механічне об'єднання окремих видів мистецтва, а створення органічної художньої цілісності, котрій притаманні нові якості, яких не було у жодного з мистецтв до того, як вони ввійшли до нового цілого. Так, окремі види мистецтва створюють єдину цілісність і пристосовуються як один до одного, так і до синтетичного цілого.

Відповідно до вищевикладеного, можна констатувати, що синтез мистецтв реалізується в єдиному художньому образі або системі образів, об'єднаних єдністю стилю, задумом виконання, але, однак, створених за законами різних видів мистецтва.

Відомо, що внутрішньою основою будь-якого синтезу мистецтв є діяльність людини, яка відрізняється високим рівнем її смислового прийняття, забезпечує розвиток і збагачення її творчого потенціалу, виступає для індивіда провідним засобом самореалізації. Таку діяльність називають художньо-творчою і розгортається вона в багатообразних формах, які називають видами мистецтва. Саме художньо-творча діяльність людини дозволяє абсолютно несхожим видам творчості об'єднатися в органічну єдність і робить цю синтетичну єдність цікавою, правдивою і переконливою.

Зауважимо, що розвиток художньої практики і естетичних потреб суспільства веде до синтезу і таких мистецтв, які самі по собі не мають синтетичного характеру.

Так, спираючись на зазначене вище, вважаємо, що синтез мистецтв можна розглядати і як особливий тип художньої творчості, який об'єднує групи синтетичних мистецтв: театру, кіно, телебачення, естради, цирку. Звичайно, необхідно підкреслити, що загальною рисою зазначених мистецтв є синтетичність, але у кожного з них є свої специфічні видові особливості та й характер синтезу цих видів мистецтва інший.

Ми звертаємося саме до театру. В основу діяльності студентських театрів покладається найбільш складна форма свідомої і цілеспрямованої праці – художньо-творча діяльність, що може мати як колективний, так і індивідуальний характер. У процесі такої діяльності у свідомості людини відображаються об'єктивно нові зміни предметів, явищ природи та суспільного життя.

Художньо-творчий вид діяльності допомагає проникнути у сутність видів мистецтва, злитися з їх мовою, що, у свою чергу, розвиває особистість майбутнього фахівця, максимально активізує її творчий потенціал та оптимально забезпечує потяг молоді до самореалізації.

Безумовно, театр – мистецтво колективне, синтетичне, його основою є синтез, де різні види мистецтва не дублюють одне одного, а доповнюють і збагачують новими засобами виразності, поглиблюючи тим самим пізнавальні й виховні можливості.

Багаторічна власна педагогічна практика показує, що органічна сполука синтезу мистецтв яскраво простежується у створенні цілісного образу вистави студентського театру.

Створення вистави зі студентами – захоплююча, цікава, але дуже складна праця. Спільна творча діяльність втягує в процес постановки навіть не надто активних молодих людей, допомагаючи їм переборювати сором'язливість і скутість [8: 12].

У театральній виставі взаємодіють драматична література, мистецтво режисера та актора, музика, живопис, архітектура тощо. Синтетичність театрального мистецтва не тільки в тому, що театр використовує різні види мистецтва, але й у тому, що мистецтва ці є необхідними компонентами сценічного образу. І кожний вид мистецтва безпосередньо характеризується своїм способом матеріального буття, певним типом образних знаків та образною будовою, через яку цілісно сприймається зміст твору. А театральне мистецтво, взаємодіючи з іншими видами мистецтва та посилюючи свій вплив на особистість, використовує їхні виражальні засоби і техніку.

У той же час, використання сучасним театром виражальних засобів живопису, скульптури, архітектури, музики спрацьовує на створення художньої цілісності вистави, але переслідує різні цілі.

Перше, на чому зупиняється наша увага, коли ми думаємо про специфіку театру, – це та визначальна обставина, що твір театрального мистецтва – вистава – створюється не одним художником, як у більшості інших мистецтв, а багатьма учасниками творчого процесу.

Драматург, режисер, актори, гример, декоратор, музикант, хореограф, освітлювач, костюмер та інші – кожний вкладає свою частку творчої праці в спільну справу. Тому справжнім творцем у театральному мистецтві є не окрема людина, а колектив – творчий ансамбль. Колектив у цілому – автор закінченого твору театрального мистецтва – вистави.

Природа театру вимагає, щоб уся вистава була пройнята творчою думкою й живим почуттям. Ними повинні бути насичені слова п'єси, кожен рух актора, всі мізансцени, створені режисером. Усе це – прояв життя того єдиного, цілісного, живого організму, що, будучи породжений творчими зусиллями всього театального колективу, одержує право називатися справжнім твором театального мистецтва – виставою.

Творчість кожного окремого художника, що бере участь у створенні вистави, є не що інше, як вираження ідейно-творчих устремлінь усього колективу в цілому. Без об'єднаного, ідейно згуртованого, захопленого загальними творчими завданнями колективу не може бути повноцінної вистави. Повноцінна театральна творчість припускає наявність колективу, що володіє спільністю світогляду, загальними ідейно-художніми устремліннями, єдиним для всіх своїх членів творчим методом і підлеглою найсуворішій дисципліні.

У самому тісному зв'язку з колективним началом у театральному мистецтві перебуває інша специфічна особливість театру: його синтетична природа. Саме театр – синтез багатьох мистецтв, що вступають у взаємодію один з одним. Тож, прослідкуємо за взаємодією видів мистецтв у процесі художньо-творчої діяльності студентів навчального народного театру “Студі – Арт” Херсонського державного університету над створенням вистави “Ніч на полонині” за мотивами п'єси Олександра Олесья.

Доцільно ще раз підкреслити, що синтез мистецтв реалізується в єдиному художньому образі або системі образів, об'єднаних єдністю стилю, задуму, виконання, але створених за законами різних видів мистецтва.

Процес взаємодії окремих видів мистецтва існує в різних взаєминах – і в розвитку синтетичних мистецтв, і у використанні окремими мистецтвами виражальних засобів та художньої мови інших видів мистецтва. Мистецтва не тільки взаємодіють – вони доповнюють одне одного, спільними зусиллями створюють досить повну картину світу, що не під силу кожному з них окремо. Тобто окремі види мистецтва – це елементи єдиної системи, що знаходяться між собою у взаєминах і зв'язках; вони створюють єдність, цілісність, вони і відокремлені один від одного, і в той же час взаємозалежні.

Синтез мистецтв у театрі – їхня органічна сполука у виставі – можливий тільки в тому випадку, якщо кожне із цих мистецтв буде виконувати певну театральну функцію. При виконанні цієї театральної функції витвір кожного з мистецтв здобуває нову для нього театральну якість, тому що театральний живопис не можна порівнювати з просто живописом, а музика для театральної вистави це не те ж саме, що просто музика. Тільки акторське мистецтво театральне за своєю природою.

Педагог, режисер-постановник разом зі студентами аналізує обрану п'єсу, що розширює кругозір та активізує пізнавальний інтерес студентів. Аналіз п'єси – складний творчо-дослідницький процес розбору складових елементів його змісту та форми: ідейного спрямування конфлікту, жанру, композиції, характерів дійових осіб тощо. Аналіз передбачає вивчення складових елементів п'єси не відокремлено один від одного, а в їх взаємозв'язку та взаємодії, вивчення драматичного твору як художнього цілого.

Обов'язковою умовою в роботі режисера над задумом вистави є режисерський аналіз п'єси – етап самостійної роботи режисера над сценічним створенням майбутнього вистави за драматичним твором. Режисерський аналіз охоплює таке коло питань, як обґрунтування вибору п'єси, вивчення специфіки відображеного в п'єсі життя та творчості драматурга, а також ґрунтовне дослідження твору. Цей етап у студентському театрі дуже відрізняється від роботи в професійному театрі. Режисерський аналіз п'єси необхідно дуже прискіпливо

донести до студентів, зацікавити, захопити їх матеріалом, тоді ця праця стане спільною і переросте також у колективний режисерський задум – розуміння та образно-емоційне уявлення змісту та форми майбутнього сценічного твору – вистави.

Отже, режисерський задум вистави – це складний творчий процес, у розвитку якого в уяві режисера і студентської молоді виникає конкретне бачення загальносценічного образу вистави, який формується на основі глибокого аналізу п'єси, сумлінного вивчення відображеної в п'єсі дійсності та творчості автора.

Під загальносценічним образом вистави ми маємо на увазі особливу специфічну форму відображення дійсності засобами театрального мистецтва у більш вузькому розумінні – це доступна для безпосереднього сприйняття глядачем картина життя людей, що відтворена на сцені в конкретно-чуттєвій формі під кутом зору певної ідеї та естетичних ідеалів колективу митців: драматурга, режисера, художника, композитора, хореографа, актора та інших. Образ вистави спочатку зароджується у свідомості режисера та учасників театру як образ-задум, потім практично втілюється колективом митців в образ – мистецький твір (виставу), нарешті, він сприймається глядачем, переходить в образ-сприйняття, що остаточно, формується в образ-підсумок і зберігається у свідомості людей [3: 25]. Разом із тим, на будь-якій стадії сценічний образ вистави являє собою неподільність пластично-просторового (зорового) образу і тонального (звукового) образу.

Створюючи задум вистави “Ніч на полонині”, колектив студентського театру користувався методом образного синтезу, що являє собою синтезування (злиття, співставлення) всіх засобів сценічної виразності в цілісний образ майбутньої вистави.

Таким чином, режисерський задум будь-якої вистави – це творчий процес, внаслідок якого і в режисера, і у всього творчого колективу повинно сформуватися чітке емоційне відчуття, уявлення й осмислення дійового пластично-просторового та тонального рішення вистави в єдиному жанровому ключі на основі єдності ідейної інтерпретаторської концепції.

При колективній розповіді фабули студенти намагаються доповнити п'єсу певними деталями (репліки, реквізит, костюми), режисеру не треба їм у цьому перешкоджати, адже вільне фантазування розвиває творчий потенціал молоді. Дуже часто з таких доповнень можна виділити кілька думок, цікавих знахідок, що потім будуть використані у виставі.

Для правильного та грамотного розуміння використання взаємодії мистецтв і створення цілісного образу вистави доцільно проводити міні-лекції для студентів (акторів). Студентській молоді необхідно бути обізнаною у призначенні кожного виду мистецтва.

Слід зазначити, що завдання декораційного оформлення в образній емоційній формі – розкрити ідею п'єси або надзавдання вистави, яке завжди перегукується з ідеєю драматичного твору автора. Що саме художник засобами декораційного мистецтва відтворює на сцені епоху, час та обставини, за яких відбуваються події, вказує на місце дії.

Декорація передає настрій, атмосферу подій, які відбуваються у виставі. В роботі над оформленням художник, як і режисер, відштовхується від основного конфлікту п'єси і намагається передати в декораціях його сутність. У той же час оформлення має створювати зручну обстановку для розвитку подій п'єси. Його треба вирішувати так, щоб розміщення необхідних речей було логічним і також щоб вони доповнювали дію, асоціювалися з поведінкою героїв.

Зауважимо, що правильний добір правдивих виразних деталей робить оформлення вистави компактним, лаконічним і допомагає створювати життєву обстановку на сцені.. Так, у виставі “Ніч на полонині”, при виготовленні декорацій, а саме: у створенні зовнішнього природного вигляду лісу, використано вдалий засіб сценографічного рішення – канати та риболовецька сітка. Саме таке сценічне зорове рішення вистави посилює відчуття реальності, правдивості тих подій, що відбуваються на сцені.

З нашої точки зору, режисер і учасники студентського театру повинні чітко уявляти, з яких елементів складається зоровий образ картини, і так організовувати простір сцени, щоб через зовнішню дію, через групування мізансцен виявити внутрішній світ і почуття акторів. Ось тут на допомогу і приходить такий вид мистецтва, як образотворче, яке, взаємодіючи з

драматургією, мистецтвом актора впливає на внутрішній світ особистості, виховує в неї здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливості до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої уяви.

Сценічне рішення простору виникає в попередній роботі, коли режисер-постановник бачить акторів у дії, в образі, намічає ігрові точки для створення мізансцен. Характеризуючи дійових осіб, вивчаючи соціально-історичні умови, в яких відбувається дія, режисер в уяві бачить розвиток дії в живих художніх образах, у русі й просторі, у мізансценах, у декораціях, у костюмах.

Уважаємо, що сценографія у театральній виставі має бути зв'язком для ідей і почуттів, загальною мовою для різних видів мистецтва, театральний живопис олюднею сфери пізнання людини, збагачує її духовне життя. Влучний добір правдивих виразних деталей робить оформлення вистави компактним, лаконічним і допомагає створювати життєву обстановку на сцені.

Водночас слід зазначити, що прерогативою декоративного оформлення вважається світло – важливий складовий елемент вистави. Роль світла не обмежується звичайним висвітленням на сцені декорацій, акторів чи окремих ігрових точок. Основне його завдання – це розкриття ідейно-художнього задуму вистави та організація уваги глядачів.

Театральні практики визначають цілу низку функцій освітлення. Від того, з якою інтенсивністю буде освітлено ту чи іншу точку на сцені, послаблюється або посилюється увага глядача. Освітлення на сцені допомагає визначити час дії: день і вечір, схід і захід сонця, зиму, літо, весну, осінь і обов'язково створює настрій глядача. Слово в устах актора, яке впливає спершу на свідомість, а потім уже через нашу уяву ілюструється образними баченнями, що збуджують почуття, то освітлення, навпаки, впливає на почуття, створює відповідний настрій. Тож, освітлення готує глядача до розумового й емоціонального сприйняття твору [7: 141].

Яскравим прикладом може слугувати фрагмент вистави “Ніч на полонині” – поява нечистої сили, атмосферу цієї сцени посилює саме світло та музика. Освітлення на сцені створювало атмосферу фольклорно-фантастичної вистави, повітря, яким дихають і живуть дійові особи, допомогло розкрити душевний стан героїв п'єси.

Таким чином, сценографія чи зоровий образ вистави “Ніч на полонині”, як зазначали члени журі Міжнародного театрального фестивалю “Південні маски” (місто Миколаїв, 2007 р.), яскраво та влучно передає настрій, атмосферу фольклорно-історичних подій, що відбуваються на лісовій галявині.

У нашому дослідженні великого значення надається одному із найважливіших компонентів вистави – музиці. Головним завданням музики є вираження узагальненої ідеї сценічного артефакту. Вдало підібране музичне і шумове оформлення створює атмосферу, темпоритм окремих сцен і цілої вистави.

Добираючи музику до спектаклю, режисеру треба вміти самому і навчити студентів компіювати музичний матеріал, дотримуючись адекватної стилістики музичного та драматичного творів. Важливо також зосередити увагу учасників театрального колективу на дуже важливому аспекті – музичне та шумове оформлення повинні працювати на створення цілісного образу вистави, що є основною вимогою естетики.

Музичне оформлення дійства обумовлюється органічною потребою драматичних творів у музичному супроводі. Музика, як і решта основних компонентів, має підпорядковуватися виявленню ідеї п'єси, або, іншими словами – надзавданню вистави. Є багато драматичних творів, які важко уявити без музичного оформлення. Насамперед, це стосується драм української класики, не кажучи вже про музичні комедії, водевілі [7: 146].

Так, у виставі “Ніч на полонині” музика посилює атмосферу таїнства лісу, загадковості мавок. Музичне оформлення сценічного матеріалу збуджує думки і виражає ідею п'єси. Це відбувається у тому разі, коли музика синтезується із словами, з сценічною дією, або коли вона спирається на асоціації, вироблені досвідом такого синтезу з позамузичними елементами. Тоді вона знаходить здатність виражати не тільки поняття, що

допускають чисте музичне втілення, але й набагато ширшу сферу як абстрактних, так і більш конкретних понять.

Загальновідомо, що елементом музики є пісня. Завдяки пісні, яка органічно вплітається в контекст авторського тексту, в канву дії вистави, яскраво демонструються народні гуляння молоді, створюється атмосфера цих гулянь, що підтверджує танцювальний матеріал, який, взаємодіючи з драматургією, підсилює її вплив на глядача.

Задля підкреслення вищевикладеної думки проаналізуємо фрагмент вистави “Ніч на полонині” – зустріч старого вівчаря Степана з молодим вівчарем Іваном, де Степан розповідає Івану про дива, що творяться у лісі [4: 245-247]. У цьому епізоді основним виразним засобом драматургії є слово. Студентський театр органічно переводить слово у пластику – хореографічну композицію, яка підтверджує розповідь Степана, створює атмосферу таємничості й, навіть, жаху.

Великого значення у даній сцені набуває також шумове оформлення, що теж спрацьовує на драматургію, насичуючи дію у лісі потрібною атмосферою – містеріальністю, загадковістю.

Після розповіді старого вівчаря про лісові дива Івану становиться дуже лячно. У цей момент режисер-постановник уводить пісню “Ой піду я межі гори”, яку співає молодий вівчар, щоб затамувати, прогнати свої страхи. Ця пісня розкриває весь внутрішній стан душі Івана і тому логічно вплітається в канву драматичного твору і являється допоміжним засобом створення атмосфери сценічної дії.

Для кращого та правильного сприйняття, посилення, яскравості картини того чи іншого епізоду у виставі, які відображаються на даний час на кону, треба підібрати музичне оформлення, що надавало б кращу подачу матеріалу. Музика допомагає передати колорит епохи, підкреслити побутовий або історичний фон п'єси, створює емоційний тон та темпоритм вистави.

Працюючи над музичним оформленням сценічного дійства, режисер ознайомлюється з характером музики доби, яку відображено в п'єсі. Коли, приміром, студентський театр працював над п'єсою “Ніч на полонині”, то він обов'язково знайомився з західноукраїнською музикою того часу – з піснями, танцювальними мелодіями.

Так, на початку III картини п'єси, коли Мавки співають і танцюють на нічній галявині, режисер дуже влучно вводить знамениту “Мелодію” відомого українського композитора Мирослава Скорика, яка свого часу стала своєрідною візитною карткою нової української музики. Це музичне введення дуже органічно вплелось в основну картину того, що відбувається на сцені. Своєю таємничою силою, музика занурюється до трансцендентальних глибин душі, наче показує її настрій з таких боків, які недосяжні ані слову, ані сценічному виконанню:

Темніють доли. Мовчать Карпати.

Стомлене сонце лягає спати.

Засвітить місяць, засяють зорі,

Земля потоне в сріблястім морі.

І ми рибками по дну морському

Блукати будем в сяйві ясному.

Пахучі квіти будем зривати,

Пісні з квітками в вінок сплітати.

На те і зорі, на те і квіти,

Щоб було мило жити на світі [4: 267-268].

Музика народжує драму в драмі, відкриває для поетичної думки нові, неосяжні горизонти. Музичний супровід як мова відчуттів, будить естетичні співпереживання, супроводить виставу, служить у багатьох моментах чудовим фоном, на якому відбуваються ті чи інші події. Таку музику можна назвати ілюстрацією до пізнання побуту тієї епохи та передачі емоційного стану людини того часу.

Отже, з нашої точки зору, підбираючи пісенний матеріал, режисер повинен дбати, щоб він не тільки характеризував епоху, але й сприяв поглибленню режисерського задуму вистави, посилював емоційний вплив на глядача. Треба, щоб музика органічно впліталася в тканину вистави, щоб вона була музикою по ходу сценічної дії, а режисер повинен відмітити у п'єсі місце, де, на його думку, музика необхідна, де вона сприятиме образно-емоціональному впливу. Можливо навіть скомпонувати музику на період зміни картин чи декорацій. Тоді вона сприятиме продовженню сценічного життя в уяві глядача.

В одних випадках музика може гармоніювати з настроєм дійових осіб, бути їм співзвучною, в інших навіть контрастувати.

Ми поділяємо думку, що елементом музичного оформлення є також шуми та звуки. Безперечно, мистецтво зображення звукового оформлення дії потребує закономірності. Наприклад, на явища природи людина впливати не може. Дощ у житті йде сам по собі, довільно. Але якщо звуки та шуми (той же дощ чи вітер) на сцені будуть даватися також довільно, без урахування розвитку драматичної дії, то такий прийом не тільки не допоможемо, але й завадить виставі [5: 7].

Ще одним цікавим прикладом синтезу мистецтв у виставі “Ніч на полонині” є початок IV картини – сцени, де “на галяві перед лісом танцюють і співають мавки, їх оточують різні лісові духи, чотири потвори грають на сопілку, трембіті й флюяри”, коли звучить хор русалок, виконується оригінальний гуцульський та румунський ритуальний танок аркан. В основі танцю, як окремого виду мистецтва, лежать первісні ритуали, ритмізовані рухи, які з давнини мали магічний вплив на оточуючих. Танець – один із найпопулярніших видів мистецтва, який вимагає від виконавця своєчасної реакції на швидке переключення з одного руху на інший, на емоційно-динамічне осмислення цих рухів. А рухи, в свою чергу, примушують виконавців переживати музичний образ, що сприяє якості виконання танцювального твору.

Треба наголосити, будь-який хореографічний або вокальний номер повинен вплітатися в драматургію, а не бути самостійним, відокремленим.

Отже, на проаналізованих епізодах із вистави “Ніч на полонині” ми бачимо, як мистецтва взаємодіють одне з одним, а саме: драматургія, сценографія, музика, хореографія, мистецтво актора та режисера. Але все ж таки ведучим компонентом у цій взаємодії залишається драматургія – інтегруючий елемент реалізації синтезу мистецтв.

Таким чином, вистава – це як живий діючий організм синтезу та взаємодії мистецтв. І щоб на сцені не створювалося: декорації, костюми, бутафорія, музика, світло, різні ефекти – все повинно підпорядковуватися єдиній меті – кращому донесенню до глядача сценічного цілісного образу у виконанні артиста, бо саме він несе в собі основну думку, ідею художнього твору або драматургії, яка є інтегруючим компонентом реалізації синтезу та взаємодії мистецтв у театральній виставі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боров Ю.Б. Эстетика. – 4 изд. (доп.). – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лимаренко Л.І., Полякова Г.М., Шушляннікова Н.В., Чумаченко О.А., Чуприна Б.В., Руссова Т.В. Матеріали до модулів державного екзамену з педагогіки і психології; світової художньої культури та методики її викладання; з основ акторської майстерності та режисури: творча робота. Для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст” денної, заочної та екстернатної форм навчання. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – 32 с.
4. Олесь, Олександр. Вибране: Для серед. та ст. шк. віку / Упорядкув. текстів, підгот. комент., прим. та навч.- метод. матеріалів Т.С.Бакіної. – К.: Школа, 2002. – 352 с.
5. Попов В.А. Звуко-шумовое оформление спектакля. – М.: “Искусство”, 1961. – 180 с.
6. Советский энциклопедический словарь/ Гл. ред. А.М.Профоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
7. Терещенко М.С. Режисер і театр. – К.: Мистецтво, 1971. – 158 с.
8. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: Учеб.-метод. пособие. – К.: Рад. школа, 1985. – 144 с.

Лимаренко Л.И.

СИНТЕЗ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВИДОВ ИСКУССТВА В СПЕКТАКЛЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ТЕАТРА

Статья посвящена исследованию вопроса синтеза и взаимодействия внедрения актёрских тренингов в практику студенческих театров высших учебных заведений. Существенного значения определённая проблема приобретает в вузовской системе профессиональной подготовки специалистов педагогического профиля. Подчёркивается, что в студенческих спектаклях, отдельные виды искусства, вступая во взаимодействие, создают единую целостность и приспосабливаются как друг к другу, так и к синтетическому целому.

Ключевые слова: синтез, синтез искусств, взаимодействие видов искусства, художественная целостность спектакля, студенческий театр.

Lymarenko L.I.

SYNTHESIS AND CO-OPERATION OF TYPES OF ART IN THE PRESENTATIONS OF STUDENT THEATRE

The article is dedicated to the research of questions of synthesis and co-operation of types of art in presentations of student theater in higher educational system. Substantial value the certain problem acquires in professional preparation of specialists of pedagogical type in the institute of higher system. It is underlined that in student performances, the separate types of art, entering into co-operation, create the unique integrity and adapt both to each other and to synthetic whole.

Key words: synthesis, artistic synthesis, co-operation of types of art, artistic integrity of performances, student's theater.

УДК 378.013+007+4.811.111

Лук'янченко І.О.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність дослідження проблеми зумовлена необхідністю створення експериментальної моделі формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови. У статті розглянуто принципи побудови й взаємодія структурних компонентів моделі формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційна культура майбутнього вчителя англійської мови, експериментальна модель.

Багаточисельні об'єктивні чинники сучасності такі як: збільшення об'єму інформації в різних сферах життєдіяльності, інформаційна насиченість освітнього процесу в школі і ВНЗ, інтенсифікація інформаційного обміну і ряд інших свідчать про значущість інформації, що збільшується. Вона життєво необхідна для самореалізації особистості, адаптації та взаємодії з іншими людьми. Інформація дає можливість людині успішно діяти, розвиватися в соціумі, що змінюється.

Отже, враховуючи особливості сучасного інформаційного суспільства, у сучасній педагогічній освіті виникає потреба у підготовці вчителів, які здатні орієнтуватися в інформаційних ресурсах країни і світу, освоїти алгоритми інформаційного пошуку відповідно до професійних інформаційних потреб; володіти методами аналітико-синтетичної переробки інформації; використовувати різні технології підготовки і оформлення результатів наукової, навчальної, методичної, експериментальної роботи, використовувати нові інформаційні технології в освітньому процесі, що неможливо без відповідного рівня інформаційної культури.

Шляхи формування інформаційної культури майбутніх педагогів висвітлюються у низці дисертаційних досліджень. Так, методична система формування інформаційної культури майбутніх педагогів представлена в роботі Є. Данильчука. Особливості формування готовності до саморозвитку інформаційної культури у студентів педагогічних ВНЗ досліджує І. Казаков, У роботі Н. Ходякової розглянуто особистісний підхід до формування інформаційної культури майбутніх педагогів. Т. Везіров, Т. Гусакова, Н. Кузнецова, Л. Морська аналізують можливості використання освітніх інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні інформаційної культури вчителя. Проте, проблема формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови, яка має свої лінгвістичні, психологічні й дидактичні особливості, залишилася поза увагою дослідників.

Відтак, мета дослідження полягає у розробці експериментальної моделі формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови.

Під моделлю, вслід за В. Штофом, ми розуміємо таку “уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи об’єкт дослідження, здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт” [3: 19].

Розроблена експериментальна модель дає змогу наочно представити навчально-виховний процес, спрямований на досягнення запланованого результату – формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови. При розробці експериментальної моделі враховувалися закономірності і принципи організації процесу навчання у вищій школі (В. Жилкін, І. Зимняя, І. Лернер, С. Ніколаєва, Ю. Пассов та ін.).

Реалізацію моделі передбачено на 2-х курсах факультетів іноземних мов у процесі вивчення таких англійських дисциплін, як: “Практика усного та писемного мовлення”, “Практична граматики”, “Практична фонетика”. Мобільності знань сприяла реалізація міжпредметних зв’язків із курсами “Країнознавство” і “Основи наукових досліджень”. Розроблена експериментальна модель базувалася на дидактичних, психологічних та власне методичних принципах, які відображали специфіку процесу формування інформаційної культури в майбутніх учителів англійської мови, а саме: науковості, доступності, диференціації навчального процесу, індивідуалізації, діалогічності, комунікативності, активності, виховуючого навчання та інтегративності. Зупинимося докладніше на кожному з цих принципів.

Принцип науковості, який у дидактиці виступає як вимога до змісту навчання, його системного характеру, обумовлює відповідність навчального компонента методики формування інформаційної культури вчителя рівню розвитку науки і техніки. У процесі формування ІКМУАМ означений принцип реалізується з опертям на розширені можливості проникнення в різні галузі наукового знання та багаті сучасні інформаційні ресурси (наприклад, про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів), особливо ті, доступ до яких відкривають сучасні інформаційні технології.

Наступним принципом створення експериментальної моделі формування ІКМУАМ виступив *принцип доступності*, реалізація якого мала за мету полегшення сприйняття, запам’ятовування, осмислення і відтворення навчального матеріалу, здійснювалася за рахунок вибору студентами посильних варіантів завдань та індивідуальної швидкості їх виконання, вигляду і способу презентації набутих знань, типу й інтенсивності контролю навичок і вмінь, використання різноманітних англійських довідкових матеріалів, а також індивідуальних освітніх програм. Отже, ми можемо зазначити, що цей принцип обумовлює побудову методики формування ІКМУАМ на основі урахування реальних можливостей, вікових особливостей та інтелектуального складу особистості студента.

Принцип диференціації навчального процесу припускав використання різних методів і прийомів навчання залежно від цілей навчання, виду навчального матеріалу, що пред’являвся, етапу в послідовності вивчення матеріалу, мотивації та інтересів студентів, а також видів мовленнєвої діяльності. У рамках дослідження процес формування інформаційної культури був поетапним і розрахований на різний ступінь готовності студентів до оволодіння інформаційною культурою.

Одним із провідних принципів побудови експериментального навчання за розробленою нами моделлю був *принцип індивідуалізації*, який обумовлював побудову процесу формування ІКМУАМ з урахуванням особистісних пріоритетів студентів, її корекцію залежно від їх індивідуальних особливостей і дозволяв оптимально організувати активну, творчу самостійну навчальну діяльність, що надавало можливості для професійного вдосконалення майбутніх учителів англійської мови та формування їхньої інформаційної культури. Реалізації зазначеного принципу сприяла кредитно-модульна система навчання, яка відводить значну кількість годин на самостійну й індивідуальну роботу студентів.

Під *принципом діалогічності* розуміємо багатопланову “інтерактивність” процесу формування ІКМУАМ, як у процесі роботи студентів з інформаційними технологіями, так і в процесі спілкування з викладачем і/або своєю групою [1]. Так, “інтерактивність” навчання сприяла формуванню у студентів навичок і зразків ефективної комунікації, замість переказування абстрактної інформації, відірваної від їхнього життя і досвіду; пробуджували в них інтерес і мотивацію; навчали самостійного мислення і дій; актуалізували продуктивну, творчу пошукову діяльність студента. Студенти мали можливість самостійно визначити способи вирішення проблеми, уточнити інтерактивну стратегію інформаційної взаємодії, представити результат для оцінки або експертизи, проаналізувати отриманий результат.

Принцип діалогічності тісно пов'язаний з наступним принципом побудови експериментального навчання – *принципом комунікативності*. Принцип комунікативності передбачав побудову моделі процесу реальної комунікації [2] у формі комунікативних ситуацій, які моделювали типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування. У процесі формування ІКМУАМ реалізація означеного принципу полягала в характері вправ, методів і прийомів навчання, які спонукали студентів до розвитку навчально-комунікативних навичок та вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності необхідних для організації їх комунікативної діяльності іноземною мовою у процесі їх навчальної і майбутньої професійної діяльності.

Наступним принципом створення експериментальної моделі ФІКМУАМ виступив *принцип активності*. У рамках дослідження принцип активності передбачав цілеспрямоване, осмислене, вмотивоване засвоєння студентами знань, оволодіння навичками і вміннями у процесі отримання, переробки та передавання інформації англійською мовою, виникнення потреби пошуку і творчого застосування англомовної інформації. Робота з інформацією передбачала постійну активність студентів на всіх рівнях сприймання і переробки мовної та екстралінгвістичної інформації тексту при читанні й аудіюванні та її продукування при говорінні та письмі. Принцип активності значною мірою реалізувався за рахунок можливостей, що відкривалися перед студентами НІТ – інтерактивним характером взаємодії, можливістю творчого підходу до навчання, моделювання й анімації, швидким доступом до широкого спектру баз даних, програмних ресурсів.

Принцип виховуючого навчання знайшов віддзеркалення у досягненні органічного зв'язку між тими знаннями, навичками і вміннями, які студенти набували в англомовному прямому чи опосередненому спілкуванні та при роботі з іншомовною інформацією, і якостями особистості, що формувалися в процесі цієї діяльності і можуть бути сформульовані як виховання інформаційної культури студентів, – творчий підхід до вирішення проблем, колективне освоєння і створення нових ресурсів, навички прямого чи опосередкованого (у мережі Інтернет, по електронній пошті тощо) спілкування, підвищення ефективності процесів самореалізації особистості (самопізнання, самовизначення, самоствердження і саморозвитку), розширення культурного світогляду за рахунок освоєння нових інформаційних галузей, пов'язаних з вивченням іноземної мови.

Наступний принцип, що враховувався при побудові моделі ФІКМУАМ – це *принцип інтегративності*. Застосування означеного принципу забезпечило взаємозв'язок дисциплін англомовного циклу з дисциплінами професійного циклів та дисциплінами, що пов'язані з новими інформаційними технологіями, оскільки складна і багатокомпонентна структура інформаційної культури майбутнього вчителя вимагає забезпечення взаємодії у процесі формування знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, пов'язаних з інформаційною

діяльністю та створенням інформаційних ресурсів. Так, робота з НІТ вимагає використання теоретичних та практичних знань з курсу “Інформатика”, підготовка завдань лінгвокраїнознавчого характеру потребує знайомство з курсом “Країнознавство”, підготовка завдань творчого або пошуково-дослідного характеру вимагає знайомства з курсом “Основи наукових досліджень” і т. ін. Відтак, реалізація принципу інтегративності сприяла формуванню стрункої, логічно пов’язаної системи знань про роботу з інформацією і НІТ, виробленню умінь і навичок її використання як у навчальній, так і професійній діяльності та підвищенню рівня мобільності знань, а, отже, вдосконалювала практичну підготовку і посилювала професійну спрямованість навчання.

Виступаючи в органічній взаємодії, означені принципи утворюють певну концептуальну основу для розробки і застосування експериментальної моделі формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови, яка обіймала чотири етапи: мотиваційно-підготовчий, репродуктивно-діяльнісний, конструктивно-творчий і рефлексійно-оцінювальний.

Мета першого, *мотиваційно-підготовчого*, етапу полягала в ознайомленні студентів з можливостями використання традиційних та інноваційних інформаційних ресурсів у процесі вивчення англійської мови; збагаченні та систематизації їхніх знань щодо роботи з фаховою інформацією, а також формування у студентів стійкого інтересу до інформаційної діяльності англійською мовою; розвиток розуміння її важливості для професійного самовдосконалення; заохочення до роботи з англійською інформацією, формування потреби в пошуково-дослідній діяльності.

Провідними формами організації навчання виступили: міні-лекції, практичні заняття, спецпрактикум, методичні рекомендації з формування інформаційних умінь при роботі з англійськими текстами різних функціональних стилів. Основними прийомами роботи на цьому етапі були пізнавальні бесіди-обговорення.

На першому етапі студенти знайомилися з можливостями ІКТ і ТКТ для вивчення англійської мови, списками веб-сайтів провідних англійських інформаційних телекомпаній та інтерактивних електронних періодичних видань, аналізом програмних продуктів для вивчення англійської мови та програмою Web-reader, яка давала змогу працювати з англійськими матеріалами інформаційних веб-сайтів. Крім того, впроваджувалася перша частина спецпрактикуму “Формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови” та перший модуль “Choosing a Career” методичних рекомендацій з формування інформаційних умінь студентів 2-х курсів факультетів іноземних мов під час роботи з англійськими текстами різних функціональних стилів. Позааудиторна робота передбачала проведення пізнавальних бесід-обговорень, наприклад, “Dictionaries and Vocabulary”.

На першому етапі реалізовувались такі педагогічні умови: наявність системи завдань, що спонукають студентів до активної самостійної роботи з англійською інформацією; соціокультурна спрямованість вибору професійно-орієнтованих англійських джерел інформації.

На *репродуктивно-діялісному* етапі формування інформаційної культури передбачався розвиток інформаційних умінь студентів у процесі роботи з англійською інформацією.

Формами організації навчання виступили: практичні заняття, спецпрактикум, зазначені методичні рекомендації, самостійна робота. До прийомів навчання було включено участь в англійських форумах, турнірах.

На другому етапі продовжувалась робота, спрямована на розвиток інформаційних умінь студентів та навичок і вмінь самостійної роботи. Реалізувалась друга частина спецпрактикуму, що передбачала аудиторну та самостійну роботу студентів, а також проведення самоконтролю засобом тестування у режимі on-line за допомогою НІТ. Змістовий аспект роботи передбачав пошук сучасних інформаційних матеріалів в інформаційних джерелах, налагоджування контактів та листування через Інтернет з англійськими

партнерами, участь в англomовних форумах, виконанні граматичних/лексичних завдань у режимі on-line. Крім того, проводилась робота з другим “Illnesses and their Treatment” та третім “Education” модулями означених методичних рекомендацій.

Навчання на репродуктивно-діяльносному етапі було організовано з урахуванням педагогічної умови, що вимагала комплексності, систематичності та наступності на всіх рівнях і етапах взаємодії студентів з англomовними засобами інформації.

Метою *конструктивно-творчого* етапу було подальше закріплення і вдосконалення інформаційних умінь майбутніх учителів англійської мови.

Основними формами організації навчання виступили: практичні заняття, самостійна робота студентів, спецпрактикум, методичні рекомендації з формування інформаційних умінь студентів 2-х курсів факультетів іноземних мов під час роботи з англomовними текстами різних функціональних стилів, позааудиторні заходи.

Згідно з метою зазначеного етапу прийоми навчання передбачали використання міні-конференцій, рольових ігор, інформаційно-творчих мовних проєктів, наприклад, “Travel broadens the mind”, “Travel Agency”, “A changing language”. Застосовувався метод проєктів, який сприяв розвитку навичок самостійної роботи з англійської мови і творчого потенціалу студентів та інтегрованому використанню інформаційних і дослідницьких знань і умінь на практиці.

Також зазначений етап включав використання третьої частини розробленого спецпрактикуму і четвертий модуль методичних рекомендацій “Sport and Games”. Позааудиторна робота передбачала проведення міні-конференцій, як підсумку з кожної теми, на яких студенти представляли результати своєї роботи з автентичною соціокультурною інформацією у вигляді рефератів, доповідей, тез.

Педагогічними умовами на цьому етапі виступили: комплексність, систематичність та наступність на всіх рівнях і етапах взаємодії студентів з англomовними засобами інформації; наявність системи вправ, що спонукають студентів до активної самостійної роботи з англomовною інформацією.

Четвертий, *рефлексійно-оцінювальний*, етап формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови було спрямовано на вдосконалення і розвиток здатності студентів до самооцінки умінь інформаційної діяльності у процесі вивчення англійської мови.

Основні форми організації навчання на цьому етапі: практичні заняття, самостійна робота студентів, позааудиторні заходи, спецпрактикум. Досягнення мети етапу враховувало реалізацію прийомів навчання, як: рольові ігри, міжпредметні мовні проєкти, традиційне та електронне мовне портфоліо.

Для розвитку інформаційної рефлексії студентами виконувались завдання, які б сприяли систематизації, узагальненню, класифікації, осмисленню, порівнянню вивченого англomовного матеріалу і аналізу результатів інформаційної діяльності. Цей етап вимагав зсув акценту в процесі навчання з викладацької діяльності на самостійну діяльність студента, який залучався до лінгвістичного аналізу власних і чужих помилок, їх виправлення, оцінювання мовленнєвих навичок однокласників та самооцінки у процесі інформаційної діяльності англійською мовою.

Продовжувалася робота з четвертою частиною представленого спецпрактикуму, а також з п'ятим “Travelling” та шостим “Theatre” модулями методичних рекомендацій. Проводилась підготовка традиційного мовного портфоліо та його електронної версії. У контексті позааудиторної роботи приділялася увага міжпредметному проєкту – створенню студентського журналу “Exchange” англійською мовою та проведенню культурознавчих вікторин. Реалізовувались такі педагогічні умови: наявність системи вправ, що спонукають студентів до активної самостійної роботи з англomовною інформацією; соціокультурна спрямованість вибору професійно-орієнтованих англomовних джерел інформації.

Еспериментальна перевірка підтвердила ефективність застосування розробленої нами моделі формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективним напрямом може стати модифікація розробленої моделі формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови для студентів старших курсів і магістрантів факультетів іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жилкин В. В. Модель педагогического процесса формирования информационной субкультуры педагога [Электронный ресурс] / В. В. Жилкин // Пед. Интернет-вестн. Моск. гос. гуманит. ун-та. им. М. А Шолохова. – № 2. – 2005. – Режим доступа к журн.: http://www.mgopu.ru/JOURNAL/02_zhilkin.htm.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студ. вищ. закл. освіти / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігіч, Р. О. Бражник та ін.]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.; Л.: Наука., 1966. – 301 с.

Лукьянченко И.О.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Актуальность исследования проблемы обусловлена необходимостью создания экспериментальной модели формирования информационной культуры будущих учителей английского языка. В статье рассмотрены принципы построения и взаимодействие структурных компонентов модели формирования информационной культуры будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: информационная культура, информационная культура будущего учителя английского языка, экспериментальная модель.

Lukyanchenko I.O.

THE MODEL OF INFORMATIONAL CULTURE FORMATION OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Research relevance lies in the necessity of creating the experimental model of developing the information culture of future English teachers. In the article the principles of devising and structural elements interaction of the model of developing the information culture of future English teachers have been elaborated.

Key words: the information culture, the information culture of future English teacher, the experimental model.

УДК 371.315:811.111

Матвеева К.С.

ПЕДАГОГІЧНІ НАВИЧКИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Назва статті пов'язана з оцінкою ролі педагогічних навичок у структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов.

Ключові слова: педагогічні навички, компетентність, професійно-педагогічна компетентність.

Постановка проблеми. У більшості досліджень останніх років з проблем оцінки рівня професійної підготовки педагогів, в тому числі і вчителів іноземних мов, у якості основної критеріальної характеристики цього феномена виступає професійна компетентність. Вона являє собою досить складне інтегративне психолого-педагогічне явище, що містить у собі, на думку різних дослідників, різні компоненти: власне психологічні (мотиваційний та поведінковий), когнітивні, методичні, полікультурні і т.п.

Місце педагогічних навичок у структурі професійно-педагогічної компетентності не отримало однозначного розуміння в сучасній науковій літературі. З одного боку, їх можна вважати безпосередньою складовою вище згаданої компетентності, з іншого, – професійні навички можливо розглядати лише як другорядні елементи її різних перерахованих вище компонентів. У подібній ситуації невизначеності видається цікавим провести порівняльний аналіз позицій окремих дослідників з цього питання і спробувати обґрунтувати власне бачення ролі педагогічних навичок у структурі професійної компетентності на прикладі викладачів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. На жаль, роль різних педагогічних навичок як невід'ємної складової професійної компетентності викладачів, у тому числі і викладачів іноземних мов, не отримала повноцінного освітлення в сучасній науково-педагогічній літературі. Окремі відомості з даної проблеми є в роботах ряду дослідників (В.В.Баркасі, С.Бондар, М.Головань, І.О.Зимня, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова та ін.). У свою чергу, деякі автори (Г.А.Гринюк, С.Ю.Ніколаєва, Ю.А.Ситна, Н.К.Скляренко, Е.Е.Сисоєва, А.Н.Шамов та ін.), досить докладно розглядаючи навички, необхідні для викладачів іноземних мов, не розглядають докладно їх роль у формуванні професійно-педагогічної компетентності цих осіб.

Формулювання цілей статті. Цілями даної статті є: визначення місця педагогічних навичок у структурі професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття “компетентність” і його різні часткові варіанти (професійна компетентність учителя, мовна компетентність і т.п.) в останні роки одержали широке поширення в сучасній українській та сучасній вітчизняній науковій педагогічній літературі, присвяченій проблемам підготовки учителів іноземної мови (В.В.Баркасі, С.В.Будак, Т.А.Гринюк, О.О.Заболотська, С.Ю.Ніколаєва, Н.К.Скляренко, Л.П.Смелякова та ін.). Саме поняття “компетентність” в цілому можна трактувати як “Володіння знаннями, які дозволяють міркувати про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку” [10: 315]. Однак стосовно будь-якої професійної діяльності воно не отримало однозначного визначення в сучасній вітчизняній науковій літературі. Проблема його тлумачення та використання в цій області, включаючи і педагогічну діяльність, присвячені спеціальні роботи (С.Бондар, М.Головань, І.Чемерис та ін.) Проте майже всі фахівці погоджуються з тим, що компетентність, в тому числі й професійно-педагогічна компетентність – складне інтегративне явище, що включає в себе різні елементи. Порівняльний аналіз всієї сукупності цих різнорідних елементів, які пропонуються різними авторами (В.В.Баркасі, С.Бондар, І.О.Зимня, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, О.Я.Савченко, А.Хуторська, І.Чемерис та ін.) не входить у завдання нашої роботи. У цій статті розглядається, в першу чергу, місце педагогічних навичок у структурі професійної компетентності педагогів – викладачів іноземних мов. Ряд дослідників при визначенні компетентності вказують, що вона, в якості однієї із складових, безпосередньо включає в себе певні навички. Подібною точки зору дотримуються деякі західні (Дж.Рамен, Е.Шорт), російські (А.Хуторська) та українські (С.Бондар, М.Головань) автори. Так, Дж.Рамен розглядає компетентність як особливу здатність, необхідну для якісного виконання конкретних дій у конкретній предметній галузі. На його думку, компетентність включає в себе вузькоспеціалізовані знання і відповідні навички роботи, способи мислення та розуміння особистої відповідальності за результати своїх дій [8]. З подібною позицією згоден і М.Головань, який у якості одного з визначень компетентності пропонує наступне: “компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних... ситуаціях...” [3: 29-30].

Однак більшість інших фахівців у визначення поняття “компетентність” безпосередньо навички не включають, але лише розуміють їх, як якусь другорядну складову цього феномену (В.В.Баркасі, П.П.Борисов, С.У.Гончаренко, О.М.Дахін, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, О.Я.Савченко, І.Чемерис та ін.). Зазвичай в цьому визначенні вони згадують

тільки про знання та уміння. Н.В.Кузьміна вперше запровадила в науковий обіг поняття “професійно-педагогічна компетентність”. На її думку, – це “система знань та умінь педагога, які виявляються при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань” [7: 44]. У свою чергу, А.Гуржій та В.Гапон розуміють компетентність як сукупність знань та умінь, необхідних для професійної діяльності [5]. Разом з тим, С.У.Гончаренко підкреслював, що вміння – це “засвоєний суб’єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань та навичок” [3: 58]. Таким чином, на думку більшості перерахованих вище авторів, навички лише частково включені в поняття компетентності.

Подібний підхід до визначення ролі навичок у структурі професійної компетентності передбачає виділення певних провідних структурних компонентів професійної компетентності, які, в свою чергу, містять в собі, іноді латентно, ті чи інші професійно-значущі навички. По відношенню до подібної диференціації думки фахівців дещо розходяться. Так, І.О.Зимня вважає, що професійна компетентність включає мотиваційний (готовність до професійної діяльності), когнітивний та поведінковий (здатність проявити необхідну компетентність в реальних ситуаціях) компоненти [3: 26]. Звідси безпосередньо впливає наявність певних професійних навичок у когнітивному та поведінковому компонентах професійної компетентності. Інший підхід до структуризації професійної компетентності пропонує В.В.Баркасі [1]. Розглядаючи структуру професійної компетентності учителів іноземної мови, вона включає в неї наступні компоненти: соціальний, полікультурний, аутопсихологічний, когнітивно-технологічний і персональний. При цьому автор наголошує, що “першим компонентом професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є когнітивно-технологічний” [1: 31]. Саме когнітивно-технологічний компонент професійної компетентності викладачів іноземних мов, на думку дослідника, включає в себе більшість професійних навичок. У свою чергу, С.Бондар вважає, що в структурі професійної компетентності містяться: потребо-мотиваційна, когнітивна, операційно-діяльнісна, практична та рефлексивна складові [2: 99]. І тут можна зробити висновки, що різні професійні навички входять до складу останніх чотирьох складових професійної компетентності.

Таким чином, у даний час у вітчизняній та світовій педагогіці та психології не існує єдиного підходу до визначення місця професійно значущих навичок у структурі професійної компетентності. Повною мірою це відноситься і до професійно-педагогічної компетентності викладачів іноземних мов. Ми вважаємо, що педагогічні навички викладача іноземних мов повинні, в першу чергу, включати в себе:

- навички володіння іноземною мовою;
- навички викладання іноземної мови;
- загальнопедагогічні навички.

Подібне диференціювання певною мірою можна співвіднести з компонентами професійної компетентності, виділеними різними перерахованими вище авторами. Так, навички володіння іноземною мовою і навички його викладання входять до когнітивно-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності, виділеного В.В.Баркасі [1]. Вона під її технологічною складовою розуміє володіння різними педагогічними технологіями. Також представляється можливим включити в когнітивний компонент професійної компетентності, запропонований С.Бондар, навички володіння іноземною мовою [2]. Трохи складніше йде справа з загальнопедагогічними навичками. Деякі з них можуть входити як в когнітивний, так і в інші компоненти професійної компетентності, наприклад, в “практичний” (С.Бондар), “поведінковий” (І.О.Зимня) або в “соціальний” (В.В.Баркасі). Можна припустити, що тільки виділення педагогічних навичок у самостійну складову професійної компетентності вчителів дозволить чітко й однозначно визначити їх значення в структурі цього інтегративного поняття. Це зумовлено, по-перше, тим, що підвищення професійної компетентності неможливе без продуктивної практичної діяльності. А вона, в свою чергу, багато в чому залежить від оволодіння відповідними навичками, без яких, навіть у випадку оволодіння знаннями й уміннями, така діяльність буде

малоефективною. По-друге, нелінійна взаємодія надбаних професійних знань, умінь та навичок у процесі формування і вдосконалення професійної компетентності зумовлює необхідність розглядати їх як самостійні, хоча і взаємопов'язані феномени. По-третє, як було показано вище, різні навички можуть входити в різні компоненти професійної компетентності. Таким чином, професійні навички, в тому числі й педагогічні, відіграють самостійну і досить важливу роль у структурі професійної компетентності.

Зрозуміло, що подібну конструкцію не можна назвати універсальною. Однак вона, принаймні, помітно спрощує докладний аналіз місця і ролі різних педагогічних навичок, як безпосередніх елементів професійної компетентності викладачів іноземних мов.

Розглянемо кожен з вищезазначених видів педагогічних навичок. У вітчизняній педагогічній науці особливу увагу формуванню навичок володіння іноземною мовою в процесі навчання стали приділяти в середині ХХ ст. Так, С.К.Фоломкина, пояснюючи це педагогічне явище, ще в 1950 р. писала, що репродуктивне володіння іноземною мовою включає в себе знання, уміння та навички, тобто “отримані мовні знання та уміння повинні бути доведені до ступеня автоматизації” [13: 30]. Пізніше проблема класифікації та формування навичок володіння іноземними мовами та її окремі аспекти розглядалися в роботах цілого ряду фахівців (Г.А.Гринюк, С.Ю.Ніколаєва, Ю.А.Ситна, Н.К.Скляренко, Е.Е.Сисоєва, А.Н.Шамов та ін.) Це, в першу чергу, стосується перцептивних (техніка читання), слухових (фонетичних та інтонаційний слух), вимовних (артикуляційні та інтонаційні), каліграфічних та орфографічних (техніка писання) навичок. У наш час подібні дослідження активно продовжуються.

Дещо менше уваги фахівці приділяють формуванню у студентів і учителів спеціальних навичок викладання іноземної мови. Як правило, це проблема фрагментарно і посередньо розглядається в дослідженнях з використання різних педагогічних технологій у сфері навчання іноземних мов (Ю.А.Ситна, Л.В.Сухова, А.Н.Шамов, А.Н.Щукін та ін.).

Що ж стосується загальнопедагогічних навичок, настільки необхідних учителям іноземної мови, то до них можна віднести традиційні в педагогіці навички викладачів: комунікативні, пов'язані з саморегуляцією та психологічною стійкістю, що забезпечують впевнене використання різних інформаційних технологій і т.п. Втім у цій галузі слід звернути особливу увагу на комунікативні навички. Це поняття може бути використане в двох значеннях. По-перше, у більш широкому сенсі воно пов'язане з педагогічною комунікацією у цілому, тобто із здатністю забезпечити ефективне педагогічне спілкування викладачів з учнями. По-друге, комунікативні якості та пов'язані з ними навички викладачів іноземних мов можна розуміти і в більш вузькому сенсі, тобто як здатність забезпечити іноземною мовою: “продукування текстів різної стильової та змістової спрямованості; переформулювання інформації без втрати чи спотворення сенсу; комфортність інтонації та високу швидкість мовлення” [11: 81]. Таким чином, комунікативні навички викладачів іноземних мов можна віднести як до загальнопедагогічних навичок, так і до навичок володіння іноземними мовами і викладання іноземних мов.

Висновки. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури показує, що в питанні визначення педагогічних навичок, як елементів професійної компетентності викладачів, в тому числі і вчителів іноземної мови, у вчених немає єдиної думки. Можна припустити, що виділення педагогічних навичок у самостійну складову професійної компетентності вчителів дозволить чітко й однозначно визначити їх значення та функції у структурі цього інтегративного поняття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. – Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – Одеса, 2004.
2. Бондар С. Термінологічний аналіз понять “компетенція” і “компетентність” у педагогіці: сутність та структура // Освіта і управління. – 2007. – Т.10. – №2. – С. 93–99.
3. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 23–29.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
5. Гуржий А., Гапон В. Методологічні засади оцінювання та прогнозування розвитку вищої освіти України // Вища освіта України. – 2006. – №1. – С. 23–31.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Під ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1972. – 182 с.
8. Рамен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 2002. – 396 с.
9. Ситнов Ю.А. Грамматические навыки, знания и умения в свете теории когнитивизма // Иностранный язык в школе. – 2005. – №7. – С. 42–48.
10. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лехина, С.М.Локшиной, Ф.Н.Петрова (гл. редактор) и Л.С.Шаумяна. – М.: Из-во Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.
11. Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4. – С. 15–18.
12. Сысоева Е.Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4. – С. 7–14.
13. Фоломкина С.К. Методика рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком // Иностранный язык в школе. – 2004. – №7. – С. 24–32.
14. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С. 84–87.
15. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4. – С. 19–25.
16. Шукин А.Н. Новый метод интенсивного обучения // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4. – С. 106–108.

Матвеева Е.С.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Название статьи связано с оценкой роли педагогических навыков в структуре профессионально-педагогической компетентности преподавателей иностранных языков.

Ключевые слова: “педагогические навыки”, “компетентность”, “профессионально-педагогическая компетентность”.

Matveyeva K.S.

**PEDAGOGICAL SKILLS AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF
TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

The name of the article is related to the estimation of role of pedagogical skills in the structure of professionally-pedagogical competence of teachers of foreign languages.

Key words: “pedagogical skills”, “competence”, “professionally-pedagogical competence”.

УДК 37.013.42:165.742

Осадча М. В.

**ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ РЕЙТИНГОВИХ ОЦІНОК
ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ВОЛОНТЕРІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті розглянуто динаміку формування особистісних якостей студентів-волонтерів вищих навчальних закладів до гуманно спрямованих вчинків.

Ключові слова: гуманність, якості, волонтерська робота

Актуальність проблеми. Зміни соціально-особистісних пріоритетів у суспільстві регулюють взаємостосунки між людьми відповідно до спільних інтересів. У зв'язку з цим, релігійні й філософські вчення спрямовано на вироблення та обґрунтування оцінки особистісних якостей, на доведення доцільності й необхідності її дотримання. Як правило, всі вони спрямовують дії людей на те, щоб не заподіяти шкоди іншим людям, ставитися з любов'ю й повагою до своїх батьків і близьких, допомагати бідним і скривдженим, піклуватись не тільки про себе, а й про навколишніх, творити добро, тобто бути спрямованими на гуманні вчинки, нести у собі всі якості, що відповідають нормам суспільства [3: 99-110].

Саме в процесі діяльності людина, з одного боку, інтегрує соціальні відносини навколишнього середовища, з іншого – виявляє своє ставлення до зовнішнього світу. Гуманно спрямовані вчинки особистості реалізуються в її діяльності й поведінці як соціальні якості, оскільки особистість є не тільки наслідком, а й причиною особливо значущих дій в певному соціальному середовищі.

На думку науковців, соціальна якість людини – сукупність взаємопов'язаних елементів, зумовлених особливостями соціальної взаємодії особистості з іншими людьми в конкретних історичних умовах [4]. До елементів, що складають соціальні якості людини, належать соціально визначена мета її діяльності; виконувані соціальні ролі; очікування щодо цих ролей; норми і цінності (культура), якими вона керується в процесі діяльності; система знаків, котру використовує; сукупність знань, що дають змогу виконувати прийняті на себе ролі та орієнтуватися в навколишньому світі; рівень освіти і спеціальної підготовки; соціально-психологічні особливості; активність і ступінь самостійності в прийнятті рішень[4].

Узагальнене відображення сукупності істотних соціальних якостей особистості, що повторюються і становлять певну соціальну спільність, фіксується в понятті “соціальний тип особистості”. Під час визначення соціальної типології особистості за основу беруть категорію “суспільна формація”. Зведення аналізу суспільної формації до аналізу особистості дає змогу розкрити в особистості істотне, типове, яке виявляється в конкретно-історичній системі соціальних відносин, у межах певного класу, соціальної групи, соціального інституту і соціальної організації, до яких ця особистість належить [3: 100].

Науковці пов'язують з поняттям “Гуманізм” – одну з фундаментальних характеристик суспільного буття і свідомості, сутність якого полягає в ставленні до людини як вищої цінності, що виявляється в альтруїзмі, бажанні творити добро, допомагати людям, милосерді, співчутті” [3: 102].

Гуманне виховання підростаючого покоління є однією з актуальних проблем сьогодення, спричинене необхідністю створення в суспільстві моральної атмосфери, яка сприяла б утвердженню в усіх ланках суспільного життя гуманного ставлення до людини, вимогливості до себе й інших, чесності, довіри, поєднаної з високою відповідальністю [3: 106-107].

Кожна людина має власні ідеї, мету, думки і почуття. Ці індивідуальні якості визначають зміст і характер її поведінки і переважно залежать від гуманістично спрямованого виховання та формування ціннісних та моральних якостей [2: 208-209].

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці загальновизнаним є положення про те, що розвитку у особистості готовності до гуманних вчинків сприяє створення емоційного благополуччя. У дослідженнях педагогів і психологів проблема виховання гуманності представлена такими категоріями, як “милосердя” (І. Княжева), “чуйність” (М. Воробйова, Т. Пономаренко), “співчуття”, “співпереживання” (Г. Кошелева, Л. Стрелкова), “гуманні стосунки” (Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Котирло, В. Павленчик), “турботливість” (І. Дьоміна, М. Тимошенко), “взаємодопомога” (А. Виноградова, Л. Пен'євська, Т. Поніманська, Т. Репіна).

Під кутом зору сучасної педагогіки це означає задоволення потреби в спілкуванні з дорослими (батьками, вихователями), розвиток доброзичливих стосунків між людьми, їхніх

гуманних почуттів, сформованість людського товариства та ін. Навчити людину “бачити й відчувати” людей, взаємодіяти з ними – одне з важливих і складних завдань виховання. На думку І. Беха, Л. Коваль, О. Кононко, О. Сухомлинської, сучасна ситуація характеризується тим, що чітке уявлення про те, що таке “добро” і “зло”, змінила тривожна невизначеність, а тому серед проблем реформування освіти в теоретико-методологічному аспекті виділяють як актуальну проблему нормативності і цінності освіти й виховання. З одного боку, це зумовлено формалізацією, стандартизацією, створенням освітніх стандартів, а з іншого – браком чіткого уявлення про норми – ідеали, норми – зразки, норми – цінності. Як підкреслює І. Бех, розв’язання цих проблем вимагає особливого підходу до виховання гуманної поведінки особистості, що ґрунтується на постійному створенні загальнозначущих гуманних вчинків як практичному втіленні відповідних норм гуманності [1: 215]. Як зазначала О. Кононко, це особливо важливо під час формування та вдосконаленні якостей тієї особистості, яка опосередковано спрямовує свою діяльність на підтримку та допомогу навколишнім – у особистості волонтера, у характері якого повинні домінувати якісні ціннісно-мотиваційні нормативні риси [1: 250]. Незважаючи на це недостатньо дослідженим залишається питання формування гуманних якостей студентської молоді. На нашу думку, проблема формування гуманних якостей студентів вищих навчальних закладів є актуальною в суспільстві, яке знаходиться в кризовому стані. Ми вирішили перевірити та визначити домінуючі гуманні якості студентів-волонтерів вищих навчальних закладів.

Мета статті – визначення готовності студентів-волонтерів до гуманно спрямованих вчинків.

Об’єкт дослідження – особистість студента-волонтера вищого навчального закладу.

Предмет дослідження – домінуючі особистісні якості студента-волонтера.

З огляду на мету дослідження – вияв якостей гуманності студентів – було застосовано методикою “Якості волонтера”, що допомогла нам визначити їх ставлення до якостей, необхідних студенту під час волонтерської роботи.

Діагностика проводилася за допомогою процедури ранжування. Було надано студентам бланк із переліком 20-ти різних якостей, необхідних студенту-волонтеру, з пропозицією їх проранжувати: комунікабельність, комунікативність; чуйність; розуміння іншої людини; компетентність; довіра; почуття гумору, веселість; спокійність, врівноваженість; повага до колег по роботі; організованість; пунктуальність; уміння вислухати, зрозуміти та допомогти іншій людині; упевненість у собі; благодійність; вдячність; співчуття; доброта; вміння знаходити вихід із ситуації; організаторські здібності; терпимість; дружелюбність; милість; співчуття. Для цього було обрано анкету визначення особистісних якостей “Рейтингові оцінки”, що дозволяє визначити структуру якостей. У свою чергу, рейтингова оцінка – одна з форм здійснення контролю якості роботи об’єктивного оцінювання рівня працездатності та професійної компетентності. Анкетуванням було охоплено студентів спеціальностей: “Соціальна робота”, “Технологічна освіта”, “Екологія” “Біологія”, “Фізика”, “Психологія” чисельністю 118 осіб – волонтерів двох вузів: Херсонського державного університету та Таврійського національного університету ім. В.І.Вернадського, які показали наступні результати. Студенти ХДУ та ТНУ відповідно надали більшої переваги таким якостям як вдячність (32%; 20%), милість (20%; 29%), довіра (24%; 18%), чуйність(26%; 26%), благодійність (20%; 20%), а такі якості, як терпимість (5%; 10%), дружелюбність (6%; 13%), вміння вислухати (6%; 6%), співчуття(14%; 5%), доброта (12%; 8%) були віднесені на передостанні проранжировані позиції. У проведеному дослідженні нами було виділено три рівні: високий, середній та низький.

Високий рівень характеризуються найвищим ступенем сформованості всіх якостей, зазначених методикою, до нього слід віднести тих студентів, які здатні виявляти такі якості: довіра, чуйність, добро, милість, вміння вислухати, зрозуміти та допомогти іншій людині, співчуття, благодійність, вдячність, тобто студенти вміють доброзичливо, приязно, шанобливо, з повагою ставитися до людей, упевнені у чесності, щирості, добропорядності, відданість спільній справі відносно до партнера, друга, керівника.

До середнього рівня сформованості якостей, необхідних студенту-волонтеру належать такі студенти, у яких присутній прояв довіри, чуйності, добра, милості, вміння вислухати, зрозуміти та допомогти іншій людині, співчуття, благодійності, вдячності, але не в повній мірі, а саме турбота про потреби та бажання людей іноді може змінюватись неухважним відношенням до їх проблем та почуттів, доброзичливе, шанобливе та поважне ставлення до людей має нестійкий характер, індивід не вважає за потрібне завжди подобатись оточуючим, керуючись словами “усім подобатись не можливо”, бути вдячним – бажання виплачувати добром на добро може із часом то загасати то спалахувати, постійності ця риса не має.

Низький рівень всіх якостей характеризується неухважним відношенням до інтересів, думок, проблем та поведінки інших, що породжує здатність турбуватись про потреби людей, нерозуміння усіх мотивів, якими керуються люди у своїй поведінці, студент не має внутрішньої потреби приносити людям задоволення і радість, тому його поведінка не насичена шанобливим, поважним та доброзичливим ставленням до оточуючих, такий індивід, як правило, не викликає уподобання в оточуючих, оскільки його голос, обличчя, усмішка не сповненні щирості та приязні.

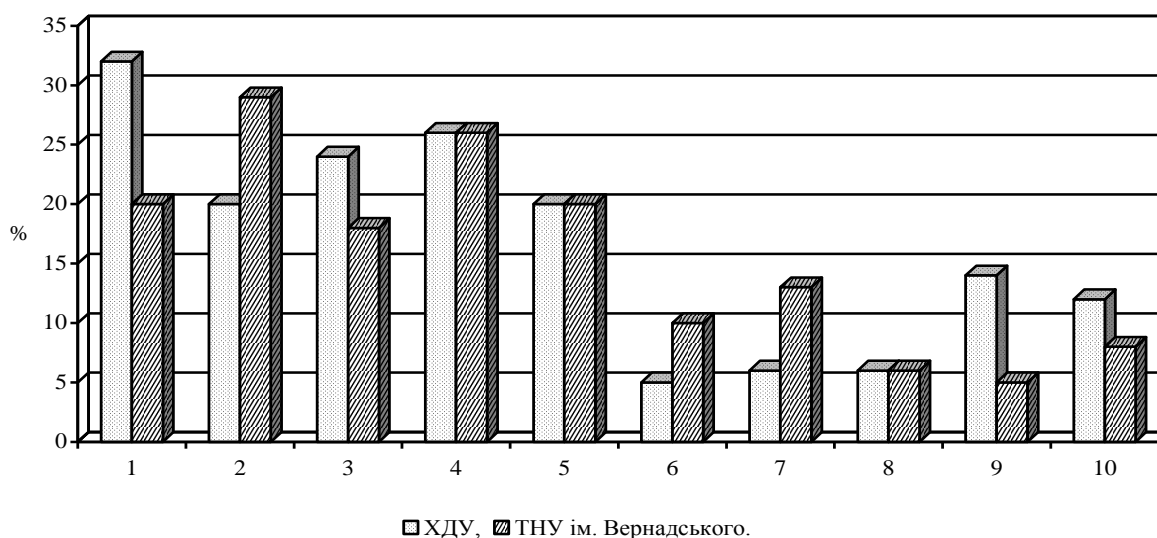


Рис. 1. Рейтингова оцінка особистісних якостей студентів ХДУ та ТНУ відповідно: 1 – вдячність; 2 – милість; 3 – довіра; 4 – чуйність; 5 – благодійність; 6 – терпимість; 7 – дружелюбність; 8 – вміння вислухати; 9 – співчуття; 10 – доброта (констатувальний етап).

З огляду на вибір домінуючих якостей виникла потреба для введення спецкурсу “Основи волонтерської діяльності в Україні та за кордоном”. Навчальний курс “Основи волонтерського руху в Україні та за кордоном” має за мету цілеспрямоване усвідомлення студентами базових уявлень про технології організації та проведення волонтерської роботи, методику залучення ресурсів для волонтерської роботи в Україні та за кордоном. Курс є важливим компонентом навчального плану, містить – 54 години, з них 44 – для аудиторного опрацювання, 14 годин лекцій та 26 годин практичних занять, 4 години відведено на самостійну роботу, а 6 годин у період читання курсу студенти мають приділяти на розробку творчого проекту. Програма курсу дає змогу зробити позитивний внесок у виховання гуманного ставлення до участі у волонтерській роботі; сприяла самовдосконаленню, зумовила студентів до активної участі в житті суспільства, спрямувала на формування у студентів мотивації волонтерської діяльності та оволодінням інтерактивними методами волонтерської роботи. У процесі вивчення курсу дозволяє студентам отримати знання з таких тем: “Волонтерська діяльність: поняття, сутність, зміст та мета”, “Інфраструктура волонтерського руху”, “Основи волонтерського руху: теоретичні основи вивчення”, “Робота волонтерів у соціальній сфері”, “Історія становлення волонтерського руху в Україні та за кордоном”, “Інформаційні ресурси волонтерської роботи”, “Особливості керівництва

волонтерами”, “Мотиви та мотивація волонтерської діяльності”, “Нормативно-правова основа волонтерської діяльності”, “Тренінг та соціальний проект у волонтерській роботі”.

На практичних заняттях студенти працювали у двох видах роботи: аудиторна (вивчали нормативно-правову базу з курсу, освоїли теоретичну новизну про волонтерську діяльність на Україні та за кордоном) та позааудиторна робота у гуманістично спрямованих акціях і шляхом написання та участі в проектах. Самостійна робота була спрямована на написання рефератів на теми: феномен волонтерства, виховна та освітня роль волонтерства, соціальні і психологічні аспекти волонтерської діяльності, волонтерство та громадянське суспільство, правові норми та законодавча база волонтерської діяльності тощо. Рекомендовані теми курсових робіт: “Інфраструктура волонтерської діяльності”, “Міжнародна діяльність волонтерських загонів”, “Значення волонтерської діяльності в процесі її історичного становлення на Україні” тощо. Розробка соціальних проектів з наступних тем: “Підготовка волонтерів для роботи з дітьми, що мають вади зору”, “Організація дозвіллевої діяльності дітей-інвалідів”, “Волонтерський рух та благодійні організації” тощо. Особлива увага студентів приділялась тренінговій роботі, що було спрямовано на допомогу в надзвичайних ситуаціях, реабілітації соціально-занедбаних дітей; розраховано на незахищені верстви населення, проводяться з дітьми молодшого шкільного віку, з них: тренінг для студентів вищих навчальних закладів з теми: “Волонтери для дітей з девіантною поведінкою”, тренінг для студентів вищих навчальних закладів на тему: “Волонтери для дітей сиріт”, тренінг для студентів вищих навчальних закладів на тему: “Волонтери для дітей, які постраждали від стихійного лиха”, тренінг для студентів вищих навчальних закладів з теми: “Волонтери для дітей трудових мігрантів” тощо.

На наступному етапі, що проводився з тими ж студентами, виявлені нові позиції щодо якостей притаманних студенту-волонтеру рейтингова оцінка мала такий вигляд: вдячність (32%; 20), милість (20%; 29%), довіра (27%; 19%), чуйність (26%; 26%), благодійність (20%; 20%), а таким якостям, як терпимість (18%; 12%), дружелюбність (8%; 14%), уміння вислухати (6%; 6%), співчуття (14%; 5%), доброта (13%; 9%).

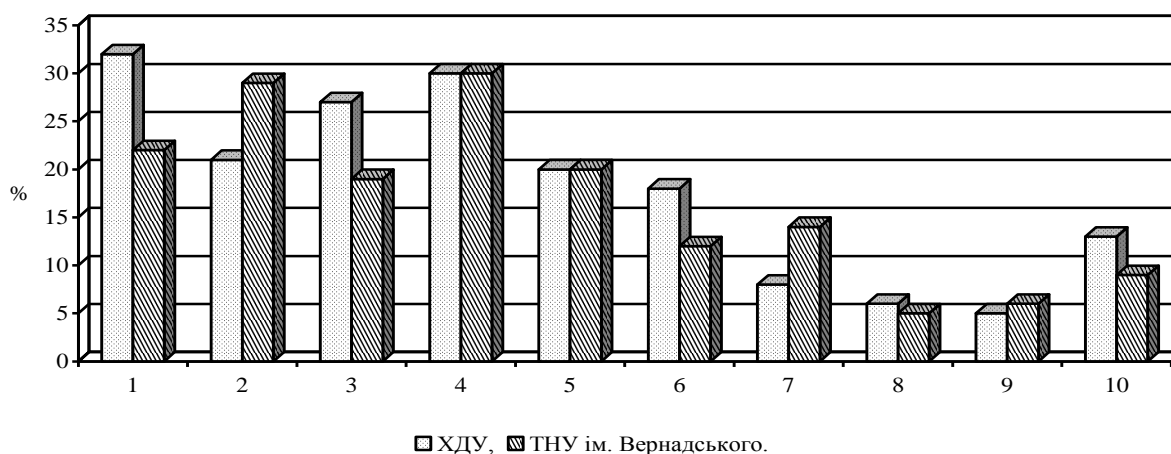


Рис. 2. Оцінка особистісних якостей студентів ХДУ та ТНУ відповідно: 1 – вдячність; 2 – милість; 3 – довіра; 4 – чуйність; 5 – благодійність; 6 – терпимість; 7 – дружелюбність; 8 – вміння вислухати; 9 – співчуття; 10 – доброта (формувальний етап).

Отже, результати свідчать про певну позитивну динаміку після впровадження курсу “Основи волонтерської діяльності в Україні та за кордоном”. Так, було з’ясовано, що позитивні зміни наявно вплинули в наступних особистісних якостях: довіра зросла в середньому з 1% до 3%; терпимість з 2% до 3%; дружелюбність з 1% до 2%; доброта зросла на 1%; без змін залишились такі якості як чуйність, благодійність, уміння вислухати тощо. З отриманих даних ми визначили рівні сформованості якостей готовності студентів-волонтерів, які в подальшому продукують спрямованість до гуманних вчинків. До високого рівня ми віднесли загальну кількість обраних студентською молоддю особистісних якостей,

що склала 35% від кількості всіх перерахованих якостей – це довіра (упевненість у чесності, щирості, добропорядності); чуйність (здатність дбати про потреби та бажання людей); добро (уміння доброзичливо, приязно, шанобливо, з повагою ставитися до людей); милість (уміння виявляти жалість, помилювання); вміння вислухати (вміння вислухати, зрозуміти та допомогти іншій людині); співчуття (здатність розуміти почуття і думки іншої людини); благодійність (потреба надавати допомогу тим, хто її дійсно потребує); вдячність (здатність виплачувати добром на добро).

Середній рівень визначив 60% домінуючих якостей, а саме: довіра (внаслідок чийсь непорядної поведінки індивід на певний час втратив довіру до людей. Заснована на чесності, щирості, добропорядності і відданості, тому свідомо індивід припускає довірливі відносини зі співучасниками соціального кола, але свідомо вважає за потрібне перевірити партнера, перш, ніж йому довіритись); терпимість (ставлення до людей з певною уважністю, остерегається будь-яких невідомих проявів поведінки); дружелюбність (доброзичливе, шанобливе та поважне ставлення до людей має нестійкий характер, індивід не вважає за потрібне завжди подобатись оточуючим, керуючись словами “усім подобатись не можливо”); доброта (схильність до добрих учинків, що заснована на жалості та співчутті, під впливом деяких життєвих обставин може виявлятися не завжди через брак часу чи більш конкретні справи).

До низького, на нашу думку, можна віднести такий рівень готовності до гуманних вчинків, в якому студенти виявили такі якості: чуйність (неуважне відношення до інтересів, думок, проблем та поведінки інших породжує здатність турбуватись про потреби людей, нерозумінні усіх мотивів, якими керуються люди у своїй поведінці, а, отже, такі якості, як великодушність, повага, благородство, співчуття, довіра – не є керівними в поведінці індивіда); милість (індивід не вважає своїм обов’язком іти назустріч залежним від себе людям, а такі, як займатися такою діяльністю як робити добрі і милосердні вчинки заради задоволення, йому не зрозумілі); вдячність (бажання відплачувати добром на добро має настільки непостійний характер, що лише з часом згасає, індивід керується таким переконанням, що це суто особиста справа кожного і ніхто нікому нічого незобов’язаний), які склали 5% від загальної кількості особистісних якостей студентів-волонтерів. Графічно характеристику рівнів ми відобразили у такому вигляді:

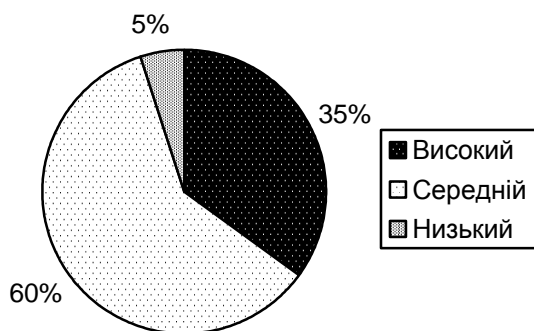


Рис. 3. Рівні сформованості особистісних якостей студентів вищих навчальних закладів.

Отже, з отриманих даних характеристики рівнів ми побачили, що сформованість особистісних якостей студентів вищих навчальних закладів знаходиться на середньому рівні. Вважаємо, що очікуваний результат дослідження є дієвим. У студентів існує потреба надавати допомогу тим, хто її дійсно потребує, бути добрим, милостивим, терпимим, приносити користь, а краще – надавати матеріальну допомогу бідним людям, сиротам, немічним, уміння доброзичливо, приязно, шанобливо, з повагою ставитися до людей, можливість подобатись оточуючим, бути гідним наслідування, вміти приносити радість і задоволення, бажання зробити кому-небудь добру послугу, принести користь, а такі якості,

як великодушність, повага, благородство, співчуття, довіра – виявляються не завжди й не повною мірою.

Таким чином, потрібно зауважити, що програма вплинула на динамічний ріст не всіх особистісних якостей, але багатьох з них, тому вона доцільно зробила свій внесок більш якісному формуванню необхідних якостей у студентів вищих навчальних закладів, які беруть участь у волонтерській роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник: у 2 кн. К.І. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
2. Сухомлинський В.О. Как воспитать настоящего человека: (Советы воспитателям) / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1975. – 286 с.
3. Слободяник Н.В. Психологічні особливості формування гуманних взаємин підлітків // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Дініт, 2000. – Т. II, ч. 4. – С. 99-110.
4. Ямко Н.Н. Система социальных ценностей. Человеческая жизнь как высшая социальная ценность / Н.Н.Ямко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.sias.com.ua](http://www.sias.com.ua). – Заглавие с экрана.

Осадчая М. В.

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЙТИНГОВЫХ ОЦЕНОК ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается динамика формирования личностных качеств студентов-волонтеров высших учебных заведений к гуманно-направленным действиям.

Ключевые слова: гуманность, качества, волонтерская работа.

Osadcha M. V.

DYNAMICS OF FORMATION OF RATING ESTIMATIONS OF PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS-VOLUNTEERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In article dynamics of formation of personal qualities of students-volunteers of higher educational institutions to the is humane-directed actions is considered.

Key words: humanity, qualities, volunteer's work.

УДК 37.02: 378.14

Осадченко І.І.

ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ СИТУАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті на основі аналізу теоретичних та практичних надбань узагальнено дидактичні проблеми застосування ситуаційної методики навчання у вищих навчальних закладах. Означені проблеми згруповано за трьома рівнями: україно-адаптаційним, дидактично-психологічним та методичним, кожен з яких, водночас, має свої вияви та характеристики.

Ключові слова: ситуаційна методика навчання; дидактичні проблеми; кейс-метод; метод конкретних ситуацій.

Одна із освітніх проблем вищої школи педагогічного профілю полягає, на наш погляд, не стільки у постійному реформуванні цієї галузі, а стільки у тому, що навчальна діяльність як цілеспрямований процес професійної підготовки, результатом чого має бути компетентна готовність до відповідної діяльності, суттєво відрізняється від самої професійної діяльності як реалії життя. Саме тому М. Левківський називає згадувані види діяльності “принципово різними реальностями”, оскільки при переході від навчання до праці відбувається не просто застосування знань на практиці: “Якщо у пізнавальній діяльності знання є її предметом,

тобто тим, на що спрямована активність студента, то в професійній діяльності ці знання, вміння мають перетворюватися на засіб вирішення принципово інших завдань. Процес такого перетворення є надто важливим і складним для молодого спеціаліста” [4: 52]. З цього приводу науковець доцільним вважає інтеграцію вузівського навчання і процесу цілісної вчительської діяльності, щоб забезпечити умови для розвитку в студентів пізнавальних і професійних інтересів. Такою інтеграцією ми вважаємо застосування ситуаційної методики навчання у контексті підготовки майбутніх учителів.

Ситуаційну методику навчання розглядаємо як особливий спосіб використання навчального матеріалу, вид технології, інтерактивні методики, що робить його спеціальним засобом навчання – комплексною колективною роботою над практично-проблемною професійною ситуацією, передбачаючи ознайомлення із ситуацією, аналіз, обговорення, прийняття рішення та його презентацію.

Ситуаційне навчання (у такому словосполученні) ґрунтовно досліджується групою українських науковців під керівництвом О. Сидоренка та В. Чуби – членами Консорціуму із удосконалення менеджмент-освіти в Україні при Центрі інновацій та розвитку (Л. Безтелесна, А. Венгер, Г. Власова, О. Галушко, В. Захарченко, І. Іванова, Г. Канищенко, В. Конащук, І. Кузнецова, Ю. Лопатинський, В. Нетепчук, І. Петрова, І. Сапицька, Ю. Сурмін, С. Цесаренко, Л. Чижевська, Т. Шаталова, П. Шеремета, В. Щербань та ін.), а також О. Баєвою, Л. Беседіною, В. Біскупом, С. Галалу, А. Долгоруковим, Н. Заячківською, І. Катерняк, В. Лободою, Т. Макаровою, В. Наумовим, Л. Острівною, С. Півкіним, Є. Полат, О. Пометун, Г. П’ятаковою, О. Сторубльовим, В. Ягодніковою та ін.

Однак висвітлення різних аспектів упровадження методики ситуаційного навчання не сприяє узагальненню існуючого теоретико-практичного надбання проблематики її застосування. Відтак, постає необхідність аналізу та систематизації негативних аспектів, проблем, зокрема дидактичного характеру, застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ.

Насамперед популяризація нових методів навчання має і свої казусні приклади, спричинені, на наш погляд, нехтуванням ґрунтовного вивчення ситуаційної методики навчання на тлі вимог адміністрації навчального закладу щодо впровадження інновацій у навчально-виховний процес. Зазначене перетворює складний процес ретельного вивчення та поетапного впровадження ситуаційної методики навчання на паперову звітність без реального підґрунтя.

Так, наприклад, на обкладинці методичного посібника Л. Гребенокової “Матеріали до уроків. Читання. 3 клас” подається перелік його змістового навантаження, серед якого є і “творчі ситуаційні завдання”, однак ні у змісті книги, ні у змісті планів-конспектів уроків немає жодного пояснення таких вправ, як і їх самих, а пояснювальна записка – відсутня [1]. Водночас, якщо авторка книги подає таке словосполучення, значить цей термін використовується у початкових класах як і самі ситуаційні вправи, а, отже, необхідно готувати у вищій школі майбутніх спеціалістів, здатних застосовувати ситуаційну методику навчання.

Розробляючи програму та навчально-тематичний план інтенсивного курсу практичного спрямування для учителів “Теорія і практика інтерактивного навчання”, О. Єльнікова у переліку матеріалів для самоопрацювання подає завдання: заповнити кейс, вказуючи номер кейсу та кількість сторінок роботи. Однак жодної вказівки щодо характеристик цього кейсу та особливостей його заповнення не подає [2: 210–213].

Об’єкт та предмет нашого дослідження вимагає концентрування уваги на дидактичному значенні ситуаційної методики навчання. Фактично у кожному описі ситуаційного навчання дослідники називають ті його ознаки, що несуть теоретичний характер навчання. У цьому напрямі нас найбільше цікавлять зміст (предметна спрямованість), завдання такого навчання, його сутнісна характеристика, форми, методи, прийоми, засоби, принципи реалізації ситуаційного навчання, його функціональна

спрямованість на результат навчання (набуті у студентів знання, уміння та навички як кінцевий показник результативності), процесуальність передачі знань.

На жаль, жодна як новітня, так і традиційна методика не є досконалим педагогічним явищем. Цілком зрозуміло, що ситуаційна методика навчання, попри свою популярність та різнобічний інтерес до неї, також не претендує на універсальність. Природно, що недоліки стають очевиднішими під час впровадження. Зважаючи на первинність та сталу апробованість цієї методики у вітчизняній бізнес-освіті, маємо результати впровадження кейс-стаді у закладах названого типу. Зарубіжні та вітчизняні дослідники ситуаційної методики (А. Венгер, О. Галушко, Г. Гусок, А. Долгоруков, Н. Заячківська, Г. Каніщенко, В. Конащук, Ю. Лопатинський, І. Петрова, Є. Полат, Г. П'ятакова, І. Сапицька, Ю. Сурмін, Т. Шаталова, П. Шеремета та ін.) визначають різні проблеми її застосування, які ми умовно поділили на україно-адаптаційний, дидактично-психологічний та методичний рівні. Охарактеризуємо детальніше ці рівні проблем застосування ситуаційної методики навчання в українських вищих навчальних закладах.

I. Україно-адаптаційний рівень.

На шляху ситуаційної методики в українському суспільстві постали значні перешкоди, які неможливо швидко подолати: нерозвиненість демократичної традиції у викладанні (суб'єкт-суб'єктній взаємодії) на противагу традиційній суб'єкт-об'єктній системі. Інтелектуальна демократія як найважливіша характеристика майбутнього суспільства не отримує реалізації у навчанні, адже творча діяльність за традиційної системи – монополія викладача. Хоча взаємини викладачів і студентів досить часто розвинуті і вирізняються відносною рівністю, однак інформація залишається спрямованою виключно від викладача до студента [10: 86]. Саме тому специфіка українських умов продукуватиме особливості впровадження кейс-методу [3: 10].

II. Дидактично-психологічний рівень – найпроблемніший.

Загалом цей метод досі визначений як недостатньо досліджений у педагогіці [11].

На думку І. Каніщенко, П. Шеремети, впровадження кейс-методу в практику навчання передбачає розв'язання трьох проблем:

1. Забезпечення навчально-методичною літературою викладачів, що застосовують кейси у навчальному процесі.

2. Перекваліфікації викладачів щодо подолання психологічних бар'єрів у процесі застосування ситуаційної методики та вироблення у них умінь і навичок складання та застосування кейсів.

3. Формування у навчальних закладах відповідних банків кейсів з основних дисциплін та сприяння організації обміну кейсами [10: 87].

Комплексом тих труднощів, які можна подолати індивідуально у процесі активного оволодіння ситуаційною методикою автори називають проблему перебудови мотивів, цінностей та установок викладача, його входження у принципово інший стиль діяльності з відкритістю, творчою волею та ненормативністю [там само, с. 86].

Низкою проблем, які вимагають вирішення, І. Сапицька називає такі:

- застосування комплексного підходу до вибору форм і методів ситуаційного навчання з метою створення привабливої для студентів структури професійної підготовки;
- міждисциплінарну і міжкафедральну узгодженість застосування форм навчання у межах обраної технології з обов'язковим врахуванням профільності вузу;
- пошук або розробку різних методичних прийомів з метою забезпечення ефективності й результативності процесу навчання;
- підвищення педагогічної майстерності викладачів, набуття ними навичок тренера-інструктора [8: 26].

Використовуючи нетрадиційні методи, викладач може виявитися певною мірою відособленим у педагогічному колективі, де переважно використовується традиційна методика викладання навчальних дисциплін. Для подолання цієї проблеми Ю. Лопатинський

радить викладачам, які застосовують ситуаційні методи, проводити відкриті заняття у власному навчальному закладі, що не лише популяризує методіку, а й дає змогу іншим викладачам отримати навички застосування методу, допомогти виробити конкретну лінію поведінки під час викладання ситуаційних вправ, формувати уміння передбачити механізм розв'язання поточних ускладнень, самостійно адаптувати запропоновані кейси до конкретної дисципліни [5: 30–31].

З одного боку, застосування ситуаційного навчання потребує від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та аналізу ситуації, з іншого – викладач повинен уміти відмовитися від власних суджень та упереджень у процесі аналітичної діяльності студентів [11]. Ці два аспекти вважаємо найбільш проблематичними, бо саме вони вимагають повної “перебудови” традиційних поглядів та дій викладача і в аудиторії, і у викладацькій діяльності в цілому.

Ситуаційний метод, не єдиний і навіть не найкращий підхід до навчання: він не для кожного, адже завжди знайдуться викладачі, які не могли б передавати владу аудиторії тією мірою, як це потрібно для успішного застосування ситуаційного методу, або ж вони “упіймали” техніку методу, проте недостатньо уважно слухали виступи колег, аби дозволити розвинути будь-яку плідну ідею групи [12].

Продовжуючи тематику “власне викладацьких” дидактико-психологічних проблем щодо застосування ситуаційної методіки навчання, можна констатувати, що ця методіка сприймається дуже поверхово викладачами, які не володіють достатньою методологічною культурою, розглядаючи її “не як засіб творчого навчання, а спосіб викладацької бездіяльності”. Така поверховість вивчення нової методіки спричинює помилкову установку на легкість формування кейсу як “певного методичного сурогату” та значне розвантаження у процесі його застосування, ніж на підготовку та проведення класичної лекції [9: 13].

Науковці-практики (І. Каніщенко, Ю. Лопатинський, П. Шеремета) схиляються до думки про те, що використання кейсів можливе під час вивчення не кожної дисципліни: “Це стосується насамперед предметів, де від студента не вимагається прийняття рішення управлінського характеру або вибору одного з можливих варіантів” [5: 29]. У процесі вивчення деяких дисциплін можна обговорити сотні кейсів, але навряд чи власне чогось досягти [10: 101]. Таким чином, надмірне захоплення ситуаційним аналізом “може привести до того, що майбутній фахівець опиниться без необхідного “нормативного скелета”, всі його знання зводитимуться до знання безлічі ситуацій без певного методологічного принципу або системи” [12]. До того ж кейс-метод “допомагає сформулювати важливі якості, що повинні домінувати у представників далеко не всіх професій” [9: 61].

Щодо процесуальності застосування цього методу навчання, то водночас, він вимагає порівняно більших затрат часу, зазвичай не запланованих, які виникають під час дискусії [11; 10: 38]. Звісно, дискусія – метод навчання, який найважче піддається регламентації.

Складність полягає і у тому, що важко до кожної окремої теми конкретного курсу підібрати відповідний кейс. До того ж і навчальна програма повинна бути складена з урахуванням використання кейсів [5: 29].

Метод кейсів вимагає підготовленості студентів, наявності у них навичок самостійної роботи, адже їх непідготовленість, нерозвиненість мотивації може призводити до поверхового обговорення кейсу та низької результативності навчання [9: 60–61]. Ця проблема на тлі загальної проблеми масової непідготовленості студентів до занять та їх пасивності у навчанні викликає також неоднозначні думки.

Перешкоди і в тому, що “обговорення кейсу практично нічого не дає для розвитку вміння приймати ефективні рішення, адже студенти не несуть жодної відповідальності за запропоновані ними альтернативи. Якість запропонованого вирішення проблеми, описаної у кейсі, переважно не впливає на оцінку за курс. Такий підхід виправдовує себе тим, що він знімає обмеження з творчості студентів у пошуку нестандартних варіантів рішення: ми хочемо, щоб вони мислили, імпровізували, не думаючи про оцінку” [10: 99], тоді як “потерпають” глибокі теоретичні знання студентів [11]. З цієї причини ситуаційний метод

назвали методом “проб і помилок” [10: 38]. Названу перешкоду прихильники переважання теоретичних знань над практичними обирають головним аргументом щодо повної критики ситуаційної методики навчання.

І. Петрова формулює “золоте правило кейс-методу”, яке полягає у результативності, досягнанні навчальних цілей з допомогою кейсу: “Кейс – це завжди подарунок, який викладач дарує студентам і собі. Проте є небезпека захопитися подарунками, перетворити проведення кейсів у самоціль”. Тому “кейс втрачає свою доцільність, якщо відривається від програми, випадає з логіки курсу. Якщо студенти просто “погрались” і не зрозуміли, навіщо був потрібен кейс, які саме питання вони засвоїли глибше, яких навичок набули, то кейс залишиться яскравою іграшкою” [6: 11].

Відтак, проблеми дидактико-психологічного рівня застосування ситуаційної методики навчання, зрозуміло, мають дві взаємозалежні віхи: дидактичну (наявність у студентів навичок самостійної роботи, підготовленості; тематичний підбір та формування кейсів; витрати часу на використання кейсів; неможливість застосування під час вивчення кожної дисципліни; набуття викладачами навичок тренера-інструктора; пошук або розробка різних методичних прийомів; міждисциплінарна і міжкафедральна узгодженість застосування форм навчання; створення привабливої для студентів структури професійної підготовки; застосування комплексного підходу до вибору форм і методів; забезпечення навчально-методичною літературою) та психологічну (поверхнєве сприймання окремими викладачами; повна перебудова традиційних поглядів, мотивів, цінностей, установок та дій викладача і в аудиторії, і у викладацькій діяльності в цілому; відособленість у педагогічному колективі; подолання викладачами психологічних бар’єрів тощо).

III. Методичний рівень.

Оскільки, ситуаційний аналіз від початку застосовується як метод кількісного та якісного аналізу ситуації, то суперечки та критика на його адресу лунають з боку прибічників як експериментального, так і квазіекспериментального методів. Представники експериментальних методів наполягають на необхідності статистично достовірного збору фактів, адже насправді, застосовуючи ситуаційний аналіз, досліднику немає необхідності набирати велику кількість досліджуваних випадків: достатньо підібрати один (single-case study) або декілька аналогічних випадків (multiple-case study), розглядаючи їх з різних точок зору. З цієї причини виконанню багатьох дослідницьких задач ситуаційний аналіз сприяє економічністю та, водночас, достовірністю. Представники квазіекспериментальних методів називають ситуаційний аналіз обмеженим та примітивним, оскільки у його основі лежить аналіз лише одного або декількох випадків, ситуацій, незважаючи на різноаспектний аналіз. З їх боку метод виглядає як цілісний (holistic) розгляд ситуації [7: 180].

Істотним недоліком вважають відсутність літератури щодо застосування означеного методу [5: 28], тобто погане інформаційне забезпечення [10: 38].

Методична проблема пов’язана із самими кейсами: вони здебільшого абстрактні (підходять до багатьох дисциплін), не конкретизовані щодо окремих предметів чи тем курсу; переважно занадто широкі, щоб їх можна було опрацювати протягом одного заняття; часто охоплюють багато різних тем, тому більше підходять для підсумкового заняття з усього курсу, але тоді їх важко використати протягом певного заняття [5: 31].

Узагальнюючи вищесказане та додаючи власного бачення щодо проблем застосування ситуаційної методики навчання у процесі професійної підготовки, підсумуємо наступним:

1. Означені проблеми умовно розподіляємо за трьома рівнями: україно-адаптаційним, дидактично-психологічним та методичним, кожен з яких, водночас, має свої вияви та характеристики.

2. Адаптаційні проблеми впровадження ситуаційних методів навчання виникають, насамперед, через їх відносно “пізній прихід” на Україну порівняно зі світовою практикою.

3. Досвід використання ситуаційних методів сьогодні переважно представлений у менеджмент-освіті, тому наявна відсутність адаптованих методичних рекомендацій та й

теоретичної літератури для вищих навчальних закладів інших типів, зокрема педагогічного спрямування.

4. Усталені упереджені погляди викладачів, які досі застосовують традиційні методи, гальмують активне впровадження ситуаційної методики у вузах, що спричинено фактором страху перед ймовірною помилкою, виявляючись у ментальному гаслі “Нехай хтось буде першим, а ми – за ним, якщо усе буде добре”.

Отож, у процесі подальших досліджень виникає необхідність на теоретико-практичному рівні спростувати зазначені дидактичні проблеми застосування ситуаційних методів навчання та визначити шляхи їх подолання, зокрема на дидактико-психологічному рівні, оскільки саме у цьому напрямі їх визначено найбільше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенокова Л.О. Матеріали до уроків. Читання. 3 клас. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 272 с.
2. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Єльнікова Олена Вікторівна. – К., 2005. – 246 с.
3. Конащук В. Українська бізнес-освіта: чи є межа для наслідування західного досвіду? // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 13–18 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
4. Левківський М.В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. проф. О.А Дубасенюк: Зб. наук.-метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 49–55.
5. Лопатинський Ю. Вплив соціальних трансформацій на систему освіти // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 27–32 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
6. Петрова І., Венгер А. Методика розвитку мислення і практичних навичок // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 10–12 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
7. Полат Е.С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – С. 104–296.
8. Сапицька І., Шаталова Т., Галушко О. Інструментарій для підготовки фахівців-менеджерів // Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 19–26 / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
9. Сурмін Ю. Функціональні можливості методу ситуаційного навчання / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 58–62 / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
10. Шеремета П., Канищенко Г. Організаційні передумови ефективного використання ситуаційних вправ // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 88–102 / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
11. http://tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm // П’ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: Навчально-методичний

посібник для студентів та магістрантів вищої школи. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

12. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=4> // Howard Husock – Director, Case Program, John F. Kennedy School of Government, Harvard University. Kirsten O. Lundberg. Senior case writer, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

Осадченко И.И.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье на основе анализа теоретических и практических приобретений обобщены дидактические проблемы применения ситуационной методики обучения в высших учебных заведениях. Выделенные проблемы сгруппированы по трём уровням: украино-адаптационным, дидактическо-психологическим и методическим, каждый из которых, одновременно имеют свои проявления и характеристики.

Ключовые слова: ситуационная методика обучения; дидактические проблемы; кейс-метод; метод конкретных ситуаций.

Osadchenko I.I.

DIDACTIC PROBLEMS OF THE SITUATIONAL TRAINING TECHNIQUE APPLICATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The didactic problems of situational training technique application in higher educational establishments on the basis of theoretical and practical heritages analysis are generalized in the article. The designated problems are grouped in three levels: Ukrainian-adaptable, didactic-psychological and methodical, each one of which, at the same time, has its own displays and characteristics.

Key words: situational training technique; didactic problems; case – method; method of concrete situations.

УДК 378.147

Русалкіна Л.Г.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Статтю присвячено проблемі формування практичних навичок та вмінь англomовного ділового спілкування у студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі їх професійної підготовки, принципам та методиці цього процесу.

Ключові слова: ділове спілкування, навички, вміння

Міжнародні контакти та новітні технології, що швидко розвиваються та дозволяють оперативне отримання та обмін інформацією, потребують підготовки фахівців, які володіють іноземною мовою на рівні ділового спілкування. Настанова на ділове спілкування не тільки не обмежує рівень володіння іноземною мовою, потребуючи знання спеціальної термінології, але й передбачає уміння користуватися нею у її соціально-професійному середовищі, що, у свою чергу, неможливо без міжкультурної комунікації. Відсутність знань щодо ведення професійного діалогу, етикету ділових відносин може завадити досягненню мети даної комунікації. Для успішних професійних контактів необхідні як добрі знання мови, так і розуміння екстралінгвістичної ситуації та культури соціально-економічних відносин.

Болонський процес надав нового імпульсу проблемі ефективного навчання іноземної мови фахівців, що проходять професійну підготовку у вищій школі. У свою чергу, це актуалізує проблему модернізації змісту освіти у вищих навчальних закладах. Загальна

європейська тенденція визначає необхідність подолання мовних бар'єрів і культурних розмежувань, підготовки усіх європейців (to equip all Europeans) для співпраці не лише в освіті, культурі та науці, але також у галузі медицини [1].

Оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою має забезпечити спеціалістам можливість спілкування у професійно-трудої, адміністративно-правовій сферах у відповідних соціально-комунікативних ролях, які вимагатимуть використання ділової англійської мови (BE) та англійської мови для спеціальних цілей (ESP).

Розробкам ефективної системи професійно-орієнтованого навчання іноземних мов присвячено чимало досліджень вітчизняних (Л.І.Іванова, В.Д.Борщовецька, О.В.Пенькова, Д.В.Бубнова, Т.С.Серова, О.Б.Тарнопольський, В.В.Титова, Г.А.Чередниченко, С.К.Фоломкина, М.Падура, Т.Череповська, Н.Скрипник, Т.М.Корж, Т.В.Караєва, Н.В.Ягельська, Л.Я.Личко, О.Ярмоленко) і зарубіжних авторів (Т.Dudley-Evans, Т.Hutchinson, A.Waters, С.Kennedy, Р.С.Robinson). Професійно-орієнтоване навчання мови, зокрема мови для ділового спілкування, є найбільш придатним для залучення користувачів мови до сфери їхньої майбутньої практичної діяльності та формування професійних умінь та навичок.

Основною метою нашої роботи є формування умінь англомовного ділового спілкування у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів.

Ефективне ділове спілкування лікаря передбачає уміння зрозуміти та адекватно зреагувати на потребу пацієнта або колеги. Наприклад, обговорити складний діагноз, методи лікування або застосування нових лікарських засобів та грамотно відповісти на запитання з професійної точки зору. Також у діловому спілкуванні вкрай важливим є формування наступних умінь:

- приймати участь у конференціях;
- проводити переговори, аргументовано висловлювати свою точку зору;
- спілкуватися з колегами;
- читати фахову літературу іноземною мовою;
- прийняти, зустріти пацієнта;
- інформувати про діагноз і дати роз'яснення;
- дослідити пацієнта;
- призначити лікування та запевнити у його ефективності.

Іншомовне (англомовне) ділове спілкування – це процес взаємодії ділових партнерів, спрямований на досягнення предметної цілі спілкування з дотриманням формально-рольових принципів взаємодії і з урахуванням конвенціональних обмежень, що містить у собі обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іноземного партнера по спілкуванню [5].

Під формуванням умінь англомовного ділового спілкування майбутніх лікарів розуміємо цілісний процес засвоєння та закріплення загально-теоретичних і спеціальних знань, умінь та навичок, що є необхідними для ефективної роботи в професійному середовищі, результатом цього процесу вважається сформованість у студентів умінь проводити таке спілкування.

Проблема формування вмінь англомовного ділового спілкування є недостатньо опрацьованою, за виключенням робіт, що з'явилися за останнє десятиріччя. До них можна віднести дисертаційні дослідження В. О. Федосова, Г.О. Масликової, Мітра Міталі, Н.Б. Ішханян, Т.М. Астафурової, В.В. Сафонової, Л.І. Харченкової. Крім того, процес формування вмінь англомовного ділового спілкування у майбутніх лікарів не набув належного відображення в педагогічній літературі.

Основним питанням, що стоїть перед сучасними викладачами та методистами, зацікавленими в розвитку комунікативної компетенції студентів-медиків, яким чином слід орієнтувати майбутніх лікарів на пріоритетність ділового спілкування в процесі вивчення англійської мови, сформуванню знань та розвитку вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності, тобто оволодіти системою понять, існуючих в іншій мовній середі та

культури, беручи при цьому за основу для порівняння власну. У зв'язку з цим з'являється необхідність перегляду навчальних тем та ситуативних завдань, тобто зміна змісту навчання та методики викладання, яка б могла забезпечити застосування англійської мови у процесі професійної підготовки студентів медичного ВНЗ.

Навчання іноземної мови виступає складовою частиною освітнього процесу у вищому медичному навчальному закладі, основними цілями якого є:

- 1) формування навичок практичного володіння іноземною мовою як другим засобом спілкування у сфері професійної діяльності;
- 2) формування у студентів, майбутніх фахівців, навичок самостійної роботи з іноземної мови [2];
- 3) розвиток мовної особистості фахівця;
- 4) підвищення якості професійної підготовки за допомогою іноземної мови;
- 5) розширення загального світогляду, підвищення рівня культури;
- 6) розвиток культури спілкування, мислення;
- 7) формування міжкультурної компетенції [4].

Але якщо як головну мету навчання іноземної мови виділити формування саме мовленнєвої компетенції і у зв'язку з цією метою поновити зміст навчально-методичного комплексу, наповнивши його професійним змістом, тоді ця мета буде визначати спрямованість процесу навчання, в якому поряд із професійними технологіями використовують інноваційні, що дозволяють максимально використовувати можливості іноземної мови при формуванні мовленнєвої компетенції.

Традиційна система підготовки з іноземної мови майбутніх лікарів базується переважно на засвоєнні певного обсягу знань, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами того чи того факультету. Традиційна схема організації навчання іноземної мови, обмеженого регламентом практичного заняття, коли виконуються нецікаві для студента справи та він не відчуває зв'язку своєї роботи на занятті з майбутньою професійною діяльністю, з одного боку, та ставлення до студента як до об'єкта педагогічного впливу, з іншого боку, обмежують розвиток ініціативи, самостійності, творчості та, зрештою, мотивації з боку студента.

Орієнтація навчання на інформативний бік та недооцінка процесуального боку призводить до того, що більшість випускників після закінчення вищого навчального закладу рідко зорієнтовані на подальшу самоосвіту та професійне самовдосконалення засобами іншомовної фахової літератури як через недостатній обсяг знань з іноземної медичної підмови, так і через відсутність умінь пошуку, аналізу та інтерпретації іншомовної наукової інформації.

Приведення медичної галузі до міжнародних стандартів можливе за умови підготовки нової генерації фахівців з професійним володінням не тільки своєю спеціальністю, а й іноземними мовами.

Володіння іноземною мовою для медичного спеціаліста стає значущою особистісною характеристикою, що передбачає здатність вступати в ділову комунікацію іноземною мовою в професійній та суспільній сферах, дає можливість вдосконалювати свій професійний та культурний рівень, а також створювати установку на творчий підхід до майбутньої професійної діяльності [3].

Вивчення іноземної мови Л.В.Щерба називав "практичною школою діалектики", розуміючи під цим рухливість та умовність зв'язку між поняттям та символом, що його виражає. Саме у цій діалектиці він бачив шлях формування у тих, що навчаються, абстрактних мовних уявлень, абстрактного мислення, діалектичного розуміння мовної реальності, не заперечуючи при цьому важливості мовленнєвої імітації та довільного запам'ятовування. Л.В.Щерба одним із перших висунув тезу про необхідність інтелектуального навантаження майбутніх спеціалістів на заняттях з іноземної мови, довівши, що можливо в єдності розвивати мислення, уяву, пам'ять та мовлення [7].

Набуття сукупності вмінь іншомовного ділового спілкування означає здатність до накопичення знань та їх застосування у власному практичному досвіді при спілкуванні із зарубіжними партнерами, що є особливо актуальним при підготовці спеціалістів в умовах бурхливого розвитку міжнародних економічних відносин.

Практика викладання у медичному ВНЗ показує, що в умовах чітко лімітованого терміну навчання (I і II курси) розраховувати на розвиток умінь студентів з усіх видів мовленнєвої діяльності неможливо. В житті більшість фахівців мають потребу в розвитку вміння читати, розуміти спеціальну літературу і використовувати іноземну мову як засіб спілкування. Тобто розвиток комунікативної компетенції виступає невід'ємною складовою процесу навчання.

З метою аналізу стану формування вмінь професійного англomовного спілкування у студентів вищих медичних навчальних закладів нами було проведено анкетування студентів-медиків, що вивчають іноземну (англійську) мову на I-II курсах, щодо виявлення їхнього ставлення до необхідності формування вмінь професійного англomовного спілкування.

Наведемо деякі приклади. Зокрема, аналіз відповідей на запитання “Які види роботи, на Вашу думку, могли б сприяти більш ефективному оволодінню уміннями та навичками англomовного ділового спілкування?” засвідчив, що 68% опитуваних вважають проведення заняття виключно іноземною мовою провідним фактором до підвищення ефективності навчального процесу. Чималий відсоток студентів (15%) підтримує більш широке використання рольових та ділових ігор на іноземній мові. Спілкування з носіями мови та підключення до навчального процесу аудіо- та відеоматеріалів стали пріоритетом решти опитуваних, 9% та 8% відповідно.

На запитання “У яких видах професійної діяльності уміння ділового спілкування знадобляться Вам більш за все?” 28% респондентів назвали галузі, що включають у себе професійну діяльність фахівця у сфері охорони здоров'я – проведення ділових перемов, бесіду з колегами, виступи з доповідями та презентаціями. 53% студентів у використанні вмінь ділового англomовного спілкування надали перевагу таким видам професійної діяльності, як: огляд пацієнта, написання документації, проведення телефонних перемов. Інші 12% респондентів розглядають як найбільш актуальні сфери використання вмінь ділового спілкування – обговорення умов співпраці з іноземними партнерами та проведення ділових перемов. Не змогли вказати конкретний вид професійної діяльності 7% опитуваних.

Отже, анкетування студентів-медиків, що вивчають англійську мову в медичному вищому навчальному закладі, засвідчило, що переважна більшість майбутніх лікарів усвідомлює необхідність розвитку вмінь та навичок англomовного ділового спілкування, проте не всі респонденти чітко розуміють реальні мотивації цього процесу.

Одержані результати анкетування показали, що студенти-медики не мають чіткого уявлення про особливості англomовного фахового ділового спілкування, не усвідомлюють в повній мірі важливості володіння англomовним діловим спілкуванням та не виявляють суб'єктивно-особистісної зацікавленості у розвитку умінь професійного англomовного спілкування. Означене не забезпечує повноцінної професійної іншомовної підготовки майбутніх лікарів та диктує необхідність удосконалення змісту такої навчальної дисципліни, як “Іноземна (англійська) мова” у вищих медичних навчальних закладах з метою орієнтації на збільшення уваги до розвитку вмінь усного професійного спілкування іноземною (англійською) мовою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
2. Гончаренко С. У., Ничкало Н. Г., Петренко В. Л. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика /АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти; Технологічний ун-т Поділля. –Хмельницький: ТУП, 2002. – 376 с.
3. Ефремова Е.Ф. К вопросу о специфике содержания иноязычной подготовки студентов медицинского ВУЗа. – М.: Высшее образование сегодня, №10, 2008. – 61 с.

4. Програма розвитку медсестринства України (2005-2010 рр.)//Медицина освіта. – №1, 2006. – С. 14-21.
5. Самоухина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Экмос, 1999. – 352 с.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранного языка в школе: Общие вопросы методики. – М.: Педагогика, 1947. – 230 с.

Русалкина Л.Г.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Статья посвящена проблеме формирования практических навыков и умений англоязычного делового общения у студентов высших медицинских учебных заведений в процессе их профессиональной подготовки, принципам и методике этого процесса.

Ключевые слова: деловое общение, навыки, умения.

Rusalkina L.G.

THEORETICAL PRINCIPLES OF THE ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS FORMATION IN THE PROCESS OF THE MEDICAL STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING

This article is devoted to the problem of practical skills and acquired habits formation in students of higher medical schools during their professional training, principles and methodology of this process.

Key words: business communication, skills, acquired habits

УДК 371.13:004(043.3)

Саган О.В.

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджено шляхи та перспективи фахової підготовки педагогів, зокрема проблему формування наукової картини світу засобами нових інформаційних технологій.

Ключові слова: наукова картина світу, нові інформаційні технології.

Аналіз досліджень та публікацій. У наукових дослідженнях приділяється значна увага професійній підготовці вчителів, а саме: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів присвячені праці К.Авраменко, В.Бондаря, С.Гончаренка, О.Савченко, В.Сухомлинського; питанням підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у професійній діяльності – Н.Апатова, С.Гулько, О.Співаковського, А.Ясінського.

У контексті формування наукової картини світу педагогів цікавими є дослідження Кузьменка В., який розглядає цей феномен і як синтез знань про світ, і як основу теоретичного засвоєння або пізнання світу. Саме визначення цього вченого наукової картини світу особистості як “уяви, що виникає у людини внаслідок усвідомлення отриманих знань, упорядкування, узагальнення інформації на основі світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття” [2: 220] стало основою для подальшого дослідження окресленої проблеми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Огляд педагогічної літератури свідчить про те, що нові інформаційні технології не розглядалися як засіб формування наукової картини світу особистості, зокрема педагогів.

Метою даної статті є окреслення шляхів формування наукової картини світу вчителів через використання нових інформаційних технологій.

Постановка завдання. Проаналізувати існуючі підходи до формування наукової картини світу особистості, визначити шляхи вирішення окресленої проблеми засобами нових інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу.

Оскільки освіта є складовою суспільства, то всі процеси, які відбуваються в суспільстві, впливатимуть на освіту, а отже, будуть визначати подальші перспективи її розвитку. Завдяки освіті здійснюється підготовка фахівців, від яких у подальшому залежить напрям трансформації суспільства. Разом з тим освіта не може значно випереджати рівень розвитку суспільства, оскільки базується на його кадрових, фінансових та технологічних ресурсах. Таким чином, освіта, з одного боку, залежить від суспільства, з іншого,- визначає ті процеси, що протікають у сучасному світі.

С. Гончаренко вважає, що “освіта є духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини” [1: 241]. Освіта є невід’ємною частиною загальнолюдського процесу розвитку, її зміст, система, принципи обумовлюються існуючим суспільним ладом, державною політикою, рівнем розвитку економіки і культури, науки, техніки.

Це в свою чергу, зумовлює формування світогляду людей, як власного досвіду внаслідок отриманої освіти та впливу оточуючого середовища. Кузьменко В. наголошує на необхідності формування в особистості наукової картини світу, що дозволяє чітко окреслювати можливе і неможливе, розкривати причини та наслідки подій, аналізувати, порівнювати, співставляти, систематизувати набуті знання та процеси, що протікають у суспільстві.

Одним з таких процесів є процес інформатизації, який є ознакою переходу до інформаційного суспільства.

Як зазначає головний інженер “Форд Моторс” Луї Росс, термін придатності інженерного диплома – близько трьох років. Якщо за цей час інженер не поповнить знання, отримані в інституті, він не зможе надалі ефективно здійснювати власну діяльність [4]. Вимоги щодо підготовки педагога менш жорсткі. Проте уже зараз трапляються випадки, коли учні в деяких видах діяльності випереджають своїх учителів у рівні володіння комп’ютерною технікою. В такій ситуації вчитель перестає бути для учня взірцем, зменшується рівень поваги та довіри до нього. Подолати таку проблему педагог може лише постійною самоосвітою, здобуттям нових знань, він повинен діяти в контексті розвитку сучасної технології. Отже, інформатизація освіти має стосуватися не лише учнів, але й підготовки вчителів та вдосконалення процесу управління навчальним закладом.

І.Прокопенко визначив такі напрями модернізації підготовки вчителя в умовах переходу до інформаційного суспільства [3: 17]:

- фундаментальна підготовка за спеціальністю;
- психолого-педагогічна підготовка;
- мовна підготовка (вивчення іноземних мов);
- опанування сучасних інформаційних засобів в освіті;
- виховна робота.

Розуміння важливості переходу до інформаційного суспільства та інформатизації освіти закладене в Національній доктрині розвитку освіти. Пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти є запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій та створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Це досягається шляхом забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу.

На практиці інформаційними технологіями навчання називають усі технології, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (комп’ютер, аудіо, кіно, відео), хоча, на думку Г.Селевко [5: 114], будь-яка педагогічна технологія є інформаційною технологією, і тому доцільніше використовувати термін “комп’ютерна технологія навчання”. Комп’ютерна технологія навчання – це цілісний алгоритм організації засвоєння знань та формування умінь і навичок, де основним засобом навчання є комп’ютер. Як бачимо,

головним критерієм належності певної педагогічної технології до переліку комп'ютерних, є засіб, за допомогою котрого вона впроваджується. Проте більш вживаним став термін “нові інформаційні технології”.

“Концепція інформатизації освіти” визначає інформатизацію освіти як процес підготовки людини до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства. Велика увага при цьому приділяється підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів та освоєнню ними нових інформаційних технологій. Таке освоєння включає:

- оволодіння основами необхідних знань умінь і навичок та накопичення особистого досвіду їх практичного використання;
- загальнокультурну і методичну підготовку щодо раціонального їх використання в навчальному процесі.

Спрямованість навчання вчителя визначає такі специфічні вимоги до його підготовки:

- вміння використовувати нові інформаційні технології для підготовки, супроводу, управління навчальним процесом і навчальним закладом;
- вміння добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їх нахили, здібності;
- вміння ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними технологіями.

Таким чином, йдеться не тільки про інформатичну підготовку, а про формування сучасної наукової картини світу педагога, яка є формою синтезу знань з різних дисциплін, що акумулює в собі їх найважливіші досягнення і створює узагальнений образ оточуючого.

Професійна підготовка вчителя, а значить і формування його наукової картини світу, передбачає опанування дисциплін загальнокультурного, психологічного, методичного, спеціального напрямку. Досить очевидним є доцільність використання нових інформаційних технологій для здійснення цієї підготовки. Так, різноманітні мультимедійні засоби дозволяють унаочнити ті процеси (фізичні, природничі, суспільні і т.ін.), розкриття яких раніше можливе було тільки на вербальному рівні; комп'ютерні системи тестування сприяють якійсь організації психологічних та педагогічних експериментів; пошукові системи розширюють можливості отримання будь-якої інформації.

Використання комп'ютерних засобів в школі має чимало обмежень організаційного, педагогічного, вікового, фізіологічного, санітарно-гігієнічного, психологічного характеру. Йдеться про те, що вчитель повинен знати та враховувати усі фактори, котрі впливають на фізичне та психічне здоров'я школярів. За умови дотримання норм використання нових інформаційних технологій у школі можна значно підвищити ефективність уроку і уникнути негативних впливів на здоров'я дитини. Тільки підготовлений вчитель може вирішувати, коли і яким чином використовувати на уроці комп'ютерну техніку.

Таким чином, використання нових інформаційних технологій в структурі педагогічної діяльності не самоціль, а механізм успішнішого, більш високого рівня розв'язання педагогічних задач, які входять у діяльність педагога, а формування цілісної картини взаємопов'язаного і взаємозалежного розвитку інформаційних технологій та людського суспільства, системи інформаційних знань, показ важливості світоглядного і морально-етичного значення знань сучасних комп'ютерних технологій в системі культурних цінностей людства можливе при наявності таких блоків знань і вмінь:

- вміння використовувати комп'ютери під час занять для передачі, накопичення, обробки інформації та розв'язування завдань з різних дисциплін;
- сприяння розвитку почуття впевненості в оволодінні можливостями комп'ютерів та опанування з цією метою різних методів та способів їх використання;
- формування алгоритмічного підходу до розв'язування завдань;
- навчання оцінювати переваги, недоліки та обмеження застосування комп'ютерів у тому чи іншому випадку;
- вміння аналізувати інформаційні процеси, що відбуваються в суспільстві;

- вміння обґрунтовувати судження по соціальним та етичним питанням, щодо комп'ютерних та комунікаційних систем.

Висновки.

Отже, нові інформаційні технології дозволяють удосконалити формування наукової картини світу педагога, як інтегроване явище, через усвідомлення найважливіших знань про:

- комплексну та системну організацію ноосфери;
- взаємодію і взаємозалежність всіх компонентів інформаційного поля;
- взаємозв'язок між розвитком людського суспільства і інформаційних технологій;
- можливості застосування сучасних комп'ютерних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. –К.:Либідь, 1997. –376 с.
2. Кузьменко В.В. Формування в учнів наукової картини світу (XX століття): Навчальний посібник.Друге видання.-Херсон:РІПО,2010.-224с.
3. Прокопенко І.Ф. Інформаційне суспільство і освіта // Комп'ютер в школі і сім'ї. – 2003. – №1. –С.17-19.
4. Роблиер М.Д. Компьютеры в образовании. Macmillan Publishing company. N.Y., 1992.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Саган Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ НОВИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

В статье рассматриваются пути и перспективы профессиональной подготовки педагогов, в частности, проблема формирования научной картины мира средствами новых информационных технологий.

Ключевые слова: научная картина мира, новые информационные технологии.

Sagan E.V.

THE SCIENTIFIC WORLD VIEW FORMATION OF TEACHERS BY MEANS OF NEW INFORMATIVE TECHNOLOGIES.

The article describes the ways and prospects of professional teachers' training, in particular, the problem of forming a picture of the world by means of new informative technologies.

Keywords: scientific world view, new informative technologies.

УДК 378.147: 371. 275

Старостенко О.В.

КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються питання формування іноземної фонетичної компетенції студентів-філологів. Подається визначення фонетичної компетенції, її структура та зміст, представлена серія тестів для оцінювання рівня сформованості англomовної комунікативної компетенції студентів-філологів.

Ключові слова: фонетична компетенція, структура та зміст, фонетичні тести.

У зв'язку з реалізацією концептуальних засад мовної освіти, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, впровадженням нових навчальних програм, укладених з урахуванням “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”, виникає необхідність переглянути вимоги до змісту навчання іноземної мови (Д. Вілкінз, Г. Відоусон, С. Ніколаєва, О. Петрашук, О. Петренко, Н. Складенко, М. Свейн, М. Халідей та ін.). Так, до складу

операційних умінь, якими повинен оволодіти випускник ВНЗ, увійшло поняття “компетенція” (здатність спілкуватися іноземною мовою). Відомо, що успішність комунікації залежить від того, наскільки зрозуміло та виразно співрозмовники оформлюють своє мовлення. Крім того, навчання інших видів мовленнєвої діяльності практично неможливе без формування вимовних основ цієї діяльності.

Актуальність дослідження обґрунтовується зростаючими вимогами до рівня професійної підготовки лінгвістів в умовах міжкультурної комунікації, що передбачає здатність студентів до чіткої природної вимови та передавання відтінків значення за допомогою інтонації та логічного наголосу.

Мета наукової роботи – привернути увагу до складного процесу формування англійської фонетичної компетенції студентів-філологів та необхідності контролю рівня її сформованості.

Згідно з чинними програмами для філологічних факультетів ВНЗ України, студенти-філологи мають бездоганно володіти не лише граматичним і лексичним аспектами мови, але й уміти фонетично правильно оформлювати своє власне мовлення. Мета навчання фонетики у ВНЗ полягає у тому, щоб закласти у довготривалу пам'ять студентів нормативний склад вимовних елементів (фонем та інтоном) та автоматизувати їх відбір і комбінування [5: 6]. У процесі оволодіння іноземною мовою відповідні навички повинні постійно вдосконалюватися і досягти свого найвищого рівня до моменту закінчення навчання у ВНЗ. Натомість спостереження за навчальним процесом свідчать про те, що рівень володіння фонетичною компетенцією майбутніми вчителями англійської мови до моменту закінчення навчання у ВНЗ є досить низьким. Серед багатьох причин цього негативного явища можна виділити різний рівень шкільної підготовки та усвідомлення студентами зразкового володіння англійською літературною мовою; відсутність чітких програмних вимог до кінцевого рівня володіння фонетичною компетенцією; обмеженість у відвідуванні лінгвістичних кабінетів і використанні ТЗН; нездатність студентів здійснювати рефлексію процесу навчання та оволодіння вимовою, а також самостійно працювати над удосконаленням і підтримкою на необхідному рівні власної фонетичної компетенції. Отже, виникає необхідність забезпечення якісно нової організації навчання студентів-філологів англійської фонетики, що видається можливим при гнучкому керівництві цим процесом.

Проблема формування фонетичної компетенції завжди привертала увагу методистів. Зокрема вченими розробляються методики формування та контролю рівня сформованості фонетичної компетенції, вдосконалення окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення, пропонуються різні підходи до визначення складу фонетичної компетенції (Ю. Головач, Т. Єременко, О. Корзун, В. Перлова, А. Хомицька А. Хомутова).

Під фонетичною компетенцією ми розуміємо ієрархічно побудовану систему, піраміду змістових одиниць якої складають такі компоненти, як фонетичні знання, навички (слуховимовні та ритміко-інтонаційні) і завершують фонетичні вміння. Під фонетичними знаннями слід розуміти передбачуване навчальною програмою засвоєння фахових лінгвістичних понять з курсу фонетики англійської мови, вивчення основних фонетичних одиниць, звукових явищ різного рівня – від звука до речення. Під слуховимовними навичками ми розуміємо фонемно-правильну вимову звуків у потоці мовлення і розуміння всіх звуків під час аудіювання. Ритміко-інтонаційні навички – це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення та розуміння мовлення інших людей. Необхідною передумовою для реалізації принципу свідомого вивчення фонетичного матеріалу й створення відповідної мотиваційної основи при вивченні курсу є формування спеціальних фонетичних умінь (володіння прийомами педагогічної діяльності щодо організації навчання фонетичного аспекту англійської мови в середній школі). Відтак, процес формування фонетичної компетенції як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, а й спроможність студентів мобілізувати і реалізувати означені компоненти на практиці.

Таким чином, рівень професійно-фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови має визначатися наступними показниками:

1. Володіння вчителем правильною автентичною вимовою.
2. Володіння теоретичними знаннями в галузі фонетики іноземної та рідної мов (фонетична система іноземної та рідної мов; особливості артикуляційної бази рідної та іноземної мов; вимовна норма та особливості варіювання у її межах; сучасні тенденції у вимові сегментних одиниць та особливості просодичного оформлення різних комунікативних типів висловлювання; особливості фонетичного оформлення різних стилів мовлення; відмінності у рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний).
3. Володіння професійно-методичними вміннями (правильно пояснювати і тренувати вимову звуків; навчати інтонації; вміння слухати, чути і виправляти помилки у вимові; складати фонетичну розмітку текстів; наочно демонструвати артикуляцію звуків та інтонаційні малюнки мовлення; виразно розмовляти, читати тексти і декламувати вірші; підбирати і створювати фотоматеріали для занять на уроці, в лабораторії та вміти їх начитувати; аналізувати фонетичні вправи підручника і застосовувати при потребі засоби дидактичної творчості: образність, персоніфікацію, гру, цікавий контекст, ситуацію; виділяти основні компоненти звуків іноземної мови, що визначають своєрідність їх вимови порівняно з рідною мовою, а в інтонуванні – найхарактерніші риси тієї чи іншої інтонаційної моделі тощо).
4. Володіння здібностями професійної рефлексії і самоаналізу як інструментами самовдосконалення фонетичної культури і методичної компетенції вчителя іноземної мови (вміння рефлексувати над власними мовними реалізаціями і мовленням інших людей, критично усвідомлювати ефективність чи недовірність висловлювання) [1; 5; 7].

Отже, процес формування фонетичної компетенції як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, а й спроможність студентів мобілізувати і реалізувати означені компоненти на практиці.

Відомо, що процес навчання іноземних мов двосторонній, оскільки об'єднує діяльність викладача і діяльність студентів. Контроль, головною метою якого є управління процесом навчання іноземної мови, має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти. Успішна реалізація функцій контролю (зворотного зв'язку, оціночна, навчальна, розвиваюча) дає змогу викладачеві оцінити правильність організації процесу навчання, ефективність методичних прийомів, використання засобів навчання для інтенсифікації роботи групи і кожного студента, гнучкість і об'єктивність його як педагога. Найбільш дійовим засобом контролю у навчанні іноземної мови вважаються тести завдяки своїй здатності забезпечити не лише реалізацію мети і всіх функцій контролю, але й задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю, такі як, валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економність [4: 269]. Саме тестова форма контролю сприяє забезпеченню максимальної об'єктивності та прозорості оцінювання, оскільки вона дозволяє усунути суб'єктивізм з боку викладача та поставити всіх тестованих в однакові умови.

Теоретичні проблеми тестування у навчанні іноземної мови досить повно описані в науково-методичній літературі (Л. Банкевич, Ж. Витковська, О. Кміть, В. Коккота, С. Ніколаєва, О. Петрашук, І. Рапопорт та ін.).

Розробкою та застосуванням мовних і мовленнєвих тестів займається лінгводидактичне тестування, під яким розуміють "підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості і дозволяють виявити в учасників тесту ступінь їх мовної (лінгвістичної) та/чи мовленнєвої (комунікативної) компетенції, і результати якого піддаються певному оцінюванню заздалегідь встановленими критеріями [3: 8]".

Під час роботи зі студентами на заняттях з практичної фонетики англійської мови ми використовуємо тести поточного (на занятті), тематичного (по завершенні теми), рубіжного (модульне тестування) та підсумкового (наприкінці навчального року) контролю.

Пропонуємо кілька прикладів тестових завдань для контролю рівня сформованості англомовної фонетичної компетенції студентів 1-х курсів.

Vowels and Consonants

1. Choose the word which does not contain the vowel sound on the left.

- | | | | | |
|---------|-----------|------------|---------|------------|
| 1. [e] | a) bread | b) man | c) bed | d) many |
| 2. [ʌ] | a) young | b) love | c) put | d) much |
| 3. [i:] | a) cheese | b) cream | c) wine | d) sardine |
| 4. [a:] | a) large | b) carrots | c) half | c) aren't |
| 5. [ɪ] | a) build | b) little | c) bird | c) milk |

2. Underline the symbol that matches the sound of the underlined letters.

- | | | | |
|-----------------|---------|---------|---------|
| 1) <u>t</u> all | a) [a:] | b) [ɔ:] | c) [æ] |
| 2) <u>w</u> ord | a) [ɜ:] | b) [ɔ:] | c) [ʒ] |
| 3) <u>c</u> ook | a) [u:] | b) [v] | c) [ɔ:] |
| 4) <u>sh</u> op | a) [ʌ] | b) [ʒ] | c) [ɔ:] |
| 5) <u>b</u> lue | a) [v] | b) [ʌ] | c) [u:] |

3. Choose the odd word in each group.

- | | | |
|-----------|---------------|-----------|
| 1 | 2 | 3 |
| a) heir | a) perhaps | a) whale |
| b) honest | b) rheumatism | b) when |
| c) hotel | c) rhyme | c) whisky |
| d) hour | d) rhythm | d) whole |
| e) honour | e) rhinoceros | e) white |

4. In one word in each line below, the underlined letters are pronounced [ʃ]. Circle those words.

- | | | | |
|---------------------------------|---|---|----------------------------|
| 1. a) <u>ch</u> ef | b) <u>ch</u> urch | c) <u>ch</u> emist | d) <u>ch</u> ea <u>ch</u> |
| 2. a) <u>c</u> inema | b) <u>r</u> ec <u>ip</u> e | c) <u>s</u> pe <u>ci</u> al | d) <u>c</u> ity |
| 3. a) <u>s</u> ew | b) <u>m</u> ea <u>s</u> ure | c) <u>s</u> un | d) <u>s</u> ure |
| 4. a) <u>p</u> en <u>s</u> ion | b) <u>s</u> igh <u>t</u> | c) <u>t</u> ele <u>vi</u> s <u>i</u> on | d) <u>s</u> ingle |
| 5. a) <u>p</u> ol <u>i</u> tics | b) <u>i</u> n <u>vi</u> ta <u>t</u> ion | c) <u>a</u> rt <u>i</u> st | d) <u>d</u> a <u>t</u> ing |
| 6. a) <u>r</u> ec <u>e</u> ive | b) <u>c</u> on <u>c</u> ert | c) <u>c</u> er <u>t</u> ain | d) <u>o</u> cea <u>n</u> |

5. Even in British English, the r at the end of a word or syllable is sometimes pronounced. Look at the adjectives below and define when the r in over – is (1) pronounced and when it is (2) not.

a) over-ambitious; b) over-organized; c) over-careful; d) over-excited; e) over-qualified; f) over-paid; g) over-intellectual; h) over-modest; i) over-confident; j) over-educated.

Strong and Weak Forms

Look at the following sentences. Define the form of the auxiliary verb. If it is weak, write w. If it is strong, write s.

- When was your birthday?
It was in April.
- Have you got a good English dictionary?
Yes, I have.
- Does your mother work in an office?
Yes, she does.
- Where were your parents married?

- I think they were married in London.
5. Has your father got dark hair?
Yes, he has.
 6. Do you get the bus to work?
Yes, I do.
 7. How many languages can you speak?
I can speak two – English and French.

Homophones

Fill in the blanks with the appropriate homophone.

a) sealing; b) ceiling

1. We had difficulty in ... the leak.
2. The spider made its web on the ...
3. The ... of the room is high.

a) base; b) bass

1. The ... of the lamp is made of brass.
2. Our quartet has the tenor, two baritones and a ...

a) beach; b) beech

1. We sat under the shade of the ... tree.
2. In the summer we go to the ... to keep cool.

a) beat; b) beet

1. The ... of the drum was steady.
2. The ... is a red, root vegetable.

a) sole; b) soul

1. My old boots need new...
2. He was the ... executor named in the will.
3. We had a nice ... for lunch.
4. He has a hard job to keep body and ... together.
5. He put his heart and ... into work.

Дані, отримані нами під час тестування, підлягають кількісному підрахунку. Кожне тестове завдання оцінюється в балах, які нараховуються за кількість правильних відповідей.

На закінчення відзначимо, що тестування забезпечує точне вимірювання рівня сформованості іншомовної фонетичної компетенції, що сприяє підвищенню ефективності навчання іноземної мови в цілому.

Перспективним залишається вивчення змісту та розробка технологій формування фонетичної компетенції на всіх етапах навчання студентів у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Головач Ю. В. Требования к уровню сформированности профессионально-фонетической компетенции выпускников языкового педагогического вуза / Ю. В. Головач // *Іноземні мови.* – 1995. – № 1. – С. 29–31.
2. Єременко Т. Є. Фонологічна компетенція викладача іноземної мови: сутність і структура / Т. Є. Єременко // *Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: міжнародний форум, 17-18 березня 2005 р.: тези.* – К., 2005. – С. 51–52.
3. Коккота В.А. Лингво-дидактическое тестирование: Науч.-теор. пособие. – М.: Высш. школа, 1989. – 352 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти / Керівник авт. кол. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Михайлова О. Э. Методика обучению произношению на специальных факультетах педагогических институтов: учебное пособие / О. Э. Михайлова. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. – 161 с.
6. Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.

7. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: [монография] / Е. Н. Соловова. – М.: Изд-во Глосса-пресс, 2004. – 336 с.

Старостенко О.В.

КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье рассматриваются вопросы формирования фонетической компетенции студентов-филологов. Дается определение фонетической компетенции, описывается ее структура и содержание, представлена серия тестов для контроля уровня сформированности англоязычной фонетической компетенции студентов-филологов.

Ключевые слова: фонетическая компетенция, структура и содержание, фонетические тесты.

Starostenko O.V.

TESTING THE DEVELOPMENTAL LEVEL OF THE ENGLISH LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE OF STUDENTS WITH PHILOLOGY AS THE MAJOR

The article focuses on the main problems of phonetic competence skills formation at the higher educational establishment at the faculty of foreign languages. The definition, structure of the phonetic competence, its contents are given, some examples of phonetic tests are suggested.

Key words: phonetic competence, structure and contents, phonetic tests.

УДК 378.147

Чепорова Г.Є.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СИТУАЦІЙНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМ ЕКОНОМІСТАМ

У статті розглянуто технологію застосування ситуаційної методики навчання у викладанні фахових дисциплін та підтверджено її ефективність у формуванні професійної компетентності студентів-економістів практичними результатами педагогічного експерименту.

Ключові слова: професійна компетентність, ситуаційна методика навчання, фахові дисципліни, педагогічний експеримент.

Актуальність проблеми. В останні роки у зв'язку з курсом на модернізацію вітчизняної освіти до системи вищої школи активно залучаються нові ефективні методи навчання, серед яких все більшого розповсюдження набуває ситуаційний метод навчання, або метод case-study.

Метод case-study – це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних задач – ситуацій (розв'язання кейсів). Створений як метод вивчення саме економічних дисциплін, case-study у навчанні студентів економічних спеціальностей дозволяє підвищити пізнавальну зацікавленість до дисципліни, що вивчається, поліпшити розуміння економічних законів, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок прийняття рішень [1]. Багатогранність діяльності студента при виконанні ситуаційної справи сприяє формуванню різнобічних якостей фахівця: здатність приймати рішення, здатність до навчання, системне мислення, самостійність та ініціативність, готовність до змін і гнучкості, комерційна і ділова орієнтація, уміння працювати з інформацією, комунікативні здібності.

Проблемі застосування ситуаційної методики навчання у викладанні економічних дисциплін присвячено достатньо велику кількість робіт закордонних та вітчизняних авторів, серед яких К. Грегг [2], М. Остерчук [3], Л. Чижевська [4], Є. Михайлова [5] та ін. Але спроба

експериментального підтвердження ефективності застосування ситуаційної методики навчання шляхом проведення педагогічного експерименту не була предметом окремого дослідження.

Метою даної статті є обґрунтування та перевірка ефективності застосування методу ситуаційного навчання у викладанні фахових дисциплін для формування професійної компетентності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що професійну компетентність студента-економіста ми розглядаємо як інтегровану властивість, що складається з низки взаємопроникаючих компетентностей – змістовно-технологічної, функціонально-діяльній та особистісної, діагностику сформованості професійної компетентності студента ми проводили на основі розробленої схеми зв'язків впливу різних видів активності студента у ситуаційній вправі на формування її складових (див.рис.1) та Карти оцінювання ситуаційної вправи (див.табл.1).

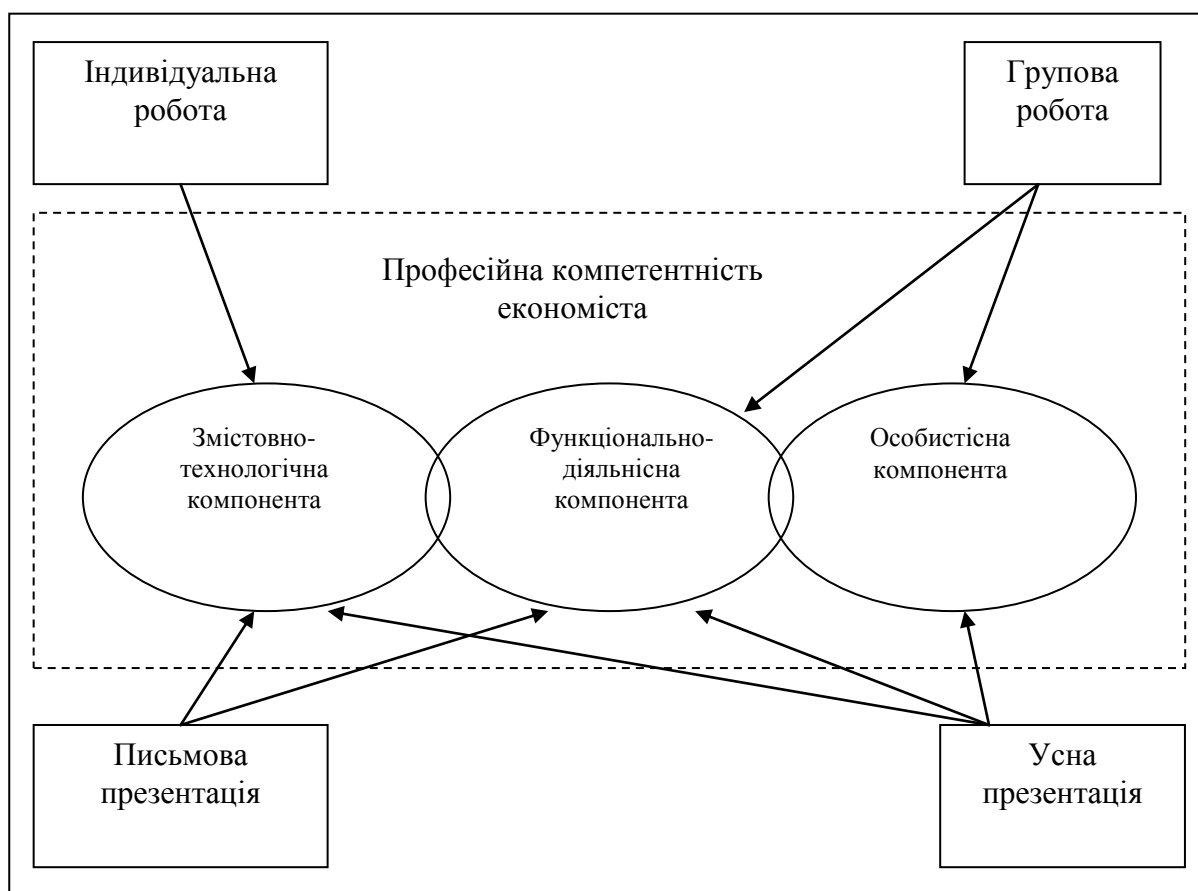


Рис.1. Зв'язки впливу різних видів активності студента в case-study на формування складових компонент професійної компетентності економіста.

Карта оцінювання роботи студентів у виконанні ситуаційної вправи *

№ п / п	П.І.Б. Студента	Індивідуальна робота		Групова робота		Сума балів	Письмова презентація		Сума балів	Усна презентація			Сума балів	Загальна сума балів	
		“1”	“2”	“1”	“3”	“4”	“3”	“5”	“6”	“5”	“7”	“8”	“9”	“7” + “8” + “9”	
		Max 1	Max 1	Max 2	Max 2	Max 2	Max 4	Max 2	Max 2	Max 4	Max 2	Max 2	Max 2	Max 6	Max 6
1	Іванов І.														
2	Петров П.														
3															
														

*Примітки:

Індивідуальна робота:

“1” – спроба попереднього аналізу (правильність пропозицій, підготовленість, аргументованість) – 1 бал;

“2” – володіння категоріальним апаратом, змістом понять, прагнення давати визначення, пропозиція альтернатив, які раніше залишалися без уваги – 1 бал.

Групова робота:

“3” – здатність до колективної взаємодії, співпраці, вміння організувати групу, чути іншого, вболівати в роботі не за себе, а за групу – 2 бали;

“4” – вміння визначити істотні елементи при аналізі кейсу; з різних альтернатив, запропонованих учасниками групи, обрати найефективніші рішення; пропозиція певного плану дій або плану втілення рішення – 2 бали.

Письмова презентація:

“5” – сформульовано та проаналізовано більшість проблем, існуючих в кейсі, проведена певна кількість розрахунків – 2 бали;

“6” – продемонстровані адекватні аналітичні методи для обробки інформації, представлені документи за думкою та змістом відповідають вимогам – 2 бали.

Усна презентація:

“7” – проведені всі можливі розрахунки і представлені письмові документи – 2 бали;

“8” – зроблено акцент на певному колі питань, які вимагають поглибленого обговорення, представлені власні висновки на підставі інформації про кейс, які відрізняються від висновків інших студентів – 2 бали;

“9” – розвинуто дискусію, дана аргументована відповідь на питання викладача і сокурсників, підведені підсумки дискусії, сформульовані висновки і варіанти вирішення проблеми, що поставлена в кейсі – 2 бали.

Максимальна можлива кількість балів, отриманих студентом за один кейс з фінансового аналізу, складає 6 балів. За три кейси – 18 балів.

Для підтвердження ефективності використання ситуаційного методу навчання у підвищенні професійної компетентності студентів-економістів було проведено педагогічний експеримент. Ключовим моментом першого етапу – підготовчо-пошукового – стала констатація нового підходу до оцінювання успішності студента за конкретною дисципліною на основі накопичувальної системи. Було експериментально доведено, що 100-бальна шкала має значні переваги над чотириохальною шкалою і дозволяє змінювати і оцінювати кожний

елемент дисципліни окремо, тобто оцінювати не тільки підсумкову оцінку студента, але і структуру її формування. В результаті цього з'явилась можливість кількісної оцінки впливу зміни складу одного або кількох елементів дисципліни на ефективність навчальної роботи студента, зокрема, впровадження ситуаційної методики навчання на практичних заняттях з фахових дисциплін.

На констатуючому етапі експерименту був визначений підхід до формування контрольної та експериментальної груп, визначені відповідні показники цих виборок. У цьому етапі експерименту брали участь студенти економічного факультету напряму підготовки “Економіка та підприємництво” освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, якими на другому курсі у четвертому семестрі вивчається бухгалтерський облік, а на четвертому курсі у восьмому семестрі – фінансовий аналіз, тому в якості контрольної дисципліни було взято бухгалтерський облік.

Виконання всіх нульових гіпотез констатуючого етапу експерименту дало можливість перейти до третього етапу дослідження – формуючого.

Метою формуючого етапу дослідження стала експериментальна перевірка створеної нами технології формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі викладання однієї з фахових дисциплін – фінансового аналізу – за рахунок зміни методики проведення практичних занять шляхом впровадження ситуаційної методики навчання.

На даному етапі педагогічного експерименту перевірялись такі альтернативні статистичні гіпотези:

- перевірка достовірності розбіжностей у підсумкових результатах успішності з фінансового аналізу у чотирьохбальній і стобальній шкалах для контрольної та експериментальної груп;
- перевірка достовірності розбіжностей у результатах успішності для окремих елементів дисципліни фінансового аналізу (практичні заняття) у стобальній шкалі для контрольної та експериментальної груп.

Для прикладу наведемо одну гістограму успішності студентів контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту (див.рис.2).

Значення критерія Крамера-Уелча для цих двох груп склало 2,644 за 4-бальною шкалою і 2,789 за 100-бальною шкалою (критичне значення 1,96), а значення критерія χ -квадрат – 8,637 за 4-бальною шкалою (критичне значення 5,99) і 14,14 за 100-бальною шкалою (критичне значення 14,27). Отже, достовірність розбіжностей характеристик (оцінок з фінансового аналізу) контрольної та експериментальної груп склала 95%.

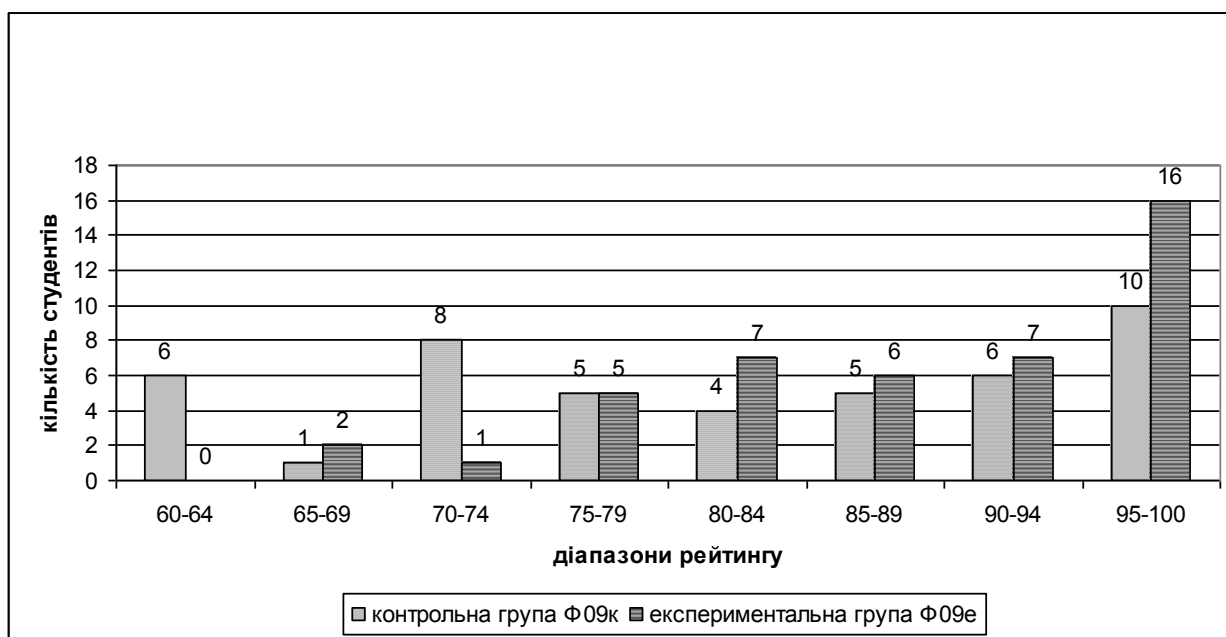


Рис.2. Розподіл оцінок з фінансового аналізу за 100-бальною шкалою в контрольній та експериментальній групах.

Для діагностики рівня сформованості професійної компетентності нами була використана рейтингова модель оцінювання, яка представляє собою механізм обчислення рейтингового балу за допомогою накопичувальної системи обліку результатів контролю навчальної діяльності. Об'ємна вага кожного виду активності студента формувалась у певній пропорції до кількості годин, які відводяться на всі види роботи студента: робота на лекції (12%), робота на практичних заняттях (36%), виконання контрольних робіт (модульний контроль) (12%), робота над проектом (15%), іспит (25%) – всього 100%. Результати на етапах поточного та підсумкового контролю знань з дисципліни оцінювались в балах та підсумовувались від етапу до етапу.

Виходячи з того, що у нашому дослідженні ми застосовували інноваційну методику навчання саме на практичних заняттях, було очікувано та емпірично доведено, що основний ефект відбувся у значенні саме цього виду активності.

У табл. 2 приведені значення критерія Крамера-Уелча за кожною з позицій, формуючих 100-бальну шкалу оцінок.

Оскільки критичне значення критерія Крамера-Уелча приймає значення 1,96, то, за даними табл. 2 можна стверджувати, що саме за структурним освітнім елементом “робота на практичних заняттях” достовірність розбіжностей статистичних характеристик (набраних балів в роботі на практичних заняттях з дисципліни фінансовий аналіз) контрольної та експериментальної груп дорівнює 95%.

Таблиця 2.

Значення критеріїв Крамера-Уелча за елементами структури 100-бальної шкали контрольної та експериментальної груп

Елемент структури	Значення критерія
Активність на лекції	0,545
Робота на практичних заняттях	4,676
Виконання контрольних робіт (модульний контроль)	0,536
Робота над проектом	1,192
Іспит	0,064

Все вищезначене дозволило зробити наступні висновки:

1. Застосування кейс-методу на практичних заняттях з фахових дисциплін сприяє формуванню професійних якостей майбутнього економіста: здатності приймати рішення, здатності до навчання, системного мислення, самостійності та ініціативності, готовності до змін і гнучкості, комерційної і ділової орієнтації, умінню працювати з інформацією.

2. Оцінка роботи студентів над ситуаційною вправою може здійснюватись шляхом оцінювання різних видів активності студента за допомогою Карти оцінювання.

3. Результати педагогічного експерименту показали, що істотне збільшення сумарної рейтингової оцінки студентів експериментальної групи з фінансового аналізу означає підвищення рівня знань з даної фахової дисципліни і сприяє формуванню професійної компетентності студентів.

У подальшій роботі нами планується застосування ситуаційного методу навчання у викладанні інших фахових дисциплін та перевірка її ефективності за допомогою методики, розглянутої в даній статті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В.Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 2001. – 256с.
2. Gregg C.I. Because Wisdom Can't Be Told // The Case Method at the Harvard Business School / Ed. M.P.McNair. –New York: McGraw-Hill. – 1954. – P.6.

3. Osterczuk M. Charakterystyka metody i rodzaje kejsyw // Material na seminarium Metoda kejsyw w nauczaniu zarzadzania i biznesu. – Warszawa.: SGH, 17-18.11.1995.
4. Чижевська Л. Будьте обережні: працюємо з кейсом / Ситуаційна методика навчання: український досвід. Збірник статей / Упор.О.Сидоренко, В.Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С.79-86.
5. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод // Е. А. Михайлова. – М.: Центр маркетингових исследований и менеджмента. – 1999.

Чепорова Г.Є.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИМ ЭКОНОМИСТАМ

В статье рассмотрена технология применения ситуационной методики обучения в преподавании специальных дисциплин и подтверждена ее эффективность в формировании профессиональной компетентности студентов-экономистов практическими результатами педагогического эксперимента.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, ситуационная методика обучения, специальные дисциплины, педагогический эксперимент.

Cheporova G.E.

EXPERIENTAL DIAGNOSTIC OF EFFICIENCY FOR THE CASE-STUDY METHOD IN TEACHING OF SPECIAL COURSES FOR FUTURE ECONOMISTS

The article describes the technology of case-study method in the teaching of special subjects and confirmed its effectiveness in shaping of professional competence of students-economists concerning with the practical results of the experiments.

Key words: professional competence, the case-study method, special disciplines, pedagogical experiment.

УДК 378.14:352/354

Шахматова Т.В.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ДІЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДЕРЖАВНОГО І ПРИВАТНОГО СЕКТОРІВ ЕКОНОМІКИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті систематизуються ділові якості фахівців економічного профілю державного та приватного секторів економіки.

Ключові слова: ділові якості, економісти, державний і приватний сектори економіки.

Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю покращення професійної підготовки майбутніх економістів до роботи у державному та приватному секторах економіки.

Отже, стає очевидною необхідність систематизації ділових якостей, яка б відбивала специфіку професійної діяльності майбутнього фахівця економічного профілю і сприяла б успішному виконанню його професійної діяльності.

У системі вищої освіти нашої держави готують фахівців економічного профілю для роботи у державному та недержавному (приватному) секторах економіки, для кожного з яких притаманні особливі ділові якості. Для виявлення спільних та відмінних рис у ділових якостях фахівців вважаємо за необхідне розглянути теоретичні засади дослідження ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю для кожного сектора окремо.

Метою дослідження є обґрунтування важливості систематизації ділових якостей фахівців економічного профілю у професійній діяльності для роботи у державному і приватному секторах економіки.

Основні результати дослідження. Проблема визначення ділових якостей державних службовців економічного профілю є предметом досліджень багатьох учених. Аналізуючи роботи, в яких досліджується проблема професійної підготовки державних службовців економічного профілю, не можна не помітити ті дослідження, автори яких підкреслюють важливість формування моральних якостей фахівців цього напрямку підготовки.

Ученими (С.С'єдін, І.Колобова, О.Деркач) розроблено професіограму державного службовця економічного профілю і виокремлено такі ділові якості, як: працьовитість, дисциплінованість, дбайливість, самовладання, моральна відповідальність, чесність, схильність до спілкування з людьми, потяг до справедливості. Узагальнення результатів дослідження дало можливість виділити ієрархію професійно важливих ділових якостей. На першому місці в ній знаходяться такі якості, як принциповість, усвідомлення громадського обов'язку, моральна чистота.

Подібні ділові якості зазначають й інші автори: Л.Крупнов акцентує увагу на професійному обов'язку та безкомпромисності; С.Терещенко і В.Науменко поряд з сумлінністю, працьовитістю, виокремлюють шляхетність; В.Чорний наголошує на необхідності формування такої ділової якості, як національна гордість.

Психологічні особливості державних службовців економічного профілю досліджував В.Немирич. Ним виявлено професійно значущі здібності цих фахівців. На його думку, під час професійної підготовки державних службовців економічного профілю слід приділяти увагу формуванню комунікативних навичок; здатності приймати правильне рішення при відсутності потрібної інформації в умовах обмеженого часу; розвитку стійкої уваги в умовах дії сторонніх подразників та втоми; швидкості й оперативності дій; умінню зосереджувати увагу на виконанні декількох дій одноразово; здатності виділяти в певному об'єкті, що досліджується, суттєві ознаки. Дослідник підкреслював важливість таких ділових якостей, як "висока дисциплінованість, відповідальність, ретельність, працьовитість, акуратність, об'єктивність, уважність, витримка, урівноваженість, підтягнутість, коректність звернення".

Науково важливим є дослідження О. Софронової [11]. Нею виокремлено блоки професійних умінь, що сприяють ефективному розвитку ділових якостей особистості державного службовця економічного профілю. Розглянемо їх більш докладно.

Перший блок має назву "Блок соціально прийнятної поведінки, пов'язаної з вольовими характеристиками", до якого дослідниця віднесла вміння бути ввічливим, тримати себе в руках, культурне звернення до клієнтів, тактовність, витримку, урівноваженість.

Другий блок вона пов'язує з моральними якостями людини, виокремлюючи її ціннісні орієнтації, внутрішні установки та уявлення про моральність особистості. До цього блоку належать такі ділові якості, як пунктуальність, принциповість, непідкупність, чесність, порядність.

Третій блок якостей дослідниця пов'язує з інтелектом фахівців економічного профілю. Цей блок відбиває уявлення про інтелектуальні здібності особистості даних фахівців, таких як інтелект, аналітичні здібності, оперативна реакція на зміну ситуації, винахідливість.

До четвертого блоку якостей належать ділові якості, пов'язані з увагою особистості, такі як уважність, вміння зосереджувати увагу на одному об'єкті та спостерігати за декількома об'єктами відразу [11: 107-108].

До п'ятого блоку дослідниця віднесла такі ділові якості, що висвітлюють ставлення фахівця до праці, а саме: сумлінність, працьовитість, безвідмовність, відданість своїй справі, любов до своєї професії.

До останнього шостого блоку автором віднесено ділові якості, пов'язані з комунікативними вміннями особистості фахівця. Це – уміння спілкуватися з людьми, доброзичливість у спілкуванні, комунікабельність, неупередженість. На думку дослідниці, роботу державного службовця економічного профілю може зробити непрофесійною

“відсутність позитивної установки на дану трудову діяльність, відсутність ініціативи, невміння спілкуватися” [11: 116].

Вимоги до фахівця-службовця Н.Крилова об'єднує в такі блоки якостей: “політична зрілість” (патріотизм, інтернаціоналізм, громадянськість, терпиме ставлення до критики); “високий професіоналізм, ділові та творчі якості” (терпимість до незвичного, нетерпимість до байдужості); “духовна культура, моральність” (тверді моральні переконання, демократизм у спілкуванні, відкритість, доброзичливість, уміння працювати з людьми, чуйність, увага і довіра до людей, порядність, потреба жити інтересами людей, висока культура дискусії, почуття людської гідності) [6: 27].

На думку Н.Липовської та О.Панченко, проблема професійної підготовки державних службовців економічного профілю тісно пов'язана з формуванням таких ділових якостей, як: відповідальність, дисципліна, професійна майстерність та виховання таких рис особистості, як: цілеспрямованість, організованість, рішучість, енергійність, суворість.

Л.Воронько вважає, що професійні й моральні якості можна об'єднати у дві групи. До першої групи, що стосується самоорганізації управлінця та його самовдосконалення, можна віднести такі якості, як воля, принциповість, здатність протистояти кон'юнктурі й особистій користі, почуття власної гідності, відповідальність, чесність, обов'язковість щодо дотримання етичних норм, моральна стійкість, інноваційне мислення та ініціативність, дисциплінованість, надійність, працездатність, рішучість, уміння спрямовувати енергію на досягнення успіху, креативність – здібність керівника творчо вирішувати завдання та здатність до захоплення творчості своїх підлеглих, та інші.

Друга група якостей характеризує комунікативні здібності державних службовців: толерантність, повага і довіра до людей, стресостійкість, адаптованість, зразкова поведінка в будь-яких ситуаціях, комунікабельність, доброзичливість у відносинах з людьми, вміння переконувати, емпатія – намагання зрозуміти іншого, збагнути його емоційний стан і відчутти ситуацію, щирість, товарицькість, небайдужість, ентузіазм, почуття гумору, емоційна врівноваженість [3: 308].

А.Кузнецова якості особистості систематизує таким чином: “якості, що відбивають ставлення людини до інших і до самого себе (колективізм, особиста гідність, скромність і вимогливість, доброзичливість і справедливість, людяність і самокритичність, щирість, вірність, великодушність та ін.); якості, що характеризують ставлення людини до суспільства (патріотизм, відданість ідеалам демократії і гуманізму, національна гордість, громадянська мужність, принциповість та ін.); якості, пов'язані зі ставленням людини до своєї професії (почуття професійної гордості, працьовитість, ініціативність, ретельність, дисциплінованість, прагнення підвищувати професійні знання, навички та ін.)” [7: 54].

Значний внесок у систематизації певних якостей майбутніх фахівців державної служби зроблено Н.Криловою, Є.Грабаренко, А.Кузнецовою, Г.Дубовим, А.Опальовим, Л.Воронько.

Так, Г.Дубов і А.Опальов об'єднують якості особистості в чотири групи: “морально-політичні (патріотизм, справжній інтернаціоналізм); морально-трудова (почуття обов'язку, відповідальності за доручену справу); власне моральні (чесність, правдивість, скромність у суспільному й особистому житті, почуття власної гідності, уміння поводитися) і морально-бойові (сміливість, мужність, витримка, дисциплінованість, самовладання, готовність до самопожертви)”.

Спробу класифікувати особистісні якості студентів знаходимо в дослідженнях Є.Грабаренко. На думку автора, якість особистості є елементом цінності особистості. На підставі цього автор вводить поняття “зріла, високоморальна особистість” [4: 46].

Розглядаючи проблему формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю для недержавного (приватного) сектора економіки, слід акцентувати увагу на дослідженнях, в яких розглядається найбільш професійно значуща ділова якість.

Так, М.Сметанський і В.Галузяк вважають, що нею має бути професійна відповідальність; Т.Гаєва, Н.Севостьянова, В.Радул, Н.Кушнір – моральна; П.Євдокімов, Л.Овсянкіна – громадянська.

Т.Гаєва до моральної відповідальності відносить сукупність потреб і здібностей людини поводитися відповідно до об'єктивної необхідності стосовно найближчого оточення, рідної країни, природи, праці, підтримуючи прогресивні світові явища на основі відображення свого об'єктивно відповідального положення в мегасистемі.

М.Сметанський, В.Галузяк категорію “відповідальність” розуміють як стрижень професійних і громадянських якостей. В.Радул і Н. Кушнір вважають моральну відповідальність найвищим рівнем відповідальності, яка є ознакою зрілості та пов'язана з такими категоріями, як чесність, працелюбність, сумлінність, ініціативність, дисциплінованість, творча активність, здатність до дії. Відповідальність як одна з найважливіших ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю проявляється у здатності особистості усвідомити власні дії та необхідність особистого внеску в життя суспільства і відповідальність за них; узгоджувати свої наміри, можливості й індивідуальні якості з вимогами конкретної діяльності й сфери взаємодії із соціальним середовищем.

Н. Севостьянова визначає моральну відповідальність як “генералізовану якість особистості, яка формується всім складом її внутрішнього світу й виражається в причетності до суспільних цілей і завдань, у самоспрямованості морально звільненої діяльності щодо їх здійснення на основі усвідомлення й засвоєння суспільних вимог, передбачення результатів вчинку, вибору способу діяльності, його реалізації та самооцінки” [10: 177].

На думку П.Євдокімова, категорія “відповідальність” пов'язана з громадянським обов'язком, дисципліною, патріотизмом, свободою, сумлінністю, ініціативністю особистості. Формування відповідальності особистості О.Тищенко пов'язує з процесом виховання громадянства і моральності, бо вважає, що громадянство є відповідальністю, обов'язком та вищим ступенем у духовному житті людини.

Г.Вітольник розглядає професійну честь як інтегративну якість особистості. Вона вважає, що професійна честь є особистісною і професійною гідністю, добрим ім'ям, здобутим бездоганним виконанням громадянського й службового обов'язку. На її думку, складниками професійної честі є: “глибоке усвідомлення й відповідальне ставлення до свого обов'язку; вольова готовність гідно виконувати свій службовий обов'язок у будь-яких умовах, у будь-який час; визнання суспільством, колективом реальних заслуг співробітника” [2: 37].

Група вчених (І.Бех, В.Григораш, В.Демиденко, Т.Радовська, Д.Шимановська) інтегральним показником особистісних ділових якостей вважають сумлінність.

Так, І.Бех підкреслює, що основою сумління є “самоконтроль, рівень якого можна визначити за вираженістю таких типів поведінки, як планування, організованість, наполегливість, стійкість проти відволікань, здатність відстрочити одержання нагороди, невпевненість при зіткненні з новою ситуацією” [1: 37]. Він вважає, що “щедрість, милосердя, доброта, терпимість, любов до людей, чесність, правдивість – загальнолюдські моральні якості, що становлять совість” [1: 38].

Ми згодні з думкою Л.Овсянкіної про те, що “тільки там, де ми несемо відповідальність за свої дії, де наша жертва вільна та добровільна, рішення, що приймаються нами, можуть вважатися моральними” [8: 34]. Отже, відповідальність, чесність, правдивість і сумлінність – найважливіші ділові якості майбутніх фахівців економічного профілю, оскільки їх майбутня професійна діяльність повинна буде тісно пов'язана з цими категоріями.

До найважливіших ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю вчені відносять толерантність, гуманність, а також наявність у людини совісті. Розглянемо підходи вчених до названих категорій.

Так, Д.Зинов'єв визначає толерантність як “провідну моральну якість особистості, що характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або

культурної належності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, характерів, звичок” [5: 51]. На його думку, толерантність є ознакою впевненості в собі та усвідомлення надійності власних позицій. Як якість особистості вона характеризує розуміння й терпиме ставлення до інтересів і поглядів інших людей, ділових партнерів без застосування тиску; повагу, симпатію, доброту, а також вміння спілкуватися, розуміти іншого, стриманість, силу волі, витривалість та ін.

О.Кисельова пов’язує толерантність із формуванням певних ділових якостей особистості, таких як делікатність, чемність, галантність, коректність, ввічливість, тактовність.

На думку В. Демиденка, совість містить у собі знання (со-вість, вість – знання). Він вважає, що ці знання можна назвати ідеями, нормами, принципами, які особистість здатна самостійно обґрунтовувати та оцінювати. Значну роль він відводить самосвідомості, самооцінці. Вчений вважає, що особистість здатна передбачити свої вчинки, наслідки цих вчинків, що є приводом до саморегуляції. Совість, як могутня спонука моральності, визнання відповідальності не тільки за минуле й сьогоднішнє, а й за майбутнє є важливою частиною такої саморегуляції.

Важливими для нашого дослідження є висновки А.Сущенка про гуманність як інтегративну якість, якою має володіти будь-яка людина. Дослідник виокремлює такі складові гуманності: доброта, турботливість, доброзичливість, гідність, духовність, людяність, щирість, милосердність, толерантність, моральність. Саме ці якості в їх органічній єдності, нерозривності, взаємно проникливості мають бути сформовані у навчально-виховному процесі навчального закладу.

У дослідженні Т. Радовської та Д. Шимановської вдало виокремлено рівні сформованості совісті, які подано ними на підставі критеріїв: “ступінь сумлінності й самостійності у виконанні зобов’язань у сферах пізнавальної, трудової, суспільної діяльності, особливо за відсутності прямого зовнішнього контролю й санкцій; моральний зміст мотивів й самооцінок вчинків; відношення до критики з боку викладачів, товаришів. Найвищий рівень сформованості совісті визначається тим, що студенти, у яких глибокі етичні знання перетворилися в стійкі переконання, характеризуються бездоганною поведінкою”. Вчені підкреслюють, що чесне відношення студентів до обов’язку поєднується з творчою ініціативою під час його виконання; принциповість у моральних оцінках і вимогах щодо інших супроводжується високою самокритичністю й вимогливістю до себе. На думку дослідниць, головними мотивами поведінки при цьому виступають совість і почуття обов’язку [9: 59].

Висновки. Отже, теоретичний аналіз літературних джерел дає нам уявлення про визначення, класифікацію та систематизацію ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю як для державного, так і приватного секторів економіки. Вченими визначено сукупність ділових якостей, що є найбільш значущими для цих фахівців. Дослідники наводять різну кількість ділових якостей, які є найбільш важливими для економіста, проте сформувані у майбутніх фахівців економічного профілю всі зазначені ділові якості протягом навчання у вищому навчальному закладі не уявляється можливим. Формування багатьох ділових якостей відбувається не тільки під час навчання та проходження практики майбутніми економістами, а й під час здійснення професійної діяльності протягом усього життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури на предмет систематизації ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю для державного і приватного секторів економіки вказує на те, що дана проблема ще не вирішена повністю й потребує свого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Відчуття провини в моральному розвитку особистості // Рідна школа. – 1991. – №4. – С. 37–42.
2. Витольник Г.А. Воспитание профессиональной чести слушателей вузов МВД России: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Санкт-Петерб. юрид. ин-т. – С.Пб., –1997. – 153 с.

3. Воронько Л. Культура праці державного службовця: спроба понятійного визначення // Вісн. УАДУ. – 2001. – № 3. – С. 306-316.
4. Грабаренко Е.Г. Воспитание нравственных качеств студентов: Дис... канд. филос. наук: 09.00.05 / Ленингр. Гос. ун-т. – Л., 1983. – 201 с.
5. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 50-61.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод. пособ. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
7. Кузнецова А.Д. Нравственное воспитание слушателей вузов МВД России: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Пб. ун-т МВД России. – С.Пб. – 1999. – 187 с.
8. Овсянкіна Л. Проблеми моральності в умовах становлення ринкової економіки // Нова політика. – 1999. – № 3. – С. 33-36.
9. Радовская Т.Я., Шимановская Д.С. Формирование совести у студенческой молодежи // Актуальные проблемы нравственного воспитания студенческой молодежи: Науч-метод. конф. 2-4 апреля 1985г. – Мн., Вышэйшая школа. – 1985. – С. 59-61.
10. Севостьянова Н.Г. Нравственная ответственность как цель нравственного воспитания студентов // Актуальные проблемы нравственного воспитания студенческой молодежи: Науч-метод. конф. 2-4 апреля 1985г. – Мн.: Вышэйшая школа. – 1985. – С. 177-179.
11. Софронова О.В. Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ С.Пб. гос. ун-т. – С.Пб. – 1998. – 190 с.

Шахматова Т.В.

*СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО
ПРОФИЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО И ЧАСТНОГО СЕКТОРОВ ЭКОНОМИКИ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ*

В статье рассматриваются деловые качества специалистов экономического профиля государственного и частного секторов экономики

Ключевые слова: деловые качества, экономисты, государственный и частный секторы экономики

Shahmatova T.V.

*ARRANGEMENT OF BUSINESS QUALITIES THE ECONOMIC PROFILE PUBLIC AND
PRIVATE SECTORS OF ECONOMY: COMPARATIVE ANALYSIS*

The business qualities of the economical specialist for the state and the private sectors of economy are ordered in this article.

Key words: managerial skills, economists, public and private sectors.

УДК 378.18:379.8

Шевчук І.В.

ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСТВА ЯК ФАКТОР ЇХ РОЗВИТКУ

У статті розглядаються питання, пов'язані з визначенням особливості дозвіллевої діяльності як фактора розвитку студентства. Автором розкриваються особливості студентства як категорії молоді. Виокремлюються види дозвіллевої діяльності, які позитивно впливають на розвиток особистості.

Ключові слова: дозвілля, вільний час, дозвіллева діяльність, студентство.

Постановка проблеми. Розбудова системи освіти в Україні, сучасний рівень науки і техніки вимагає якісно нового підходу до виховання і навчання підростаючого покоління. Однією з найважливіших у суспільстві була і залишається проблема розвитку духовного світу особистості. Закон України “Про вищу освіту” [4] зазначає про необхідність розвитку творчої особистості, здобуття нею додаткових знань, умінь і навичок за інтересами, підготовку до соціально-громадської діяльності.

Провідну роль у вирішенні цього завдання відіграє вищий навчальний заклад, який налаштовує студентів не тільки на організацію навчальних занять, а й на активну виховну діяльність, на організацію дозвіллевих заходів.

Соціальна, професійна творчість та будь-яка культурна діяльність людини пов'язана з використанням вільного часу. Людина використовує вільний час для участі у суспільному житті, для творчої діяльності, для розвитку своїх духовних і фізичних здібностей, а також для відпочинку і розваг. Будучи складовою частиною життєдіяльності людини, вільний час де термінується під її впливом, змінюється кількісно і якісно, наповнюючись новим змістом на всіх етапах розвитку суспільства. Структура, зміст вільного часу пов'язаний зі своєю протилежністю – робочим, навчальним часом, тому що час не має абсолютного значення позатрудової, позанавчальної діяльності. Соціальні цінності, придбані у вільний час, в побуті, людина вносить у виробничу сферу, навчальну і навпаки; продуктивність використання вільного часу залежить від рівня розвитку соціально-культурної інфраструктури, від того, чи забезпечує вона людині можливість реалізувати свої інтереси, захоплення, розвивати творчі сили; використання вільного часу характеризується відношенням особи в цілому до життя [7: 165].

Аналіз досліджень і публікацій. В останні роки проблема дослідження вільного часу стала об'єктом вивчення в соціології, педагогіці, культурно-освітній роботі. Так, науковці С. Іконнікова, І. Мельников, О. Семашко, Б. Трегубов, Д. Половєня, Л. Пелєх визначили концептуальні засади вільного часу як фактор формування особистості студента. С. Цюлюпа розглядає педагогічні умови формування культури використання вільного часу.

Мета статті – проаналізувати особливості дозвіллевої діяльності студентства як фактора їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. Вільний час є одним із важливих засобів формування особистості молоді людини. Він безпосередньо впливає на виробничо-трудову, навчальну сфери діяльності молоді, тому що в умовах вільного часу найбільш сприятливо відбуваються рекреаційно-відновні процеси, які знімають інтенсивні фізичні й психічні навантаження. Використання вільного часу молоддю є своєрідним індикатором її культури, кола духовних потреб і інтересів конкретної молоді людини або соціальної групи.

Дозвілля студентської молоді істотно відрізняється від дозвілля інших вікових груп через її специфічні духовні та фізичні потреби і властивих їй соціально-психологічних особливостей. До таких особливостей можна віднести підвищену емоційну і фізичну рухливість, динамічну зміну настроїв, інтелектуальну сприйнятливість. Молодих людей вабить до себе все нове, невідоме.

Студентська пора характеризується інтенсивною роботою над формуванням своєї особистості, виробленням стилю поведінки. Це – час пошуків молодими людьми відповідей на різні морально-етичні, етичні, наукові, політичні й інші питання. У юнацькому віці проблема становлення характеру тісно пов'язана з формуванням світогляду. Тому, на думку К. Ушинського, педагогам треба піклуватися про те, щоб матеріал, яким у цей час наповнюється душа молоді людини, був доброякісний.

Дозвілля є сприятливим ґрунтом для випробовування юнацтвом своїх творчих потреб і можливостей. Потреби у сфері дозвілля мають певну послідовність вияву. Задоволення однієї потреби породжує нову. Це дозволяє змінювати вид діяльності й збагатити дозвілля. В процесі дозвілля набагато простіше формувати поважне ставлення до себе, навіть особисті недоліки краще долаються завдяки дозвіллевій активності.

Коло інтересів студентів не обмежується тільки навчальним матеріалом, а поширюється також на мистецтво, спорт, суспільну діяльність, організацію особистого життя.

Тому, важливою умовою оптимального вирішення завдань, що стоять перед студентом у роки навчання, є розуміння важливості раціональної організації часу і наявності досвіду його використання. Особливо проблематичним для багатьох студентів є використання вільного часу.

Вільний час приваблює студентів нерегламентованістю, самостійним вибором різних занять, можливістю поєднувати в ньому різні, як розважальні, так і розвиваючі види діяльності. Молодь бере участь у телевізійних та газетних вікторинах, конкурсах, спортивних змаганнях. Практика молодіжного дозвілля показує, що найпривабливішими формами для молоді є музика, танці, ігри, ток-шоу, КВК.

І все це вступає в протиріччя з реальними можливостями суспільства. Не завжди культурно – дозвіллі центри будують свою роботу, виходячи з інтересів молодих людей. І тому пріоритетними способами проведення вільного часу є перегляд телепередач, слухання музики, радіо, відвідування магазинів, читання газет і журналів, відвідування і прийом гостей. Хоча студентство і вважається досить активною соціальною і віковою категорією, пасивний відпочинок обирає майже кожний п'ятий студент. Пояснити це можна тим, що у частини молодих людей не вироблені активні стилі проведення вільного часу, а також, що культурно – дозвіллі заклади спрямовані, в більшості, на роботу з дітьми, а також в закладах культури кваліфікація робітників здебільшого низька. Дозвіллі заклади знають культурні запити молодих людей, але не уміють швидко реагувати на них, не можуть запропонувати нові форми й види дозвіллевих занять.

Скорочення робочих місць, скорочення спектрів проведення вільного часу приводить до розвитку пасивно-споживацької психології молоді. Також відбувається комерціалізація культури, розвивається комерційний сектор в сфері організації дозвілля: відкриваються казино, бари, нічні клуби, дискотеки, з якими не спроможні конкурувати на рівних державні заклади. Тому дозвіллева самореалізація молоді здійснюється поза закладами культури і відносно помітно обумовлена впливом лише одного телебачення – найбільш впливового джерела і не лише позитивного. Зразком масової культури стають цінності “американського способу життя” в примітивному відтворенні. Все це впливає на поведінку молодих людей, веде до формування жорстокості, насилля, стремління до матеріального благополуччя наперекір професійній самореалізації. Засоби масової інформації створили в країні імідж процвітаючого злочинця, який легко йде життям. У молодіжному середовищі ростуть агресивність, розгубленість, песимізм, втрата віри в майбутнє, шовінізм і кримінальність. Тому ми вважаємо, що необхідно поступово переносити зусилля молодих зі сфери антикультурної до культурно-дозвіллевої діяльності. Саме в процесі культурно-дозвіллевої діяльності формуються позитивні особистісні якості студентів, поступово формується внутрішній механізм саморегуляції особистості. Правильна організація дозвілля може пом'якшити соціальне напруження, яке виникає у молодіжному середовищі.

Дослідники В.В.Крижко, В.Д.Симоненко зазначають, що назріла проблема самоменеджменту вільного часу (розробка певних прийомів та методів індивідуального освоєння вільного часу, його організації) [5]. У системі самоменеджменту вільного часу певне значення має впровадження людиною планування використання свого вільного часу. Планування реального часу власних дій на майбутнє є стратегією активного перетворення вільного часу в умову свого розвитку, реалізації своїх життєвих цілей. Раціональна організація дозвілля виходить з принципу безпосереднього впливу на особистість, групу чи іншу соціальну спільність шляхом створення сприятливих умов для задоволення, педагогічно доцільної корекції й подальшого розвитку психофізіологічних, комунікативних, пізнавальних та естетичних потреб; стимулювання соціально значущих мотивів дозвіллевої діяльності; формування та розвитку вмінь і навичок раціонально будувати власне дозвілля; самовираження й самоствердження особистості у сфері вільного часу. Таким чином, раціональне використання вільного часу – це об'єднання видів занять, їх активних і пасивних форм, що ефективно впливають на особистість, розвиток її сутності, фізичної, емоційної, інтелектуальної сфер її життєдіяльності. Від уміння направляти свою діяльність в години дозвілля на досягнення загальнозначущої мети, реалізацію своєї життєвої програми, розвиток і вдосконалення своїх сутнісних сил багато в чому залежить соціальне самопочуття молодої людини, її задоволення вільним часом.

До особливостей молодіжного дозвілля також належить своєрідність середовища його проведення. Переважна більшість молодих людей проводять свій вільний час у компанії однолітків, або в студентському колі. Як зазначав І.В. Бестужев-Лада: "...для молоді "посидіти компанією – пекуча потреба, одна з форм самоствердження!.. ...спілкування в молодіжній компанії – це форма дозвілля, якої юна людина потребує" [1: 16]. Потяг до спілкування з однолітками пояснюється великою потребою молоді в емоційних контактах, співпереживанні, в інформації, в об'єднанні зусиль для суспільних дій.

Молодь сприймає, а значить і вибирає різну діяльність для відпочинку в залежності від роду потреб рекреаційних установок, які визначають форму проведення вільного часу. Всі ці заняття вказують на досягнутий рівень культури індивідуального дозвілля.

Виходячи з цього, можна сформулювати вимоги до організації й проведення дозвіллевої діяльності студентської молоді. По-перше, необхідно підходити до дозвілля як до засобу виховання й самовиховання людини, формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. При виборі й організації тих або інших занять, форм дозвіллевої діяльності необхідно враховувати їх виховне значення, чітко уявляти, які якості особистості вони допоможуть сформувати або закріпити в людині. По-друге, дозвілля повинно бути різноманітним, цікавим, носити розважальний характер. Як цього досягти? Тут важливо, щоб зміст, форми відповідали потребам і інтересам молоді. Потрібно надати можливість кожному активно проявляти себе, свою ініціативу в різних видах відпочинку і розваг.

Сьогодні, зважаючи на піднесення духовних потреб студентської молоді, зростання рівня їх освіти, культури, характернішою особливістю молодіжного дозвілля є зростання в неї частки духовних форм і способів проведення вільного часу, поєднуючи розважальність, насиченість інформацією, можливість творчості й пізнання нового. Такими "синтетичними" формами організації дозвілля стали клуби за інтересами, аматорські об'єднання, сімейні клуби, гуртки художньої й технічної творчості, дискотеки, молодіжні кафе-клуби [2: 30].

Висновок. Таким чином, сфера дозвіллевої діяльності студентства є вагомим засобом всебічного розвитку молоді на основі вільного вибору видів діяльності. Дозвілля дає можливість сучасній молодій людині розвивати різні сторони своєї особистості, навіть власний талант. Для цього необхідно, щоб до дозвілля вона підходила з позиції свого життєвого завдання, свого покликання. При цьому необхідно враховувати той факт, що на першому місці разом із комплексом професійних знань посідає комплекс професійних здібностей особистості, а також рівень розвитку загальної культури майбутнього спеціаліста. Тому у вищих навчальних закладах для отримання позитивних результатів навчально-виховного процесу необхідно створювати певні умови для організації дозвіллевої діяльності студентів. Удосконалення організації культурних форм молодіжного дозвілля забезпечить можливість неформального спілкування, творчої самореалізації, духовного розвитку, сприятиме виховній дії студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бестужев – Лада И.В. Молодость и зрелость: Размышления о некоторых социальных проблемах молодежи / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1984. – 124 с.
2. Белецька І.В. Специфіка та зміст молодіжного дозвілля // Соціальна педагогіка: теорія та практика / І.В. Белецька. – 2008. – №2. – С. 26-31.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта. 2002. 20-27 лют.
5. Крижко В.В. Теорія і практика менеджменту в освіті / В.В. Крижко. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
6. Пионова Р.С. Педагогіка вищої школи: Учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.
7. Путиловська Н.Б. Формування особистості студентів в умовах вільного часу // Збірник наукових праць. – Вип. 20. Т.1: Педагогічні науки / За заг. ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С.165.

8. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы // Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Ленинград, 1974.
9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия “Ученики и учебные пособия”. – 2-е изд., перераб. и доп./ Л.С. Столяренко. – Ростов н/Д: “Феникс”, 2-3 – 544 с.

Шевчук И.В.

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСТВА КАК ФАКТОР ИХ РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с определением особенности досуговой деятельности как фактора развития студенчества. Автором раскрываются особенности студенчества как категории молодежи. Выделяются виды досуговой деятельности, которые положительно влияют на развитие личности.

Ключевые слова: досуг, свободное время, досуговая деятельность, студенчество.

Shevchuk I.V.

LEISURE ACTIVITIES OF STUDENTS AS A FACTOR OF THEIR DEVELOPMENT

The article deals with the questions of defining the peculiarities of leisure activities and student community. Leisure activity is considered as a factor of development of students; student community is viewed as a category of youth. The kinds of leisure activities which positively influence the development of a personality are distinguished.

Key words: leisure, free time, leisure activity, student community.

УДК 378.147:811.161.2

Шиянюк Л.В.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ I – II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Стаття розкриває роль текстоцентричного підходу до формування риторичної культури студентів, які отримали базову середню освіту і продовжують навчання у вищих технічних закладах I – II рівнів акредитації.

Ключові слова: текст, текстоцентричний підхід, риторична культура, професійно-комунікативна компетентність.

Процес реформування освітньої галузі в Україні в контексті рішень Болонської угоди ставить перед вищою технічною школою нові завдання: забезпечення універсальності підготовки фахівця та його конкурентоздатності на ринку праці; формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем інтелекту й духовності, лідера у різних сферах виробництва з інноваційним типом мислення і здатністю постійно самовдосконалюватися. Адже сучасний студент технічної вищі, а в майбутньому – керівник підприємства повинен не тільки швидко реагувати на зміну виробничої ситуації, ефективно застосовувати досягнення науки і техніки, працювати над удосконаленням передового досвіду своєї галузі виробництва, розробляти і обґрунтовано впроваджувати нові технічні рішення, але й генерувати прогресивні ідеї, вміти працювати в колективі, “толерантно спілкуватися, слухати й чути, сприймати й розуміти [4: 2]”, набувати досвіду полемічної майстерності, виробляти й удосконалювати власний рівень культури ділового спілкування, розвивати ораторське мистецтво, яке, на думку Г.Сагач, “виступає інтегратором, синтезатором у процесі фахової підготовки спеціалістів, які повинні майстерно володіти секретами усної переконуючої комунікації, засобами живого слова, формуючи дієву духовну риторичну особистість [10: 26]”.

Багата традиція вітчизняної вищі завжди базувалася на комплексному підході у підготовці майбутнього фахівця, спираючись на гуманізацію всього освітньо-виховного процесу, прагнучи не лише озброїти студентів міцними професійними знаннями, але й

розвинути в них високу риторичну культуру, сформувати гармонійну та всебічно розвинену мовну особистість з високим рівнем професійно-комунікативної компетентності. На це орієнтують державні документи: Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”, положення Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Закон України “Про освіту”, Основні напрямки реформування професійно-технічної освіти України, Закон України “Про вищу освіту”, Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження і функціонування української мови на 2004-2010 роки”, Державний стандарт мовної освіти в Україні, Концепції мовної освіти, когнітивної й комунікативної методик, які сприяють посиленню комунікативної спрямованості мовної освіти, яка, в першу чергу, стосується роботи з текстом, залученням досягнень комунікативної лінгвістики (Ф.Бацевич), текстології (І.Кочан, М.Крупа), когнітивної та комунікативної методики навчання української мови (М.Пентилюк, О.Горошкіна, А.Нікітіна).

Результати дослідження у галузі теорії тексту як лінгвістичного, соціокультурного, когнітивного та креативного явища і текстотворення та теорії мовленнєвої комунікації, одержані останнім часом (В.Бадер, Ф.Бацевич, О.Біляев, М.Вашуленко, І. Гальперін, Н.Голуб, О.Горошкіна, Л. Мацько, І.Кочан, М. Крупа, В.Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Т.Симоненко, Г.Шелехова та ін.), визначили актуальність пошуку нових підходів до вирішення проблеми формування культури риторичної особистості через зв’язні висловлювання – тексти. Особливо для тих випускників загальноосвітніх шкіл, які отримали базову середню освіту і продовжують навчання у вищих технічних закладах другого рівня акредитації (коледжах) та вищих технічних закладах першого рівня акредитації (технікумах, училищах), що є структурними підрозділами вищих навчальних закладів третього або четвертого рівнів акредитації, які проводять освітню діяльність, пов’язану із здобуттям повної вищої освіти.

Мета статті – обґрунтувати актуальність текстоцентричного підходу до формування риторичної культури студентів – нефілологів, які отримали базову середню освіту й продовжують навчання у вищих технічних закладах I – II рівнів акредитації.

В умовах вищівського навчання низький рівень сформованості комунікативних умінь і навичок (сприймання, відтворювання та продукування усних і письмових висловлювань), зумовлює неспроможність багатьох студентів технічних навчальних закладів адекватно усвідомити, об’єктивно оцінити і ґрунтовно засвоїти необхідний мінімум із великої кількості пропонованої науково – навчальної, пізнавальної інформації. Внаслідок цього у студентів формуються розрізнені, несистематизовані, поверхові та неміцні знання, що не дають цілісного уявлення про предмет наукового пізнання, не сприяють розвиткові ділової комунікації, формуванню мовної та риторичної культури.

Проведений аналіз програм, методичної літератури, власний досвід роботи підтверджує думку, що вищі технічні навчальні заклади I-II рівнів акредитації потребують нової організації навчальної роботи. Програми з української мови як для першого, так і для другого курсу за своїм змістом повинні сприяти удосконаленню фахової майстерності, спрямовувати студентів до активної комунікативної діяльності, формуванню мовної, мовленнєвої, риторичної культури, необхідної не лише філологам, юристам, економістам, журналістам, а й студентам, які отримують технічну освіту. Адже володіння усним, живим словом – це важлива професійна якість усіх сфер ділової комунікації, яка будується на зв’язкові: “людина-людина”. Нам імпонує думка Т. Рукас, яка слушно зауважує, що в “навчальному процесі, побудованому за принципом діалогічного спілкування, і викладач, і студент стають рівноправними діючими особами”, тобто на заняттях повинні створюватися такі ситуації, у яких студент “змушений буде активізувати свої творчі здібності, мобілізувати увагу, пам’ять під впливом емоційного сприйняття подій [9: 210 – 211]”. Л. Паламар підкреслює, що “викладання мовного курсу треба базувати на текстах із фаху студентів і різних типах завдань до них, адже саме текст є необхідним матеріалом, що сприяє інтенсифікації навчального процесу; надає великого значення розвитку усного мовлення студентів на побутовій і професійній основі [6: 9]”. Як бачимо, системне використання

текстового матеріалу знайомить студентів із характерними особливостями зв'язного висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. Саме у процесі роботи з текстом формуються мовна, комунікативна, соціокультурна, риторична компетенції студентів, розвивається їхня емоційна сфера, професійно-комунікативна компетентність, риторична культура.

Найголовнішими підходами, що використовуються в процесі формування професійно-комунікативної компетентності та риторичної культури особистості студентів-нефілологів на основі роботи з текстами, вважаються комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, текстоцентричний.

Метою комунікативно-діялісного підходу до вивчення української мови є оволодіння мовними засобами спілкування, спрямованими на їхнє практичне застосування у мовленнєвій практиці, розвиток у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) в усній і письмовій формі за принципами функціональності, новизни, ситуативності, індивідуалізації та диференціації навчання. Таке навчання в методиці одержало назву комунікативно-ділового, або інтерактивного.

Особливе місце інтерактивним або інноваційним методам навчання відводиться у працях таких учених, як А.Вербицький, Ю.Ємельянов, О.Петровський та ін. Окремі питання докладно розробляються у працях методистів-практиків Н.Голуб, О.Горошкіної, О.Семенов, Т.Симоненко, М.Пентиліук та ін. Науковці та методисти розглядають особливості ігрового методу навчання, функції ігор, пропонують різні класифікації ігрової діяльності, вважають, що ділові або рольові ігри розкривають різні можливості студентів, які в практичній діяльності на власному досвіді усвідомлюють корисність своїх дій і дій товаришів у грі, можуть критично оцінити, наскільки швидко розмірковують їх партнери, саме у грі студенти можуть ставати розсудливими, але й іноді – ризикованими. Спільні емоційні переживання під час ігрової діяльності сприяють зміцненню міжособистісних стосунків, впливають на формування риторичної культури, культури комунікації, ділового спілкування.

Проблему культури комунікації, ділового спілкування, публічних виступів, дискусій і диспутів, діалогічного спілкування у діловій ситуації вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як Л.Барановська, Н.Голуб, Ю.Ємельянов, Н.Кармишева, А.Коваль, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентиліук та ін. Науковці вважають дискусію і диспут одним із засобів формування професійного мовлення, фахових інтересів та риторичних умінь у науковій, науково-навчальній і діловій сферах спілкування. Н.Кармишева стверджує, що “під час дискусії та диспуту відбувається ділове спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співбесідника у правильності своєї позиції і схилити до співпраці, діалогу на професійному рівні, обговоренню різних думок і позицій, взаємної критики гіпотез і пропозицій, їх обґрунтуванню і зміцненню, що веде до формування нових знань та уявлень; сприяє набуттю комунікативного досвіду вирішення професійних завдань. Отже, дискусія/диспут є засобом не лише комунікативного вправлення студентів, а й формування майбутнього фахівця [3: 27]”.

Однією з сучасних інтерактивних методик навчання, що являє собою систему алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у ході навчання, є тренінг. Це специфічний метод навчання, який спрямований на вирішення завдань, пов'язаних із моделюванням, проектуванням, прогнозуванням і перетворенням психологічних характеристик як індивіда, так і групи під час навчання української мови у вищій школі. Правильно організований викладачем тренінг дає можливість студентів-нефілологу вивчати складні, емоційно значущі професійні питання в безпечній обстановці студентської аудиторії, а не в реальній напруженій або конфліктній виробничій ситуації. Група стає тим мікрокосмом, або суспільством у мініатюрі, що “відбиває в собі весь зовнішній світ і надає реалістичність штучно створеним стосункам [2: 54]”. У процесі вдало підготованого тренінгу створюються умови для розвитку професійного мислення та мовлення, толерантності та взаєморозуміння, самовдосконалення та самовизначення особистості фахівця, усунення мовних примітивізмів та збагачення лексики, а отже,

формуванню й розвитку професійно-комунікативної компетентності, риторичної культури студента технічної виші.

Можна зробити висновок, що комунікативно-ділове, або інтерактивне навчання сприятиме:

- активізації пізнавальної діяльності студентів за допомогою активного спілкування з метою обміну інформацією, досвідом: студента зі студентом, студента з групою студентів, студента з викладачем тощо;
- виробленню навичок формулювання власної думки, правильного її висловлювання, вміння аргументувати і дискутувати: ділова й рольова гра, дискусія й диспут тощо;
- моделюванню під час тренінгу рішення професійно-предметних завдань: захист проекту, прогнозування тощо;
- виробленню вміння слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, складати діалоги: з використанням текстів-зразків, через створення ситуації професійного спілкування з використанням ключових слів тощо.

Як бачимо, методи комунікативно-ділового, або інтерактивного навчання (дискусія, рольові та ділові ігри, моделювання виробничих, професійних ситуацій, тренінги тощо), що ґрунтуються на комунікативному принципі, легко вписуються в заняття і, окрім усього іншого, дуже подобаються студентам. Вони допомагають розвивати уміння професійного спілкування українською мовою, сприяють розвитку пізнавальної активності, формуванню риторичної культури студентів вищих технічних навчальних закладів.

Мета функціонально-стилістичного підходу полягає у визначенні функцій мовних засобів, їх ролі у створенні власних висловлювань, показу комплексів різних мовних засобів у їх взаємодії та контекстуальній обумовленості, підготовці до побудови текстів різних типів і стилів мовлення з використанням мовних засобів. Теоретичною основою цього підходу виступає функціональна граматики та функціональна стилістика. Серед принципів слід назвати: принцип стилістичної диференціації мови, врахування поліфункціональності мовних засобів, активності, свідомості, контекстуальної обумовленості вживання мовних засобів. Основні методи навчання:

- проблемно-пошуковий, який передбачає роботу з науково-технічними текстами та підготованими проблемними питаннями до них. Наприклад, евристична бесіда, яка відкриває можливості для створення ситуації пошуку, для реалізації елементів проблемного навчання. Цей метод може бути застосований лише тоді, коли підґрунтям для викладача є раніше опрацьований науково-технічний текст;
- функціонально-лінгвістичний та стилістичний аналіз текстів;
- продуктивно-творчий, який передбачає виконання творчих вправ на основі текстів різних стилів мовлення, спрямованих на побудову власних висловлювань різних типів, стилів і жанрів мовлення.

В основі вивчення української мови за функціонально-стилістичним принципом лежить принцип цілісного вивчення мови і мовлення – лексики, фонетики, граматики і стилістики. Цей принцип розкриває перед викладачем широкі можливості для розвитку стилістичних умінь і навичок студентів, глибшого і всебічного вивчення української мови. Розкриваючи перед студентами виражальні особливості мовних одиниць, викладач показує особливості їх функціонування, сферу використання, проводить вправи, на яких студенти вчаться оцінювати синонімічні варіанти, їх емоційно-експресивне забарвлення, конструювати речення і тексти із стилістичною метою, використовувати у власному мовленні різні мовні засоби [7: 318].

Текстоцентричний підхід передбачає, з одного боку, навчальну діяльність студентів-нефілологів з текстами, які сприяють розвитку професійної майстерності, підвищенню досвіду здійснення професійної діяльності, розвивають особистісні і професійні якості, формують толерантну особистість, здатну до системної самоосвіти і саморозвитку з професійно орієнтованою комунікативною компетенцією, а з іншого – результатом

діяльності мають стати власні висловлювання різних жанрів, типів і стилів мовлення, які сприятимуть формуванню професійно-комунікативної компетентності (складовими якої є лінгвістична, україномовна, комунікативна, міжкультурна, соціокультурна, професійна компетенції) та риторичної культури студентів.

На основі запропонованого викладачем тексту – мовного матеріалу, що містить необхідні для вивчення мовні одиниці (слова, словосполучення, речення), за допомогою завдань, які передбачають опрацювання цього мовного матеріалу, побудові власних висловлювань різних типів і стилів мовлення ґрунтується текстоцентричний принцип, який реалізується у процесі вивчення одиниць мови на текстовій основі. Отже, текстоцентричний підхід до навчання рідної мови дозволяє органічно поєднати засвоєння структурно – семантичних ознак тих явищ, що вивчаються, а також сприяє формуванню у студентів-нефілологів на підґрунті здобутих знань зі стилістики, лінгвістики тексту, культури мовлення практичних умінь і навичок з риторики, необхідних у майбутній професійній діяльності:

- сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання, добираючи цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції;
- визначати нормативне використання мовних засобів у текстах різних стилів мовлення та оцінювати текст із погляду його змісту, форми, задуму, мовного оформлення;
- проектувати діалог, ураховуючи ситуацію, що вимагає дотримання ділового етикету;
- переказувати докладно прослуханий текст художнього, наукового чи публіцистичного стилів мовлення тощо.

Переказування і вивчення майстерно написаних текстів не лише розвиває пам'ять, а й удосконалює й розвиває мовлення, творче мислення, уяву. Мислення у риторичній діяльності має характер творчості й водночас підпорядковане законам логіки. “Опановуючи риторику, – зауважує М.І.Пентилюк, – учні одночасно повинні володіти навичками структурної організації тексту та умінь подати навчальну чи іншу інформацію в описовому чи розповідному вигляді, у формі міркувань, роздумів в тому чи іншому стилі [8: 87]”. Мисленнєвий компонент риторичних умінь спрямований на розвиток творчого образного та словесно-логічного мислення, а комунікативна діяльність є результатом поєднання думки і слова й спрямована на досягнення взаєморозуміння між мовцем і аудиторією.

Текст виконує різноманітні функції, у ньому функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логіко – змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей. Тому граматично правильне мовлення студентів-нефілологів може розвиватися на підґрунті тексту, адже граматичні форми набувають своєрідних функціонально-стилістичних, комунікативних значень тільки у тексті. Саме під час роботи з текстами відбувається становлення і розвиток риторичної культури студентів. Текст як феномен існування мови стає вихідним моментом і кінцевим результатом навчання усіх дисциплін, не тільки мовного циклу. А риторика сприяє пошуку гуманітарного потенціалу кожного предмета, втілення в життя гуманітаризації як одного з найважливіших принципів сучасної української освіти на етапі її модернізації.

Нам імпонує думка К.Зеленецького, який у “Дослідженні про риторику в її наукоподібному змісті та у відносинах, які має вона до загальної теорії слова та до логіки” ще у середині ХІХ століття зазначав: “Риторика як наука про слово може розраховувати на повне право громадянства у сфері наук точних, позитивних, може скинути свій схоластичний одяг і набрати вигляду більш природного, більш узгодженого з духом і зі спрямуванням нашого часу. ... Справа риторики не в одному красномовстві, а в тому, щоб показати перш за все загальні й необхідні умови й вимоги мовлення взагалі, а потім перейти до красномовства та його різних видів [11: 144]”. Оволодіння уміннями ефективного спілкування: складання монологів, конструктивних діалогів, полілогів, організація процесу спілкування, збір, аналіз

й інтерпретація потрібної інформації, спілкування з засобами масової інформації та громадськістю, переконливий виступ на зборах, написання ділових листів, складання документів – допомагає студентам знайти оптимальні шляхи розв'язання проблем, досягти поставленої мети й адаптуватися в соціумі. Та й поза професійною діяльністю людина не зможе обійтися без риторичної майстерності, що удосконалюється шляхом формування культури риторичної особистості, яка, за визначенням Г.Сагач, повинна володіти “живим, усним, переконуючим словом як засобом багатоманітного й різноспрямованого впливу на слухачів, співрозмовників. Вона ґрунтується на культурі мислення, глибокому знанні предмета мовлення, досконалому вербальному володінні ним, знанні невербальних засобів ораторського мистецтва, культурі та етиці спілкування [10: 28]”.

Процес формування риторичної культури студентів вищих технічних навчальних закладів на текстоцентричних засадах повинен здійснюватися в системі активних форм роботи та ефективних методів навчання, які вимагають застосування як уже сформованих риторичних умінь і навичок, так і тих, що потребують удосконалення, адже риторичні вміння як інтегративна властивість особистості є необхідними у майбутній професійній діяльності студентів-нефілологів. Ці вміння виявляються в ефективному володінні усним переконуючим мовленням у монологічних, діалогічних і полілогічних формах мовного спілкування.

Монологічне мовлення – це тривале, одностороннє говоріння, не розраховане на негативну словесну реакцію слухача. Мовець повинен вчитися підпорядковувати кожне слово, інтонацію загальному комунікативному завданню, розгортати свою думку відповідно до вимог логіки, граматики, риторичної культури, підпорядковувати себе змісту і плану виступу, прагнути до дієвості впливу. “Монологічному мовленню, – зауважує Ф.Бацевич, – на відміну від діалогічного, необхідно вчитись [1: 71]”.

У навчанні діалогічного мовлення слід урахувати психологічні та лінгвістичні особливості цього виду мовленнєвої діяльності: вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційну забарвленість, спонтанність, двосторонній характер спілкування. Діалог – це найактивніша форма міжособистісного спілкування. Йому присвячено багато досліджень. Ф.Бацевич вважає, “що структура діалогу є складною і не можна її зводити до сукупності мовленнєвих актів, які в діалозі досить часто трапляються (питання – відповідь, запит – консультація тощо [1: 74]”.

Полілогічне мовлення – це комунікативна взаємодія більше ніж двох людей. У професійній діяльності воно відіграє важливу роль, адже вимагає від мовця аргументації, логічної культури мислення, риторичної культури мовлення.

Сформована риторична культура сучасного студента технічної вищі – це мистецтво спілкування, умінь створювати висловлювання в різних сферах життєдіяльності. Кожна особистість навчається риторики протягом усього життя, бо немає межі вдосконалення нашого мислення і мовлення. За визначенням Л.Мацько, “риторика – це наука текстотворча, в центрі її – закони мислення і мовлення, механізми продукування тексту усного й писемного [5: 28]”. Робота на заняттях з мовленнєво-комунікативним дидактичним матеріалом (текстом) сприяє успішному особистісному розвитку студентів, формуванню у них україномовної професійно-комунікативної компетентності, риторичної культури особистості – передумови успіху в практичному оволодінні рідною мовою, здатністю використовувати її для успішного спілкування в реальних життєвих обставинах, майбутній професійній діяльності.

Отже, текстоцентричний підхід до навчання української мови у вищих технічних навчальних закладах I – II рівнів акредитації, на нашу думку, позитивно впливатиме на підвищення якості знань, пізнавального інтересу студентів до предмета; сприятиме пошуку, розумінню інформації та повній і глибокій її передачі, створенню відповідних моделей діяльності, розвитку творчої співпраці; розвиватиме емоційну та естетичну чутливість; удосконалюватиме мовленнєву майстерність, формуватиме риторичну культуру студентів-нефілологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”. – 2004. – С.344.
2. Вачков И.В. Основи технологии группового тренинга / И.В.Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 224с. – (Практическая психология).
3. Курмишева Н. Дискусія і диспут як засоби формування професійних умінь / Н.Курмишева // Вища освіта. – 2007. – №1. – С.26-32.
4. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л.Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С.2-3.
5. Мацько Л.І. Риторика: предмет, основні поняття, розділи // Дивослово. – 2001. № 12. – С.28 – 31.
6. Паламар Л.М. Функціонально – комунікативні основи навчання українській мові у вузі в період національного відродження // Українська мова у вищих навчальних закладах України: Тематичний збірник наукових праць / Укл. Л.М.Паламар, І.В.Коропенко. – К.: ІСДО, 1993. – С. 3 – 11.
7. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М.І.Пентилюк: М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум, М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окунович, О.М.Решетилова. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
8. Пентилюк М.І. Формуючи риторичну особистість // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. № 5. – С. 84 – 91.
9. Рукас Т.П. Про мету та зміст курсу “Ділова українська мова” // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Вип. 23. – К.: ІЗМН, 1998. – С.204 – 213.
10. Сагач Г.М. Вибрані твори: В 5 т. Т.3: Ділова риторика: “Добротословіє”. – Рівне: ПП ДМ, 2006. – 320 с.: іл.
11. Сагач Г.М. Вибрані твори: В 5 т. Т.2: Хрестоматія: “Золотослів”. – Рівне: ПП ДМ, 2006. – 288 с.: іл.

Шиянюк Л.В.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РИТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ I-II УРОВНЕЙ АККРЕДИТАЦИИ

Статья раскрывает роль текстоцентрического подхода к формированию риторической культуры студентов, которые получили базовое среднее образование и продолжают обучение в высших технических учебных заведениях I-II уровней аккредитации.

Ключевые слова: текст, текстоцентрический подход, риторическая культура, профессионально-коммуникативная компетентность.

Shyyanyuk L.V.

TEXTOCENTRICAL APPROACH IN FORMING RHETORICAL CULTURE OF STUDENTS AT HIGHER TECHNICAL ESTABLISHMENTS OF THE I-II LEVELS OF ACCREDITATION

The article gives the role of the textocentric approach in forming rhetorical culture of students which have got basic secondary education and continue study at higher technical establishments of the I – II level of accreditation.

Key words: text, textocentrism, rhetorical culture, professional communicative competence.

УДК 371.13

Шкurenко О. В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті автор розглянув основні засади комунікативності майбутнього педагога. Розкрив проблему недостатньої підготовки вчителів початкових класів стосовно професійно-педагогічної комунікації.

Ключові слова: професійно-педагогічна комунікація, засади комунікативності майбутнього педагога.

Постановка проблеми. Все більший інтерес до вищої освіти проявляє українське суспільство на початку ХХІ століття, пов'язуючи політичний, економічний, соціальний і культурний розвиток нашої країни з підвищенням освітнього, морально-етичного і духовного рівня розвитку молодого покоління. Тому основним завданням вищої школи є не просто підготовка кваліфікованого фахівця, а й всебічний розвиток його інтелектуального потенціалу. Для досягнення цієї мети спрямований освітній процес, організатором якого виступає викладач. Професійна діяльність викладача спрямована не лише на передачу необхідних теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок, але і на виховання якостей особистості студента, майбутнього вителя початкових класів. У прямій залежності знаходиться ефективність підготовки фахівця, яка є показником якості вищої освіти в цілому. Проте для педагогів найбільш актуальним є розгляд проблеми педагогічного спілкування як специфічної міжособової взаємодії педагога і студента. Під час вивчення дисциплін викладачам слід звертати увагу не тільки на знання і зміст предметів, але також формувати вміння педагогічної комунікації. Кожен студент повинен на власному досвіді перевірити різноманітність підходів до вивчення навчального матеріалу і мати доступ до різних типів освітнього середовища.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури свідчить, що питання педагогічної комунікації вивчали за такими напрямками: теорія і методологія організації педагогічного спілкування, його зміст і функції в навчально-виховному процесі (Н.П.Волкова, А.С. Нісімчук, О.С. Падалка О.М. Леонтєв), комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини та культура спілкування (О.Аматьєва, О.О.Заболотська). Аналіз практики майбутніх учителів молодших класів, опитування студентів засвідчило, що в майбутніх педагогів недостатньо розвинені навички професійно-педагогічної комунікації, вміння формулювати мету майбутньої діяльності та обґрунтовувати її доцільність, невміння налагоджувати контакти з учнями, формулювати різні комунікаційні ситуації.

Виклад основного матеріалу. В. О. Сухомлинський писав: “Людина залишає себе передусім в людині. У цьому наше безсмертя. У цьому вище щастя і сенс життя. Людський дух тим і відрізняється від існування тваринного, що продовжуючи рід свій, ми залишаємо в людині свою красу, ідеали відданість високому і піднесеному. Чим глибше ви зуміли відобразити, зберегти себе в людині, тим ви багатші як громадянин і тим щасливішим буде особисте життя” [3].

Педагогічне спілкування як компонент педагогічної взаємодії припускає взаємну обумовленість компонентів, у даному випадку – взаємний вплив об'єкта і суб'єкта педагогічного спілкування. Спілкування лише тоді є ефективним, коли воно будується з позиції діалогу, в якому і суб'єкт, і об'єкт є рівноправними складовими одного цілого.

Говорячи про індивідуальні якості викладача і студента, ми відмічаємо багато спільного: і викладач, і студент є суб'єктами соціальних стосунків і свідомої діяльності, членами одного і того ж суспільства, і різниця між ними обумовлена лише існуючою в даний момент позицією “викладач – студент” або “суб'єкт-об'єкт – об'єкт-суб'єкт” [1].

Ми також можемо стверджувати, що студент за будь-якими якостями може (і повинен) перевершувати свого викладача – в цьому полягає процес розвитку будь-якого суспільства. Проте метою педагога була і залишається допомога у формуванні особистості майбутнього фахівця. Для цього він повинен активно впливати на розвиток інтелектуальних, культурних якостей особистості студента. Цього можна добитися лише у тому випадку, коли викладач сам прагне до вдосконалення своїх індивідуальних якостей, не забуває про саморозвиток і самоактуалізацію.

Індивідуальні якості педагога стають професійно значущими в процесі педагогічної взаємодії зі студентами. Індивідуальні якості майбутнього педагога не лише зазнають змін у

процесі навчання, але і в деякій мірі впливають на нього. Для студента, який має ті або інші психологічні проблеми, допомога викладача потрібна в їх вирішенні, зацікавленість останнього викликає у студента появу позитивних емоційних психологічних передумов взаємодії. Тому потреба в спілкуванні є інтегруючим компонентом педагогічної взаємодії, без якої викладачеві неможливо ефективно здійснювати педагогічну діяльність, і відсутність якої у студента порушує зворотний зв'язок.

Таким чином, педагогічна взаємодія припускає активне спілкування, в ході якого проявляються усі грані особистості, відбувається обмін думками, взаємовплив суб'єктів спілкування і навчання.

Професійні якості особистості викладача і студента відрізняються, оскільки перший вже зайняв певну позицію в суспільстві, досяг деяких цілей в професійному плані, а останній ще тільки прагне до цього. На основі потреби в педагогічній діяльності, за наявності спеціальних знань і умінь, володінні прийомами навчання і виховання педагог намагається реалізувати потребу в професійній самоактуалізації. Та все ж індивідуальні, як і професійні, якості особистості викладача залишаються незмінними.

Професійні якості особистості студента знаходяться у стадії формування під час навчання у вищому навчальному закладі. Для багатьох студентів майбутня професійна діяльність бачиться нечітко, хоча вони в основному усвідомлено вибирали місце навчання – факультет і спеціальність. Тому прагнення до професійної діяльності і потреба в професійній самоактуалізації виникають у процесі навчання і багато в чому залежать від мотивації до навчання. Викладач вчнз, мета якого – підвищення мотивації до навчання, немов готує умови появи потреби в професійній самоактуалізації студента, передуює подальшому формуванню особистості фахівця.

Отже, індивідуальні і професійні якості особистості викладача і студента тісно взаємозв'язані; певні якості особистості викладача впливають на якості особистості студента, сприяють появі нових і перетворенню існуючих. Це відбувається в ході педагогічного процесу і може бути визначене як педагогічна взаємодія.

В опануванні навичок спілкування – найбільша відповідальність віддається вчителю початкових класів (так як основи всіх наук закладаються за перші роки навчання в школі). Комунікативна функція мови служить передусім спілкуванню. Навчити студента встановити контакт не лише із колегами, але в основному з дітьми молодшого шкільного віку, бути готовим до діалогу, уміти піднести відомості про себе, своє найближче оточення, свою професію – ось деякі із завдань, що успішно ставить і вирішує викладач. Спілкування як найважливіший аспект життєдіяльності людини є завжди актуальним і перспективним.

Відповідно до існуючих проблем мета викладача – навчити студента спілкуванню, і вона може бути виконана тільки за умови особистої зацікавленості студента в процесі спілкування, опанування норм поведінки, навичок і прийомів спілкування. Тому викладач трансформує свою мету в мету студента, виконанню якої сприяє педагогічний процес у вчнз.

Спілкування – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми породжуваний потребами спільної діяльності[5]. Спілкування включає обмін інформацією між її учасниками, який може бути охарактеризований як комунікативна сторона спілкування. Друга сторона спілкування – взаємодія тих, що спілкуються – обмін в процесі мови не лише словами, але і діями, вчинками. І, нарешті, третя сторона спілкування припускає сприйняття такими, що спілкуються один з одним.

Таким чином, в єдиному процесі спілкування зазвичай виділяють три сторони:

- комунікативну (передача інформації);
- інтерактивну (взаємодія);
- перцептивну (взаємосприйняття).

Що розглядається в єдності цих трьох сторін спілкування, виступає як спосіб організації спільної діяльності і взаємин включених у неї людей [4].

Таким чином, діяльність – частина, сторона спілкування, а відчуття – частина, сторона діяльності, але разом вони утворюють нерозривну єдність в усіх випадках.

Зміст спілкування полягає в тому, що в процесі комунікації здійснюється взаємовплив людей один на одного. Щоб повністю описати цей процес, недостатньо знати тільки структуру комунікативного акту необхідно ще проаналізувати і мотиви тих, що спілкуються, їх цілі, установки та ін. Для цього треба звернутися до тих знакових систем, які включені в мовне спілкування окрім мови. Хоча мова і є універсальним засобом спілкування, вона набуває значення тільки за умови включення в систему діяльності, у свою чергу обов'язково доповнюване вживанням інших немовних знакових систем. Тому комунікативний процес виявляється неповним, якщо ми відволікаємося від невербальних його засобів.

Інтерактивна сторона спілкування – умовний термін, що означає характеристику компонентів спілкування, пов'язаних із взаємодією людей безпосередньою організацією їх спільної діяльності. Цілі спілкування відбивають потреби спільної діяльності людей. Спілкування завжди повинне припускати деякий результат – зміну поведінки і діяльності інших людей. Тут спілкування і виступає як міжособова взаємодія тобто сукупність зв'язків і взаємовпливу людей, що складаються в їх спільній діяльності. Міжособова взаємодія є послідовність розгорнутих в часі реакцій людей на дії один одного: вчинок індивіда А, що змінює поведінку індивіда В, викликає з сторони останнього реакції у відповідь, які, у свою чергу, впливають на поведінку А [2].

На даному етапі розвитку школи більшість учителів традиційної школи організують навчальний процес, зосереджуючись на змісті власної діяльності. За таких умов позиція учня – пасивний слухач, який іноді демонструє свої знання з певного предмета. Стратегія інтерактивного навчання полягає в тому, щоб учень був активним учасником навчального процесу. Зміна позицій учня й педагога в результаті запровадження інтерактивного навчання призводить до змін у змісті діяльності учасників освітнього процесу. Взаємодія між учителем і учнями заснована на паритетності. Паритетні стосунки допускають прийняття педагогом думок і активної позиції учнів, визнання за ними права на самостійність суджень, відмову від переконання в тому, що єдино правильна думка належить учителю.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини у складі дисципліни “Методика навчання математики в початковій школі” читається курс “Сучасні комунікаційні технології”. В межах курсу студенти вивчають основні закономірності побудови навчального процесу, методи і форми організації навчальних занять з предмета, знайомляться з високоефективними комунікаційними технологіями, зокрема, інтерактивними технологіями навчання. На лекціях та семінарських заняттях з курсу “Сучасні комунікаційні технології” розглядаються види теоретичного навчання учнів, форми практичного навчання, комбінація різних форм організації навчальних занять і можливості використання комунікаційних технологій на заняттях з використанням інноваційних технологій. На практичних заняттях з означеного курсу широко використовується метод проектів. Відповідно до мети проекту (заданій формі організації занять) студенти розробляють дидактичну структуру навчального заняття, добирають необхідні засоби наочності, які важливі для сприйняття матеріалу в молодших класах. Дидактичний супровід до проєктованого заняття оформляються у вигляді презентації MS Power Point, які озвучуються із застосуванням вербальних методів комунікації. На заняттях за підсумками роботи над проєктом імітується реальний навчальний процес: студенти проводять уроки із застосуванням розроблених ними дидактичних матеріалів.

Висновки. Таким чином, у межах курсу “Сучасні комунікаційні технології” у студентів формується готовність і бажання застосовувати нові комунікаційні і педагогічні технології при навчанні учнів. Після використання різних технологій вони набувають досвіду щодо різноманітності підходів до вивчення навчального матеріалу і використовують різні типи інтерактивних технологій. В основу цієї методики покладені різновиди педагогічної комунікації для досягнення найбільш позитивного результату.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Каган М. С. Світ спілкування. Проблема міжсуб'єктних стосунків. – М.: Политиздат, 1988.
2. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.

3. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці/О.О.Заболотська. – Херсон: Айлант, 2006. – 304с.
4. Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація/ С.Д. Абрамович, М.Ю.Чікарькова: Підручник. – К.: Центр навч. л-ри, 2004.
5. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”, 2006. – 256 с. (Альмаматер).

Шкуренко О. В.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМУНИКАЦИИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В статье автор рассмотрел основные положения коммуникативности будущего педагога. Раскрыл проблему недостаточной подготовки учителей начальных классов относительно профессионально – педагогической коммуникации.

Ключевые слова: профессионально – педагогическая коммуникация, положения коммуникативности будущего педагога.

Shkyrenko O.V.

**FORMING PROFESSIONALLY PEDAGOGICAL COMMUNICATIONS OF FUTURE TEACHER
OF INITIAL CLASSES**

In the article an author considered basic principles of communicativeness of future teacher. Exposed the problem of insufficient preparation of teachers of initial classes in relation to professionally pedagogical communication.

Key words: to professionally pedagogical communication, basic principles of communicativeness of future teacher.

УДК 371.132

Яцула Т.В.

**ПРО СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ**

У статті аналізується зміст підручників, навчально-методичних посібників із педагогіки, педагогічної психології щодо підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів.

Ключові слова: дозвілля школярів, середовище, соціалізація.

Аналіз сучасних уявлень щодо підготовки вчителя-вихователя та соціокультурного стану дозвілля школярів дозволяє визначити ряд суперечностей, що потребують розв'язання. Підготовка фахівців щодо діяльності у сфері дозвілля дітей і молоді здійснювалась і здійснюється в інститутах культури. За часи радянської влади вона передбачала: загальну освіту з переважанням суспільно-політичних і загальноосвітніх дисциплін; широку спеціальну освіту, що забезпечувала теоретичні знання і практичні навички як у галузі культури та народної освіти в цілому, так й у сфері позашкільного просвітництва та організації дозвілля; вузьку спеціалізацію в одній із галузей художнього виховання і поширення науково-політичних знань [11: 38]. З другого боку, у вищих педагогічних навчальних закладах здійснювалась підготовка вчителів до діяльності у сфері дозвілля школярів, яка мала чітко визначену орієнтацію як позашкільна та позаурочна діяльність учителя. Разом з цим слід відзначити, що дозвілля школярів як у радянські часи, так і в сучасних умовах включає не тільки державно створені інститути, в яких школярі мали і мають можливість розвиватись відповідно здібностям, інтересам, потребам, а й дозвілля неконтрольоване. Здійснення відповідної підготовки майбутніх учителів вимагає розробки науково-методичного і програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

Метою статті є висвітлення стану підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, який ми здійснили на основі аналізу підручників, навчально-методичних посібників з психолого-педагогічних дисциплін.

Для розуміння стану готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів нами проаналізовані наступні поняття: ціннісно-смилова сфера вчителя як стан готовності до взаємодії зі школярами, дозвілля школярів, методичне забезпечення розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Провідну групу наукових та навчально-методичних матеріалів складають підручники та навчальні посібники для вищих педагогічних навчальних закладах I – IV рівня акредитації. За мету нашого аналізу ми взяли міру висвітлення зазначених вище питань у відповідних розділах. Аналіз підручників стосувався останнього десятиріччя.

Аналізуючи підручник з педагогіки В.О.Сластьоніна, І.Ф.Ісаєва, Є.М.Шиянова [24] слід зазначити, що автори змістовно висвітлюють сутність педагогічної діяльності, вимоги до особистості вчителя. Особливе місце авторами відведено професійно-педагогічній культурі вчителя, складовими якої є аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий компоненти. У змісті підручника зосереджено увагу на розкритті сутності педагогічних цінностей, які є нормами, регламентуючими педагогічну діяльність. При цьому В.О.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, Є.М.Шиянов звертають увагу на їх спонукальний характер щодо самоудосконалення і смисложиттєвого самовизначення вчителя. Ми вважаємо, що зазначений аспект підручника з педагогіки є новим у підготовці вчителя і надає змогу удосконалювати зміст лекційних, семінарських занять та модулів самостійної роботи студентів із зазначеної вище теми з курсу педагогіки.

Вітчизняні підручники і навчальні посібники з педагогіки, що діють сьогодні (Н.Є.Мойсеюк [14], М.М.Фіцула [26], Н.П.Волкова [6], С.П.Максимюк [13], В.І.Лозова [12], Н.В.Якса [27]) достатньо ґрунтовно висвітлюють головні змістовні і структурні компоненти педагогічної діяльності: вимоги щодо особистості вчителя, складові його професіограми, функції, структуру, особливості педагогічної діяльності. Разом з цим зазначимо, що занадто мало зміст підручників орієнтує майбутніх учителів-вихователів на усвідомлення сенсу педагогічної діяльності та відповідну до нього мотивацію саморозвитку.

Актуальним у сучасних умовах підготовки вчителя є підручник Д.О.Белухіна [1]. Зміст розділу, що стосується особистості вчителя та особливостей його діяльності, має спрямованість на розвиток суб'єктності майбутнього вчителя. Цінність особистості вчителя розглядається автором як сукупність його індивідуально-особистісних якостей і якостей, завдяки яким проломлюються закони і закономірності педагогічної науки і, в повному обсязі реалізуються в практиці виховання і навчання [1: 30]. Цей підручник надає змогу майбутнім учителям визначити власне ставлення до педагогічної діяльності як особистісної цінності. Важливим для нашого наукового дослідження є внесок Д.О.Белухіним в структуру психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності особистісного компонента, який трактується як об'єктивне уявлення про власні індивідуальні психофізичні особливості, здібності й уміння, позитивні і негативні характеристики власної особистості, що мають професійно-педагогічну значущість, про напрями і засоби подальшого особистісного і професійного розвитку [1: 49]. При позитивній оцінці такого підходу до висвітлення змістових компонентів готовності, зазначимо, що в ньому відсутній цільовий компонент, який змістовно і процесуально пов'язаний з мотивацією до педагогічної діяльності, смисложиттєвим самовизначенням.

У контексті цього актуальним є визначення професійно-педагогічної діяльності як мети-діяльності, яке надано у підручнику “Педагогічна майстерність” за редакцією І.А.Зязюна [18]. Мета-діяльність трактується авторами підручника як особлива позиція вчителя у системі взаємодії з учнями, суть якої полягає в організації і контролі діяльності учня, який виступає об'єктом власної діяльності [18: 20].

Аналіз зазначених вище підручників з педагогіки дозволяє зробити висновок про значну увагу, різноманітність підходів до висвітлення змісту, структурних компонентів педагогічної діяльності, особистості вчителя, його професійних здібностей і якостей, що надає змогу майбутнім учителям засвоїти теоретичні знання, спроектувати відповідні вміння і навички, що в цілому відповідає певному рівню готовності до педагогічної діяльності і взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля. Разом з цим відзначимо, що наданий у підручниках матеріал недостатньо висвітлює особистісно-індивідуальний компонент педагогічної діяльності, який, ми вважаємо, спрямовує майбутнього вчителя на осмислення педагогічної діяльності як власної цінності і цінності дитини, що дорослішає, що в подальшому веде до пошуку її (діяльності) смислу і сенсу життя в цілому.

Завершивши характеристику підручників з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка стосується проблем педагогічної діяльності вчителя і його особистості, ми здійснили аналіз підручників з педагогічної психології, в яких обґрунтовуються психологічні засади щодо діяльності вчителя; структури педагогічної діяльності, спрямованості та психологічних вимог щодо особистості вчителя, його індивідуально-типологічних особливостей; психологічного забезпечення діяльності вчителя та інші.

Слід зазначити, що автори підручників з педагогічної психології В.Г.Казанська [17], О.І.Власова [5], Л.Д.Столяренко [25], С.В.Саричев і І.Н.Логвінов [22] та інші у викладі змісту акцентували увагу на різні аспекти педагогічної діяльності. Так, наприклад, В.Г.Казанська проаналізувала індивідуально-типологічні особливості вчителя, які виявляються в стилі діяльності і типі співпраці з учнями. При цьому автор розкриває і психологічну природу професійних деформацій вчителя, які є змінами основних інваріантних якостей його особистості. Спираючись на дослідження Є.І.Рогова, В.Г.Казанська до них відносить загальнопедагогічні (завищена самооцінка, догматичність поглядів, відсутність гнучкості та інші), типологічні (завищена емоційність, товариськість, які призводять до звуження дистанції між учителем та школярами); специфічні (пов'язані з концентрацією на особливостях предмета, що викладається); індивідуальні (переважання індивідуальних особливостей вчителя). Вважаємо, що розглянутий вище аспект педагогічної діяльності вчителя є важливим при підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічної діяльності, так як надає змогу рефлексивно проаналізувати власний досвід і проектувати майбутню діяльність з урахуванням цих аспектів її прояву.

Цінним, на наш погляд, є матеріал підручника з педагогічної психології О.І.Власової, [5] що стосується компетентності педагога і передачі відповідних компетенцій учням. Автор зазначає, що вчитель повинен не тільки передати іншій людині (вихованцеві, учневі) суму знань, умінь і навичок, а на основі власних компетенцій, сформувані її (учня) компетенції. Ми цілком згодні з О.І.Власовою, що формування компетенції в учня доцільно вважати основним показником результативності педагогічної праці вчителя, об'єктивним індикатором його професійної компетентності й педагогічної майстерності [5: 323]. Особливо це стосується сфери дозвілля школярів, яка потребує організаційно-змістовної особистісної взаємодії, під час якої компетенції вчителя передаються і стають компетенціями школярів.

Аналізуючи підручник "Педагогічна психологія" С.В.Саричева і І.Н.Логвінова, ми відзначили такий аспект у розгляді психологічних особливостей педагогічної діяльності, як типи емоційного відношення вчителя до учнів. Ми цілком згодні з авторами, що взаємовідношення між школярами знаходяться в більшості випадків у залежності від того чи іншого стилю взаємодії, що є характерним для поведінки вчителя. Ми вважаємо, що засвоєння знань щодо емоційних типів відношень спрямовує студентів вищих педагогічних навчальних закладів на саморозвиток власних якостей, на проектування успішності взаємодії зі школярами як під час навчальної діяльності, так і позанавчальної.

У контексті останнього важливе місце у підготовці майбутніх учителів до організації дозвілля школярів займає підручник Л.Д.Столяренко [25], в якому здійснено глибокий аналіз

психології професійної освіти та психології вчителя. Автор актуалізує знання, які стосуються як професії педагога, так і в цілому професійної освіти. При цьому важливе місце відведено професійному самовизначенню, теоріям професійного розвитку, формуванню професійного мислення. Ми вважаємо, що це надає змогу майбутньому вчителю співвіднести ціннісно-сміслові аспекти педагогічної діяльності з іншими видами професійних визначень і особистісно визначитись стосовно мети, завдань, цінностей власного професійного вибору.

Особливе місце у нашому дослідженні належить підручнику з педагогічної психології за редакцією Н.В.Клюєвої [16], в якому вперше здійснено аналіз педагогічного впливу і розглянута технологія його реалізації. Не зважаючи на те, що категорія “вплив” в умовах гуманізації освіти трактується як взаємодія, що підкреслює її суб’єкт – суб’єктний характер, автори звертають увагу на те, що вчителю для успішності педагогічної діяльності необхідно розуміти, що відбувається з учнем у той чи іншій ситуації його життя, вміти прогнозувати перспективи розвитку, знати середовище, в якому живе і діє школяр, його взаємовідносини з цим середовищем. Ми вважаємо, що акцентування уваги на зазначеному аспекті спрямовує навчальну діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів на більш глибокі висновки щодо майбутньої педагогічної діяльності через вивчення і аналіз факторів соціалізації школярів, до яких, зокрема, відноситься і їх дозвілля. Важливою умовою успішного педагогічного впливу (взаємодії), вважає Т.Б.Кабанова, є особистісний, емоційний, пізнавальний та діяльнісний контакти вчителя зі школярами. При цьому особистісний контакт припускає облік особистісних особливостей школярів: спрямованість мотивів поведінки, відносин, інтересів та інше. Емоційний контакт є спільність емоційних позицій і переживань учителя і школярів по відношенню до ситуації та друг до друга [10: 121-140].

Узагальнюючи, ми можемо зробити висновок, що висвітлені у зазначених підручниках з педагогічної психології ідеї складають підґрунтя для оновлення змісту та методики професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічної діяльності, зокрема, виховної роботи у сфері дозвілля школярів.

Наступну групу підручників та навчальних посібників для вищих педагогічних навчальних закладів складають ті, котрі, на нашу думку, не є основними, так як у програмах багатьох навчальних закладів відсутні відповідні навчальні курси, але за змістом, формою викладу матеріалу сприяють становленню майбутнього вчителя. Насамперед, це “Введение в педагогическую деятельность” А.С.Роботової, Т.В.Леонтьєвої, І.Г.Шапошнікової [4] та Н.М.Нікітіної і Н.В.Кислицької [15]. Актуальним стосовно нашого дослідження є навчальний посібник Н.М.Нікітіної і Н.В.Кислицької. Зміст його вдало поєднує теоретичну основу з практико-орієнтованою спрямованістю. Автори започаткували у змісті такі теми, як професійно-особистісне самовизначення, самовдосконалення і саморозвиток у становленні особистості вчителя, смисложиттєве самовизначення та інші. Цінним у навчальному посібнику є практикум щодо професійно-особистісного самовизначення і самовдосконалення вчителя.

Особливої уваги потребує навчальний посібник “Психологія педагогічної діяльності” В.А.Семиченко [23], в якому змістовно висвітлені об’єктивні та суб’єктивні передумови педагогічної діяльності; багатоаспектність педагогічних явищ, надана теоретична модель структури педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що ознайомлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів із зазначеним посібником надасть змогу більш чітко визначити власну позицію щодо педагогічної діяльності, поліпшить стан їхньої готовності до практичної роботи не тільки в школі, а й у сфері дозвілля школярів.

Окреме місце у розумінні сенсу педагогічної діяльності належить навчальному посібнику “Учитель как объект психологического исследования” Є.І.Рогова, в якому обґрунтовуються психологічні особливості вчителя, специфіка педагогічної діяльності та надається певний обсяг діагностичних методик щодо глибокого та всебічного аналізу різних аспектів педагогічної діяльності та особистісних особливостей вчителя. Використання змістовного матеріалу посібника значно розширює уявлення студентів вищих педагогічних

навчальних закладів про майбутню педагогічну діяльність, дає змогу констатувати різні компоненти своєї особистості, спонукає до саморозвитку [20].

Принципово важливим у нашому дослідженні став аналіз розділу “Педагог у особистісно орієнтованому виховному процесі” І.Д.Беха [2: 76-111]. Ми підтримуємо І.Д.Беха щодо його визначення сутності педагогічної позиції, яка “одночасно виступає і особистісною (вона виявляється у будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти” [2: 76]. Виділення І.Д.Бехом особистісної позиції через “зустріч дорослого з дитиною” є підставою стверджувати, що взаємодія вчителя зі школярами у сфері їх дозвілля є виявом його особистісної позиції і спонукає до вивчення впливу тій чи іншій ситуації дозвілля на особистісний розвиток дитини, і, на цій основі вибудування особистісно значущих, розвиваючих взаємин вчителя зі школярами.

На подальшому етапі дослідження здійснено аналіз ряду наукових досліджень, проведених в останні роки у галузі професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи зі школярами. Насамперед, це дослідження О.А.Дубасенюк, Г.В.Троцько, М.М.Боритько, С.О.Сисоевої, Н.В. Кичук, О.М.Пехоти та інші.

О.А.Дубасенюк, аналізуючи педагогічну діяльність вчителя-вихователя вводить поняття “продуктивність виховної дії”, яке не ототожнюється з терміном “педагогічна майстерність” або “виховна майстерність”. Продуктивність є якісною характеристикою педагогічної і виховної діяльності, що допускає квантифікацію, тобто кількісний вираз, вимір. Автор зазначає, що продуктивною є така діяльність “за допомогою якої вчитель, застосовуючи засоби виховної взаємодії (комунікації) формує в учнів бажані якості в її особистісній сфері і не одержує при цьому негативних побічних продуктів [9: 174-175].

Здійснене М.М.Боритько дослідження присвячено обґрунтуванню теоретичних основ і практики становлення професійної позиції педагога-вихователя, яка є системою його ціннісно-смилових відношень до соціокультурного оточення, самого себе та своєї діяльності [3]. Результатом роботи став важливий для нашого дослідження висновок, що система освіти педагога має стати системою підтримки його саморозвитку, утвердження його професійної свободи і гідності.

У контексті зазначеної вище проблеми результати, здійсненого О.А.Дубасенюк і М.М.Боритько дослідження, мають важливе значення в розробці і запровадженні інноваційного змісту, форм, методів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

На етапі дослідження здійснено також аналіз змісту підручників з педагогіки для вищих педагогічних навчальних закладів, які висвітлюють проблему дозвілля школярів як середовище їх соціалізації. Це надало змогу внести зміни у процес підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у сфері дозвілля школярів.

Слід зазначити, що підручники і навчальні посібники Н.П.Волкової [6], І.П.Підласого [19], Н.Є.Мойсеюк [14] дозвілля школярів висвітлюють в аспекті позашкільної роботи, діяльності громадянських організацій, що в цілому відповідає як теорії, так і практиці виховної роботи у названих вище організаціях. Однак, у силу соціальних, економічних причин більшість школярів не мають змоги відвідувати названі заклади освіти і проводять час дозвілля, спілкуючись з однолітками, відвідуючи комп’ютерні, ігрові клуби або дивлячись фільми та телепрограми.

Навчальний посібник “Организация воспитательного процесса в школе” [21] висвітлює зміст і типи дитячих об’єднань, однак викладений матеріал має суто теоретичне спрямування і не надає можливість майбутньому вчителю проектувати взаємодію зі школярами у сфері реального стану їх дозвілля.

Суттєвим доробком щодо розвитку готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності у сфері дозвілля школярів є підручник А.Ф.Воловик і В.А.Воловик “Педагогіка дозвілля” [7]. У підручнику викладаються

теоретичні основи педагогічної дозвіллевої діяльності, методика і технологія організації та проведення масових і групових форм дозвілля, культура сімейного дозвілля та інші. Разом з цим зазначимо, що у підручнику не висвітлюються проблеми щодо динамічних змін, які притаманні дозвіллевій діяльності у сучасних соціокультурних умовах, специфіці дозвіллевої діяльності школярів як прояву субкультурних само- та групових самовиявів, перспектив розвитку дозвіллевої сфери, що передбачає розробку відповідної моделі дозвіллевої діяльності. Безумовно, підручник надає змогу структурувати змістовний матеріал щодо підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів при умові збагачення компонентами щодо особистості вчителя-вихователя, його спрямованості на взаємодію зі школярами у сфері дозвілля, вивчення соціокультурних особливостей дозвілля, інтерактивних форм і методів організації дозвіллевої діяльності школярів та інші.

У навчально-методичному посібнику “Дозвіллезнавство” [8] розглянуто понятійний апарат культурно-дозвіллевої діяльності, її основні елементи, проаналізовано соціально-історичні особливості розвитку сучасної системи культурно-дозвіллевої діяльності та інше. У зв’язку з тим, що посібник призначено для викладачів, студентів вузів і коледжів культури і мистецтва, у ньому не існує розділу, що стосується педагогічної діяльності у зазначеній сфері, методичне забезпечення процесу організації дозвілля школярів та інше.

На підставі узагальнення результатів аналізу змісту програмного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів ми можемо зробити висновок про його недостатню педагогічну розробленість, оскільки більшість змістовних матеріалів мають суто теоретичне спрямування, яке не висвітлює сучасний стан дозвілля школярів, не орієнтує діяльність майбутнього вчителя на взаємодію зі школярами у сфері їх дозвілля і надбання необхідних для цього знань, розвиток відповідних умінь і навичок. Зазначені недоліки у змісті підручників, навчальних посібників вплинули на збагачення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів як теоретичним, так і творчо-дослідницьким, процесуально-розвиваючим матеріалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод.видання. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
3. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования. Автореф. докт. диссер. – Волгоград, 2001. – 40 с.
4. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для вузов / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др., под ред. А. С. Роботовой. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
5. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч.посібник – К.: Либідь, 2005. – 400с.
6. Волкова Н.П. Педагогика: Посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576с.
7. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогіка дозвілля. Підручник. – М.: Флінта. Моск. псих-соц. ин-т, 1998. – 240с.
8. Дозвіллезнавство / Укладачі: Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208с.
9. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка 2005. – 367с. – С.174-175.
10. Кабанова Т.Б. Психология педагогического воздействия // Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с. – С.121-140.
11. Кірсанов В. Шляхи вдосконалення підготовки фахівців для сфери дозвілля // Вища освіта України №1. – 2006. – С. 37 – 42.

12. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: [Навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / Лозова В.І., Троцько Г.В.; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2-е вид., випр. і допов. – Х.: ОВС, 2002. – 398 с.: іл., табл.
13. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667с.
14. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К.: Гранма, 1999. – 348с.
15. Никитина Н.Н., Кислицкая Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд.центр “Академия”, 2004. – 224с.
16. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
17. Педагогическая психология: Учебное пособие / В. Казанская. – СПб.: Питер, 2003. – 366с.
18. Педагогічна майстерність: Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.]; За ред. І.А.Зязюна. – 2-е вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк., 2004. – 421, [1] с.: табл.
19. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256с.: ил.
20. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496с.
21. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256с.
22. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2006. – 224с.: ил.
23. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335с.
24. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576с.
25. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д; “Феникс”, 2004. – 256с.
26. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544с. (Альма матер)
27. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: Навч. посіб. – К.: Знання, 2007. – 358с.

Яцула Т.В.

О СОСТОЯНИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется содержание учебников, учебно-методических пособий по педагогике, педагогической психологии направленное на подготовку будущих учителей к организации досуга школьников.

Ключевые слова: подготовка учителя, досуг школьников, личность учителя

Yacyla T.V.

ABOUT THE STATE OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER TO ORGANIZATION OF LEISURE OF SCHOOLBOYS

The article analyzes the content of textbooks teaching aids in educational psychology aimed at preparing future teachers to organize school recreation.

Key words: schoolchildren leisure, surrounding, socialization.

Розділ 5

Соціальна педагогіка

КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТТЄВИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА В УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ

У статті аналізуються базові категорії і поняття проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку в учнівській молоді відповідального ставлення до батьківства – “сім’я”, “відповідальність”, “відповідальне ставлення до батьківства”, “розвиток відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді”, “готовність”, “професійна підготовка”. Подано змістову характеристику провідних категорій і понять дослідження.

Ключові слова: сім’я, відповідальність, відповідальне ставлення до батьківства, розвиток відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді, готовність, професійна підготовка.

Актуальність та стан дослідженості проблеми. У сучасній соціально-педагогічній науці проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку в учнівській молоді відповідального ставлення до батьківства досліджується в психологічних, педагогічних, соціологічних, соціально-педагогічних роботах: А.Капської, І.Зверевої, Г.Лактіонової, О.Безпалько, Р.Вайноли, С.Вітвицької, В.Поліщук, С.Когути та ін.

Виходячи з проблеми нашого дослідження – формування відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді, – його провідні категорії можна представити у вигляді ієрархізованої системи, до якої включено кілька рівнів розгляду категорійно-понятійного поля. Ці рівні відповідають методологічним рівням розгляду досліджуваної проблеми, визначеним у педагогічній науці (С.Гончаренко) [1], а саме – загальнонауковому, загальнотеоретичному та конкретно-науковому.

Метою статті є виявлення та науковий аналіз базових категорій і понять дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді.

Комплекс категорій нашого дослідження в їх ієрархії означається таким чином:

1 *рівень* – загальнонаукові поняття: сім’я, відповідальність, готовність;

2 *рівень* – загальнотеоретичні поняття: батьківство, відповідальне батьківство, професійна підготовка соціальних педагогів;

3 *рівень* – конкретнонаукові поняття: відповідальне ставлення до батьківства, розвиток відповідального ставлення до батьківства.

Категорія **сім’ї** в сучасній соціально-педагогічній науці є поширеною і досить добре вивченою. Не зважаючи на її полігалузевий характер, соціальна педагогіка має власні характеристики сім’ї, оскільки розглядає її як інститут соціалізації особистості. У соціально-педагогічній літературі зазначається, що “сім’я – соціальна група, що складається з поєднаних шлюбом чоловіка і жінки, їх дітей (власних або всиновлених), інших осіб, пов’язаних родинними зв’язками з подружжям, кровних родичів” [2: 45]. Соціологічна та юридична довідникова література подають визначення цього соціального інституту в більш широкому тлумаченні: “сім’я – соціальний інститут і соціальна група, організація якої зумовлена історично і члени якої зв’язані шлюбними або кровними стосунками, спільністю побуту та взаємною моральною відповідальністю, і соціальна необхідність якої зумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення [3: 20]. Законодавство України визнає сім’єю навіть одну особу, яка проживає окремо [4: 548].

Серед усіх визначень, на нашу думку, найбільш ґрунтовним є таке: “сімя – це фундамент суспільства, його первинний осередок, який забезпечує відтворення, є основним замовником, виробником, споживачем усього, що створюється у суспільстві, завжди знаходиться у центрі всіх соціально-економічних процесів. Вона є джерелом духовного

росту та матеріального добробуту людини, через неї нащадкам передаються духовні цінності, життєвий досвід, трудові навички – все те, що формує менталітет нації [4: 4].

Кожна сім'я створює власне культурне середовище в межах загальної культури певного народу, конфесії, держави. Водночас, сім'я як соціальний інститут має свої власні цінності, сформовані в межах культури тієї чи іншої соціальної групи чи вузького родинного оточення. Саме ці цінності і засвоює дитина під впливом батьків, точніше, з їх допомогою. Сім'я дає можливість своїм членам, причому не тільки немовлятам, але й тим, хто вступивши в шлюб, вливається в неї, певну своєрідність. І тому “ввійти в сім'ю” – означає прийняти і засвоїти її субкультуру або не сприйняти цієї субкультури і бути на стані маргінесу.

Сім'я як інститут соціалізації має визначальне категорійне значення для нашого дослідження, оскільки саме в її межах формується відповідальне ставлення до батьківства у дітей, які в цій сім'ї соціалізуються. Соціальний педагог загальноосвітньої школи, розвиваючи відповідальне ставлення до батьківства, мусить не лише співпрацювати з сім'єю, але й враховувати, що основи відповідального ставлення до батьківства закладаються у сім'ї.

Р.В.Овчарова розглядає сім'ю з точки зору системного підходу, визнаючи її єдиним психологічним і біологічним механізмом з наявними всезагальними сімейними зв'язками [5]. Тому й батьківство вчена розглядає як компонент сімейної системи, виокремлюючи в ньому такі системні характеристики:

1) батьківство системно детерміноване, тобто є самостійною системою, але підсистемою відносно загальної системи сім'ї;

2) батьківство багатогранне і розглядається на двох рівнях: на рівні індивіда (матері та батька) та на надіндивідуальному рівні (батьківство як єдине ціле); зазначимо, що другий рівень є для нас пріоритетним, оскільки дає можливість не зважати на гендерні відмінності між старшокласниками як ключові, що впливають на загальні результати дослідження;

3) батьківство різнопланове, має кілька планів: індивідуально-особистісний план; план підсистеми щодо загальної системи сім'ї; план фіксації взаємозв'язку батьківства щодо батьківських сімей кожного з членів сім'ї; план відношення батьківства і суспільної системи;

4) фактори, що впливають на формування батьківства, ієрархічно організовані і тому також можуть підлягати системному підходу у вираженні у вигляді взаємозв'язку макросистеми (суспільний вплив на сім'ю як соціальний інститут), мезосистеми (вплив батьківської сім'ї), мікросистеми (сім'я) та рівня конкретної особистості (у нашому випадку – старшокласника як потенційного представника батьківства). Взаємодія зазначених факторів подана нами на рис.1.

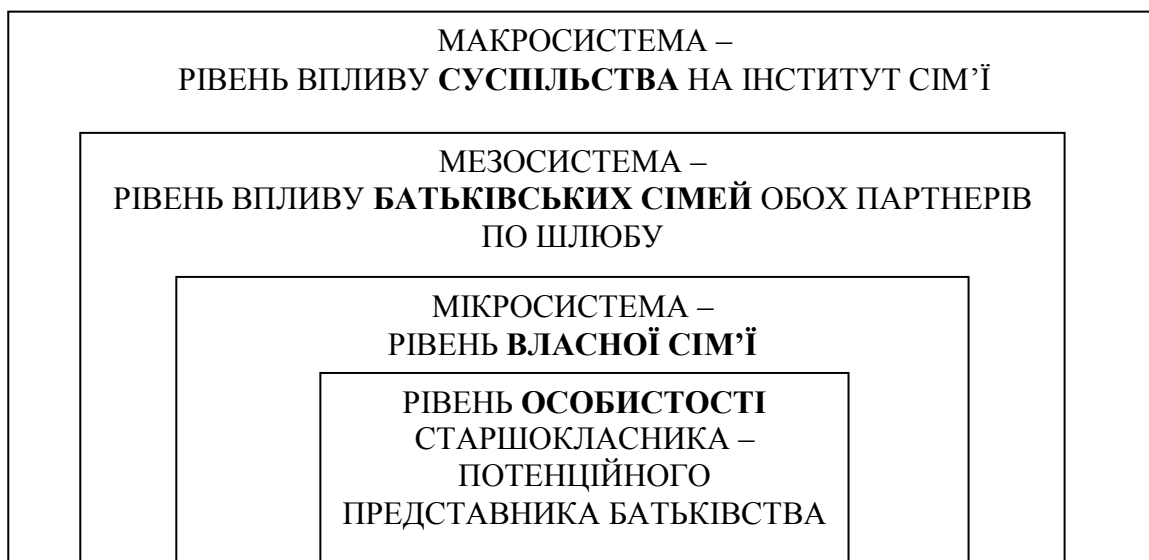


Рис.1. Ієрархія феномена батьківства як підсистеми інших систем у суспільстві (за Р.В.Овчаровою)

Категорія **відповідального ставлення до батьківства** стала розроблятися в соціально-педагогічній науці порівняно недавно. Ґрунтовний доробок у цьому відношенні зробило дисертаційне дослідження О.Г.Лещенко. Дослідниця окреслює відповідальне ставлення до батьківства як особистісну позицію, зумовлену знаннями в галузі педагогіки, психології, моралі та етики, а також комплексом особистісних переконань, сімейних цінностей та стійкою відповідальною поведінкою особистості щодо практичної реалізації знань та умінь у батьківстві [6: 9]. Автор виділяє в структурі відповідального батьківства когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, що є абсолютно виправданим. Зауважимо натомість, що в межах дослідження не можемо скористатися такою компонентною структурою відповідального батьківства повністю, оскільки предметом нашого дослідження окреслено особливу соціальну групу, в межах якої має розвиватися відповідальне ставлення до батьківства – учнівську молодь, яка не має практики реалізації такого ставлення і може йтися лише про пропедевтику батьківських почуттів, реалізації ролі батька (матері).

Ґлибокий аналіз батьківства та відповідального ставлення до батьківства дає в своїй монографії Р.В.Овчарова [5: 12-24.]. Вона визначає батьківство як “інтегральне психологічне утворення особистості (батька чи матері), яке включає сукупність ціннісних орієнтацій батька (матері), установок і очікувань, батьківських почуттів, відношень і позицій, батьківської відповідальності і стилю сімейного виховання” [5: 12]. Як бачимо, у цьому визначенні батьківська відповідальність визначається як базова характеристика батьківства і його компонент. Вчена пропонує виокремлювати в структурі батьківства когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти [5: 12], як це інтерпретовано нами на рис. 2.



Рис.2. Компонентна структура батьківства.

Уважаємо досить суттєвим для окреслення категоріального базису нашого дослідження те, що поняття відповідального батьківства й відповідального ставлення до батьківства ввійшло в серйозні теологічні тексти, насамперед, до “*Humanae vitae*” [8]. В цій енциклопедії, зазначимо, розкрито також поняття “*безвідповідального батьківства*”, яке в наукових працях, вивчених нами в ході дослідження, взагалі не розглядається. Так, документ трактує безвідповідальне батьківство як особистісну рису, яка має такі характеристики: гордість (за те, що я маю власне потомство, а інші, можливо, не мають); страх (про те, що дружина може приділяти чоловікові менше уваги у зв’язку з народженням дитини); стурбованість (про те, що доведеться ставати татом (мамою), а це пов’язано з труднощами); побоювання (чи дійсно ця дитина народжена від мене?) і т.п. До поняття безвідповідального батьківства відносять також певні психологічні установки, які досить розповсюджені в сучасному українському суспільстві:

- дитина як виправдання перед іншими людьми;
- тлумачення дитини як опори в старості;
- окреслення дитини як компенсації за відсутність чоловіка, дружини або перенесені життєві невдачі;
- дитина як “дитина для батьків”, як об’єкт вирощування згідно з чіткими власними уявленнями про очікуваний результат;
- дитина як спроба зміцнення або навіть збереження сім’ї (особливо це стосується других, третіх дітей, які народжуються в період охолодження близьких внутрішньосімейних стосунків) [8].

Таким чином, розглянувши базові науково-теоретичні підходи до проблеми формування відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді та категорійні ознаки відповідальності, можемо дійти висновку про таке:

1. Відповідальність складає методологічне підґрунтя категорійно-понятійного поля проблеми формування відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді.
2. Провідними науково-теоретичними підходами до досліджуваної проблеми є системний, психологічний та соціокультурний.
3. Категорія відповідальності інтерпретується в проблемі відповідального ставлення до батьківства з сутнісно-якісної в діяльнісно-поведінкову.

Виходячи з проведеного категоріально-поняттєвого аналізу, можемо сформулювати також визначення *розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді* як цілеспрямованої системної діяльності соціального педагога стосовно створення спеціальних умов (морально-правового виховання, розвитку репродуктивних установок, зростання рівня усвідомлення батьківської ролі в майбутньому), які сприятимуть формуванню батьківської позиції в учнівській молоді.

Другий блок категорій і понять дослідження визначається проблемою професійної підготовки майбутнього соціального педагога і тому вміщує поняття “професійна підготовка”, “професійна підготовка соціального педагога”, “готовність”.

Категорія **готовності** вводиться нами в категоріально-поняттєвий апарат як вторинна, але виконує серйозне змістове навантаження, оскільки ми вважаємо, що результатом професійної підготовки соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства є його готовність здійснювати цю особливу діяльність у комплексі з іншими видами, напрямками, формами й методами професійної соціально-педагогічної діяльності з учнівською молоддю.

Готовність майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді знаходиться у прямому зв’язку зі специфікою професійної діяльності цього фахівця соціальної й педагогічної сфери. Ця специфіка суттєво відрізняє соціального педагога від учителя загальноосвітньої школи, покликаною транслювати свої знання й соціокультурний досвід, у ході чого здійснюється виховання і розвиток дитини. Соціальний педагог тримає в центрі уваги процес соціалізації дитини, її інтеграцію в систему

соціальних інститутів суспільства, попередження соціального виключення, одним з виявів якого є несформованість відповідального ставлення до батьківства. Рівень готовності соціального педагога до здійснення певного напрямку діяльності визначається його професійною спрямованістю, морально-психологічною підготовленістю та рівнем професійної майстерності. Н.Дзагоева стверджує, що педагогічна модель професійної підготовленості має чотири базові компоненти: освіченість, навчованість, вихованість і розвиненість [9].

У інших наукових дослідженнях поняття готовності передбачає таку компонентну структуру та етапи розвитку: 1) формування професійних намірів і свідомий вибір професії; 2) засвоєння необхідних професійних знань, навичок та вмій; 3) активне входження в соціально-педагогічну діяльність під час навчання у ВНЗ; 4) реалізація своїх професійних ЗУНів та особистісних соціально-професійних якостей на практиці [10-11].

Готовність майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді ми розглядаємо на *трьох головних рівнях*:

- 1 – особистісна готовність (мотиваційна й морально-психологічна готовність до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді);
- 2 – теоретична готовність (когнітивна, методологічна, гносеологічна, знаннева);
- 3 – технологічна готовність (операційна, методична, діяльнісна).

Готовність фахівця до майбутньої професійної діяльності є характеристикою процесу його руху до професіоналізму, в якому Е.Ф.Зеєр виокремив п'ять стадій:

- 1) оптація – формування особистісних намірів, усвідомлений вибір професії;
- 2) професійна підготовка – формування професійної спрямованості, а також системи професійних ЗУНів та навичок вирішення професійних задач;
- 3) професійна адаптація – входження в професію, набуття досвіду самостійного виконання професійних завдань, розвиток професійного самовизначення;
- 4) професіоналізація – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійно важливих якостей і вмій у процесі виконання професійної діяльності;
- 5) професійна майстерність – повна професійна реалізація, самореалізація особистості фахівця в процесі досягнення вершин професійної діяльності [12].

Як бачимо, з названих п'яти ступенів у процесі навчання у ВНЗ майбутні соціальні педагоги проходять через два перших повністю, інші три реалізують лише частково – під час навчальних і виробничих практик, практичних занять, самостійної пізнавальної діяльності тощо.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді безпосередньо пов'язана з поняттям **професійної підготовки** соціальних педагогів у ВНЗ. Керуючись проаналізованими науково-теоретичними підходами, зазначимо, що професійна підготовка вивчалася нами на засадах системного підходу в педагогіці. Н.В.Кузьміна [13: 10] спроектувала власне тлумачення педагогічної системи, до якої ввела такі елементи: навчальну інформацію; засоби педагогічної комунікації; учні; педагог; мета навчально-виховного процесу.

На підставі такого окреслення педагогічної системи ми визначаємо *професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді* як складну впорядковану педагогічну систему, яка спрямована на формування готовності до зазначеного виду соціально-педагогічної діяльності, має змістову специфіку й реалізується на підставі сукупності соціально-педагогічних умов.

Отже, категоріально-поняттєвий аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді дав можливість дійти висновку про те, що базові категорії і поняття цієї проблеми складають її категоріальний простір, на підставі якого буде здійснено експериментальну перевірку рівня готовності майбутнього соціального педагога до зазначеного напрямку

діяльності та проектування технології формування готовності до розвитку відповідального ставлення до батьківства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні компонентної структури готовності майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375с.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.М.Арматова, Е.И. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силяевой – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 412 с.
3. Правознавство: Підручник / Авт. кол.: Демський С. Е., Ковальський В. С., Колодій А. М. (керівник авт. кол.) та ін.; за ред. В. В. Копейчикова. – 6 – е вид. –К.: Юрінком Інтер, 2002. – 388 с.
4. Виховний потенціал сім’ї в сучасних умовах: тематична державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 р. – К.: Державний ін – т проблем сім’ї та молоді, 2002. – 664 с.
5. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен / Р.В.Овчарова: учебное пособие. – М.: Московский психологический институт, 2006. – 496 с.
6. Лещенко О.Г. Соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя / Олена Геннадіївна Лещенко: автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Луганськ, 2010. – 22 с.
7. Акутина С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей в условиях взаимодействия семьи и школы / Светлана Петровна Акутина: автореф.дис. ... докт.пед.наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Нижний Новгород, 2010. – 40 с.
8. Humanae vitae.- електронний ресурс. – режим доступу до ресурсу: <https://www.endowonline.com/resources/classes/humanae-vitae>
9. Дзагкоева Н.А. Профессиональный портрет и специфика профессиональной деятельности социального педагога / Н.А.Дзагкоева. – електронний ресурс. – режим доступу до ресурсу: science.ncstu.ru/articles/hs/2008_06/45.pdf/file_download
10. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия / В.А.Сластенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. – Москва-Тула, 1993. – С.12-21.
11. Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога / П.А.Шептенко, Г.А.Воронина: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина.–М.: Академпроект, 2001. – 194 с.
12. Зеер Э.Ф. Профориентология. Теория и практика / Э.Ф.Зеер: учебное пособие для высшей школы. – М.: Академический проект, 2006. – 286 с.
13. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Знание, 1980. – 180 с.

Колесник Я.Ю.

КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСТВУ У УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье проанализированы базовые категории и понятия проблемы профессиональной подготовки социального педагога к развитию ответственного отношения к родительству у ученической молодежи – “семья”, “ответственность”, “ответственное отношение к родительству”, “развитие ответственного отношения к родительству у ученической молодежи”, “готовность”, “профессиональная подготовка”. Подана содержательная характеристика ведущих категорий и понятий исследования.

Ключевые слова: семья, ответственность, ответственное отношение к родительству, развитие ответственного отношения к родительству у ученической молодежи, готовность, профессиональная подготовка.

Kolesnik Y.Y.

CATEGORIZATION-CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SOCIAL PEDAGOGUE TRAINING TO DEVELOPMENT RESPONSIBLE PARENTHOOD AMONG SCHOOL YOUTH

The article analyzed the basic categories and notions to the problems of training social pedagogue to the development of responsible attitude to parenthood by school youth – “family”, “responsibility”, “responsible attitude to parenthood”, “development of responsible attitude to parenthood by school youth”, “readiness”, “professional preparation”. Complaint substantial characteristics of the leading categories and concepts of research.

Key words: family, responsibility, responsible attitude to parenthood, development of responsible attitude to parenthood by school youth, readiness, professional preparation.

УДК 37.013.42

Корецька Л.О.

ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядаються соціальні інституції як осередки функціонування освітньо-виховного простору. Соціальні інститути як інтегровані соціальні системи визначені в світлі сукупності статусів і ролей, соціальних норм та санкцій, соціальних організацій, які виконують функціональні місії педагогічного процесу – розвитку, освіти й виховання.

Ключові слова: соціальні інститути, соціальна система, педагогічний процес, розвиток, освіта, виховання

Інституційний аспект функціонування міжособистісної взаємодії індивіда і соціуму був традиційною сферою інтересів історико-педагогічної науки. Він знаходився у площині досліджень мислителів, філософів, соціологів, педагогів, психологів, зокрема О. Конта, Г. Спенсера, Е. Дюркгейма, Дж. Локка, І. Гербарта, Я-А. Коменського, а також сучасних науковців – І.М. Богданової, Р.Х.Вайноли, І.Д. Зверевої, А.Й. Капської. Проте, на нашу думку, є недостатнім вивчення функцій соціальних інститутів як осередків формування освітньо-виховного простору. Тому метою нашої статті є обґрунтування функцій соціальних інститутів у контексті розвитку, освіти й виховання.

Науковці виокремлювали такі основні соціальні інституції, які вирішували наступні завдання суспільного життя:

- потребу продовження роду – соціальні інститути сім'ї і шлюбу, до яких належать інституції родинності, батьківства, материнства, опікунства, побратимства;
- потребу безпеки та соціального порядку – політичні інститути, до яких належать суди, заклади профілактики асоціальних проявів, прикази, земські управи;
- потребу отримання знань, формування умінь і навичок, оволодіння способами дії у соціалізації нового покоління; їх головна мета у створенні, розвитку, зміцненні культури для соціалізації молодого покоління і передачі йому накопичених культурних цінностей всього суспільства як цілого;
- підготовку кадрів – інститути освіти – наука, культура;
- потребу вирішення духовних проблем та сенсу життя – інститути релігії.

Отже, соціальний інститут – це організована та інтегрована соціальна система, що охоплює сукупність статусів і ролей, соціальних норм та санкцій, соціальних організацій, які виконують функціональні місії педагогічного процесу – розвитку, освіти й виховання.

Функціонування соціальних інституцій є благом для суспільства, оскільки система їх досконалої завершеної взаємодії приносить користь у вирішенні багатогранної сукупності завдань, їх окресленої мети, завершеності завдань суспільного виховання. Зрозуміло, що існують явні та латентні функції соціальних інститутів, їх діяльність забезпечує впорядкованість взаємодії різних людей шляхом зведення їх зусиль до передбачуваної соціальної ролі; сприяє соціалізації індивідів; впорядковує соціальне управління та контроль. Якщо соціальний інститут приносить суспільству шкоду, то ці дії є дисфункцією, позаяк вони призводять до зміни соціальних потреб, які не знаходять відображення у структурі і функціях соціального інституту, тобто вони протидіють проти суспільних моральних позицій.

Існують наступні підходи науковців до розуміння соціальних інститутів. Зокрема, інституційний підхід О. Конта до вивчення соціальних явищ починається із позицій позитивного впливу у системі методів виховання, коли одним із об'єктів впливу стає механізм забезпечення в соціальній взаємодії особистості і середовища. “Для нової філософії порядок завжди складає умову прогресу і навпаки, прогрес є необхідною метою порядку” [2: 27]. О. Конт розглядав основні соціальні інститути – сім'ю, державу, релігію – з позицій їх включення у процеси соціальної інтеграції і виконуваних при цьому функцій. Його бачення ґрунтувалося на положеннях про те, що інститути, вірування і моральні цінності суспільства функціонально взаємозв'язані і пояснення будь-якого соціального явища в цій цілісності має на увазі віднайдення закономірностей такої взаємодії з іншими явищами. Метод О. Конта, його звернення до аналізу найважливіших соціальних інститутів, їх функцій, структури суспільства зробили значний вплив на подальший розвиток суспільних наук – філософії, педагогіки, психології, історії.

Своє продовження інституційний підхід з питань досліджень суспільних явищ отримав у працях Г. Спенсера, який вперше у науці започатковує поняття “соціальний інститут”. Соціальний організм складається з трьох головних систем: регулятивної, що проводить засоби для життя, і розподільчої, яка розподіляє функції і ролі учасників взаємодії. Г. Спенсер вирізнив такі види соціальних інститутів, як інститути спорідненості – шлюб, сім'я; економічні – розподільні, регулюючі – релігія, політичні організації [11: 3]. Отже, будь-який соціальний інститут формується як виконуюча певні функції стійка структура соціальних взаємодій.

Розгляд соціальних інститутів у функціональному аспекті продовжив Е. Дюркгейм, який дотримувався ідеї про позитивність суспільного у творенні інститутів, які виступають найважливішим засобом самореалізації особистості [1]. Е. Дюркгейм обґрунтував створення особливих інституцій підтримки солідарності в умовах розподілу праці – професійних корпорацій. Він стверджував, що корпорації, які вважають анахронізмом, насправді є корисними і доцільними. Корпораціями Е. Дюркгейм називає інститути типу професійних організацій, що включають роботодавців і працівників, які стоять достатньо близько один до одного, щоб бути для кожного школою дисципліни, яка має престиж і владу [1]. М. Вебер вважав, що соціальні інститути – держава, релігія, право – повинні “вивчатися соціологією в тій формі, в якій вони стають значущими для окремих індивідів, в якій останні реально орієнтуються на них в своїх діях” [5: 180]. Так, обговорюючи питання про раціональність суспільства промислового капіталізму, він на інституційному рівні розглянув раціональність як продукт відділення індивіда від засобів виробництва. Органічним інституційним елементом такої соціальної системи виступає капіталістичне підприємство. Воно розглядається М. Вебером як гарант економічних можливостей індивіда, який перетворюється тим самим на структурний компонент раціонально організованого суспільства. Класичним прикладом є аналіз М. Вебером інституту бюрократії як типу легального панування, обумовленого, перш за все, цілераціональними міркуваннями. Бюрократичний механізм управління постає при цьому як сучасний тип адміністрації [12: 214].

Історико-педагогічна спадщина структурування і функціонування соціальних інститутів належить Т. Парсонсу, який будує концептуальну модель суспільства, розуміючи її як систему соціальних стосунків у контексті соціально-педагогічної взаємодії. Причому соціальні інститути обґрунтовуються як особливого складу “осередки”, що функціонально відображують певні соціальні стосунки. У загальній теорії дії соціальні інститути виступають як особливі ціннісно-нормативні комплекси, що регулюють поведінку індивідів, крім того, як стійкі конфігурації, створюючи статуснорольову структуру суспільства. Інституційній структурі соціуму надається роль детермінанти, оскільки саме вона покликана забезпечити соціальний порядок у суспільстві, його стабільність і інтеграцію [10: 231-232]. У системі соціальних інститутів соціальна поведінка людей вивчається в тісному зв'язку з існуючою системою соціальних нормативних актів і структур, необхідність виникнення яких прирівняна до природно-історичної закономірності. Соціальні інститути передбачають “свідомо регульовану і організовану форму діяльності багатьох людей, відтворення зразків їх поведінки, звичок, традицій, які передавалися з покоління в покоління, що повторювалися чи були усталеними. “Кожний соціальний інститут, що входить до певної соціальної структури, організовується для виконання тієї або іншої суспільно значущої мети і функцій” [6: 118]

На думку дослідників, історико-педагогічні трактування категорії “соціальний інститут” не вичерпують усіх підходів до його визначення. Так, на думку У. Гамільтона, “...інститути – це словесний символ для кращого опису групи суспільних звичаїв. Вони означають постійний спосіб мислення або дії, який став звичкою для групи або звичаєм для народу. Світ звичаїв і уявлень, до якого ми пристосовуємо наше життя, є сплетінням і безперервною площиною соціальних інститутів” [8: 84].

Дж. Хоманс визначає соціальних інститути як “відносно стійкі моделі соціальної поведінки, на підтримку яких спрямовані дії багатьох людей” [9: 6].

Таким чином, у науковій думці має місце значна кількість трактувань і дефініцій категорії “соціальний інститут”. Вони різні в розумінні як природи, так і їх соціальних місій.

Аналіз зарубіжної і вітчизняної педагогічної літератури свідчить, що і в межах обраної парадигми у тлумаченні соціального інституту має місце широкий набір версій і підходів. Так, більшість авторів вважають за можливе дати поняттю “соціальний інститут” однозначну дефініцію, яка включала б “стійкий комплекс формальних і неформальних правил, принципів, установок, регулюючих різні сфери особистісної діяльності і організуючих їх в систему ролей і статусів, що утворюють соціальну систему” [6: 117].

Н. Коржевська зазначає: “Соціальний інститут є спільністю людей, що виконують певні ролі на основі їх об'єктивного положення (статусу) і організованих за допомогою соціальних норм і мети [5: 11]. Я. Щепанський репрезентує інтегральне визначення соціальних інститутів як “системи закладів, у яких певні люди, вибрані членами груп, отримують повноваження для виконання суспільних і безособових функцій для задоволення істотних індивідуальних і суспільних потреб і для регулювання поведінки інших членів груп” [7: 96-97].

Є й інші спроби дати однозначну дефініцію, виходячи, наприклад, з норм і цінностей, ролей і статусів, звичаїв і традицій. З точки зору В. Барауліна, такі підходи не є плідними, оскільки звужують розуміння такого комплексного явища як соціальний інститут до функціональної його однозначності. Більш змістовними В. Бараулін вважає концепції, що ґрунтуються на комплексному аналізі соціальних інститутів і тлумаченні їх багатозначності.

Соціальним інститутом деякі учені розуміють як сукупність нормативно-ціннісний обумовлених ролей і статусів, призначених для задоволення певних соціальних потреб. Більше того, соціальна освіта створена для використання ресурсів суспільства у формі інтеракції для задоволення цієї потреби має, крім того, ознаки інтегральності [4: 80].

Можна стверджувати, що соціальні інститути – специфічні утворення, які забезпечують відносну стійкість зв'язків і відносин у рамках соціальної організації суспільства, та історично обумовлені як новітні форми організації і регулювання суспільного життя. Соціальні інститути виникають на шляху розвитку суспільства, що диференціює

різновиди діяльності, розподіл праці, формує специфічні види суспільних стосунків. Їх виникнення обумовлено об'єктивними потребами соціуму в регулюванні суспільно значущих сфер діяльності і соціальних відносин.

Як зазначають дослідники соціальні інститути постійно видозмінюються, оскільки деякі елементи структури інституту в ході історичного розвитку суспільства або втрачаються, або наповнюються новим змістом, з'являються нові завдання і функції. Слід зауважити, що кожний новостворений соціальний інститут – це конгломерат певного виду суспільних стосунків.

Ознаками функціонування соціального інституту можна вважати:

- визначення позицій суб'єктно-суб'єктних стосунків діяльності, що набувають стійкого характеру;
- чітко організовану парадигму функціонування цього соціального інституту;
- наявність специфічних соціальних норм і постанов щодо реалізації регулятивної функції поведінки особистостей у межах освітньо-виховної місії соціального інституту;
- наявність соціально значущих функцій інституту, спроможних інтегрувати функціонування і забезпечення його соціальної системи.

Ці ознаки є узагальненням нормативного характеру функціонування соціальних інститутів, водночас вони є зручним інструментом для аналізу процесів інституціоналізації соціальних утворень.

Соціально-педагогічний підхід фіксує особливу увагу на соціальних функціях інституту і його нормативній структурі. Як зазначає М. Комаров, реалізація інститутом соціально значущих функцій “забезпечується наявністю в рамках соціального інституту цілісної системи стандартизованих зразків поведінки, тобто ціннісно-нормативної структури” [3: 19]. Найважливішими функціями, які соціальні інститути виконують у суспільстві, як зазначають дослідники, є:

- регулювання діяльності членів суспільства в межах соціально-педагогічних відносин;
- створення можливостей взаємовпливу спільноти та соціальних інститутів;
- забезпечення соціальної інтеграції, стійкості суспільного життя в історично обумовлених обставинах;
- соціалізація індивідів.

Структура соціальних інститутів найчастіше включає певний набір складових елементів, залежних від типології соціальних інститутів.

Можливі різні критерії класифікації в умовах функціонування соціальних інститутів. З них ми вважаємо за доцільне зупинитися на двох – змістовному і формалізованому. Змістовний критерій, тобто характеру змістових завдань, що виконують інститути, можуть мати політичний характер – держава, партії, армія; економічний характер – розподіл праці, власність, податки; виховний характер – інститут спорідненості, шлюб і сім'я; духовний характер – освіта, культура, масові комунікації.

Слід зазначити, що діяльність політичних заснована на суворих, нормативно і юридично закріплених розпорядженнях, правилах, інструкціях. Це держава, армія, суд, пенітенціарна система. У неформальних інститутах така регламентація соціальних ролей, функцій, засобів і методів діяльності і санкцій за ненормативну поведінку відсутня. Вона регулюється традиціями, звичаями, соціально-педагогічною нормативною базою. Від цього неформальний інститут не перестає бути інститутом за формою і виконувати відповідні виховуючі регулюючі соціальні функції.

Таким чином, соціальний інститут як організована та інтегрована соціальна система, що є сукупністю статусів і ролей, соціальних норм та санкцій, соціальних організацій, які виконують функціональні завдання соціально-педагогічного процесу, мають комплексний, інтегративний характер та є передумовою формування освітньо-виховного простору. Система діючих у суспільстві соціальних інститутів залучає кожного індивіда до обраної

сфери діяльності, вимагаючи від нього одночасно і нормативно регульований тип поведінки у соціумі.

Подальше дослідження функціонування соціальних інститутів дозволить нам ефективно з'ясувати історико-педагогічні закономірності формування освітньо-виховного середовища Півдня України останньої чверті ХУІІІ – початку ХХ століть.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дюркгейм Е. Про розподіл суспільної праці. – Одеса, 1900. – С. 23-24.
2. Конт О. Курс положительной философии. – СПб., 1899. – С.3-44.
3. Комаров М. З. О понятии социального института // Введение в социологию. – № 3. – С. 19.
4. Смелзер Н. Социология. – М., 1994. – С. 79-81.
5. Коржевская Н. Социальный институт как общественное явление (социологический аспект). – Свердловск, 1983. – С. 3 – 11.
6. Осипов Р. В., Кравченко А. И. Институциональная социология // Современная западная социология. – М., 1990. – С. 118.
7. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М., 1969. – С. 96-97.
8. Hamilton W. Institution/Encyclopedia social sciences. – Vol. VIII. – P. 84.
9. Homans G. S. Sociological relevance behaviorism//Behavioral sociology. Ed. R. Burgess, D. Bushell. – N.- Y., 1969. – P. 6.
10. Parsons P. Essays on sociological theory.- N.-Y., 1964. – P. 231-232.
11. Spencer H. Principles ethic.- N.- Y., 1904. – Vol. 1 – P. 3.
12. Weber M. Essays on sociology. – N.- Y., 1964.- P. 214.

Корецкая Л.А.

ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются социальные институты как очаги функционирования образовательного-воспитательного процесса. Социальные институты как интегрированные системы определены в свете общности статусов и ролей, социальных норм и санкций, социальных организаций, которые выполняют функциональные миссии педагогического процесса – развитие, образование и воспитание.

Ключевые слова: социальные институты, социальная система, педагогический процесс, развитие, образование, воспитание

Koretskaya L. O.

THE FUNCTIONS OF SOCIAL INSTITUTES IN KONTEKST OF FORMATION OF EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS

Social institutes as the functional centers of educational and upbringing process are being considered. Social institutes as integration systems are defined in the light of community of statuses and roles, social standards and sanctions and social organizations performing functional missions of pedagogical process – development, education and upbringing.

Key words: social institutes, pedagogical process, development, education, upbringing.

УДК 37.013

Логвиновська Т.А.

МОТИВАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО БУТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

У статті розглядаються основні змістовні параметри мотиваційного компонента як складової соціальної спрямованості студентської молоді. Студентське середовище забезпечує систему мотивів соціального буття студентів, що висвітлені як позитивні характеристики процесу виховання, так і негативні прояви їх поведінки.

Ключові слова: мотиваційний компонент, соціальна спрямованість, виховний процес

Спрямованість як суттєва інтегральна характеристика особистості знаходиться серед основних категорій теорії виховання. Зокрема, Т. Коннікова зазначає: "...поняття спрямованості особистості абсолютно плідне для теорії виховання і може бути підґрунтям для вирішення нагальних завдань виховної роботи" [3: 13]. Спрямованість особистості трактувалася як "наслідок виникнення у людини в процесі її онтогенетичного розвитку достатньо стійких домінуючих мотивів, які визначають ієрархічну структуру мотиваційної сфери, характерну для даної особистості". Оскільки моральна палітра була провідною характеристикою, то виокремлюються ті домінуючі мотиви, які безпосередньо визначають моральну спрямованість поведінки; мотиви, пов'язані зі ставленням до інших людей, колективу, спільноти, суспільства і самого себе.

Слід зазначити, що таким чином було виконано соціальне замовлення для практичної педагогіки: окреслилася парадигма виховної роботи як основи для виховання спрямованості особистості. Тому у більшості досліджень, що стосувалися спрямованості особистості, особливо акцентувалася увага на удосконалення питань теорії і практики соціальної взаємодії. Але при цьому поза увагою залишалися серйозні дослідження можливих перехідних видів спрямованості особистості, нюансів і особливостей її багатогранної структури [1: 32].

Тому метою нашої статті є висвітлення мотиваційного компонента як складової соціальної спрямованості молоді у студентському середовищі.

Спрямованість особистості у дослідженнях Л. Новікової розглядалася як інтегральне явище, що дало можливість характеризувати її як окреслену системну структуру властивостей. Властивостями спрямованості особистості, як зазначає Л. Новікова, виступають переваги, стійкість, інтенсивність, динамічність, взаємозв'язок і взаємозбагачення її окремих компонентів і всієї сукупності. Крім того, Л. Новікова звертає увагу на стійкість як необхідний чинник суспільної спрямованості особистості, а відповідальне ставлення до роду своїх занять вважає основою її соціальної активності, яка забезпечує спрямованість [7: 24].

Педагоги і психологи розглядають спрямованість особистості у трьох вимірах, ґрунтуючись на дослідженнях Х. Лійметса:

- позиційно-оцінному аспекті, коли є тенденція спрямувати й оцінити свою активність чи то з позицій власної особистості, чи то з позицій будь-кого авторитетного іншого – групи, колективу, спільноти; – об'єктному аспекті – через ті матеріальні й ідеальні об'єкти, на які особистість скеровує свою активність чи відмову;
- часовому аспекті, який характеризує спрямованість з точки зору рівня зосередженості активності особистості на миттєвих чи майбутніх інтересах і потребах того чи іншого позиційного елемента спрямованості [6: 47].

Цінність такого підходу вбачається в тому, що він надає можливість аналізувати спрямованість особистості і в інших аспектах, окрім змістовного, який постійно знаходиться під увагою дослідників.

Мова йде про особливості виховного процесу, який дає можливість звернути увагу на характер тимчасової перспективи, якою особистість керується, а вона, у свою чергу, забезпечує відносну стійкість і стабільність її поведінки. Отже, можна створити реальне уявлення молодій людині про її зв'язок із власним майбутнім, що є одним із суттєвих завдань виховання.

Учені (О. Абдулліна, Л. Божович, І. Бех, І. Зязюн, Т. Коннікова, Л. Кондрашова, А. Макаренко, Н. Ничкало, В. Сухомлинський, Л. Савенкова, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Семиченко, В. Чудновський, К. Хорні, В. Франкл) визначають потребу у соціальному становленні особистості досить своєрідно: як освітньо-виховну діяльність людини, що перейшла в звичку; як прояв нових суб'єктивних якостей особистості, її суспільної свідомості, моральної вихованості.

Структура потреби як педагогічного феномена у своєму змісті виражає підструктуру спрямованості особистості, де потреби як стан і властивості людської особистості виявляються в переконаннях, потягах, світогляді, ідеалах, прагненнях, інтересах, бажаннях як вираженні емоційно-вольової сфери, де волею визначається перехід до дії, до діяльності взагалі.

Такі опосередковані ланки визначають потреби як компоненти спрямованості особистості, до яких більшість дослідників разом із мотивами соціального впливу освітньо-виховної діяльності студентської молоді відносять і потреби. Учені пояснюють відповідність компонентів спрямованості особистості освітньо-виховній діяльності, її мотиваційній сутності, емоційно-вольовій відповідності і її змісту, стверджуючи їхню нетотожність і визначаючи відмінності між ними:

- формування основних компонентів спрямованості особистості (потреби, інтереси, соціальні установки і ціннісні орієнтації) – процес об'єктивний, а їх суб'єктивне відображення – мотиви;
- мотиви, у порівнянні з іншими компонентами спрямованості, менш стійке утворення; вони ситуативні, але дуже сприяють розвитку внутрішніх сил і зовнішніх умов, інтегрують у собі оцінку студентами своїх можливостей, здібностей, можливих результатів і способів дії;
- мотиви діяльності і поведінки є системоутворюючим компонентом спрямованості особистості; цю функцію вони виконують також стосовно проблеми освітньо-виховної діяльності, що знаходить своє відображення в сутності особистості студента, яке є частиною його загальної спрямованості;
- мотиви вибору професійної діяльності віддзеркалюють основний динамічний стан особистості студента і є підсумковими у потребовому стані особистості при виборі життєвого шляху [2: 67].

Як стверджує А. Кочетов, “дія потреби виявляється найчастіше у вигляді мотивів поведінки”, оскільки усі компоненти спрямованості особистості виконують спонукальну функцію, що активізує діяльність студента, а мотиви інтегрують їхній прояв, то останні виступають як родові поняття, з якого і вирізняється клас утворень, тобто компоненти спрямованості особистості; у цьому аспекті кожен компонент спрямованості особистості співвідноситься з мотивом як сутність і явище, більш того, мотиваційна сфера при цілеспрямованому впливі на неї може бути змінена дуже швидко, протягом чотирьох-п'яти місяців, до рівня, що забезпечує досягнення конкретних цілей [4: 15].

На наш погляд, такий цілеспрямований вплив, що сприяє підвищенню ефективності мотиваційної сфери освітньо-виховної діяльності студентської молоді, повинен здійснюватися в системі взаємозв'язків у вузі як соціальній інституції, як громадській організації, як осередку своєї системи засобів масової інформації, здатних здійснювати зв'язки у напрямках, що забезпечують формування окреслених компонентів соціальної спрямованості студентської молоді в освітньо-виховній діяльності.

Так буде організований процес виховання їхньої соціальної спрямованості як інтегральної ідейно-моральної якості, що включає позитивне ставлення до основних видів пізнання, інтересу до них, потреби в них, переконаності у їхній необхідності як сенсі життя, прагнення до вироблення й удосконалення умінь їхнього професійного становлення на шляху досягнення соціальної зрілості.

Нам необхідно виявити провідні потреби студентської молоді, що дозволить акумулювати систему суспільних відносин, у які вони включені у процесі освітньо-виховної діяльності, тим самим ми зуміємо фіксувати особливості мотивації й інших їхніх проявів безпосереднього особистісного становлення в умовах дослідно-експериментальної роботи. Тобто, визначаються завдання, спрямовані на освітньо-виховну діяльність студентської молоді, як компоненти соціальної спрямованості особистості забезпечують виховання необхідних суспільних якостей – позитивної суспільної мотивації, системної і стабільної вольової сфери, компетентної змістовної місії оволодіння соціумом [5: 48].

Таким чином, між компонентами соціальної спрямованості і мотивами існує складний зв'язок, який виражається в тому, що потреба може стати мотивом, якщо вона зв'язана зі своїм об'єктом. Тип її мотивації формується в залежності від того, які характеристики, властивості цього об'єкта особистістю виокремлюються в якості значущих або провідних.

Педагогічною основою формування мотивів активної освітньо-виховної діяльності студентської молоді можна вважати завдання, співвіднесені зі змістом, засобами, формами і методами діяльності викладачів і вихователів.

У результаті схематичного аналізу структури особистості шляхом зіставлення найрізноманітніших думок ми прийшли до висновку, що соціальна спрямованість особистості є першою її підструктурою, яка увібрала в себе елементи, риси особистості, котрі віддзеркалюють індивідуально сфокусовану колективну суспільну свідомість. Її елементи, риси, об'єднані в групи, ми назвемо компонентами соціальної спрямованості, що складають цю підструктуру особистості.

Розглядати компоненти соціальної спрямованості студентської молоді як деяку суму величин ми не можемо в силу динамічності, інтегральності і педагогічної обумовленості цієї якості, що залежить, насамперед, від вікової специфіки соціальної зрілості студентів, яку ми характеризуємо, розглянувши при цьому взаємозв'язок потреб і мотивів у процесі соціального взаємовпливу у діяльності студентської молоді.

Диференціація пізнавальних і соціальних інтересів молоді є основою, на якій здійснюється процес формування професійних інтересів. Їхній характер і рівень розвитку у свою чергу характеризують соціальну спрямованість особистості як рівень розвитку її суспільних потреб. Важливим у цьому висновку є твердження про те, що "формування потреби в соціальній діяльності носить цілком реальний характер уже в цьому віці, у зв'язку з розвитком інтересів до змісту різних видів суспільної діяльності" [2: 33].

Більш того, така диференціація пізнавальних і навчальних інтересів студентів показує пряму залежність від мотивів участі молоді у продуктивній навчально-виховній діяльності. Ставлення студентської молоді до суспільного буття і його перетворення в потребу визначається співвідношенням економічної природи виробництва, соціально-класовою структурою суспільства, характером поділу праці й особистісних якостей та індивідуальними особливостями людини.

Зміст потребово-мотиваційної сфери соціальної спрямованості розроблено недостатньо. Мова йде про безліч мотивів, що спонукають молодих людей до вибору в умовах їх соціального становлення. Активність особистості залежить від безлічі потреб, що складають і визначають мотиваційну спрямованість молоді. Щоб стати мотивом, потреба повинна актуалізуватися, стати усвідомленою необхідністю. Як говорить Д. Кікнадзе, "мотивом може стати і стає в кінцевому рахунку тільки усвідомлена потреба" [2: 5].

Таким чином, виникнення, формування і розвиток мотивів ґрунтується на потребах, але, разом з тим, вони відносно самостійні, тому що потреба не в змозі визначити всю сукупність мотивів, їхню силу і стійкість.

І. Бех вважає, що "формування мотивів людини відбувається під впливом суспільних умов, цілеспрямованих виховних впливів і природних задатків, де вирішальна роль належить суспільним умовам і вихованню, де формуються, насамперед, вищі людські потреби. Так забезпечується можливість рівнобічного формування мотивів і потреб, при яких устанавлюється важливий для нас зв'язок: потреби реалізуються в поведінці і діяльності за допомогою мотивів... ієрархічна будова погребової основи мотивації особистості стає позицією, на основі якої будується особистісно орієнтований виховний процес" [1: 182].

Основним у вихованні соціальної спрямованості студентської молоді ми вважаємо отримання досконалих знань про суспільство, про соціальну реальність, існуючі в дійсності соціальні явища й процеси як життєво необхідні потреби. Мотиваційна ефективність освітньо-виховної діяльності з формування цієї якості визначається на основі сформованості гармонійної єдності особистісно і суспільно значущих мотивів освітньо-виховної діяльності студентської молоді. Емоційно-позитивне ставлення до освітньо-виховної діяльності, яке

забезпечує формування системи особистісно значущих ціннісних якостей з виховання соціальної спрямованості студентської молоді – отримання бажаного соціального статусу, бачення соціуму як необхідного середовища для самовдосконалення.

З характеристики критеріїв виховання соціальної спрямованості у студентської молоді, класифікації цих типів ми визначили три групи студентів за ступенем сформованості в них соціальної спрямованості.

Характеризуючи студентів шляхом компонентно-структурного аналізу, з'ясовуємо, що мотиваційний компонент представлений як малоспрямований на соціальну діяльність і виражений наступними мотивами: значущості суспільної діяльності, колективістичними мотивами, емоційно-ціннісними мотивами – інтерес до освітньо-виховної діяльності, її змісту і результатів, прагнення реалізувати інтерес до різних професій; мотивами змушеної участі у соціальній діяльності – побоювання, осуд, очікування винагороди, схвалення, матеріальної зацікавленості; мотивами егоїстичної спрямованості – прагнення одержати користь для себе.

Такі реальні можливості з виховання соціальної спрямованості у студентів дозволяють з'ясовувати широкомасштабну багатофакторну панораму різнобічної соціальної діяльності молоді, визначеної нами в експериментальній роботі.

Крім того, студентство характеризується мотиваційною сферою, що включає в себе особистісно і суспільно значущі мотиви і переконаність у необхідності діяльності як першій життєвій потребі. Для неї характерні емоційно-пізнавальні і суспільні мотиви, а також мотиви, адекватні до значущості суспільно корисної діяльності – усвідомлення необхідності навчання, почуття обов'язку й відповідальності, прагнення приносити у майбутньому користь суспільству.

Розглянута проблема потребово-мотиваційної сфери студентської молоді спонукає нас більш ґрунтовно охарактеризувати когнітивний та емоційно-ціннісний компоненти, що є складовими дослідження соціальної спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2. – К.: Либідь, 2003. – 338с.
2. Кикнадзе Д. Потребности. Поведение. Воспитание. – М.: Мысль, 1968. – 148с.
3. Конникова Т.Е.Формирование общественной направленности личности школьников как педагогическая проблема // О нравственном воспитании школьников. – Л., 1968. – С. 3-28.
4. Кочетов А.И. Педагогические исследования. – Рязань, 1975. – 178 с.
5. Крутецкий В.А. Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. – М., 1982. – 267 с.
6. Лийметс Х.И. Образ жизни как категория развития в педагогике и психологи. – Таллинн, 1982. – С.46-50.
7. Новикова Л.И. Личность школьника как объект педагогических исследований. – М., 1980. – 234 с.

Логвиновская Т. А.

МОТИВАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ЕЕ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье раскрываются основные содержательные параметры мотивационного компонента как составляющей социальной направленности студенческой молодежи. Студенческая среда обеспечивает систему мотивов социального бытия студентов, которые рассматриваются как положительные характеристики процесса воспитания, так и отрицательные проявления их поведения.

Ключевые слова: мотивационный компонент, социальная направленность, процесс воспитания

MOTIVATION OF SOCIAL BEING OF STUDENT YOUTH IN THE CONTEXT OF EDUCATING ITS SOCIAL DIRECTION

The fundamental sapid parameters of motivational component as a form of social direction of student youth is being examined in this article. Student environment provides a system of motives of social being of students being examined both as positive characteristics of educational process and negative display of their behaving.

Key words: motivational component, social direction, educational process

УДК 37.06:372.31:316.62

Панагушина О.Є.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ПІД ВПЛИВОМ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті розглядаються деякі аспекти соціалізації сучасного молодого покоління в умовах діяльності молодіжних організацій. Автор статті розкриває особливості соціалізації молоді в діяльності неформальних молодіжних організацій, спрямовує науковий погляд на дослідження проблеми соціалізації юних під впливом молодіжних організацій, що функціонують у мережі Інтернет.

Ключові слова: соціалізація, молодь, молодіжні організації, суспільство.

Сучасний український соціум перебуває у складному періоді суспільних змін, коли старі принципи моралі і права вже не працюють ефективно, а нові тільки зароджуються і напрацьовуються. Особливо від такого стану суспільства потерпає молоде покоління. У вирі соціально-політичних і культурно-етичних змін молоде покоління почуває себе обділеним увагою дорослих. Часто молодих не розуміє навіть найближче оточення – педагоги, батьки, родичі. Це спонукає до відчуження, формує потребу в самоствердженні, призводить до постановки нереалістичних цілей, а не досягнення їх викликає невдоволеність. Саме звідси в молодого покоління виникає відчуття власної неадекватності й низька самооцінка, особливо гостра потреба в увазі й повазі дорослих. Бажаючи включитися в “дорослу” діяльність, молодь і, насамперед, учнівська, інтуїтивно шукає спосіб застосування своїх сил і талантів у різних (формальних і неформальних) молодіжних і дитячих організаціях, об’єднаннях, групах, угрупованнях, проводячи в них увесь свій вільний час.

Проблема входження молодого покоління в життя, його адаптація до поточного стану цього суспільства, процес соціалізації юних перебуває нині в колі проблем, що вивчаються вітчизняними і зарубіжними науковцями. Серед наукових джерел з означеної проблематики на увагу заслуговують праці Н.Заверико, Г.Лактіонової, І.Зверевої, А.Капської, В.Оржеховської, С.Харченка та ін. Особливий інтерес у контексті проблеми діяльності підростаючого покоління в різноманітних молодіжних організаціях становлять роботи О.Бездверної-Хомерікі, А.Гулевської-Черниш, С.Диби, Ю.Жданович, О.Карпенко, Л.Ярової та ін.

Мета статті – розглянути проблему соціалізації молодого покоління в умовах впливу на нього діяльності різних молодіжних організацій.

За останні роки в ході соціокультурної, політико-економічної трансформації українського суспільства і переходу країни до демократичної моделі управління суттєво змінилися риси молодого покоління. Сучасна молодь характеризується підвищеною мобільністю, пізнавальною активністю – вона здатна в короткий термін формувати в своєму середовищі різні психологічні установки, які певною мірою визначають динаміку розвитку й спрямованість людини на наступне життя, на суспільну активність, на вміння забезпечувати свою гідну життєдіяльність.

Однак, сьогоднішній економічний і соціальний стан українського суспільства, відповідно і його соціально-культурно-дозвіллева система, не сприяють всебічному розвитку молодого покоління. Соціологічні дослідження показують, що в поточний час найбільший вплив на формування юних, є вулиця – 44 %, меншою мірою сім'я – 32 %, школа – 13 %, держава – 7 %, релігія – 4 %. Домінування фактора “вулиця” – одна з особливостей соціального оточення сучасної учнівської молоді поза сім'єю і школою. Саме на “вулиці” більшість з неї проводить своє дозвілля. При цьому відбувається це не на самоті, а в складі неформальних молодіжно-підліткових груп і угруповань. Через недостатність знань, брак життєвого досвіду, загальної культури частина молоді схильна до сприйняття негативних впливів і може бути втягнена в асоціальну або навіть в антисоціальну діяльність неформальних молодіжних об'єднань.

Неформальні молодіжні об'єднання – це організації, в яких функції, засоби, методи дій не знайшли відображення у формальних правилах, статутах і нормативах. Вони відносяться до аморфних спільнот – це структурно нерозчленовані, доволі нестійкі утворення з розмитими межами, не визначеним якісним і кількісним складом. Джерелом виникнення і розвитку неформальних молодіжних утворень стають різні чинники, серед них – невідповідність між зростаючими потребами юних в соціально активній життєдіяльності і обмеженими можливостями їх реалізації. Визначальним чинником утворення неформальних молодіжних об'єднань є протистояння поколінь, кожне з яких формує “свій імідж” (“шестидесятники”, “бумери”, “покоління ікс”, “посттїксери”) та не бажає наслідувати “імідж” попереднього покоління [8; 9].

Виразні протестно-епатажні форми молодіжних об'єднань виникли на Заході приблизно в 1956-1958 роках ХХ ст. Поняття “шпана” (“хальбштарк”) – це не знане раніше в молодіжно-підлітковому середовищі явище, що порушувало спокій громадян, з'явилося в Німеччині. Схоже було відоме у Великобританії – “теди” і “моди”, Франції – “блезоннуар” (“чорноблужники”), Швеції – “раггари” та ін. [1; 6; 9]. Тогочасні неформали вирізнялися підкресленим протистоянням дорослим, невдоволеністю своїм життям, своїми соціальними і культурно-дозвіллевими можливостями. Це було специфічне молодіжно-підліткове середовище, яке справляло потужний вплив на процес соціалізації нового покоління.

Загальновідомо, що неформальні молодіжно-підліткові об'єднання живуть у ритмі свого часу, у ритмі змін та справжнього “живого”, практичного інтересу до життя. Більшість неформалів, що наявні в Україні, за своїм походженням є вторинними. Перші подібні угруповання були зафіксовані в Сполучених Штатах Америки та Західній Європі. Наша молодь копіювала те, що вона бачила на сторінках західних журналів, екранах кіно, телебаченні, і з часом такі ж молодіжно-підліткові угруповання, як виразна “прикмета часу”, з'явилися на вулицях наших індустріальних міст [2].

На початку 90-х років минулого століття стрімко розвивалися різноманітні неформальні молодіжні ініціативи, формувалася “молодіжна субкультура” – це було специфічне молодіжно-підліткове середовище, витоки якого в молодіжному “андеграунді” Радянського Союзу. Саме “неформальне” молодіжно-підліткове середовище, яке розглядається дослідниками як складова молодіжної субкультури, здійснювало потужний, переважно негативний, вплив на соціалізацію молоді [3; 4]. Найяскравіше молодіжна субкультура почала проявлятися у сфері дозвілля і певною мірою зачепила трудові і сімейні відносини. При цьому доречно підкреслити, що молодіжна субкультура – це своєрідна культурна автономія підростаючого покоління, яка формує внутрішній світ молодих, їй властивий зовнішній протест проти всього, що створено дорослими, проти їх культури, цінностей, традицій. Саме тому в суспільстві превалує упереджено-негативна думка стосовно молодіжно-підліткової субкультури, хоча вона несе в собі певні тенденції оновлення, в ній присутня динаміка розвитку. Існують популярні теорії, згідно з якими соціалізація молодого покоління розглядається як наслідок існування молодіжної субкультури, складовими якої є неформальні молодіжні об'єднання або групи для проведення вільного часу.

Неформальні молодіжні об'єднання виникають, як правило, незалежно від бажання дорослих, у результаті дозвільної діяльності підлітків і молоді, в основному поза школою, частіше “на вулиці”, спортивних майданчиках, стадіонах, у клубах, танцювальних залах – тобто в громадських місцях масового перебування юних. Ці молодіжно-підліткові утворення досить неоднорідні, відрізняються одне від іншого соціальною, політичною, релігійною, полікультурною спрямованістю, організаційною структурою, кількістю учасників, їх складом за віком і статтю, спрямуванням і масштабами діяльності, зміст якої позитивно чи негативно впливає на процес соціалізації нового покоління. “...Виникнення неформальних молодіжних об'єднань підлітків має двоїстий, активно-реактивний характер. З одного боку це – природний, переважно спонтанний витік нагромадженої і невитраченої енергії особистості підлітка, з іншого боку – саме суспільство провокує такі дії тими негативними явищами, які проявляються в його розвитку [10: 45]”. Утворенню неформальних молодіжних об'єднань сприяють наступні чинники: потреба особистості у самореалізації, тобто прагнення бути самим собою, без чого жодна людина не може себе почувати повноцінною; “зараження” і наслідування; так званий “стадний інстинкт”; наявність конкурентів, опонентів і навіть ворогів, від яких треба самозахиститися [10].

Узагальнення різних інформаційних матеріалів, насамперед, з наукових джерел, дозволяє констатувати, що неформальне молодіжне об'єднання утворюється і формується як людська спільність “своїх” і особливе соціально-виховне середовище, своєрідна школа життя, яка виховує і спонтанно соціалізує молодь. Потрапивши до такої організації, молодь пройде вдалу чи невдалу соціалізацію, що відповідно позитивно чи негативно позначиться на її майбутньому житті.

Зазначимо, що складність проблеми виокремлення соціалізуючих впливів неформальних об'єднань на сучасну молодь, як позитивних, так і негативних, зумовлюється тим, що: члени цих організацій (об'єднань, груп) важко йдуть на контакти; більшість з них не має конкретних цілей і планів, а діє спонтанно, або за вказівкою “з боку”; значна кількість об'єднань (угруповань) спонтанно створюються і розпадаються; в науковому доробку обмаль матеріалів про зміст і форми діяльності неформальних молодіжних організацій.

Сьогодні особливо гостро постала проблема впливу засобів масової інформації на молоде покоління. Серед найдієвіших електронних засобів комунікації є мережа Інтернет. Саме тому особливу увагу маємо звернути на діяльність різноманітних молодіжних організацій в мережі Інтернет. Ознайомлення з віртуальною діяльністю таких організацій дає підстави говорити про їхній переважно негативний психологічний вплив на розвиток і становлення молоді. Механічне надання навчальним закладам комп'ютерної техніки, відкриття значної кількості Інтернет-клубів, поява комп'ютерів удома, обумовлюють низку проблем пізнавального, етичного, морального характеру.

Молодь виявляє неабиякий інтерес до інформаційних систем, і якщо вона не в змозі використовувати комп'ютерну техніку в школі, або вдома, вишукує різноманітні способи доступу до роботи в мережі Інтернет (Інтернет-клуби, віртуальні прес-центри, автоматизовані робочі місця батьків, персональні комп'ютери товаришів, родичів, сусідів та ін.). Прискорення в останнє десятиліття темпів інформатизації українського суспільства і, зокрема, загальноосвітніх навчальних закладів, поряд з позитивним впливом на навчально-виховний процес привносить у молодіжно-підліткове середовище нові, раніше не відомі, відповідно не дослідженні, наслідки [5].

Вільний доступ молодого покоління до комп'ютерної мережі деякою мірою відслідковується за статистичними показниками їхніх правопорушень та тенденціями до помітної криміналізації молодіжно-підліткового середовища. У перші роки ХХІ століття державна статистика не фіксувала серед засуджених молодих людей, котрі вчинили б злочин у сфері використання електронно-обчислювальних машин (комп'ютерів), систем та комп'ютерних мереж. Вперше подібна статистика з'явилася в 2003 році. Серед засуджених за такі види злочинів питома вага молоді склала 100 %, у 2004 році – 62,5 % [7: 531-532].

За допомогою комп'ютера можна добути будь-яку інформацію. Сучасна молодь добре розуміє роль інформації у своєму житті – головної інтелектуальної зброї в наш динамічний інформаційно насичений час, а тому заглиблюється в мережу Інтернет з метою отримання якомога більшої кількості інформації. При цьому слід зазначити, що саме в Інтернеті інформація постійно змінюється, доповнюється, по-новому форматується.

Сьогодні Інтернет-технології знаходяться у стадії швидкого формування, розвитку, удосконалення. Відтак, цілком доречно, інформатизацію віднести до масової культури, яка повністю адаптована до ринкової реальності. Поняття “творити” і “продавати” в цій царині є синонімами. У мережі Інтернет поряд з пізнавальною інформацією панують “світ задоволення”, сумнівних розваг, “фальшивих цінностей”, неправдивої інформації (за професійним жаргоном – деза, дезінформація, висвітлення псевдоподій), маніпулювання (спосіб впливу на поведінку певних соціальних груп). І весь цей гіпермедіа простір володіє незліченим багатством виразних засобів впливу – звук, текст, анімація, колір, графіка тощо, яким активно користуються молодіжні організації, втягуючи у віртуальний вир новітніх комунікацій (навіювання, прищеплення, певною мірою гіпнозу) молодих.

Віртуальний світ комп'ютерної мережі, де самостійне спілкування юної особи відбувається найчастіше з нереальними асоціальними персоналіями, вигаданими, не завжди позитивними героями, сумнівними виданнями – є серйозною проблемою, тому що справляє потужний тиск на емоційну сферу і психіку молодих, обумовлюючи формування інтровертивного типу особистості – замкнутого, спрямованого на себе, тобто самоспоглядального, достатньо інтелектуально розвинутого максималіста [5].

Протидіяти небезпеці негативного впливу на молоде покоління небажаної інформації можна через постійне вивчення, розуміння, коригування, педагогічний нагляд за процесом освоєння та обсягом оволодіння юними комп'ютерною технікою. Це зумовлює потребу здійснювати дослідження, які б розкрили ризики впливу на сучасну молодь інформатизації – джерела легкодоступної, нерегульованої і неконтрольованої інформації. Означені актуальні проблеми, що випливають із глобальної інформатизації суспільства, можуть негативно відбиватися на формуванні особистості її соціалізації. Особливої уваги потребує молодь, яка освоює хакерство, адже тенденції поширення цього явища мають загрозливий характер. Водночас, важливим і нагальним є пошук нових знань, про специфіку впливу інформаційних систем на сучасну молодь, її виховання, навчання, соціалізацію.

Таким чином, соціалізацію сучасної молоді слід розглядати як складне, багатогранне суспільне явище, важливою складовою якого є різнопланова діяльність молодіжних організацій. На сьогодні можливості молодіжних організацій в процесі соціалізації молодого покоління далеко не вичерпані. Для посилення позитивного впливу цих структур на процес соціалізації юних має налагоджуватися тісна співпраця та здійснюватися ефективний зворотній зв'язок між молодіжними об'єднаннями, органами державної влади, представниками соціально-педагогічної сфери, неурядовими структурами. Саме в цьому напрямку вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Громов А.В., Кузин О.С. Неформали: кто есть кто? – М.: Мысль, 1990. – 270 с.
2. Каплин А.И. Неформальные группировки и проблемы организации досуга молодежи / Острые углы воспитания: сборник статей / Комис. по делам несовершеннолетних при Совете Министров БССР; сост. и науч. ред. А.Е. Тарас. – Мн.: Народная асвета, 1990. – С. 42-50.
3. Кулик В., Голубоцька Т., Голубицький О. Молодь України. Сучасний організований молодіжний рух та неформальна ініціатива: дослідження. – К.: Центр дослідж. проблем громад. суспільства, 2000. – 460 с.
4. Луков В.А. Особенности молодежных субкультур России // Социум. – 2002. – № 10. – С. 80-84.
5. Панагушина О.Є. Моніторинг впливу інформатизації на соціалізацію сучасної молоді / Вісник Луган. націон. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 18 (113). – С. 181-187.
6. Панагушина О.Є. Соціально-педагогічні проблеми соціалізації підлітків у неформальних молодіжних організаціях / Наукові записки Вінницького державного педагогічного

- університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2007. – Вип. 20. – С. 196-201.
7. Статистичний щорічник України за 2004 рік; Держ. комітет статист. України / [за ред. О.Г. Осауленка]. – К.: Вид-во “Консультант”, 2005. – 588, [3] с.
 8. Технологии рекламы и PR: учеб. пособие / Б.Л. Борисов. – М.: ФАИР- ПРЕСС, 2004. – 618, [6] с.: ил.
 9. Хойбнер Т. Вызов неприкаянных: модные волны и молодежные течения – тедеы, хиппи, панки, рокеры – в западном мире / [Пер. с нем. Г.Гаева и Л.Егоровой]; науч. ред., послесл. и коммент. А.Ефремова. – М.: Мол. Гвардия, 1990. – 302, [2] с.: ил.
 10. Чернета С.Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 – К., 2005. – 218 с.

Панагушина О.Е.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматриваются некоторые аспекты социализации современного молодого поколения в условиях влияния на них молодежных организаций. Автор статьи раскрывает особенности социализации молодежи в деятельности молодежных организаций, направляет свой научный взгляд на исследование проблемы социализации юных, обусловленной влиянием молодежных организаций, которые функционируют в сети Интернет.

Ключевые слова: социализация, молодежь, молодежные организации, социум.

Panagushina O.E.

THE ISSUE OF SOCIALIZATION OF YOUNG GENERATION WITH THE INFLUENCE OF ACTIVITIES OF YOUTH ORGANIZATIONS ON IT

There are some aspects of socialization of contemporary young generation, in terms of influence the youth organizations on it, considered in this article. The author is discovered the specifics of youth socialization in the activities of youth organizations, directed the science view on the socialization, in terms of influence the youth organizations on it, which are operated in the Internet network.

Key words: socialization, youth, youth organizations, society.

УДК 37.034

Степанова О.А.

СИСТЕМА ЗАПОБІГАННЯ ВИЯВАМ АУТОАГРЕСІЇ В МОЛОДІЖНИХ УГРУПОВАННЯХ ГОТІВ

У статті подана система профілактики аутоагресивної поведінки представників молодіжного угруповання готів.

Ключові слова: аутоагресія, субкультура, молодіжне середовище, готи.

У сучасний період демократичних реформувань і державного оновлення особливої ваги набуває соціально-педагогічна робота з молоддю. В кризових умовах молодь найбільше страждає від падіння ідеалів, загострення нігілізму, рухливості системи цінностей, зміни світогляду, що призводить до утворення неформальних молодіжних субкультур.

Феномен молодіжних субкультур давно пригортає до себе увагу багатьох дослідників. Учені намагаються пояснити причини з'яви субкультур економічними, соціальними, культурологічними причинами, виводять його з конфлікту “батьків і дітей”.

Готична субкультура нараховує вже більше 30 років історії свого існування й отримала славу девіантного деструктивного молодіжного угруповання, де відбувається депресивне сприйняття світу й мають місце девіантні вияви у формі аутоагресивної поведінки.

Як соціокультурна тема ця проблема займає особливе місце в працях соціологів і культурологів, психологів і соціальних педагогів. Першими дослідниками впливу готичної культури на світогляд та соціалізацію особистості були філософи М.Бахтін, Л.Карсавін, П.Флоренський та ін. Особливу увагу готичній культурі та її впливу на особистість приділяли культурологи ХХ ст. М.Блок, Ж.Ле Гофф, Ж.Дюбі, Р.Мандр, Л.Уайт. Готичну молодіжну субкультуру досліджували зарубіжні й вітчизняні соціологи, серед яких В.Гараджа, А.Гусейнов, В.Гайденко, А.Сафронов, М.Осоріна та ін. Аспекти аутоагресивної поведінки у середовищі молодіжних субкультур вивчали О.Змановська, Н.Ловчук, Ю.Клейберг, Н.Морозова, А.Северний, Л.Шнейдер та ін.

Виходячи з того, що соціальна профілактика має на меті зусилля, спрямовані на превенцію соціальних проблем чи життєвих криз клієнта, окремих груп або попередження ускладнення вже наявних проблем, ми розробили комплекс превентивних і корекційних заходів (правових, моральних, психолого-педагогічних), котрі спрямовані на попередження, обмеження й локалізацію аутоагресивної поведінки в молодіжному угрупованні готів.

Розроблена нами теоретична модель профілактики аутоагресивної поведінки носить **комплексний характер**, тобто складається з таких послідовних етапів:

1.Інформаційний, котрий включає в себе максимальну кількість інформації про аутоагресивну особистість, її соціальні зв'язки, сім'ю, її адаптованість до умов зовнішнього середовища.

2.Діагностичний, котрий вивчає причини, через які гот скоїв або готовий скоїти аутоагресивний акт. Для цього проводяться діагностичні тести, такі як тест акцентуацій характеру, що визначає риси особистості (модифікований ПДО А.Личко), діагностики нахилів до девіантної поведінки (схема А.Бандура, Р.Уолтерс), оцінка соціально-психологічної адаптованості (К.Роджерса і Р.Даймона), тест комунікативних умінь для старшокласників (Л.Міхельсон) тощо.

3.Організаційний етап. На основі отриманих даних пілотажного обстеження й результатів діагностики розробляється програма профілактичних і корекційних впливів.

4.Етап реалізації програми (моделі).

5.Завершальний етап, котрий проводиться з метою визначення результативності проведеної роботи й отримання прогнозів на майбутнє.

Профілактична робота розпочинається з **ранньої** профілактики.

Одним із перших підходів до ранньої профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі є **інформаційний підхід**. Він базується на постулаті про те, що якщо людина знає про шкідливість для здоров'я певного стилю поведінки, то вона почне ставитися до такої поведінки негативно й буде утримуватися від неї.

Оптимальний вибір індивідуально-профілактичних заходів впливу на особистість молодої людини в значній мірі залежить від того, наскільки дієві профілактичні програми його соціального оздоровлення, котрі мають містити такі важливі компоненти:

- цілі індивідуально-профілактичного впливу, головна з яких – формування в молодої людини впевненості в тому, що необхідно доцільно слідувати вимогам норм моралі та права;
- методи й прийоми виховного та контролюючого впливу на особистість, котрі враховують всі необхідні якості, що повинна мати особистість і яких негативних рис необхідно позбавитися;
- форми впливу на безпосереднє оточення особистості для того, щоб ліквідувати негативний вплив на її чинники і затвердити сприятливу систему міжособистісних стосунків;
- засоби індивідуального психологічного впливу, орієнтовані саме на ті соціальні групи, громадські й суспільні організації, котрі спроможні дати найбільший виховний ефект що до даної особистості;
- основні етапи реалізації профілактичних програм соціального оздоровлення особистості.

З впевненістю можна сказати, що на етапі ранньої загальної профілактики аутоагресивної поведінки в молодіжному середовищі готів доцільним буде курс занять про сутність аутоагресивної поведінки. Так, нами був розроблений курс занять, котрий розрахований на 9 занять за такою тематикою:

Заняття 1: Природа аутоагресивної поведінки.

Мета: Знайомство молоді з поняттям “аутоагресія”, “аутоагресивна поведінка”, розгляд аутоагресивної поведінки як соціально-психологічного феномена.

Заняття 2: “Суїцид: історія виникнення та генеза поглядів”.

Мета: Ознайомити молодь з поняттям “суїцид”, з його різновидами. Розповісти про причини виникнення суїциду в давніх культурах та зміну суспільного погляду на суїцидальні акти.

Заняття 3: Лекція про готичну культуру та філософію.

Мета: Ознайомлення підлітків-готів з готичною культурою та філософією, з проблемами життя й смерті, що представлені в ній. Демонстрація фото готів середнього й похилого віку, які отримали освіту, досягли успіхів у бізнесі, створили свої сім'ї, народили дітей.

Заняття 4: Гра “Шлях до мети”.

Мета: Розвиток у молоді навиків реалізації планів.

Заняття 5: Тренінг “Готи: хочуть, можуть, вміють”.

Мета: Розвиток у молоді навиків самовизначення.

Заняття 6: Групова дискусія “Готи в пошуках сенсу життя”.

Мета: Виявлення молоддю своїх істинних цілей життя, найбільш актуальних проблем сьогодення, котрі можуть відобразитися на майбутньому.

Заняття 7: Тренінг “Реальність і переконання”.

Мета: Усвідомлення різниці між реальними подіями та інтерпретацією цих подій, досягнення розуміння того, що бачення ситуації залежить від суб'єктивних концепцій.

Заняття 8: Рольова гра “Ось таке кіно”.

Мета: Розвиток уміння прогнозувати й актуалізувати свої життєві цілі.

Заняття 9: Тренінг “Перехрестя”.

Мета: Визначення учасниками шляхів досягнення життєвих цілей.

Усі заняття розраховані на формування на особистісному рівні таких якостей молоді людини, котрі забезпечили б підвищення рівня особистісної відповідальності за свою поведінку, за потяги та бажання. Курс занять має розширити знання молоді про аутоагресію, її причини й наслідки, патологічні форми тощо, а також про шляхи подолання виявів такої поведінки і вміння будувати реальні плани на майбутнє.

Вторинна профілактика має на меті обмеження поширення окремих негативних явищ, що мають місце в молодіжному середовищі готів, зокрема аутоагресивної поведінки, котра часто спричинена ще й модою на молодіжні неформальні угруповання, що пропагують відхід особистості від життя в соціумі, і навіть зведення рахунку з життям, до яких, наприклад, окрім готів, відноситься субкультура “емо”. Для цього нами була розроблена система групових ігор:

Перша гра – “Повинен або обираю”.

Мета: Позбавлення від використання установок у своїй діяльності.

Друга гра – “Заборонені бажання”.

Мета: Розвиток уміння відмовлятися від бажаного, особливо від бажаного негативу.

Третя гра – “Я – дарунок людству”.

Мета: Підвищення самооцінки в досягненні позитивних життєвих цілей.

Четверта гра – “Формула удачі”.

Мета: Створення позитивного настрою на майбутнє.

П'ята гра – “Мої сильні сторони”.

Мета: Виявлення своїх сильних сторін, активізація уміння мислити про себе в позитивному ключі.

Така система ігор спрямована на розвиток внутрішніх конструктивних потенцій молоді.

Надзвичайно важливим у вторинній профілактиці є використання **соціальної реклами**, котра б сповіщала про причини й наслідки актів агресії, суїцидальних актів тощо.

Третинна профілактика – це комплекс соціальних, освітніх та медико-психологічних заходів, спрямованих на відновлення особистісного та соціального статусу молодої людини, яка вже робила спроби суїциду. Тому соціально-педагогічна діяльність у межах третинної профілактики зосереджується в різноманітних осередках допомоги особистості: реабілітаційних центрах, дружніх клініках для молоді, анонімних кабінетах тощо.

Виходячи з цього, нами запропонований комплекс суспільно-корисної діяльності, котра охоплює декілька напрямів профілактичної роботи. Перш за все ми пропонуємо створення при ЦСССДМ анонімних кабінетів, де б потенційні суїциденти могли б отримати кваліфіковану психологічну допомогу в вигляді приватної бесіди з психологом. Для тих молодих людей, які не виявлять рішучості щодо зустрічі з психологом в анонімному кабінеті, ми пропонуємо створити сайти довіри на противагу тим сайтам, де відбувається пропаганда аутоагресивної поведінки, створюються віртуальні клуби самогубців тощо. До співпраці на сайтах можна залучити волонтерів (студентів соціально-педагогічних та соціально-психологічних спеціальностей, осіб, які вже намагалися скоїти акт суїциду і зрозуміли, що робити цього не варто), небайдужих громадян, які спроможні потоваришувати з молоддю, схильною до аутоагресивної поведінки, представників духовенства різних конфесій, позаяк всі світові релігії засуджують аутоагресивні акти, визнають їх смертним гріхом.

Також у межах діяльності соціальних служб необхідно активізувати роботу телефонів довіри, розповсюдити номери цієї служби (0-86) якомога більше в молодіжному середовищі. А серед молоді-готів, яка визначена як потенційна до скоєння актів суїциду, розповсюдити номер служби “Телефон довіри” на мобільні телефони, тобто записати їх у пам’ять телефонної книги. Це дасть змогу неповнолітнім готам з аутоагресивними виявами перш, ніж зробити свій вибір, поговорити зі спеціалістами, можливо зняти психологічну напругу, і надалі відмовитися від скоєння самогубства.

За місцем проживання молоді доцільно було б обладнати молодіжні клуби, в яких волонтери могли б проводити тренінг – “Комунікація-Стрес-Безпека”, позитивний вплив якого уже загальновідомий серед спеціалістів, що працюють з молоддю, схильною до агресії.

Для молоді, що схильна до перманентного суїциду (тобто робить все, щоб прискорити смерть – вживає алкоголь, наркотики, інші психотропні речовини), необхідно організувати бесіди й лекції про негативний вплив хімічних речовин на здоров’я людини, їх життя й успішну соціалізацію.

Доречним у нашій профілактичній моделі був би перегляд цікавого для молоді вітчизняного та зарубіжного кіно, де яскраво показані негативні приклади аутоагресивної поведінки, наприклад “Памятная прогулка”, “Куколка”, “Спешите любить”, “Игла” та документального кіно про скоєння актів суїциду, де без прикрас зображується потворність наглої смерті, горе близьких людей, батьків, які втратили рідну для них людину тощо.

Схематично профілактична модель запобігання виявам аутоагресивної поведінки у молодіжному угрупованні готів репрезентована у таблиці 1.

Для реалізації профілактичної програми необхідне дотримання таких вимог:

- змістовність, спрямованість, неперервність процесу профілактики;
- усвідомлення перспективності профілактичної роботи;
- вивчення індивідуальних особливостей клієнта і загальних законів розвитку особистості молодої людини;
- підтримка й розвиток внутрішніх особливо корисних інтересів і здібностей молодої людини;
- відсутність нав’язливості в реалізації профілактичної моделі;
- терпіння й витримка всіх учасників профілактичного процесу;
- активність самого клієнта, виявлення ним ініціативи й вольових зусиль.

Профілактична модель запобігання виявам аутоагресивної поведінки у молодіжному середовищі готів

Вид профілактики	Керівництво	Зміст профілактичної роботи
Рання	Соціально-педагогічні служби (шкільна психологічна служба)	<ul style="list-style-type: none"> - своєчасно виявляти осіб групи ризику, вивчати проблеми, труднощі і потреби цієї категорії населення; - здійснювати соціальний патронаж у разі необхідності; - надавати їм необхідну соціально-педагогічну і психологічну допомогу; - діагностувати соціально-психологічні і педагогічні ситуації особистості, схильної до аутоагресивної поведінки; - залучувати в разі необхідності інші органи й соціальні інститути для соціально-психологічної підтримки осіб з аутоагресивною поведінкою; - створювати служби медико-психологічної й соціально-психологічної допомоги в підтримці молоді, що схильна до аутоагресивної поведінки; - проводити організаційно-педагогічні заходи, спрямовані на створення оптимального і ефективного виховного середовища, включати різні соціальні інституції в процес соціалізації молоді; - вести активну просвітницьку роботу з профілактики аутоагресивної поведінки.
Вторинна	ЦСССДМ	Розробка сигнальних брошур, розповсюдження соціальної реклами, проведення тренінгів та ігр.
Третинна	ЦСССДМ, громадські організації, зацікавлені громадяни, "Телефон довіри"	Організація волонтерської діяльності з залученням громадських організацій, представників релігійних конфесій; організація служб "Телефон довіри", анонімних кабінетів, молодіжних клубів за місцем проживання для проведення лекцій, бесід, тренінгів, перегляду кіно тощо.

Під час розробки моделі профілактичного впливу в якості найголовнішої мети визначається зміна особистості молодої людини в бік загальноприйнятих норм, правил та інших соціальних цінностей. До того ж ця мета реалізується не одразу, а через декілька місяців, а іноді й років.

Виходячи з поставленої мети, визначається коло завдань, основними з яких є:

- відновлення й розвиток нормальних позитивних інтересів молоді;
- відновлення нормального спілкування;
- почуття соціальної відповідальності й дисципліни;
- формування жаги до життя.

Особливою формою профілактичної роботи може бути корекція, котра найчастіше проводиться в групах, де клієнти мають змогу навчитися конструктивно вирішувати складні життєві ситуації.

Перед включенням у корекційну групу з молодими людьми необхідно провести серію консультативних бесід з метою мінімізації ризику суїцидальної поведінки. При консультуванні необхідно дотримуватися таких правил:

1. Вислуховування. Молодь часто лякають особисті наміри, тому вони прагнуть висловитися. Необхідно дати можливість говорити вільно, не перебивати, більше задавати питань, ніж говорити.

2. Баналізія – зняття уявлень про виключну цінність страждань. Молодій людині її проблема уявляється часто глобальною й унікальною, через що зникає можливість критично подивитися на неї.

3. Естетичний підхід. Молоді дуже важливо знати, як вона виглядає, навіть після смерті. Тому надзвичайно результативним способом профілактики аутоагресії є описання й ілюстрація, як буде виглядати труп.

4. Нагадування про обов'язки й зв'язки з близькими. Необхідно шукати в оточенні людини близьку особу, яку б він не хотів розчарувати своїм вчинком.

5. Вимірювання поганого й хорошого. Необхідно молоді допомогти сфокусуватися не тільки на негативних сторонах актуальної ситуації, а й “оживити” уявлення про те хороше, що є у її житті.

6. Контрастування. Відомо, що люди легше переносять страждання, якщо хтось страждає більше. Молодій людині корисно показати приклад того, як люди мужніють і продовжують боротися, будучи в гіршому стані.

7. Використання досвіду вирішення проблем. Людині необхідно нагадати про її навички в вирішенні проблем і залучити її минулий досвід для вирішення складної життєвої ситуації.

8. Пробудження потенціалу сили. Необхідно допомогти знайти в собі енергетичне начало, на яке людина буде спиратися: сила волі, фізична сила, терпіння.

9. Позитивне майбутнє. Необхідно допомогти побудувати плани, виявити бажання й мрії, заради реалізації яких аутоагресивна молодь буде прагнути йти вперед.

10. Структурування дій. Це будівництво планів на найближчий час.

11. Піклування про інших. Значна кількість людей спроможна забути про свої проблеми, займаючись проблемами більш слабкої людини, домашніх тварин тощо.

12. Розширення кола інтересів. Людині необхідно допомогти віднайти такі заняття, які б допомогли їй відволіктися, знайти радість життя.

Запропонована нами профілактична модель запобігання виявам аутоагресивної поведінки в молодіжному середовищі складена згідно цих правил.

Дана система профілактики аутоагресивної поведінки в молодіжному угрупованні готів не вичерпує всіх можливостей профілактичної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амбрумова А.Г., Трайнина Е.Г., Ратинова Н.А. Аутоагрессивное поведение подростков с различными формами социальной девиации. – Томск, 1990. – 226 с.
2. Вроно Е.М., Ратинова Н.А. О возрастном своеобразии аутоагрессивного поведения психически здоровых подростков // Сравнительные и возрастные исследования в суицидологии: Сб. науч. тр. – М., 1985. – 290 с.
3. Кобильченко В.В. Проблема підліткового суїциду // Психологія суїцидальної поведінки: Діагностика, корекція, профілактика. – К., 2000. – 360 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. – М., 2001. – 192 с.
5. Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии. – М., 1984. – 270 с.
6. Резнікова О.В., Кушнар'ов С.В. Суїцидальні прояви особистості – хвороба цивілізації // Психологія суїцидальної поведінки: Діагностика, корекція, профілактика: Збірник наукових праць за загальною редакцією С.І.Яковенка. – К., 2000. – 320 с.
7. Сафронов А.Н. Готическая субкультура: что привлекает молодых? – М.: Академия, 2005. – 178 с.

8. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер / Под ред А.С. Беличевой, В.М.Фоминой. – М., 1993. – 256 с.
9. Хайкин В.Л. Реабилитация подростков с суицидальным поведением. – М., 1989. – 126 с.

Степанова Е.А.

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЯВЛЕНИЯМ АУТОАГРЕССИИ В МОЛОДЁЖНЫХ ГРУППИРВКАХ ГОТОВ

В статье дана система профилактики аутоагрессивного поведения представителей молодёжного группировки готов.

Ключевые слова: аутоагрессия, субкультура, молодежная среда, готы.

Stepanova O.A.

YOUTH GROUPS GOTHS HAVE THE SYSTEM OF PREVENTION OF DISPLAYS OF SELF-AGGRESSION

In the article is given the system of prophylaxis of suicidal behaviors are in the youth environment of Goths.

Key words: autoaggression, subculture, youth surrounding, Goths.

УДК 37.013.42

Султанова Н.В.

РОЗВИТОК ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК БАЗОВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті досліджуються теоретичні аспекти розвитку етичної компетентності майбутнього соціального педагога. Автор визначає основний напрямок його професіоналізації в системі вищої освіти.

Ключові слова: етична компетентність, професійна підготовка, педагогічна етика, система, розвиток, соціальний педагог, професійно-етичні якості.

Вирішення завдань формування й впровадження нових суспільних цінностей безпосередньо залежить від розв'язання педагогічною наукою освітніх проблем, а також від модернізації змісту, форм та методів практики соціально-педагогічної роботи. Саме тому надзвичайної актуальності у вирішенні завдань професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів набуває визначення ролі та місця компетентнісного підходу. У контексті цих положень особливо гостро постає проблема орієнтації університетської освіти не лише на забезпечення майбутніх фахівців ґрунтовними знаннями, але й акцентування уваги на ціннісних та моральних аспектах професійної етики соціального педагога.

Сьогодні перед педагогічною наукою та практикою постає завдання значно підвищити ефективність професійного розвитку майбутнього соціального педагога, створити педагогічні умови для розвитку його компетентності. З огляду на зазначене вищий навчальний заклад повинен координувати роботу зі створення сприятливих умов й узагальнення системи впливів усіх соціально-виховних інститутів з метою оптимізації професійного розвитку майбутніх фахівців.

В останні роки напрацьована значна кількість досліджень, присвячених особливостям діяльності соціального педагога. Серед них роботи Л. Артюшкіної, Н. Басова, Л.Нікітіної, Р.Овчарової, В. Сорочинської, М. Шакурової та ін. [1: 4-6].

Проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога знайшла відображення у працях вітчизняних учених (О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик, В. Оржеховської, В. Поліщук, Г. Троцько, С. Харченко); російських дослідників (В. Бочарової., А. Варги, А. Дашкіної, А. Мудрика, В. Келасова, Є. Холостової, Н. Шмельової та інших); чисельних дослідженнях зарубіжних фахівців (Е. Енвал, Р. Гарбера, М. Грей, А. Келли, Д. Кокоса, Д. Максвелл, Е. Уілкінсон, Е. Уолша).

Система вищої освіти сьогодні характеризується зростанням актуальності формування етичних цінностей, моральних якостей особистості фахівця із соціальної роботи, значними можливостями вищих закладів освіти для розвитку професіоналізму майбутніх соціальних педагогів. Але, з огляду на сучасні наукові дослідження, можна стверджувати про недостатню кількість методик, не розробленість механізму щодо розвитку в майбутніх фахівців етичної компетентності.

Аналіз наукових досліджень та стану підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих закладах освіти дозволив зробити висновок, що питання формування у них етичної компетентності не вивчалось ні теоретично, ні практично. Отже, проблема компетентнісного розвитку майбутнього соціального педагога, формування його етичної компетентності досліджена недостатньо, що й зумовлює вибір мети статті, яка полягає у теоретичному осмисленні та практичному розкритті підходів та закономірностей формування етичної компетентності як базової складової професіоналізації майбутнього соціального педагога.

Протягом останнього часу компетентнісний підхід використовується при дослідженні засад професійної освіти, насамперед проблем формування професійної компетентності фахівців різних професій, у тому числі – педагогів різних спеціальностей. Серед авторів, які приділяють увагу цій проблемі, Л. Хоружа, Л. Мітіна, А. Маркова, Н. Кузьміна, В. Кричевський, Л. Карпова та ін. Компетентність та відповідні їй компетенції, на думку згаданих науковців, є тими показниками, що дозволяють визначити функціональну готовність майбутнього фахівця до участі в житті суспільства, освітній діяльності, спрямувати його подальший особистісний та професійний розвиток.

Науковці європейських країн також вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності своєчасно реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття “компетентність”.

Компетентність (від лат. *Competens* – відповідний, здатний) – психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності і корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням. У наукових працях до поняття компетентності, крім загальної сукупності знань, включають ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь та досвід практичного використання знань. Слід зазначити, що компетентність спеціаліста із соціально-педагогічної роботи формується не тільки завдяки отриманим знанням та апробованим навичкам і вмінням, а й на основі власної позиції фахівця, аналізу свого досвіду на рівні структурованих, узагальнених знань [6].

Набуття професійно важливих компетентностей майбутнього соціального педагога вважається в сучасній освітній системі одним із пріоритетних напрямків педагогічної роботи в умовах вищого навчального закладу.

Маючи вагоме значення у структурі професійної компетентності, її етична складова розширює професійні можливості педагога та виявляє себе як здатність особливим засобом будувати педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховної діяльності. Формування та розвиток етичної компетентності соціального педагога обумовлює його педагогічну майстерність у майбутній професійній діяльності. З одного боку, етична компетентність відображає узагальнену досвідом систему професійних норм і цінностей педагога, з іншого, – є психолого-педагогічним інструментом його впливу через особистісну поведінку на внутрішній світ людини. Серед основних компетентностей, якими повинен володіти спеціаліст, етична має пріоритетне значення. Вона виступає показником і одночасно результатом особистісної готовності до професійної діяльності, тому що виконання будь-якого завдання має моральний зміст.

Л. Хоружа розглядає етичну компетентність як складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм. Етична компетентність

педагога репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога [7].

Виконання професійних обов'язків, організація взаємодії з клієнтами, шляхи розв'язання моральних проблем та прийняття найбільш адекватного професійного рішення в етичних питаннях закріплені Етичним кодексом спеціалістів із соціальної роботи України, прийняття якого було ініційовано Українською асоціацією соціальних педагогів і спеціалістів із соціальної роботи в 2003 році. Виходячи з положень даного документа, можна визначити норми етичної поведінки соціального педагога стосовно професійної діяльності, його особистісні та моральні якості, етичні принципи та інше [2].

Співставивши основні положення кодексу з якісними характеристиками етичної компетентності соціального педагога, можна зробити висновок про недостатність обґрунтування теоретичних підходів до розуміння особливостей трактування зазначеної якості, організації завдань і технологій щодо її формування у майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу.

Сучасні наукові дослідження стану професійної підготовки майбутніх фахівців засвідчують про низку протилежностей у формуванні та розвитку етичної компетентності соціальних педагогів, а саме: між сучасними вимогами суспільства до майбутніх фахівців та рівнем їх готовності до професійної діяльності; індивідуально-творчою природою педагогічної діяльності та характером підготовки майбутніх фахівців; усвідомленням майбутніми соціальними педагогами значущості професійної етики і недостатнім рівнем її сформованості. Подолання цих ознак потребує впровадження освітніх технологій професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, спрямованих на створення сприятливих умов для розвитку їх етичної компетентності.

Отже, формування етичної компетентності повинно відбуватися засобами змісту освіти у вищій школі. Як наслідок, у студента розвиваються здібності та з'являються можливості вирішувати в повсякденному житті проблеми – від побутових до освітніх і соціальних. Тобто не лише сума знань, а синтез знань, умінь і професійно-етичних якостей є важливим показником ґрунтовно і різнобічно підготовленого спеціаліста.

При таких умовах передбачається корекція змісту професійної підготовки студентів з соціальної педагогіки з опорою на сукупне соціально-філософське, психологічне, педагогічне знання про людину, сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напрямку, альтернативні виховні системи, педагогічні інновації, комплекс етичного інструментарію стосовно розв'язку соціально-педагогічних задач. Відбуваються зміни і в засобах педагогічної комунікації, формах і методах педагогічної взаємодії. Ми вважаємо, що зростанню рівня компетентності майбутніх педагогів сприяють активні форми і методи навчання, що відтворюють контекст майбутньої професійної діяльності, причому не лише предметний, але й соціальний. За нових умов особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід. Таким чином, компетентнісний підхід від технологічного відрізняється тим, що він передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і етичної компетентності та формування педагога як творчої особистості. Становлення і розвиток етичної компетентності буде здійснюватись успішно за умовами об'єднання всіх компонентів цього процесу в єдину цілеспрямовану систему виховання та навчання майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Сутність етичної компетентності соціального педагога проявляється через альтруїстичний характер його діяльності, через спрямованість на гуманізацію професійних відносин, а також у творчій самореалізації моральних переконань та ідеалів адекватно етичним цінностям і нормам соціально-педагогічної діяльності.

Показниками наявності етичної компетентності повинні служити певні якості особистості соціального педагога та його поведінка, узгоджена з вимогами професійно-етичних правил.

Отже, компетентнісний зміст освіти повинен проходити наскрізною лінією через усі освітні галузі, одержуючи кожного разу реалістичне, особистісне й соціально значуще втілення на відповідному матеріалі. У результаті вдається об'єднати дисципліни в єдиний цілісний зміст, визначивши системоутворюючі елементи вищої освіти як по вертикалі окремих ступенів навчання, так і на рівні горизонтальних міждисциплінарних зв'язків.

Етична компетентність для соціального педагога стає системною характеристикою особистісно зорієнтованого підходу до професійної діяльності.

Запроектоване на основі компетентнісного підходу навчання у вищому закладі освіти спроможне забезпечувати не тільки розрізнену предметну, а й цілісну компетентно зорієнтовану освіту для професійного розвитку майбутнього соціального педагога. Це може бути доведено у подальших наукових дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басов Н. Ф. Социальный педагог: введение в профессию: учеб. пособ. / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М.: Академия, 2006. – 256 с.
2. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи, затверджений Українською асоціацією соціальних педагогів та спеціалістів із соціальної роботи, Державною соціальною службою для сім'ї, дітей та молоді, Лігою соціальних працівників України, Міністерством України у справах молоді та спорту (№1965 від 09.09.2005).
3. Медведева Г.П. Этика социальной работы: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М., 1999. – 208 с.
4. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ “Сфера”, 2001. – 480 с.
5. Сорочинська В.Є. Організація роботи соціального педагога: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В.Є.Сорочинська. – К.: Кондор, 2005. – 208 с.
6. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2003. – 233 с.
7. Хоружа Л.Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатofакторний процес // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – 2003. – № 5 – С. 42-44.

Султанова Н.В.

РАЗВИТИЕ ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК БАЗОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье исследуются теоретические аспекты развития этической компетентности будущего социального педагога. Автор определяет основное направление его профессионализации в системе высшего образования.

Ключевые слова: этическая компетентность, профессиональная подготовка, педагогическая этика, система, развитие, социальный педагог, профессионально-этические качества.

Sultanova N.V.

DEVELOPMENT OF ETHICS COMPETENCE AS BASE CONSTITUENT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL TEACHER

In article theoretical aspects of development of ethical competence of the future social teacher are investigated. The author defines the basic direction of its professional development in higher education system.

Key words: ethical competence, professional training, pedagogical ethics, system, development, social pedagogue, professional-ethic characteristics.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВИПРАВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ (XVIII СТ.)

У статті розглядається зарубіжний досвід становлення і розвитку закладів пенітенціарної системи для неповнолітніх правопорушників. Проаналізовано особливості створення виправних установ для неповнолітніх злочинців у Англії, Бельгії, Голландії, Італії, Росії, Франції, Швейцарії у XVIII ст.

Ключові слова: неповнолітній правопорушник, виправні заклади, виправний приют, заклади примусового виховання, школи виправлення.

Виправні заклади для неповнолітніх посідають у сучасній пенітенціарній системі одне з найважливіших місць. Мета покарання – виправлення – з давніх часів спонукала до виокремлення місць ув'язнення, призначених для неповнолітніх із загального тюремного ладу. Ще Говард звернув увагу на величезне зло, заподіяне спільним утриманням дорослих і неповнолітніх у загальній в'язниці; якщо колишні в'язниці служили школою злочину для дорослих, то легко собі уявити, як вони позначилися на дітях. Але одним створенням для неповнолітніх окремих в'язниць обмежитися не можна було: необхідним є встановлення особливого режиму їх утримання – режиму, що базувався б виключно на принципі виправлення, а відтак виникає потреба наукового осмислення та аналізу історичного розвитку виправних закладів у зарубіжних країнах, їх змісту, структури та умов утримання в цих закладах неповнолітніх [1].

Проблемам структури та діяльності закладів вітчизняної пенітенціарної системи присвячено роботи Алферова Ю.А., Байдакова Г.П., Беляєвої Л.І., Верещагіної В.А., Зубкова А.І., Філіпова В.В., Шаміс А.В. та ін.; питаннями розвитку виправних установ для неповнолітніх у зарубіжних країнах займалися такі вчені, як Fohring, Aschrott, Starcke, Mittermaier, Wiedemann, Fuld, Roussel, Robin, Lallemand, Hello, d'Haussonville, Bocchi.

Об'єкт нашого дослідження – функціонування виправних закладів для неповнолітніх правопорушників. Предмет – специфіка становлення та розвитку закладів пенітенціарної системи для неповнолітніх правопорушників у зарубіжних країнах (XVIII ст.).

Мета дослідження: проаналізувати та узагальнити історичний зарубіжний досвід становлення та розвитку виправних установ для неповнолітніх правопорушників (XVIII ст.).

Спостереження над сучасною злочинністю великих населених центрів показали, що схильність до злочину запеклих злочинців бере початок із малоліття і укорінюється в сім'ї, в навколишніх умовах, у відсутності виховання, тобто перші кроки на шляху злочину сучасного рецидивіста робляться в дитинстві, коли порок і злочин важко розрізнити; порочність, розпусність, розбещеність дітей своєю чергою тісно взаємопов'язана з їх безпритульністю.

Таким чином, безпритульні, бездоглядні діти, які не одержують виховання в сім'ї, повинні його отримати за громадський та держаний рахунок, тобто влада, не чекаючи, доки неповнолітній скоїть злочин, має подбати про виховання дитини, якщо батьки не здатні цього зробити. Ця думка лежить в основі так званого “примусового виховання”, здійснюваного утриманням безпритульних і порочних дітей у виправних закладах.

Сьогодні навіть не обговорюється те, що неповнолітніх злочинців слід не карати, а виправляти, тобто виховувати, і тому тюремний режим повинен бути замінено відносно них виховним режимом.

Початок сучасним виправним закладам для неповнолітніх було покладено створенням виховних закладів для сиріт, безпритульних і бездоглядних дітей, що на той час уважалося виявом благодійності, яким переважно опікувалась церква [2].

В Італії уже на початку XVIII століття зустрічаються заклади винятково для неповнолітніх злочинців: папа Климент XI влаштував у Римі у 1704 р. будинок для

виправлення і виховання малолітніх злочинців. Цей досвід був невдалий, але згодом стали з'являтися й інші заклади, що переслідували ту ж мету.

Благодійній ініціативі зобов'язане виникнення виправних закладів у Швейцарії, яке взаємопов'язане з ім'ям “рятівника бідних, батька сиріт та вихователя людства” – Йоганна Генріха Песталоцці. Спочатку благодійні товариства влаштовують безпритульних сиріт до селянських сімей, але згодом, щоб уникнути експлуатації дитячої праці, починають створюватися окремі заклади для утримання дітей. Таку школу було засновано самим Песталоцці в Нейгофі, пізніше аналогічну школу створено швейцарським урядом, це так звана землеробна колонія для бідних дітей у Гофвіллі. У цій колонії, що досягла блискучих результатів, працював інший філантроп, другий “друг дітей”, Верлі. Подібно до названих закладів було влаштовано безліч інших колоній і шкіл.

Досвід Швейцарії та Італії невдовзі зацікавив Німеччину. Протягом цього ж XVIII ст. з'являється низка так званих “Rettungs-An-stalten” (рятувальні й навчальні школи), тобто закладів, призначених для порятунку безпритульної та покинутої молоді. Втім, уже й раніше існували в Німеччині подібні заклади: в Любеку з 1547 р., Аугсбурзі з 1572 р., Гамбурзі з 1595 р., Галлі з 1698 р. Особливо прославився, створений у 1820 р. в Штутгарті, заклад “Paulmenpflege” й отримала світову популярність гамбурзька виправна школа, що мала назву “Суворий будинок” (Rauhes Haus). Характерна особливість старих німецьких виправних виховних закладів для неповнолітніх полягала в їх сімейному режим. Допоміжним засобом виховного впливу тут було навчання землеробству [2].

Думка про те, щоб у виправних закладах безпритульна і порочна молодь знаходила те, чого їй бракувало – головним чином, сім'ї – швидко популяризувалась в Європі. На зразок гамбурзького “Суворого будинку” в 20-х роках XVIII століття у Франції створено дві колонії – в Нейгофі, неподалік від Страсбурга, і св. Миколая в Парижі. У 1839 р. у Франції була відкрита відома метрейська колонія (в Mettray, поблизу Тура), діяльність якої неодноразово спробували наслідувати інші. Демес, директор метрейської колонії, ввів такий самий режим, який діяв у гамбурзькій виправній школі: сімейний першопочаток і навчання землеробству, а пізніше і майстерності. Більшість закладів цього роду створювалася у Франції за зразком метрейської колонії і за небагатьма винятками всі вони отримали характер землеробних колоній. На переконання тогочасних чиновників, місто є розсадником злочинності й порочності неусталених і нездатних боротися з різними спокусами молодих людей, у той же час, на душу людини ніщо так благотворно не впливало, як сільська природа, сільська робота. Усі зусилля організаторів цих закладів було спрямовано на усунення формалізму, що згубно діяв на виховання навіть у звичайних школах, а ще згубніше там, де діти не мали щастя відчувати на собі впливу доброї родини. Передбачалося, що виправні заклади повинні бути справою суспільно-приватної ініціативи, а в уряді знаходити тільки підтримку. На початку у Франції так і було: всі виправні заклади і переважно землеробні колонії з'являлися й існували завдяки приватно-громадському почину [2].

У той самий час у Голландії було влаштовано на приватні кошти виправний заклад під назвою “Нідерландський Метре”.

В Англії думка про необхідність створення особливих закладів для утримання як безпритульних, так і порочних дітей виникла в 1788 р.; завдання популяризації її взяло на себе серрейське філантропічне об'єднання. На початку в основу цих виправних закладів для неповнолітніх було покладено сімейний принцип; пізніше в їх діяльність було введено систему класифікації вихованців за успіхами в навчанні й терміну утримання в закладі. Приклад серрейського виправного закладу наслідували й інші благодійні товариства, завдяки яким число виправних установ швидко збільшувалося. Діяльність їх викликала довіру уряду, який законом 1838 р. визнав за можливе зараховувати до призначеного неповнолітньому злочинцеві судом терміну покарання час утримання його у виправному закладі. Цим же законом було покладено початок створенню державних виправних закладів. Перший з них з'явився у Parkhurst'і на острові Вайт і проіснував до 1864 р. За ініціативою Гладстона виник згодом виправний заклад для хлопчиків у Редгілді. На відміну від французьких закладів,

англійські не надавали переваги землеробній праці, а рівноцінно звертали увагу й на інші можливі на волі види діяльності неповнолітніх. [2]

Найбільший благодійний вплив на долю і процвітання подібних закладів в Англії мав законодавчий акт 1854 р. (Reformatory School Act – Виправний закон про школи, доповнений в 1868 р.), дію якого було поширено на Англію та Шотландію. Цим актом створення “Reformatory Schools” довірено приватній ініціативі; але зауважувалося, що заклади, котрі відповідають вимогам закону, можуть отримати визнання з боку уряду, а відтак контролюватися ним.

У Бельгії закон розмежував дітей на “злочинних” (*enfance coupable*) і “занедбаних” (*enfance abandonnee*). До категорії перших віднесено було малолітніх, засуджених кримінальними судами і виправданих унаслідок визнання їх як таких, які діяли без достатнього усвідомлення, до другої – безпритульні (*indigents*), жебраки (*mendiants*) і волоцюги (*vagabonds*). До 1846 р. неповнолітні першої категорії відбували покарання у в’язницях, і в цьому ж році були засновані для них так звані “*maisons penitentiaires et de reforme*”; малолітніх же другої категорії розміщали в особливих закладах для утримання сиріт або ж у засновані з 1808 р. “*depots de mendicite*”. За законом 1848 р. було створено особливі “*ecoles de reforme*” для утримання в них усіх таких неповнолітніх.

У Росії необхідність створення виправних закладів для малолітніх злочинців констатовано лише “Уложением о наказаниях”. Укладачі проекту цього “Уложенія ...” передбачали розміщувати неповнолітніх у гамівні будинки. Закон від 15 грудня 1866 р. спричинив виникнення спеціальних благодійних товариств, що передбачало створення та утримання особливих виправних притулків для неповнолітніх. “У даний час принцип примусового виховання неповнолітніх – не тільки безпритульних, які нічим злочинним себе не виявили, але і злочинних, які зазнали суду – повсюдно визнаний законодавствами” [2].

Варто зазначити, що примусове виховання неповнолітніх було складовою завдань не тільки благодійних товариств, що заохочувалося державою й самим урядом. Не скрізь, з міркувань фінансових, держави створювали за свій рахунок заклади або колонії для неповнолітніх злочинців, але всюди вони знаходились під контролем та підпорядкуванням уряду, і влаштування неповнолітнього злочинця у ці заклади передбачалося кримінальними законами.

Таким чином, у другій половині XVIII ст. стан наявності та функціонування виправних закладів для неповнолітніх злочинців у різних країнах був таким.

Англія посідала відносно устрою та регламентації виправних закладів перше місце; законодавство різко розмежувало дітей, які скоїли злочини, і покинутих або безпритульних. Також розрізняються і заклади, призначені для утримання неповнолітніх тієї або іншої категорії. Для утримання перших було призначено школи виправлення (Reformatories) для безпритульних і взагалі нещасних неповнолітніх – Industrial Schools, тобто промислово-ремісничі школи. Як ті, так і інші заклади могли створюватися приватними особами. Уряд зберігав за собою право встановлювати придатність закладів для спеціальних цілей, одночасно вимагаючи, щоб організація закладу відповідала нормальному регламенту, затвердженому в законодавчому порядку (“General-Rules and Regulations for the management of Reformatories and Industrial Schools” – “Генерал-правила і положення для управління виправно-виробничими училищами). Урядові інспектори спостерігали за точним виконанням цього регламенту. Зкладам, що успішно функціонували, уряд видавав субсидії. Діти утримувались у закладах примусового виховання не інакше, як за постановою судді. Існували спеціальні органи, до обов’язків яких належало відшукувати безпритульних дітей, збирати про них відомості й представляти матеріал на розсуд судді.

До ремісничих шкіл вступають діти віком молодші за 14 років, затримані за різні пороки, і діти віком молодші за 12 років, які вчинили кримінальні діяння, за що закон передбачав тюремне ув’язнення. Тут утримувалися неповнолітні до досягнення 16-річного віку. До шкіл виправлення приймалися діти молодші 16 років і перебували там від 2 до 5 років; або за вироком суду; після відбуття ними покарання у в’язниці не менше 10 днів; або

ж у порядку помилування замість того виду позбавлення волі, до якого їх засуджено судом. Організація обох видів шкіл взагалом одна і та ж: в “Industrial Schools” використовували більш м’які дисциплінарні заходи. Зразкова діяльність виправних закладів дала в Англії свої якісні результати, що виражалися в постійному зменшенні рецидиву і кількості злочинів, скоєних неповнолітніми. У 1856 р. в Англії було вчинено неповнолітніми 13981 злочинів; через 10 років число це становить лише цифри 9356, ще через 10 років не перевищує 7138, а в 1882 р. доходить всього до 5700 [2].

У Німеччині результати примусового виховання неповнолітніх значно гірші від досягнутих в Англії. Краще, ніж в інших союзних державах, справу було поставлено в Пруссії, де вона регулювалася частково імперським німецьким кримінальним законодавством, частково ж партикулярним законодавством, що стосувалася переважно безпритульних і морально покинутих дітей. Так, за опікунським статутом 1875р. опікунський суддя міг забрати в матері морально зіпсованого неповнолітнього і віддати його у виховний або виправний заклад. Безпритульним присвячено і закон 13 березня 1878 р., що вимагав застосування до них примусового виховання. Кількість дітей зіпсованих та занедбаних, підданих примусовому вихованню на підставі закону 13 березня 1878 р., до 1888 р. у всій Пруссії складала 10756. Настільки незначне застосування примусового виховання не могло дати відчутних результатів, і дійсно в Пруссії не спостерігалось зменшення числа неповнолітніх злочинців, а натомість їх кількість у всій Німеччині навіть зросла. За даними імперської німецької кримінальної статистики було засуджено до кримінальних покарань у 1885 р. 30 675 неповнолітніх злочинців, а в 1889 р. – 36 734. Точне число наявних у всій Німеччині виправних закладів для неповнолітніх невідомо.

У Франції виправними закладами слугували землеробські колонії. Більшу частину їх було призначено для утримання хлопчиків як засуджених судом, так і звільнених від покарання у зв’язку з неповноліттям. Режим колонії нічим не нагадував тюремних порядків. Усе в цих закладах було розраховано на честолюбство неповнолітніх і на заохочення бажання стати самостійними хліборобами. Основним законом, який регулював у Франції примусове виховання, є закон 5 серпня 1850 р. (*loi sur L’education et le patronage des jeunes detenus* – Закон про освіту і заступництво молодих ув’язнених), яким приватним особам та благодійним товариствам надавалось право створення виправних закладів для неповнолітніх під наглядом держави. Виправні заклади розподілялися так:

1) *colonies penitentiaires*, тобто виховні та виправні (пенітенціарні) заклади, куди закон наказував розміщати неповнолітніх, які скоїли злочин, але звільнених від покарання за недостатньої осудності; безпритульних і потім неповнолітніх злочинців, засуджених до ув’язнення більше, ніж на 6 місяців;

2) *colonies correctionnelles* (виправні колонії), куди розміщувалися неповнолітні, засуджені до тюремного ув’язнення на термін більше двох років, а також видалені з пенітенціарних колоній за погану поведінку. [2]

Унаслідок незначної кількості існуючих колоній уряд був змушений влаштовувати при деяких центральних в’язницях виправні відділення (*quartiers d’amendement, quartiers correctionnels*) для утримання неповнолітніх. Проте виправні колонії не повністю провели у себе запропонований законом розподіл неповнолітніх за категоріями. До 1 липня 1888 р. у Франції існувало шість колоній для хлопчиків і п’ять “*quartiers correctionnels*”. У 1885 і 1887 рр. було створено два виправні заклади для дівчаток. У деяких закладах запроваджено систему ремісничих робіт.

Бельгія на той час мала виправні заклади для неповнолітніх у Рюїсселеді і Вінгемі для хлопчиків і в Бернемі, поблизу Брюгге – для дівчаток. Ці заклади називалися “*ecoles de reforme*”; вихованці їх – переважно безпритульні й бездоглядні неповнолітні. Загальне керівництво ними було довірено міністерству юстиції і, зокрема, “*Administration de la surete publique*”. Неповнолітні злочинці розміщалися в так званих “*maisons penitentiaires*”: у С. Гюбері – для хлопчиків і в Намюрі – для дівчаток.

В Австрії продовжувало діяти застаріле “Кримінальне уложеніє” 1852 р., в якому не згадувалося про систему примусового виховання неповнолітніх. Тільки в 1873 р. було

видано “Закон про тих, хто не має певних занять”, і в 1885 р. “Закон про утримання в робітничих будинках і виправних закладах”, на підставі яких особи, які не досягли 18 років, за наявності умов для утримання в закладах з примусовою працею, повинні бути направлені тільки до виправних закладів для неповнолітніх та утримання їх у цих закладах до досягнення ними 20 років [2].

У Швейцарії існувала значна кількість виправних закладів для неповнолітніх; вони всі мали місцевий кантональний характер. З урядових закладів цього роду виділяються такі, як Бернський, Цюрихський, Ааргауський, Ваадтський.

В Італії була наявна змішана система, існували державні й приватні виправні заклади. Перші (Case di custodia) були наближені до в'язниць; другі (Istituti pii nel ritoovero forzato dei giovanetti) призначені для утримання безпритульних і неповнолітніх, які зазнали осуду за легкі провини.

У царській Росії установами для малолітніх злочинців уважалися виправні притулки під керівництвом головного тюремного управління, що поєднували поєднання в'язниці з “богоугодною установою”. Із виправних притулків навіть випадкові неповнолітні правопорушники виходили закінченими злочинцями або душевно і фізично зіпсованими людьми. Основними методами виховання у виправних притулках були різки та релігійний вплив. Побиття провинних різками в присутності всіх ув'язнених було щоденним явищем. У ролі вихователів виступали так звані “дядьки” – неписьменні відставні унтер-офіцери і фельдфебелі. Основним предметом викладання був “закон божий”. До виправних притулків неповнолітні приймалися не тільки за вироками судів, а й на прохання батьків, опікунів, вихователів та інших осіб. Ті, хто випускалися з виправних притулків, віддавалися до досягнення повноліття в експлуатацію майстрам або промисловим закладам, від яких перебували в абсолютній залежності, бо у випадку “поганої поведінки” вони підлягали поверненню до виправного притулку.

На території Росії налічувалося разом 12 приватних притулків:

- 1) міський Рукавішніковський притулок у Москві, що виник в 1864 р. на кошти братів Рукавішнікових;
- 2) землеробсько-ремісничка колонія поблизу Санкт-Петербурга, створена в 1871 р. санкт-петербурзьким об'єднанням виправних колоній і ремісничих притулків;
- 3) Студзенецька колонія поблизу Варшави для хлопчиків;
- 4) навчально-виховний притулок у Саратові, що виник у 1873 р. за ініціативи Саратовського тюремного комітету (для дітей обох статей);
- 5) ремісничо-виправний притулок у с. Большеві Московської губернії з 1874 р.;
- 6) Казанський виховно-виправний ремісничий притулок з 1875 р.;
- 7) Київська землеробна колонія, заснована в 1876 р.;
- 8) виправний притулок у Ярославлі, заснований в 1878 р.;
- 9) Нижегородська колонія, заснована в 1876 р.;
- 10) Симбірська виправно-виховна колонія відкрита в 1880 р.;
- 11) виправний притулок у с. Мерефі, поблизу Харкова, відкритий в 1881р.;
- 12) Вологодський притулок відкритий у 1885 р.

Усі притулки було підпорядковано міністерству внутрішніх справ (за головним тюремним управлінням), вони підлягали систематичним урядовим ревізіям. Засоби для існування притулків надавалися комітетами, що опікуються в'язницями (зобов'язаними відпускати на кожного вихованця таку суму, яка потрібна була б для утримання у в'язниці арештанта), і з благодійних внесків членів товариств. Вартість утримання неповнолітніх у притулках могла бути стягнена з їх батьків. Як правило, в притулки поступали неповнолітні за судовими вироками, відповідно до закону 1866 р.; положеннями ж окремих виправних притулків дозволялося приймати покинутих або виправданих судом неповнолітніх. Нижня вікова межа для вступу в притулок (за Статутом про покарання) – 10 років, вища – 17. Термін утримання неповнолітніх у притулках міг бути зазначений у судовому вирокі і тривати до досягнення ними 18 років. Мінімальний термін утримання в притулку не

зазначений. Керівництво притулку мало право скорочувати призначені судом терміни ув'язнення на одну третину, умовно звільняючи в'язнів. Завдання притулків зводяться до навчання, утримання і заступництва неповнолітніх. За видом отриманого в притулках технічного навчання вони розподілялися на *землеробські колонії й ремісничі притулки*. Сімейний режим законом не встановлено для притулків; і тільки Ярославський притулок ним керувався. Надання приватній ініціативі створення виправних закладів у Росії не могло ще показати істотних результатів; але безсумнівно, виправні заклади мали на своїх вихованців благодійний вплив – число випущених рецидивістів порівняно незначне. Завданням якіснішої організації притулків у Росії було присвячено з'їзди їх представників. Таких з'їздів було три: у Москві – у 1881 і 1890 р., у Києві – у 1884 р. [2].

Як бачимо, аналіз становлення виправних закладів для неповнолітніх в європейських країнах та Росії свідчить про те, що в переважній більшості установи для безпритульних і тих неповнолітніх, які скоїли злочини, являють собою установи чисто тюремного типу, діяльність орієнтувалась на виховний вплив. Борстальські установи в Англії, виправні колонії у Франції, дитячі в'язниці і заклади для піклувального виховання в Німеччині та інші ставили завданням утримання неповнолітніх правопорушників окремо від дорослих. Під час аналізу історичного аспекту становлення і розвитку виправних закладів для неповнолітніх стає зрозумілим той факт, що в усіх перерахованих країнах указані заклади мали дві форми власності – державні установи й приватні заклади. Утримувалися неповнолітні в усіх виправних установах до досягнення ними повноліття.

На нашу думку, історичний аналіз становлення та розвитку виправних закладів для неповнолітніх актуальний для розробки перспектив розвитку вітчизняної кримінально-виконавчої системи стосовно неповнолітніх засуджених та створення виправних закладів для неповнолітніх нового типу, що будуть відповідати принципам та вимогам виконання покарань неповнолітніми, закріпленими у міжнародних правових актах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурцев А.М. Пенітенціарна система Германії у XVI – поч. XXI ст.: історико-юридичне дослідження: автореферат дис. ... канд. юрид. наук. – Катеринбург. – 2007.
2. Кистяковский А. Молодые преступники и учреждения для их исправления, с обозрением русских учреждений. – К. – 1878.
3. Стаднік В. Історія виникнення та розвитку покарання у виді позбавлення волі щодо неповнолітніх. – К., 2004.
4. www.vehi.net/brokgauz/all/045/45596.shtml

Турчанова Т.М.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Стаття посвящена описанию зарубежного опыта создания и развития исправительных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей. Проанализировано особенности создания исправительных учреждений для несовершеннолетних преступников в Италии, Швейцарии, Франции, Голландии, Англии, Бельгии, России.

Ключевые слова: несовершеннолетний правонарушитель, исправительные учреждения, исправительный приют, учреждения принудительного воспитания, школы исправления.

Turchanova T.M.

FOREIGN EXPERIENCE AND DEVELOPMENT OF CORRECTIONS FOR UNDER AGE CRIMINALS

The foreign experience of the foundation and development of the establishments of penitentiary system for under age criminals is considered in the article. The peculiarities of the creating of correctional establishments for under age criminals in Italy, Switzerland, France, Holland, England, Belgium and Russian is analuzed in the article too.

Key words: correctional institutions, correctional home, institution of compulsory education, school patch.

Розділ 6

Сучасні педагогічні технології

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Статтю присвячено проблемі впровадження інноваційних технологій в освітній процес нашої країни. В статті розкриті основні аспекти та вимоги щодо впровадження інноваційних технологій на заняттях фізичною культурою.

Ключові слова: інновація, фізична культура, технологія, вимоги, комп'ютеризація, навчання.

Розбудова української держави спрямовує зусилля фахівців на розробку інноваційних технологій, які мають забезпечити інтенсифікацію освітніх процесів; диференціацію навчання з метою якнайповнішого розвитку особистості; удосконалення управління освітою; поліпшення стану науково-методичного забезпечення діяльності навчальних закладів [2; 7].

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларінім, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші.

Однак питанням, що стосуються широкого втілення в процес фізичного виховання інноваційних засобів фізичної культури, приділяється не достатньо уваги. З огляду на це, наше дослідження є актуальним.

Мета полягає у теоретичному дослідженні особливостей впровадження інноваційних технологій на заняттях з фізичної культури.

Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: обґрунтувати доцільність впровадження інноваційних технологій навчання на заняттях фізичною культурою.

Одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання [2].

Поняттям "інновація" позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності педагога і учня [6].

Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах розвитку освіти спричинена певними обставинами:

1. Розбудова суверенної держави викликала необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу.

2. Виховання особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, що потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання.

3. Змінився характер ставлення педагогів до факту засвоєння і застосування педагогічних новацій, що набуває дослідницько-пошукового характеру [1; 8].

Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему. Розглянемо основні групи інноваційних педагогічних технологій (таблиця 1).

Основні групи інноваційних технологій

Група педагогічних технологій	Інноваційні педагогічні технології
Педагогічні технології на основі особистісно орієнтованого педагогічного процесу	“Педагогіка співробітництва”
	Система викладання предмета, що сприяє формуванню особистості
	Технологія організації групової навчальної діяльності
	Технологія розвиваючого навчання
	Проектна технологія
	Технологія навчання, як дослідження
	Технологія формування творчої особистості
	Технологія колективного творчого виховання
Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності	Створення ситуації успіху
	Ігрові технології навчання
Педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу	Проблемне навчання
	Технологія індивідуального навчання
Педагогічні технології розвиваючого навчання	Комп’ютерні (інформаційні) технології
	Система розвиваючого навчання
	Технологія розвиваючого навчання Ельконіна-Давидова
	Особистісно орієнтоване розвиваюче навчання

У своїх працях В. Кукушкін [6] зазначає, що інноваційні педагогічні технології повинні містити наступні критерії технологічності: концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, візуалізація.

Сучасне суспільство нерозривно пов’язане з процесом інформатизації. Відбувається повсюдне впровадження комп’ютерних технологій. При цьому одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти. Ця тенденція відповідає зміненим цілям освіти, які потребують відновлення методів, засобів і форм організації навчання [7].

Отже, одним із пріоритетних напрямків роботи є підвищення якості освіти через використання інформаційних технологій на уроках і позакласних заняттях поряд з традиційними формами навчання. Найбільш популярними областями застосування інформаційних технологій у навчанні є отримання нових знань, контроль і самоосвіта [1; 8].

Як визначають вчені (І.Г. Максименко [2], В.І. Шандригось [8], О.П. Митчик [3], О.В. Скалій [7] та ін.), комп’ютерні технології у фізичній культурі на сьогоднішній день не набули широкого науково-обґрунтованого застосування. Існуючі комп’ютерні програми, які розраховані на використання у фізичному вихованні, допомагають педагогам у вирішенні проблеми індивідуального підходу, але носять більше нормативно-статистичний характер, ніж практичний.

Комп’ютерні технології навчання з дисципліни “Фізична культура” в одних випадках передбачають вивчення особливостей певного виду спорту в обсязі програми. В інших випадках за допомогою різних автоматизованих пристроїв проводиться самостійна робота з виконання домашніх завдань і контрольна перевірка ступеня засвоєння навчальної програми [3; 8].

З досвіду роботи в Херсонському юридичному інституті Харківського національного університету внутрішніх справ, ми рекомендуємо використовувати інформаційно-комунікаційні технології на заняттях з фізичної культури у формі електронної презентації.

Електронна презентація містить великий теоретичний матеріал для вивчення теоретико-методичних знань. У навчальних презентаціях слід обмежити текстову інформацію до мінімуму, замінивши її схемами, діаграмами, рисунками, фотографіями, анімаціями, фрагментами фільмів, що стосуються безпосередньо змісту уроку [1].

Заняття з використанням електронних презентацій та комп'ютерних тестів вимагає дотримання певних дидактичних принципів і науково-методичних положень, сформульованих у традиційній дидактиці, які наповнюються новим змістом при використанні інформаційних технологій [4].

Електронні презентації на заняттях з фізичної культури призначені для вирішення ряду педагогічних завдань. Їх використання дозволяє нам значно підвищити продуктивність навчання, так як одночасно задіяні зоровий і слуховий канали сприйняття. Наявність конспектів у вигляді тематичних електронних презентацій надає можливість організації самостійної роботи з подібного роду ресурсами.

Дана інформаційна технологія навчання є методичною системою, що дозволяє розглядати студента не як об'єкт, а як суб'єкт навчання, а комп'ютер – як засіб навчання. Практично незаперечним є факт, що дизайн презентацій здійснює значний вплив на мотивацію, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність, робить матеріал більш прийнятним і доступним [6].

Використання комп'ютерних тестів на заняттях з фізичної культури дозволяє об'єктивно оцінити теоретичні знання студентів. Традиційні тести найсприятливіші для контролю, так як є виключно об'єктивним його способом. У комп'ютеризованому вигляді можливий варіант самонавчання, що йде в 2-4 рази швидше, ніж при традиційному колективному розборі результатів тестування. Використання комп'ютерних тестів на теоретичних заняттях з фізичної культури дає можливість:

- здійснювати реальну індивідуалізацію та диференціацію навчання;
- вносити обґрунтовані зміни в процес викладання;
- достовірно оцінювати якість навчання і керувати ним.

Зазначимо, що використання комп'ютерних тестів на теоретичних заняттях з фізичної культури дає можливість: здійснювати реальну індивідуалізацію та диференціацію навчання; вносити обґрунтовані зміни в процес викладання; достовірно оцінювати якість навчання і керувати ним.

Отже, доцільність впровадження технологій навчання в загальноосвітніх навчальних закладах доведено в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних фахівців. Інноваційні технології мають багатофункціональне призначення і можуть виконувати в процесі навчання різні дидактичні функції, що надає реальну можливість впровадження і використання комп'ютерної техніки в навчальний процес з дисципліни "Фізична культура". Для підвищення ефективності навчального процесу з метою досягнення студентами запланованих рівнів теоретичної, технічної та фізичної підготовленості рекомендуємо використання апаратно-програмних й технічних комп'ютерних засобів навчання.

Подальші дослідження планується провести у напрямку вивчення інших проблем впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования: Проблемы методологии и теории //Под ред. проф. В.А.Извозчикова. – С-Пб.: Образование, 1996. – С. 19-34.
2. Максименко І.Г. Інноваційні технології в системі підготовки фахівців з футболу //Тези Міжнародної конференції. Футбол в Україні – витоки, традиції, перспективи. – Львів-Київ, 2004. – С. 262-265.
3. Митчик О.П. Індивідуалізація фізичного виховання підлітків у загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... канд. наук. з фіз. вих. – Луцьк, 2002. – 24 с.
4. Освітні технології: навч.-метод. посібник /О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.: за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

5. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов на Дону, 2002. – 357 с.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 8-15.
7. Скалій О.В. Комп'ютерні технології диференціації процесу фізичного виховання школярів (на прикладі навчання плавання): Автореф. дис. ... канд. наук. з фіз.вих. – Тернопіль: ДПУ, 2002. – 24 с.
8. Шандригось В.І. Комп'ютеризація праці вчителя фізичного виховання: Автореф. дис. ... канд. наук. з фіз. вих. – Тернопіль, 2002. – 24с.

Голенко Н.М.

*ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ*

Статья посвящена проблеме внедрения инновационных технологий в образовательный процесс нашей страны. В статье раскрыты основные аспекты и требования по внедрению инновационных технологий на занятиях физической культурой.

Ключевые слова: инновация, физическая культура, технология, требования, компьютеризация, обучение.

Golenko N.M.

*BASIC ASPECTS OF THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES TO ENGAGE
IN PHYSICAL CULTURE*

The article is devoted to the problem deploying innovative technologies into the education process of our country. The article deals with basic aspects and requirements for introducing innovative technologies in the physical education.

Key words: innovation, physical culture, technology, requirements, computerization, teaching.

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

Голобородько Є.П. Сучасна післядипломна освіта: реалії та перспективи	10
Шмалей С.В. Цінності стабільних та перехідних епох у контексті стратегії виховання	14
Безлюдний О.І. Конституційний контекст історичного розвитку американської сім'ї	19
Гоштанар І.В. Теорія виховання Й. Ф. Гербарта в німецькій педагогічній історіографії	25
Дзядевич Ю.В. Гуманістична спрямованість особистості як іміджева характеристика вчителя у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	30
Кудас Л.Б. Структура і загальні підходи до визначення програмно-методичного забезпечення підготовки вчителів в Україні (20-ті – початок 30-х рр. ХХ століття)	34
Кузьо І.В. Кінематограф як дидактичний засіб навчання на сторінках педагогічної преси початку ХХ століття	39
Левченко М.Г., Форостян А.Ф. Розвиток мистецької освіти на півдні України в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття	43
Литвиненко О.М. Основні тенденції державно-громадського управління в галузі жіночої освіти в II-й половині ХІХ – на початку ХХ століття в Херсонській губернії	52
Слюсаренко Н.В. Історіографія проблеми трудової підготовки підростаючого покоління	58
Чикалова Т.Г. Етнопедagogічна складова підготовки майбутнього вчителя у науковій спадщині М.Стельмаховича	63
Шиманович І.О. Політехнічна освіта школярів та майбутніх учителів у 50-ті – на початку 60-х років ХХ століття	69

Розділ 2. Теорія і практика навчання

Алексеева А.В. Вивчення питань культури у шкільному курсі всесвітньої історії (за матеріалами сучасних науково-методичних видань).....	76
--	----

Барильник-Куракова О.А. Структурування змісту класичної механіки в умовах розвивального навчання	80
Дружененко Р.С. Національно-культурний компонент у формуванні риторичної особистості школяра	85
Коваль Л.В. Модернізація змісту математичної підготовки молодших школярів як найважливіший чинник впливу на якість початкової освіти	89
Нищета В.А. Життєтворчий аспект риторизації шкільної мовної освіти.....	94
Потапова Н.І. Дидактичні основи формування навчальної діяльності молодших школярів	99
Сміліченко Я.Б. Перспективність і наступність у виробленні аудіативних умінь учнів у школах з російською мовою навчання.....	104

Розділ 3. Теорія і практика виховання

Кузьменко В.В. Філософсько-педагогічне обґрунтування формування в особистості наукової картини світу	111
Банкул Л.Д. Теоретичні аспекти використання музичної терапії в умовах початкової школи.....	116
Безушко С.В. Співвідношення гендерної моделі виховання і моделі роздільного навчання школярів...	120
Глухов І.Г. Педагогічні умови фізичного розвитку молодших школярів у позашкільних навчальних закладах	124
Горлова А.В. Створення емоційної цілісності в процесі роботи вихователя з підлітками у період кризи дорослішання	128
Кан Ю.Б. Реалізація моделі виховання культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи засобами туристсько-краєзнавчої діяльності.....	135
Коваленко О.А. Деякі теоретичні питання щодо розв'язання проблеми дитячої академічної обдарованості.....	141
Кольцова О.С. Виховання в дитячому оздоровчому таборі у колективній творчій діяльності	147
Корольова І.І. Освітньо-виховні можливості засобів естетичного виховання як предмет педагогічного дослідження	152

Мельник Н.І. Реалізація педагогічних технологій формування особистості дитини в загальноосвітніх та дошкільних закладах США.....	156
Савінова Н.В. Теоретичні засади системи диференційованої корекції граматичної будови мовлення в дітей старшого дошкільного віку зі стертою формою дизартрії	160
Цюпак І.М. Витоки гуманістичної спрямованості виховання дітей.....	166
Шарко В.В. Неформальне екологічне виховання підростаючого покоління Австралії.....	172
Швецова І.В. Повага до дорослих як одна з якостей вихованої людини	177
Юркова Т.Ф. Методи формування ціннісного ставлення до природи підлітків різних вікових категорій.....	181
Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти	
Барбіна Є.С. Майстерність педагогічного спілкування як професійно-етичний феномен	187
Гедвілло О.І., Знамеровська Н.П. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі художнього конструювання	192
Заболотська О.О. Педагогічні умови формування індивідуальності студентів у професійній підготовці.....	199
Пальшкова І.О. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі формування професійно-педагогічної культури у вищій школі	205
Серьожникова Р.К. Шляхи підвищення професійно-педагогічної освіти в університеті непедагогічного профілю	210
Аржанцева Т.В. Педагогічна практика студентів-філологів як основа фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника	215
Благодаренко Л.Ю. Підготовка майбутніх учителів до використання програми з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів.....	219
Боднар С.В. Формування дискурсивної компетенції як складової комунікативної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов	225

Борисенко Н.М., Кутецький Д.М. Можливості інформаційного освітнього середовища в процесі формування екоцентричного світогляду майбутніх педагогів	229
Боровік О.М. До питання про зміст поняття “індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя”	234
Бурлака Ю.С. Естетичне виховання студентів класичних університетів засобами музичної субкультури	238
Бутенко Н.І. Магістратура як умова збагачення естетичного досвіду працівників освіти	241
Воробйова А.В. Роль системи риторичних ідеалів в освітньому процесі	244
Гунько Н.О. Формування вокально-методичної культури педагога-музиканта.....	248
Денищич Т.А. Комунікативні вміння як компонент професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців	252
Дороз В.Ф. Контрастивні дослідження слов’янських мов у лінгвістиці, їхнє значення для крос-культурного навчання учнів-білінгвів української мови	258
Дубяга С.М., Шевченко Ю.М. Нестандартний підхід до навчання письма молодших школярів.....	263
Заскалета С.Г. Організація дистанційного навчання в країнах Європейського Союзу.....	268
Зубач Т.О. Формування естетичних компетенцій у курсантів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземної мови	274
Качуринець Л.В. Формування музичного сприймання молодших школярів у контексті пізнання української мови.....	278
Коваль В.Ю. Участь студентства у мистецькій діяльності як засіб виховання культури міжособистісних відносин.....	282
Ковшар О.В. Формування пізнавальної активності дошкільників засобами ігрових технологій.....	287
Корж Т.М. Анотування як когнітивна стратегія.....	291

Кузьменков С.Г. Особливості астрономічного освітнього середовища, призначеного для підготовки вчителя астрономії	295
Лазарева В.В. Особливості формування у студентів досвіду морально-естетичних відносин у процесі колективної діяльності.....	302
Лимаренко Л.І. Синтез та взаємодія видів мистецтва у виставах студентського театру	306
Лук'янченко І.О. Модель формування інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови	314
Матвєєва К.С. Педагогічні навички як елемент професійної компетентності учителів іноземних мов ...	319
Осадча М.В. Динаміка формування рейтингових оцінок особистісних якостей студентів-волонтерів вищих навчальних закладів	323
Осадченко І.І. Дидактичні проблеми застосування ситуаційної методики навчання у вищих навчальних закладах	329
Русалкіна Л.Г. Теоретичні засади формування умінь англомовного спілкування у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів	335
Саган О.В. Формування наукової картини світу педагогів засобами нових інформаційних технологій	339
Старостенко О.В. Контроль рівня сформованості англомовної фонетичної компетенції студентів-філологів	342
Чепорова Г.Є. Експериментальна діагностика ефективності застосування ситуаційного методу навчання у викладанні фахових дисциплін майбутнім економістам	347
Шахматова Т.В. Систематизація ділових якостей фахівців економічного профілю державного і приватного секторів економіки: порівняльний аналіз.....	352
Шевчук І.В. Дозвіллева діяльність студентства як фактор їх розвитку	357
Шиянюк Л.В. Текстоцентричний підхід до формування риторичної культури студентів вищих технічних закладів I –II рівнів акредитації	361

Шкуренко О.В. Формування професійно-педагогічної комунікації майбутнього вчителя початкових класів	367
---	-----

Яцула Т.В. Про стан підготовки майбутнього вчителя до організації дозвілля школярів	371
--	-----

Розділ 5. Соціальна педагогіка

Колесник Я.Ю. Категоріально-поняттєвий аналіз проблеми підготовки соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівській молоді	379
--	-----

Корецька Л.О. Функції соціальних інститутів у контексті формування освітньо-виховного простору....	385
---	-----

Логвиновська Т.А. Мотивація соціального буття студентської молоді у контексті виховання її соціальної спрямованості	389
--	-----

Панагушина О.Є. Проблема соціалізації молодого покоління під впливом діяльності молодіжних організацій.....	394
--	-----

Степанова О.А. Система запобігання виявам аутоагресії в молодіжних угрупованнях готів	398
--	-----

Султанова Н.В. Розвиток етичної компетентності як базової складової професіоналізму майбутнього соціального педагога.....	404
--	-----

Турчанова Т.М. Зарубіжний досвід становлення та розвитку виправних закладів для неповнолітніх правопорушників (XVIII ст.).....	408
---	-----

Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

Голенко Н.М. Основні аспекти впровадження інноваційних технологій на заняттях фізичною культурою	415
---	-----

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск LV

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 31.03.10.
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. 49,41 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.