

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск XX)

Слов'янськ
2003

УДК 371.13

ББК 74.202

Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. /За загальною редакцією проф. В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2003. — 314 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Льогенький Г.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор.

Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор.

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику вміщено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „**Підготовка вчителя в сучасних умовах**”, що проходила в стінах Слов'янського державного педагогічного університету.

Розглядаються актуальні питання підготовки вчителя в сучасних умовах.

Для науковців, викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів II-IV рівня акредитації.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 27.10. 2003 р.).

© Слов'янський державний педагогічний університет

© Сипченко В.І. – укладач.

СТУПЕНЕВА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Микола Євтух – академік-секретар Відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України, доктор педагогічних наук, професор

„Національна доктрина розвитку освіти” визначила підготовку та професійне вдосконалення педагогічних кадрів як умову модернізації всієї системи освіти. Для системи освіти в Україні та й для світового освітянського простору притаманні сьогодні пошуки нового сенсу педагогічної діяльності, які ґрунтуються на нових засадах.

„Основну роль у вищій школі має відігравати багаступенева університетська освіта, яка на першому етапі даватиме насамперед розуміння і широту кругозору, а на наступних забезпечуватиме значну індивідуалізацію навчання, відхід від нівелювання особистості в навчальному процесі,” – зазначає міністр освіти В.Кремь.

Таким чином актуальність розв’язання науково-організаційних проблем ступеневої професійної підготовки педагогів зумовлена потребами практики, насамперед соціальними проблемами підвищення статусу працівника освіти відповідно до здобутого ним рівня чи ступеня готовності виконувати складні специфічні педагогічні функції. Соціальний смисл полягає ще й у тому, щоб у процесі реалізації ідеї ступеневої професійної підготовки виявити той людський потенціал, який природно, генетично забезпечує ефективність праці вихователя, вчителя, викладача, дослідника педагогічних проблем. Нарешті, ступенева професійна підготовка педагогів зумовлена потребою підвищення конкурентоспроможності та мобільності вчителя (педагога) на ринку праці в контексті внутрішніх (утвердження ринкових і демократичних відносин) та зовнішніх (глобалізація і становлення інформаційного суспільства) суспільних змін, що відбуваються в Україні і світі. Щорічне подвоєння обсягу інформації та наукових знань, соціального та педагогічного досвіду, зміни форм культурної комунікації та духовно-психологічних умов життєдіяльності суспільства формують своєрідний виклик професійній кваліфікації педагога, потребують її модернізації.

Ступенева підготовка педагогічних кадрів в Україні є ефективною відповіддю на цей виклик, бо вона віддзеркалює особливості сучасного стану опрацювання важливих науково-педагогічних проблем, пов’язаних з навчальним процесом у вищій школі.

У вищих педагогічних навчальних закладах на сьогодні вже склалася ступенева система підготовки вчителів різного профілю. Відповідно до настанов Міністерства освіти і науки України та науково-методичних рекомендацій АПН України створено навчально-наукові комплекси за схемою “учень – студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр”.

Досвід ступеневої підготовки фахівців вимагає ретельного вивчення та подальшого врахування. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського одним з перших запровадив ступеневу підготовку фахівців ще в 1994 р. На базі університету створено Південноукраїнський навчальний комплекс “Педагог”, до якого увійшли 20 навчальних закладів, серед яких 2 дитячі дошкільні, 10 гімназій та шкіл, 5 педагогічних училищ, 1 професійно-технічне училище, дитячий центр “Молода гвардія”. Створення центру дало змогу якісно поліпшити набір абітурієнтів та розв’язало питання бази педагогічної практики для студентів університету. Підготовка фахівців здійснюється за експериментальними планами, що дає можливість студентам обирати різні алгоритми набуття фаху відповідно до кваліфікаційних рівнів: “молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст, магістр”. Так, на рівні бакалаврату студент має змогу перейти до класичного університету, якщо під час навчання змінює наміри щодо обрання професії вчителя; на рівні спеціаліста є можливість навчатися одночасно за двома спеціальностями; а на рівні магістратури можна оволодіти двома типами кваліфікації (“Магістр педагогічної освіти” і “Магістр-дослідник”). Розглядається перспектива запровадження 1,5-2-річного терміну навчання в магістратурі з метою присвоєння кваліфікації викладача або вчителя з другої спеціальності.

У Південноукраїнському державному університеті ім. К.Д.Ушинського ведеться робота з оптимізації навчального процесу: зменшено кількість аудиторних занять з метою заміни репродуктивних форм навчальної діяльності на творчий самостійний пошук студентами нових знань; розширено навчальні плани внаслідок введення спецкурсів та спецсеминарів, що створює умови для диференціації та індивідуалізації навчання; започатковано експериментальні авторські курси, які дають змогу вдосконалювати й майстерність самих викладачів; з метою посилення теоретичної підготовки практикується проведення третього літнього семестру.

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова перейшов на ступеневу систему підготовки педагогічних кадрів у 1999 р. На сьогодні в університеті завершено розробку освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки фахівців для трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст, магістр. Запроваджені навчальні плани нового покоління та розроблені на їх основі навчальні програми дали можливість оптимізувати навчальний процес і створити умови для якісної апробації державних стандартів вищої

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

освіти. Вводиться програма однорічної магістерської підготовки та розробляються плани півтора і дворічної підготовки магістрів, що створить умови для істотного розширення освітніх і кваліфікаційних можливостей магістерського рівня фахової підготовки педагогів. Постійно ведеться робота з оновлення науково-методичного забезпечення навчального процесу: розроблено “Положення про магістерську підготовку в НПУ ім. М.П. Драгоманова”, “Положення про педагогічну практику бакалаврів”, методичні рекомендації щодо написання магістерських робіт, програми педагогічних практик магістрантів, підготовлено та видано ряд методичних посібників.

Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка здійснює ступеневу професійну підготовку педагогів у формі системи “учень – студент – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр”. При університеті створено навчально-науковий комплекс, до якого входять Обласний педагогічний ліцей, Кременецький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний інститут, Чортківське педагогічне училище та Тернопільський обласний педагогічний інститут післядипломної освіти. Факультет довузівської підготовки дає змогу підвищити рівень готовності майбутніх студентів та оволодіння професією вчителя. У ТДПУ складено інтегровані навчальні плани, що забезпечують послідовність та узгодженість між різними ступенями фахової підготовки педагогів. Розроблено освітньо-професійну програму підготовки магістрів, що передбачає поглиблення наукової підготовки та набуття спеціальних знань і досвіду інноваційного характеру. В основу структурно-логічних схем підготовки фахівців, запроваджених в університеті, покладено принцип випереджаючого навчання, неперервності, послідовності й наступності навчання. Відповідна робота ведеться в Харківському національному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди, Ніжинському державному педагогічному університеті ім. М.В. Гоголя, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди, Слов’янському державному педагогічному університеті та в інших університетах, що засвідчує переваги цієї системи.

Визначною перевагою ступеневої професійної підготовки є її мобільність. Так, рівень бакалавра забезпечує базову вищу освіту. В разі життєвої і професійної переорієнтації студент може здобути рівень спеціаліста й магістра з іншого профілю в іншому ВНЗ. Ступенева професійна підготовка дає можливість розвантажити навчальні програми, особливо в умовах створення комплексу “школа – педучилище – коледж – педагогічний університет”. Це вивільняє час для самостійної роботи, саморозвитку й самовиховання студентів. Особливе значення ступенева професійна підготовка має на регіональному рівні в забезпеченні кадрами різних ступенів підготовки відповідних навчально-виховних закладів даного регіону. Право готувати магістрів у неklasичних

університетах дає їм можливість забезпечити свої власні потреби в науково-педагогічних кадрах. Нарешті, педагогічний комплекс “школа – ліцей, гімназія – університет” сприяє ефективності профорієнтації майбутніх спеціалістів, особливо коли це стосується педагогічної професії.

Водночас у системі ступеневої професійної підготовки існує низка нерозв’язаних проблем і суперечностей, які потребують поглибленої уваги науковців. Це насамперед проблема наступності в педагогічній освіті, обґрунтування психолого-педагогічних методик профорієнтації майбутніх педагогів. Частина студентів, які навчаються в педагогічних університетах, на жаль, мріють не про педагогічний фах, а про диплом із вищої освіти.

Соціологічні дослідження студентської аудиторії педагогічних навчальних закладів та молодих учителів, проведені Інститутом соціальної та політичної психології АПН України, свідчать, що мотивація набуття професії вчителя та роботи за фахом є доволі низькою. Так, за даними всеукраїнського опитування, лише 55,8 % студентів обрали педагогічний навчальний заклад тому, мріють бути вчителями; тільки 53,5 % студентів збираються надалі працювати за фахом.

Істотної оптимізації та модернізації вимагають організація, змістове та методичне забезпечення навчального процесу в педагогічних навчальних закладах.

Модернізація ступеневої професійної підготовки педагога потребує здійснення таких першочергових заходів:

Спрямувати зусилля академічної і вузівської науки на істотне оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, враховуючі дані сучасних людинознавчих наук. Опрацювати заходи щодо інноваційної переорієнтації педагогічного мислення, дистанціювання його від педагогіки авторитаризму.

Переглянути структуру педагогічного навантаження на викладача, збільшивши обсяг його індивідуальної роботи зі студентами. Науково-дослідну роботу зробити невід’ємною частиною навчально-виховного процесу, основою опрацювання стилю мислення та професійної діяльності.

Створити державну програму підготовки навчально-методичної літератури для педагогічних ВНЗ з урахуванням нинішньої практики ступеневої підготовки.

Започаткувати в провідних університетах методичні центри з питань добору та забезпечення якості навчання майбутніх учителів.

Узгодити навчальні програми педагогічних навчальних закладів з метою надання можливості випускникам педучилищ і педколеджів навчатися з другого чи третього курсу в університеті, що підніме престиж не тільки зазначених закладів, а й педагогічної професії в цілому.

У науково-педагогічних виданнях України започаткувати регулярне висвітлення питань

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

ступеневої професійної підготовки педагогічних кадрів та набутого тут досвіду.

Ступеневість фахової підготовки педагога розглядати ширше, з обов'язковим включенням до даної системи післядипломної освіти з огляду на часову динамічність змісту й методів реалізації діяльності вчителя. Післядипломна освіта може слугувати однією з організаційних форм набуття кваліфікаційного рівня магістра.

Перебудувати аспірантуру в зв'язку із запровадженням магістерської підготовки. Зокрема, загальнотеоретичну роботу, педагогічну практику зосередити на етапі підготовки магістрів, надавши можливість аспірантам більше уваги й часу приділити дослідженню обраної проблеми та освоєнню методологічних засад у конкретній галузі науки. Кожній кафедрі університету чітко визначити свої місце і роль у підготовці як бакалаврів так і магістрів.

Запровадити у педвузах, як і раніше, наскрізну педагогічну практику студентів, починаючи з першого курсу. Залучення студента до неперервної практики в закладах освіти з першого курсу максимально сприятиме розв'язанню цієї

актуальної соціально-педагогічної проблеми, визначеної серед пріоритетних завдань Державної програми "Вчитель", МОН та АПН України.

Як показав аналіз, проблема ступеневої підготовки педагогічних кадрів в Україні містить ряд аспектів теоретико-методологічного, концептуального характеру, розв'язання яких має бути покладене на АПН, МОН України та вищі навчальні педагогічні заклади, зокрема Слов'янський державний педагогічний університет, де ми сьогодні проводимо таку важливу конференцію. Під час роботи нашої конференції ви магистре зможете засвідчитись у тій багатогранній роботі кафедр університету, зокрема кафедри педагогіки, спрямованій на реалізацію завдань, означених у державній програмі „Вчитель” яка успішно впроваджується в життя. Слід зазначити, що кафедра педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету впродовж останніх п'яти років успішно співпрацює з відділенням педагогіки та психології АПН України. Ми маємо надію на нашу подальшу співпрацю, яка дає плідні результати.

РОЛЬ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРОГРАМИ „ВЧИТЕЛЬ”

Сипченко В.І. – професор, завідувач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

Розкривається накопичений досвід роботи кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету в професійній підготовці майбутнього вчителя.

Ключові слова: гуманізація, гуманістичний світогляд, навчально-виховний процес педагогічного вузу, творчі здібності, професійна підготовка вчителя, педагогічна майстерність, педагогічна практика.

Закон України „Про вищу освіту” окреслює коло завдань із підготовки спеціалістів нового покоління для нашої держави, серед яких – утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських моральних цінностей. Досягти цього можливо за умов гуманізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі освіти.

Гуманізація – це визнання людини як особистості, яка має право на розвиток своїх потенціальних можливостей, їх реалізацію в суспільстві й утвердження свого місця в житті.

Освіта, підкреслюється в Державній програмі „Вчитель”, є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному розвитку Української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителеві. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки й техніки, збереження й примноження культурної спадщини.

Зростання ролі вчителя в сучасному суспільстві, розширення його функцій,

ускладнення освітніх завдань, змісту та технологій підготовки педагогів зумовлюють вимоги до особистості вчителя, а разом із тим і до його професійної підготовки. Сучасна суспільна педагогічна думка дійшла висновку, що вчитель, зорієнтований своєю працею в майбутнє, - це справжня особистість, головними рисами якої є духовність, високий професіоналізм і педагогічна майстерність, фізична досконалість і здоров'я. Тільки на основі синтезу сучасних досягнень педагогічної теорії і практики, переосмислення досвіду минулого можна створити провідні засади педагогічної діяльності й педагогічної освіти.

Навчально-виховний процес сучасного педагогічного вузу традиційно спрямовується на розвиток пізнавальної активності студентів, їх індивідуальних здібностей. Однак слід зазначити, що розумова активність і самостійність студента, завтрашнього педагога, сьогодні не в змозі повністю забезпечити виконання цілісної освітньої програми підготовки майбутнього вчителя. Майбутній вчитель не тільки носій певної суми знань, умінь і навичок, а ще й духовно збагачена особистість, провідник і носій гармонії і знання, добра і краси, віри й любові. Ось чому перед професорсько-викладацьким складом

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

педагогічного вузу постає нелегке завдання: виховати в стінах навчального закладу людину нової генерації, виховати Особистість, яка в подальшому зможе всім своїм життям підтвердити своє право „сіяти добре і вічне”.

Питаннями підготовки вчителя займається ціла плеяда відомих вчених Абдуліна О., Загвязинський В., Зязюн І., Кузьміна Н., Нікандров М., Мороз О., Паламарчук В., Пехота О., Подимова Л., Поляков С., Савченко О., Сластьонін В., Тарасевич Н., Щербаків А., Яценко Т. і багато інших. У своїх наукових роботах вони розглядають різні аспекти підготовки майбутнього вчителя. Останнім часом захищено багато дисертацій із проблем професійної підготовки майбутнього вчителя (Бондар В., Балан О., Безпалько О., Герасименко Л., Гриньова В., Гриньов В., Іванова Д., Кіліченко О., Омельченко С., Переухенко Г. та інші). Однак ця проблема і сьогодні залишається актуальною.

Аналіз педагогічної літератури та дисертаційних досліджень дає можливість констатувати, що проблема підготовки вчителя, формування його професійних здібностей є предметом дослідження багатьох вчених.

Найголовнішими ціннісними орієнтирами вчителя є: розвинена національна свідомість; здатність до гуманного світосприймання, самостійного мислення, сподівання вічних духовних цінностей; ставлення до своєї праці як до основи й мети життя, потреба жити й творити у відповідності з ідеалами істини, добра та краси; ставлення до особистості дитини як до найвищої цінності й мети виховання; утвердження гуманних, особистісно-орієнтованих стосунків із дітьми та їх батьками; можливість і внутрішня потреба до саморозвитку та самовдосконалення, професійного й особистісного; внутрішня потреба служити дітям і суспільству, служити своєму народові, рідній державі – Україні-матері.

Навчально-виховний процес педагогічного вузу повинен сприяти соціальному змушннню, духовному зростанню майбутнього вчителя, усвідомленню себе суспільно активною особистістю з притаманними творчими здібностями. Все це є передумовою для формування гуманістичного світогляду, переконаності студентів, їхнього ставлення до світу та визначення свого місця в ньому.

Наші спостереження, досвід колег і особистий, результати опитування молодих учителів свідчать, що в більшості випускників педагогічних вузів виникають труднощі в питаннях організації та проведення виховної роботи, організації роботи з батьками школярів. Спробуємо з'ясувати причини, що зумовлюють таке становище. Останнім часом катастрофічно зменшується кількість годин на дисципліні психолого-педагогічного циклу (педагогіка, методика виховної роботи, педагогічна майстерність, історія педагогіки, школознавство, загальна психологія, вікова та педагогічна психологія тощо. Із навчальних планів чомусь

виключено таку важливу, на наш погляд, дисципліну як „Вступ до спеціальності”, зникли години для проведення лабораторних занять в школі, обсяг годин для педагогічної практики значно зменшується. Але ж у стінах педагогічного навчального закладу готують не фахівця із філології, математики або фізики. Педагогічний вищий навчальний заклад готує перш за все вчителя, який повинен навчити учнів здобувати знання, повинен уміти спілкуватися з ними, повинен навчити азам розумової праці, збудити пізнавальну активність сучасного школяра. За браком часу ми, на жаль, не додаємо нашим студентам – майбутнім вчителям в плані психолого-педагогічних дисциплін, в плані розділів та тем, які зорієнтовані на вивчення сучасних педагогічних технологій, передового педагогічного досвіду нашого регіону, країни, перспектив розвитку педагогічної науки тощо.

Сучасній школі вкрай необхідний педагог вихователь, який уміє творчо працювати з дітьми, батьками та громадськістю, а знання, одержані під час навчання в вищому педагогічному закладі, реалізувати в практичній діяльності з населенням. Саме тому в основі розвитку творчих здібностей студентів лежить оволодіння теорією педагогічної науки, методичними знаннями і безпосередня практична діяльність під час педагогічної практики та лабораторно-практичних занять.

Ураховуючи сучасний стан вищої педагогічної освіти в Слов'янському державному педагогічному університеті розроблено такі навчальні плани, які значною мірою поліпшують ситуацію, що склалась сьогодні.

Так, наприклад, з метою поліпшення підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи, майже на всіх факультетах введено „Практикум із підготовки студентів до позашкільної роботи”. В процесі занять, що тривають протягом навчального року, студенти знайомляться зі специфікою позакласної та позашкільної виховної роботи, вивчають педагогічну технологію проведення виховного заходу, пишуть сценарії, готують і проводять різні виховні заходи як серед студентів свого факультету, так і з учнями під час педагогічної практики.

Студенти нашого університету отримали найвищий бал під час професійного відбору до роботи в оздоровчому таборі „Молода гвардія” (м. Одеса). Багато з них працювали в оздоровчих таборах Криму та Севастополя, в таборах оздоровлення та відпочинку Донецької та інших областей України.

Окрім того така практика підготовки студентів до виховної роботи сприяла формування загальної та педагогічної культури майбутнього вчителя. Цікаво пройшли виховні заходи, організовані для учнівської молоді міста Слов'янська. Довго будуть пам'ятати діти-сиріти Новорічну ялинку, яку провели для них студенти філологічного та дефектологічного факультетів. А, організований студентами фізико-математичного

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

факультету турнір кмітливих, знайшов свій відгук серед старшокласників базових шкіл міста.

Цікава робота студентів філологічного факультету, які готують виховні заходи разом зі школярами та вчителями сільських шкіл Слов'янського району.

Заслугує на увагу така форма роботи, як залучення майбутніх учителів до вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду вчителів. Так за останні два роки було вивчено досвід вчителів загальноосвітніх шкіл міста та району: Барабаш Л.В., Левкової Н.Н., Ларіної В.К., Соловйової Ю. Ф., (ЗОШ № 12), Домашової В. Г., (ЗОШ № 1), Цивковської Н, Газукіної Н.С., (Райгородоцька ЗОШ) та інших.

Результати такої роботи лягли в основу написання дипломних та магістерських робіт. Так наприклад, випусниця магістратури фізико-математичного факультету Позднякова Н. вивчала досвід впровадження в практику 12-ти бальної системи оцінки знань у Райгородоцькій загальноосвітній школі Слов'янського району. Вона прийняла участь у роботі районного семінару директорів та заступників директорів шкіл. Результати такої роботи стали основою наукового дослідження – магістерської роботи, яка була захищена в минулому навчальному році.

Слід зазначити, що майже 100 % дипломних робіт, що виконуються студентами на кафедрі педагогіки, виконуються на замовлення органів освіти.

Як відомо провідною кафедрою педагогічного вищого навчального закладу є кафедра педагогіки. Ректорат нашого університету глибоко усвідомлює цей факт, прагне надати кафедрі всілякої допомоги. І наша кафедра це відчуває. Ми маємо два комп'ютери, відеомагнітофон і відеокамеру, телевізор. Постійно поповнюється фонд навчальних підручників і посібників, маємо можливість випускати збірник наукових праць „Гуманізація навчально-виховного процесу”, який є фаховим виданням ВАК України. На кафедрі педагогіки працює аспірантура зі спеціальності 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. Сьогодні в аспірантурі навчається біля 20 аспірантів. За останні чотири роки захищено 8 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. На сьогодні підготовлено до захисту 7 дисертацій, які планується захистити протягом поточного навчального року.

Кафедра педагогіки, завдяки зусиллям ректорату, має можливість представляти Слов'янський державний педагогічний університет на різних міжнародних, всеукраїнських і міжвузівських наукових конференціях. В минулому навчальному році кафедра педагогіки стала колективним членом Міжнародної Академії наук педагогічної освіти (м. Москва). Про наші досягнення ми звітуємось на щорічних зборах Академії та на Всеросійських читаннях.

Не можна не сказати про співпрацю кафедри педагогіки з Академією педагогічних наук України та її підрозділами.

За ініціативи академіка-секретаря відділення педагогіки та психології вищої школи доктора педагогічних наук Євтуха М.Б. на кафедрі створено лабораторію, яка займається організаційно-педагогічними питаннями впровадження в дію державної програми „Вчитель”. З цією метою на кафедрі педагогіки складено угоди про співробітництво з Красноармійським педагогічним училищем, Харківським педагогічним коледжем, кафедрою педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Цими угодами передбачено сумісне проведення творчих звітів, науково-практичних семінарів і конференцій, підготовку спеціалістів в аспірантурі, стажування викладачів кафедри, розробка методичних матеріалів для студентів, викладачів, практичних працівників органів освіти тощо. Так в рамках співробітництва на базі Харківського педагогічного коледжу було проведено науково-практичну конференцію присвячену ювілею Г.С. Сковороди, „ Формування екологічної культури майбутнього вчителя”, семінар із підготовки студентів до роботи в оздоровчих таборих. В стадії завершення навчальний посібники „ Модульно-рейтингова система оцінки знань, умінь і навичок із педагогіки” (автори проф. Сипченко В.І., старший викладач педагогічного коледжу Степанець І.О.), монографія „Формування екологічної культури майбутнього вчителя початкових класів” – автор кандидат педнаук Пономарьова Г.Ф., методичні рекомендації „Виховання громадянськості майбутнього вчителя початкових класів” – автор викладач Бабакіна О.О. В поточному році планується провести конкурс педагогічної майстерності серед випускників нашого початфаку і педколеджу, а також серед викладачів кафедр педагогіки університету та коледжу.

В Красноармійському педагогічному училищі було проведено виїзне засідання кафедри педагогіки на тему: „Формування національної свідомості майбутнього вчителя ”, дві наукових конференції – за даною проблемою, а також із питань вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Результат такого співробітництва – заступник директора училища Олійник О.І. підготувала до захисту дисертацію на тему „Виховання національної свідомості майбутніх вчителів засобами художнього слова”.

За ініціативи АПН України на кафедрі педагогіки створено регіональне відділення історії педагогіки, яке очолює молодий науковець, кандидат педагогічних наук, доцент Панасенко Е.А. До його складу ввійшли 20 викладачів педагогічних кафедр нашого університету.

Підготовлено до друку навчальний посібник „Загальні основи педагогіки вищої школи” (Автори-укладачі М.Євтух, В. Сипченко).

Аспіранти та здобувачі кафедри мають можливість завжди отримати професійну й

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

кваліфіковану консультацію від членів АПН України, провідних спеціалістів інституту педагогіки тощо.

Як справедливо наголосив міністр освіти і науки України Василь Кремень: „Реалізація програми вимагає зусиль усіх гілок влади – законодавчої й виконавчої, центральної й місцевої, державних підприємств та установ, політичних партій, профспілкових та інших громадських організацій, кооперативних і приватних

комерційних структур справа, і кожен суспільний осередок, кожен громадянин України має .

Державна програма „Вчитель” – це загальнонародна справа, і кожен суспільний осередок, кожен громадянин України має віднайти своє місце у втіленні її в життя”.

Слов'янський державний педагогічний університет і його провідна кафедра докладають усіх зусиль для реалізації цієї програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України „Про вищу освіту”.
2. Державна програма „Вчитель”. – Редакції загальнопедагогічних газет. 2002.
3. Василь Кремень. Освіта і наука України: шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003.- 216 с.
4. Черніков С.Я. Виховання духовності особистості вчителя в теорії та практиці вітчизняної педагогіки (кінець XIX – початок XX століття). Автореф. дис... Луганськ, 2003

ОСВІТА СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ

Р. Беланова - кандидат педагогічних наук, доцент

Всі позитивні та

творчі сили людини – в любові.

Любов'ю вона вносить в світ нове...

Її завдання залишити після себе всесвіт любові.

М. Волошин

Стаття присвячена нагальній проблемі сьогодення – одухотворенню людства через гуманізацію та гуманітаризацію освіти студентів університетів як провісників миру й злагоди, місіонерів добра. Потреба духовного розвитку людства вічно актуальна, і кожне прийдешнє покоління має зробити свій внесок для її задоволення. Остаточно вирішити проблему виховання людини принципово неможливо, й в цьому велич буття.

В природі нашій закладене постійне прагнення досконалості. Це і є той омріяний науковцями перпетуум мобіле (лат. *perpetuum mobile* – те, що вічно рухається), а віруючими людьми – вічне життя. Та вічним може бути тільки духовний розвиток, а не скінченне тління. Історія розвитку людства подібна до Біблейської історії про блудного сина. Зародившись у лоні релігії (Бога), освіта у цілком достойному прагненні долучитися високих зразків науки знищила своє коріння. А без коріння кожен живий організм замість розвитку й зростання зазнає занепаду й розкладу. Отже, хоча б тепер, на початку XXI століття, маємо повернутись до рідного дому, не забуваючи при цьому набутого в чужих краях досвіду. Людина завжди прагнула злету: релігія та наука – це два крила, що піднесуть нас у височінь Божої досконалості.

Академік І. Д. Бех в статті “Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки” [1] виділяє два етапи розвитку педагогічної науки: а) соціоцентризм; б) людиноцентризм.

Як світоглядна позиція *соціоцентризм* усі форми буття людини підпорядковує суспільству, його настановам, інтересам, цінностям тощо. Соціоцентризм є основою масового техносоціального регулювання, планування,

проекування. Він апелює до культури корисності з її пріоритетом засобів, а не смислів життя.

<...> “Соціоцентризм байдужий до внутрішнього світу вихованця, – пише вчений, – ігнорує його домінуюче місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його як особистості. Звідси вищою цінністю вважається не моральна досконалість особистості, а й праця як смисл життя людини. Тотальне ж залучення підростаючої особистості до предметної діяльності в зовнішньому об’єктивному світі навіть за умови психологічно виваженої її організації може суттєво ускладнювати її розвиток. По-перше, непомірна захопленість вихованця тією чи іншою предметною діяльністю обмежує можливості розгортання “праці її душі”, звернення до свого внутрішнього світу, щоб його змінювати, морально й духовно вдосконалювати. По-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб’єкт-об’єктне ставлення, яке може бути досить небезпечним для розвитку особистості. Наприклад, результат праці, який не задовольняє певної матеріальної потреби, може актуалізувати й закріплювати в структурі вихованця егоїстичні почуття (зверхність, гонористість, самолюбство тощо), якщо його результати за відповідними параметрами ліпші від результатів ровесника або якщо вони недосконалі.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

<...> Панування в суспільстві на всіх його рівнях речових ставлень майже не залишає місця для стосунків особистісних, без яких неможливий морально-духовний розвиток людини. Особлива небезпека виникає тоді, коли речові ставлення вторгаються в такі інтимно-особистісні, як любов, дружба, сімейні взаємини.

<...> Другий етап розвитку педагогічної науки – це етап *людиноцентризму*. Його підготував увесь хід цивілізаційного розвитку. Приміром, магістральну лінію функціонування сучасного світового суспільства з його розвиненими громадянськими інститутами визначають ідеї демократії й толерантності як тип міждержавних відносин. Сучасна філософія як основну свою категорію постулює людські цінності, які конкретизуються аксіологічною теорією. Конструктивна аксіологія поширюється на педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як співбуття, співтворчості.

Психологічна наука, без якої неможливий розвиток педагогіки, закладає такі принципи розуміння людини, які передбачають її розвиток як самотворення, самовизначення.

<...> Загальнонауковий принцип людиноцентризму (освітній – дитиноцентризм) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний, зокрема виховний, процес" [2].

В основному погоджуючись з академіком І. Д. Бехом, хочемо зауважити, що нині світова педагогічна наука прагне віднайти ту систему координат, в межах якої людина змогла б стало розвиватися. Серед вдалих спроб можна згадати досягнення таких вчених, як П. О. Сорокін, М. Р. Гінзбург, М. О. Бердяєв, С. Л. Франк, М. М. Бахтін, С. Л. Рубінштейн, В. Є. Обухов і т. д.

Уявлення про подвійну природу людини М. Р. Гінзбург обґрунтовує філософсько-психологічними ідеями, що представлені в працях М. О. Бердяєва, С. Л. Франка, М. М. Бахтіна, С. Л. Рубінштейна.

М. О. Бердяєв характеризує найважливішу особливість подвійної природи людини, конкретизуючи її одночасну приналежність до духовного та матеріального. За М. О. Бердяєвим, однією з центральних характеристик людського буття є протиріччя між мінливістю буття, людських дій та приналежністю людини до позачасового. М. О. Бердяєв наголошує на "вічності, перебуває в людині".

З цією думкою М. О. Бердяєва співзвучні ідеї С. Л. Франка: "...загальний зміст самотуття полягає, очевидно, в тому, що в ньому безмежне виступає в конкретній формі обмеженого". Духовне, позачасове буття є підґрунтям буття тілесного, тимчасового.

Як зазначає М. Р. Гінзбург, подвійна природа людини конкретизується як співіснування в людині тимчасового й позачасового аспектів. При чому в цьому співвідношенні позачасовий аспект є носієм смислів й основою тимчасового, що осмислює.

У філософсько-психологічному підході М. М. Бахтіна також розвивається тема подвійної природи людини. Протиріччя між духовним і матеріальним аспектами буття (що конкретизоване як протиріччя між смисловим та просторово-часовим аспектами) є напруженим протиріччям, що пронизує життя конкретного індивіда, формує його основу. М. М. Бахтін розвиває дві ідеї: 1) суб'єктивна цілісність особистості є смисловою цінністю; 2) простір, і час, і дії людини, що розгортаються у просторі та часі, є засобом реалізації його смислової організації. М. М. Бахтін наголошує на відповідальності людини за цю реалізацію, наявності в житті людини просторово-часових й змістовно-смислових аспектів: на людині лежить відповідальність за формування власної смислової єдності та її реалізацію. Становлення людини набуває форми визначення себе в світі самовизначення. М. М. Бахтін і Л. І. Божович акцентують одну дуже важливу характеристику самовизначення – його орієнтованість в майбутнє. М. М. Бахтін розрізняє часове й смислове майбуття, яке має важливе значення для самовизначення: "Усвідомлювати самого себе активно – значить освітлювати себе майбутнім смислом; поза ним мене немає для самого себе".

Смислове майбутнє виступає для людини як ідеальне проектування себе в майбутнє, як сфера, що ціннісно мотивує особистісний розвиток, тим самим відіграючи головну роль в особистісному самовизначенні.

С. Л. Рубінштейн у своїх працях розглядає проблему самовизначення скрізь призму відношень "Людина – Світ", де подвійність людської природи трактується як протиріччя між скінченністю та нескінченністю. "Особистісний розвиток може бути прийнятий як реалізація індивідом своєї потенціальної універсальності, нескінченності, як становлення Людини в Індивіді". О. С. Арсенєв, аналізуючи роботу С. Л. Рубінштейна, вважає схожою його позицію з поглядами багатьох мислителів, при всій їхній різноманітності (Л. Фейєрбах, М. Бердяєв, М. Бахтін, К. Роджерс та всі теоретики гуманістичної психології).

Спіраючись на філософську ідею про подвійність, про духовно-матеріальну, нескінченно-скінченну, позачасово-часову природу людини, М. Р. Гінзбург пропонує уявити людське існування як дві розмірності: "вертикальна" складова осмислює людське буття, забезпечує його ціннісно-смисловою єдність, а проявляється і здійснюється ця єдність "горизонтальною" складовою. Набуття людиною своєї ціннісно-смислової єдності та її реалізація є визначення себе в світі – самовизначення. Суттєвою особливістю самовизначення є його зорієнтованість у майбутнє, смислове та часове, що закладається в теперішньому, що крокує з минулого [3].

Поділяючи вищенаведені міркування щодо подвійності людської природи, вважаємо за необхідне наголосити, що, на нашу думку, вертикальною віссю координат є релігія, передусім Православ'я як вінець духовного розвою людини, а

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

горизонтальною – наука як вінець культури, реалізації екзистенції людини в матеріальному вимірі. В освітньому ж просторі цим двом вісям відповідають процеси гуманізації та гуманітаризації. Отже, людина як істота з подвійною природою (духовно-матеріальною) має розвиватися у полі, утвореному цими векторами розвитку. Для забезпечення ж сталого розвитку як окремо взятої людини, так і всього людства треба визначитися з аксиологічними пріоритетами.

Одним з компонентів аксиологічної моделі є положення про розвиток рефлексії як системоутворюючого фактору особистісного самовизначення людини. Психологічні основи рефлексії розроблені у дослідженнях Г. М. Андрєєвої, М. Г. Алексєєва, Н. І. Гуткіної, В. В. Давидова, С. Л. Рубінштейна, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, Г. П. Щедровицького. Існують різні підходи щодо дослідження рефлексії. Рефлексія розглядається як специфічний вид пізнання (В. А. Лекторський), як діяльність самопізнання, процесу отримання знань про себе самого (Н. І. Пушкіна, С. Ю. Степанов, І. М. Семенов), як особистісний компонент (К. О. Абульханова-Славська, В. І. Слободчиков, С. Л. Рубінштейн, Г. А. Цукерман), як соціально-психологічний феномен через призму сумісної діяльності людей (Г. М. Андрєєва, Е. М. Ємельянов, О. З. Зак, Г. П. Щедровицький).

<...> Формування ціннісно-смиислового ядра особистості відбувається за умов активного самопізнання, самоаналізу й самооцінки, морального виховання, усвідомлення власних чеснот, інтересів і цінностей. Ціннісно-орієнтована й соціально значуща діяльність у поєднанні з рефлексивною діяльністю сприяють “усвідомленню своєї самобутності й переходу до духовних, ідеологічних масштабів самооцінки” (С. Л. Рубінштейн) [4].

На нашу думку, головною рушійною силою формування аксиологічного стрижня особистості є любов. Всі ми так звикли до непорозуміння й навіть ворожнечі, що цураємося любові як чогось огидного й непристойного. А головне завдання нашого життя – перетворити себе на джерело любові. Саме це має стати головною метою освіти на всіх її щаблях. Вища освіта має бути вищим рівнем піднесення людини до висот Божої досконалості – особистості. Пам’ятаймо, людина – образ і подоба Божа. А Бог є Любов.

Визначний вчений, філософ ХХ століття, російсько-американський соціолог Питирим Олександрович Сорокін (1889–1968) зробив великий внесок у дослідження творчої сили любові. Він розглядав її як головний фактор суспільного прогресу. Перетворюючій силі альтруїстичної любові він присвятив монографії та статті, створив у Гарвардському університеті Дослідний центр з творчого альтруїзму, включив у книгу “Головні тенденції нашого часу” (М., 1997) спеціальну главу “Містична енергія любові”.

Суть концепції П. О. Сорокіна полягає в наступному: “Благодать любові” – одна з трьох

найвищих енергій, що відомі людині (в одному ряді з істиною та красою). Любов, істина і краса – величні цінності чи енергії, нероздільні, не відмінні одна від одної. В цій трійці любов розуміється як космічна сила, що уніфікує, інтегрує та гармонізує, що протидіє силам хаосу, що дезинтегрують, єднає те, що розділяється ворожнечою, будує те, що руйнується розбратом, створює та підтримує великий лад, логос у всьому універсумі” [5].

Питирим Сорокін досліджує основні соціальні функції альтруїстичної любові. “Останні дослідження ролі безкорисної творчої любові, – пише Питирим Сорокін, – показали, що вона була та залишається реальною силою, яка може:

зупинити міжособистіну та міжгрупову агресію”;

перетворити ворожі стосунки на дружні; любов пробуджує любов, а ненависть породжує ненависть;

любов може впливати на міжнародну політику та умиряти конфлікти;

любов – це сила, що дає життя, необхідна для фізичного, ментального і морального здоров’я;

альтруїсти живуть довше, ніж егоїсти;

у дітей, що позбавлені любові, більше шансів стати морально та соціально дефективними;

любов є сильним антидотом проти злочинних, патологічних та самогубних тенденцій, проти ненависті, страху та психоневрозів;

любов виконує важливі пізнавальні та естетичні функції;

любов є найпіднесенішою та найефективнішою виховною силою для просвіти та морального облагороджування людства;

любов є серцем і душею свободи і всіх основних моральних та релігійних цінностей;

мінімум любові абсолютно необхідний для продовження існування будь-якого суспільства, й особливо для гармонічного соціального порядку та конструктивного прогресу;

нарешті, що в нинішній катастрофічний момент історії ріст “виробництва, розподіл та циркуляція любові-енергії” та значна альтруїзація індивідів, інститутів та культури є необхідною умовою для запобігання нових війн та пом’якшення міжособових та міжгрупових розбратів” [6].

Тема альтруїстичної любові пронизує всю пізню творчість вченого. У післявоєнні роки були надруковані книжки П. О. Сорокіна: “Альтруїстична любов” (1950), “Пошуки у галузі альтруїстичної любові та поведінки” (1950), “Шляхи і влада любові” (1954), “Американська сексуальна революція” (1957), “Влада і мораль” (1959).

П. О. Сорокін вважав, що найважливіше завдання людства полягає у збільшенні, накопиченні та використанні енергії любові [7]. “Якщо ми хочемо підвищити виробництво любові людства, то всі головні культурні системи мають бути, вірогідно, перебудовані, аби випромінювати тільки позитивне світло любові та призупиняти продукування негативних випромінювань ненависті” [8].

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Любов – це діяльність, конструктивна, творча активність, – пише Е. Фромм, – це “перебування” у певному стані, а не “впадіння” у нього. Найбільш загальне визначення активного характеру любові можна сформулювати так: любити – значить, передусім, давати, а не отримувати” [9].

Найголовніше, на думку Е. Фромма, – віддавати не матеріальні, а специфічні людські цінності. “Що ж віддає одна людина іншій? Вона ділиться з нею самою собою, своїм життям, найдорожчим, що має. Це зовсім не значить, що вона обов’язково має жертвувати життям заради іншого, – просто вона ділиться тим, що є в неї живого: своєю радістю, своїми інтересами, своїми думками, знаннями, своїм настроєм, своєю печаллю – всіма проявами свого життя. Отже, ділячись своїм життям, людина збагачує іншого, збільшуючи його життєву силу і тим самим також і свою” [10].

Нині ідеали альтруїстичної любові, на превеликий жаль, є раритетом. Про них згадують вряди-годи, соціальне ж схвалення отримують ідеї конкуренції (зздрості й ворожнечі), прагматизму (бездушності й холодного розрахунку), гедонізму (нестриманості, нетерплячості та розбещеності).

Ми з такою легкістю запозичили чуже для нас передусім за духом слово конкуренція, а разом з ним і поле боротьби та розбрату, що навіть не поцікавились, яке ж його значення. *Конкуренція* [пізнє лат. *concurrentia* < *concurrere* стикатися] – 1)

суперництво, боротьба за досягнення кращих результатів у певній сфері... [11].

Ось дали жити в рідній мові, та що ще страшніше – у власних серцях цьому монстру – розбрату й ворожнечі, війні й руїні у всіх і вся. І дарма, що звемо його заморським іменем, від цього лють його, спрямована на наше знищення, не меншає. А сили йому додаємо ми самі, постійно згадуючи про нього.

А може, краще згадати своїх, рідних красенів і доброчинців, творців ладу й злагоди. Ми забули про них, а разом з ними пішло з нашого життя все те добре, що вони творили. Чи послуговуємося ми такими словами й словосполученнями: лад, злагодитися щось зробити, владнати, зробити щось ладком, лагідність, ладити; мир, мирність, мирнота, миролюбство, миротворчість, миротворення, миротворець; любов, любомудр, любота, любування, любчик, люб’язність тощо?

В Євангелії сказано: “Споконвіку було Слово, і з Богом було Слово, і Слово було – Бог. З Богом було воно споконвіку. Ним постало все, і ніщо, що постало, не постало без нього” (Йоан 1. 1).

Творімо Лад буття! Творімо світ Любові!

Освіта студентів університетів у контексті гуманізації та гуманітаризації – це освіта в Любові. Творімо себе в Любові!

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки //Педагогіка і психологія.– 2000.– № 3.– С. 5–15.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання.– К., 1998.– 204 с.
3. Байкова Л. А. Опыт преобразования педагогической системы образовательного учреждения на гуманистических принципах //Завуч.– 2002.– № 8.– С. 20–49.
4. Там само.
5. Арчер Д. Половые роли в детстве: структура и развитие //Детство идеальное и настоящее.– Новосибирск, 1994.– С. 202–204.
6. Там само.– С. 226–227.
7. Там само.– С. 298.
8. Там само.– С. 307–309.
9. Борисова Л. Г., Солодова Г. С. Социология личности.– Новосибирск: НГПУ, 1997.– С. 179.
10. Там само.– С. 183.; Л. Г. Борисова. Забота: социально-философский смысл и педагогическое значение //Педагогическое образование и наука.– 2002.– № 4.– С. 51–58.
11. Словарь иностранных слов – 19-е изд., стер.– М.: Рус. яз., 1990.– 624 с.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Володимир Бутенко - доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України

У статті досліджуються особливості духовного становлення особистості у процесі культуротворчої діяльності, підкреслюється важливість культурологічного підходу в організації художньо-естетичної освіти молоді. Зазначається, що мистецтво є галуззю культуротворчого процесу, у якій суспільство знаходить своєрідні способи розвитку і втілення духовності. Формування цінностей особистості розглядається як першооснова навчально-виховного процесу.

Цінності являють собою об’єктивовану реальність, яка знаходить своє відображення як у матеріальній, так і духовній сфері. Ідеться про надзвичайно важливий аспект активності людини,

у результаті якої з’являються певні почуття, думки, уявлення, орієнтації, інтереси, потреби тощо. Усе це акумулюється на рівні свідомості людини, а згодом формалізується у предметах і результатах її

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

діяльності і поведінки. Теоретичний пошук дозволяє зазначити, що в організації художньо-естетичної освіти учнівської молоді важливо використовувати культурологічний підхід. Суть його виявляється у тому, що культура інтерпретується як основа становлення й гармонійного розвитку особистості. А це означає, що у виховному процесі повинні знайти необхідне поєднання найважливіші вияви культури суспільства й особистості, зокрема такі її аспекти, як моральні, правові, естетичні художні цінності. Дійсно, у вихованні не можна нехтувати або спрощувати духовну основу, тобто той змістовий потенціал, який може нести у собі, зокрема, художньо-естетична освіта.

Приклади з недалекого минулого в організації художньо-естетичної освіти учнівської молоді засвідчують, що мистецтво, художні твори, явища художнього життя часом інтерпретувалися досить спрощено, тобто під кутом суто морального, політичного або мистецького змісту. Це призводило до того, що мистецтво перетворювалося у звичайну і спрощену за своїм змістом і формою соціальну інформацію, позбавляючи, по суті, дітей та молодь можливості освоювати повноцінно естетичний потенціал дійсності і мистецтва. Виступаючи проти такої практики, В.О.Сухомлинський наголошував на необхідності впровадження культурологічного підходу в організації художньо-естетичної освіти учнівської молоді, який має суттєві переваги у забезпеченні повноцінного естетико-виховного впливу на особистість та її поведінку.

Зазначимо, що суспільно-історична практика орієнтується на культуру, тобто те середовище, у якому може повноцінно існувати, розвиватися і творити людина. Саме тому актуального змісту в усі історичні часи набувають питання культурного розвитку та організації культуротворчої діяльності людини.

Культуротворчий пошук суспільства охоплює такі галузі, як політика, мораль, наука, мистецтво, релігія, їх об'єднує генералізуюча ідея служіння людині, розвитку її фізичних, психічних, духовних і творчих сил. Проте, кожна із зазначених галузей культуротворчого процесу має певну специфіку, яка торкається як змісту, так і функцій. Зокрема, політика є способом утвердження і досягнення ціннісно орієнтованих суспільних програм культуротворчості. Мораль покликана забезпечити відповідність поведінки окремої людини вимогам суспільного культуротворчого середовища. Наука створює необхідні умови для здійснення людиною цілеспрямованих кроків активного освоєння навколишньої дійсності.

Мають певні особливості й інші форми і напрями культуротворчого процесу. Якщо право закріплює на законодавчому рівні правові норми суспільних відносин, то релігія дозволяє людині сприймати себе у залежності від теологічного світогляду, відчутти відповідальність за свої почуття, думки, дії.

Мистецтво є галуззю культуротворчого процесу, у якій суспільство знаходить своєрідні способи розвитку і втілення духовності людини, її емоційного та інтелектуального стану. Ця галузь суспільної практики заслуговує особливої уваги в силу того, що несе важливі функції утвердження людського в людині, формує ціннісне ставлення сучасника до навколишньої дійсності, розвиває оригінальні форми передачі наступним поколінням духовних надбань минулого.

Безперечно, мистецтво акумулює у собі значний досвід пізнання й освоєння дійсності за законами краси. Це ті закони, що дозволяють людині діяти не лише вірно, але й красиво, виразно, витончено. Закони краси важко пояснити словами, формулами, проте їх можна передати за допомогою відчуття, співпереживання творчого стану людини, художніх образів та мистецьких рішень. Звідси виникає необхідність послідовної підготовки людини до взаємодії зі світом мистецтва, сприймання і освоєння творів художньої культури.

Наявність мистецтва у культуротворчому процесі суспільства передбачає обґрунтування основних принципів і підходів до його використання в системі освіти. В Україні це питання набуває відчутної гостроти у зв'язку з тим, що громадська думка високо оцінює роль мистецтва, усвідомлює його функціональну значущість у культуротворчому процесі. Потрібні чітко визначені принципи і підходи до організації процесу передачі учнівській молоді необхідного мистецького досвіду.

Ефективне вирішення цього питання стає можливим за умови обґрунтування методологічних аспектів, визначення теоретичних основ, що характеризують художню освіту. На прикладі суспільно-історичного досвіду розвитку культури бачимо, що існує декілька методологічних підходів, що дозволяють певним чином інтерпретувати сутність зазначеної проблеми.

Культурологічний підхід до організації художньої освіти є якісно новим рівнем осмислення і вирішення зазначеної проблеми. Основу цього підходу визначає культурологічна ідея, яка орієнтує осмислення будь-якого явища дійсності у тісному взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, соціального й особистісного, минулого й майбутнього, художнього й естетичного. Це особливий за своїм змістом спосіб розв'язання вказаної проблеми. Він характеризується системним характером і вимагає відповідної уваги у сфері мистецького життя.

Усвідомлення цього методологічного підходу відбувається на етапах соціально-історичного розвитку суспільства, коли людина намагається вирішувати проблеми життєдіяльності у тісному зв'язку з культурологічною ситуацією. Це означає, що її свідомість не обмежується бажанням пізнати світ, виявити своє ставлення до дійсності. Вона прагне гармонізувати існуючі компоненти свого відношення і тим самим стверджувати систему естетичних цінностей. Ця ідея спрямована на ствердження потенціалу дійсності і людини,

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

розвиток і зміцнення об'єктивних передумов суспільного і особистого життя.

Значущість культурологічного підходу виявляється в усіх сферах суспільних відносин. Особливо виразною є його функція у мистецькій діяльності, коли перед художником, письменником, композитором постає завдання не лише передати своє особисте ставлення до явищ дійсності, розкрити сутність суспільно-історичних процесів. Культурологічний підхід дозволяє митцю знаходити те, що він відчуває або сприймає у житті і узгоджувати здобуте з більш широкою панорамою ціннісних відносин, враховувати при цьому здобутки минулого, можливі варіанти вирішення окремих соціальних і культурних питань. У результаті, художник виносить свою думку на матеріал інваріантного досвіду, стверджує її з врахуванням позицій і орієнтацій інших учасників культуротворчого процесу. При цьому важливо підкреслити, що на зміну монологічній формі приходять діалог культур, який охоплює у собі різні аспекти суспільного життя.

Культурологія для багатьох митців є методологічною основою творчого процесу. У цьому можна перекопатися на матеріалі різних видів мистецтва. Композитор, який орієнтується у своїй творчості на культурологічний метод, виявляє мислення, завдяки якому емоційно-чуттєве сприймання дійсності наповнюється глибоким змістом, набуває філософського характеру, узгоджується з його внутрішніми переконаннями. Майстер образотворчого мистецтва, сповідуючи культурологічний метод естетичного відображення дійсності, прагне вирішувати творчі завдання у контексті існуючих творчих традицій, властивих оточуючому культурному середовищу. Таким же чином діє хореограф, майстерно збираючи в єдине художньо-образне ціле виразні, характерні для певного культурного регіону засоби передачі естетичного досвіду, в основі якого є культурна традиція.

Своєрідність мислення митця, зорієнтованого на культурологію, як метод функціонування художнього твору, полягає у тому, що воно активно спирається на попередній естетичний досвід і при цьому не втрачає оригінальності особистісного естетичного освоєння дійсності. Завдяки культурологічному методу художня творчість більше тяжіє до узагальнення, зміцнення самоутворюючих проявів. Прикладом цього є тенденція мистецького життя, яка свідчить про інтеграцію різних видів і жанрів мистецтва, про взаємне збагачення і переплетіння основних напрямів і форм образно-чуттєвого освоєння дійсності за законами краси.

Культурологічний метод вирішення актуальних творчих проблем поступово знаходить своїх прихильників у системі художньо-естетичної освіти. У пошуках відправної основи розробки педагогічної концепції науковці намагаються поступово відійти від поширених раніше поглядів на освіту і виховання як засіб передачі певного досвіду і відкривають нові резерви освітньо-

виховного впливу на основі залучення учнівської молоді до культуротворчої діяльності.

У закладах освіти України є цікавий досвід вирішення зазначеної проблеми шляхом активізації художньо-естетичної активності учнівської молоді засобами мистецтва, стимулювання та організації творчої діяльності, спрямованої на естетизацію сфери побуту, праці тощо.

Використання естетичної думки при розробці теоретичних і методичних основ освітньо-виховного процесу у багатьох навчальних закладах є одним із перспективних напрямів педагогічного пошуку вчителів, методистів, вчених. Його сутність полягає у тому, що навчання і виховання розглядається, як процес, в якому естетична ідея є домінуючою і визначальною. Школа радості і краси людських відносин - саме про це мріяв український педагог В. О. Сухомлинський, накреслюючи перспективні кроки розвитку національної школи. Критеріями діяльності такої школи мають бути прекрасне, досконале, виразне, цілісне, гармонійне. Ці критерії повинні стати відправними в оцінці всього, що відбувається у сучасній школі і що повинно здійснюватися у процесі спілкування учнів, їх навчання і виховання.

Для педагогів, які орієнтуються на цей напрям, визначення естетичної ідеї, як концептуальної основи освітньо-виховного процесу, означає, що усі складові компоненти шкільної практики мають бути узгоджені з естетичними показниками. Прикладом цього може бути вирішення проблеми гармонізації розвитку емоційно-чуттєвої та інтелектуально-понятійної сфери особистості. На жаль, є ще приклади того, коли шкільна практика традиційно віддає перевагу раціональним аспектам розвитку дітей, акумулюючи увагу на проблемі знань та їх засвоєння. Проте, порушення гармонійності у розвитку дітей у зв'язку з недооцінкою емоційно-чуттєвого фактору негативно впливає на інтелектуальну активність учнів, які переважно сприймають навчальний матеріал, як репродуктивну норму, не виявляючи при цьому відповідних почуттів, співпереживань, відносин, які б змінювали духовно-культурний потенціал особистості. В результаті школа готує переважно носіїв певної інформації, які у своїй емоційно-чуттєвій основі залишаються недостатньо розвиненими, функціонально обмеженими. За критерієм гармонійного співвідношення емоційного і інтелектуального у навчальному процесі шкіл можна прослідкувати, чи вчителі все здійснюють так, щоб їх навчальні заняття відповідали зазначеній концептуальній основі.

Педагогічні пошуки на підставі естетичних критеріїв спонукають педагогів до ефективних змін при плануванні та організації навчально-виховного процесу. Існує сьогодні ціла низка питань інформаційного, організаційного змісту, які важливо осмислити з врахуванням естетичних показників. У процесі розробки концептуальних параметрів діяльності шкіл заслуговують послідовного вивчення, зокрема, такі питання:

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

школа як естетична категорія; естетичні цінності та їх використання у навчальній практиці; соціально-психологічні передумови функціонування естетичних знань; побудова навчально-виховного процесу за законами краси; естетичні закономірності навчального процесу; естетико-виховні функції школи; системоутворюючий характер естетичного пізнання; естетика школи та шляхи її розбудови.

Не менш значимим є напрям пошукової діяльності педагогів, що пов'язаний з розкриттям естетичного змісту навчальних дисциплін та основних форм виховної роботи. Завдяки обґрунтуванню естетичного змісту навчально-виховного процесу відкривається широка перспектива оновлення всього того, що має засвоїти учень у школі.

З метою осмислення і послідовного обґрунтування методичних аспектів навчально-виховної роботи з урахуванням естетичних вимог у школах виділяється тематика інноваційної діяльності педагога. Працюючи над удосконаленням педагогічної технології вчителі-дослідники прагнуть дати відповідь на такі питання, як: навчальний діалог у взаємодії вчителя

і учнів на уроці; естетична спрямованість навчально-виховного процесу у школі; естетичні вимоги до навчальної праці вчителя і учнів; врахування вчителем естетичних закономірностей у навчальному процесі; шляхи естетизації навчальних дій вчителя і учнів; класифікація методів навчання і виховання на основі естетичних показників.

Педагогічна естетика визначає майбутнє національної школи України. Прекрасне, піднесене, досконале, гармонійне та інші естетичні категорії засвідчують про те, що у навчально-виховному процесі багатьох шкіл домінує ідея, яка орієнтує працю вчителя і учнів на високі духовні цінності. Самі по собі вони не приходять у школу, їх потрібно плекати, наполегливо розвивати і збагачувати. І в цьому суттєву допомогу може надати інноваційна діяльність вчителя, який прагне передати учнівській молоді досвід сприймання, оцінки і творення прекрасного в природі, побуті, науці, мистецтві і культурі. Формування цінностей особистості стає першоосновою навчально-виховного процесу, якому відчутне місце покликана відігравати художньо-естетична освіта.

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В. Волкова - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет

Підкреслюючи безмежні виховні можливості навчального процесу у ВНЗ, автор виявляє особливості змісту гуманітарних предметів, зокрема, музично-педагогічних дисциплін. Аналізуються різні ціннісні основи професійної та навчальної діяльності, які призводять до суперечностей між підготовкою студентів і вимогами дійсності, накреслюються шляхи їх подолання.

Постановка проблеми. Соціальні зміни, що відбулися у нашій державі, актуалізують нові завдання у сфері освіти і зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до реалізації цих завдань. Весь педагогічний процес вищого закладу освіти надає необмежені можливості для формування особистісних професійних якостей майбутнього вчителя, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

Актуальність обраної теми зумовлена протиріччями між низьким рівнем сформованості особистісних професійно-педагогічних якостей студентів і потребою суспільства в духовно розвиненій особистості шкільного учителя, між виховними можливостями навчальних предметів у вищому педагогічному закладі і недостатнім ступенем їхньої реалізації у практиці навчання.

Тема дослідження входить в план науково-дослідницької роботи кафедри теорії і історії педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова, що стосується проблеми інтенсифікації професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ, а також є складовою загальної науково-дослідної теми кафедри гри на фортепіано Мелітопольського державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень. Вчені-педагоги (С.І. Архангельський, Л.М. Ахмедзянова, Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, В.В. Давидов, Н.В. Кузьміна та ін.) розглядають педагогічний процес з позицій системно-структурного підходу як складне багатомірне утворення з якими відкритої системи, тобто здатної до перетворення, сприйняття нового. Саме за таких умов навчальна діяльність ВНЗ сприятиме реалізації творчих можливостей студента і виступатиме в ролі чинника перетворення внутрішнього світу особистості, розкриття її схованих потенціалів.

Л.М. Ахмедзянова, В.С. Ільїн, К.М. Гуревич, В.І. Смірнов та інші вчені розглядають педагогічний процес ВНЗ як головну структурну одиницю процесу виховання і виділяють три його основні функції: освітню, виховну і розвиваючу. Всі три функції виступають в органічній єдності. Зокрема, В.С. Ільїн зазначає, що у педагогічному процесі не тільки засвоюються знання, здобуваються навички і вміння, але й здійснюється якісне перетворення особистості, формування її стрижневих якостей: гармонійності, цілісності, цілеспрямованості.

Л.І. Божович, Л.С. Виготський, М.І. Дяченко, Д.О. Кандибович, Й. Лінгарт, В.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Лисовський, К. Штарке відмічають, що час навчання у вищому закладі є сензитивним періодом для формування і становлення багатьох особистісних якостей, перетворення всієї системи цінностей в зв'язку з професіоналізацією.

Наукові дослідження і практика навчання свідчать, що найсильніше впливає на ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності раціональна організація навчально-виховного процесу, зміст і мотиви діяльності студентів. Проте, тільки знання системи цінностей ще недостатньо для того, щоб особистість усвідомила свої професійні орієнтири. Для цього необхідна перебудова всіх практичних форм життєдіяльності і відношень людини.

Мета і завдання статті - розглянути навчальну діяльність у ВНЗ, зокрема на музично-педагогічному факультеті, як умову реалізації творчих можливостей студента, як абсолютний стан або засіб існування соціальної сутності людини, проаналізувати протиріччя між професійною підготовкою і вимогами педагогічної дійсності і окреслити шляхи подолання цих розбіжностей.

Виклад основного матеріалу. Навчальна діяльність студентів – це професійно спрямована форма соціальної та пізнавальної активності, що відбиває потяг до життєвого самовизначення та самоствердження. Головна її особливість виявляється у професійній спрямованості. Саме на професійно-педагогічній спрямованості навчання наполягають вчені, педагоги, дослідники, вказуючи на специфіку музично-педагогічної освіти, яка віддзеркалює взаємозв'язок спеціальних і загальнопедагогічних компонентів діяльності студентів.

Визначальним принципом навчання на музично-педагогічному факультеті є підготовка всебічно освіченого, кваліфікованого музиканта-просветителя, готового для виконання почесної ролі носія музичної культури. Тому так важливо вміння правильно визначати естетичну цінність музичних творів і аргументовано пояснювати власне ставлення до них. У вищому навчальному закладі студент має навчитися розкривати систему образів, показувати логіку музичного розвитку і засоби, що дозволяють зрозуміти той чи інший образ.

Мова йде про найважливішу якість майбутнього вчителя музики – самостійно творчо інтерпретувати музичний твір. Характер інтерпретації в значній мірі залежить від внутрішнього ставлення людини до твору, поглядів, позицій, своєрідності смаку. Великі можливості формування особистісних якостей майбутнього вчителя закладені у предметах музично-педагогічного циклу дисциплін. Професійна підготовка студентів музично-педагогічного факультету відрізняється багатоскладністю і включає різноманітні види діяльності, що є необхідними для проведення уроку музики у школі, зміст якого складають активне слухання музики, хоровий спів, музична творчість.

Викладачі основного інструменту беруть активну участь у формуванні музичної і педагогічної культури своїх вихованців. Викладачі виконавських кафедр мають великі можливості не тільки спрямовувати інструментальний, диригентський і вокальний розвиток студента, спираючись на теоретичні та музично-історичні знання, але й здійснювати загальнокультурний розвиток майбутнього вчителя музики на основі загальнолюдських і особистісних цінностей, розвивати дисциплінованість і волю, працелюбність і відповідальність, любов до педагогічної професії, інтерес до роботи з дітьми.

Курс методики музичного виховання – центральний курс у системі теоретичної і практичної підготовки учителя музики. В ньому нібито фокусуються усі спеціальні, музичні, психолого-педагогічні, соціальні знання і відношення студентів, а на їх основі здійснюється багатогранна методична підготовка майбутнього вчителя. Необхідність виховання творчої особистості учителя потребує об'єднання у сучасній педагогічній моделі найкращих досягнень колись протилежних концепцій і теорій, новітніх педагогічних досліджень, основаних на пріоритеті загальнолюдських цінностей. Безсумнівно, що формуванню професійно цінних особистісних якостей майбутнього вчителя сприятимуть такі форми організації занять, як моделювання педагогічних ситуацій, методи активного навчання, ознайомлення з різними методичними системами, оригінальними педагогічними ідеями.

Завдання викладачів музичних дисциплін полягає не в тому, щоб навчити виконувати конкретний музичний твір, виробити певні, без сумніву, конче потрібні ігрові навички та вміння, а у тому, щоб допомогти студентам співвіднести отримані та засвоєні ними ідеальні уявлення з реальними явищами дійсності, а також виразити власне відношення до оточуючого світу, до дійсності, до людини. І в цьому випадку ціннісні орієнтації виконують свою регулюючу і сполучну функцію.

Духовний зв'язок з мистецтвом є важливим фактором і умовою плідної організації навчально-виховної роботи. Він же обумовлює й певну специфіку навчальної діяльності, що є однак типовою для всіх гуманітарних предметів, де пізнання зливається з утворенням сенсу, виробленням власного відношення (1, 19 – 20). Особливість змісту музично-педагогічних предметів полягає в тому, що: об'єктом є який-небудь бік дійсності, втілений в образах твору, який вивчається; пізнання здійснюється через переживання, рефлексію власного життя і образів мистецтва; інтерпретуючи музичний твір, студент вступає у внутрішній діалог з його героями, у відносини співтворчості з автором, тобто об'єкт і знання про нього на відділені один від одного; в результаті пізнання виникає відповідна “теорія світу”, яка включає і модель власної поведінки.

Проте навчальна діяльність студентів і професійно-педагогічна діяльність учителя мають

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

різні ціннісні підстави і відрізняються одна від одної за своїми цілями, завданнями, змістом і засобами здійснення, що створює відомі труднощі у період адаптації випускників вищих навчальних закладів до практичної роботи у школі. Так, порівнюючи цінності педагогічної діяльності і професійної підготовки учителів, вчені (А.А. Вербицький, В.І. Муцмакер, Л.А. Рапацька, В.А. Семиченко та ін.) виділили ряд концептуальних відмінностей, що обумовлені суперечностями між професійно-педагогічною підготовкою і вимогами педагогічної дійсності. Зокрема, В.А. Семиченко відзначає, що поряд з професійною компетентністю і особистісними якостями, що забезпечують успішну педагогічну діяльність, існує ряд ознак, згідно яких “навчальна діяльність студентів задає інші напрямки і тенденції особистісного розвитку” (3, 195).

До таких ознак відносяться: (1) поліфункціональність педагогічної діяльності, системність використання знань учителя у педагогічному процесі та рознесеність засвоєння знань у навчальному процесі. (2) Від учителя вимагається вміння прогнозувати подальші події, передбачати можливу реакцію учнів, аналізувати, вносити корективи. Кожний теперішній момент діяльності педагога здійснюється як безперервна проекція і зіставлення майбутнього і минулого. Для студента ж майбутнє виступає у вигляді абстрактної перспективи застосування знань, а це не може служити достатньо умотивованим фактором навчання. (3) Педагогічна діяльність – постійне пізнання, у реальній дійсності знання не дані у чистому вигляді, вони входять у загальний контекст ситуації. Студенти мають знання на теоретичному рівні, вони часто-густо не вміють застосовувати їх на практиці. Дослідники зазначають, що внутрішня сутність навчального процесу часто буває замаскована впливом безлічі об’єктивних і суб’єктивних факторів. Отже, важливо, щоб викладання окремих дисциплін базувалося на загальних закономірностях навчання і виховання і усвідомлювалося як викладання різних граней єдиної спеціальності, - підкреслює Г.М. Падалка (2, 68).

Наступна група суперечностей стосується таких педагогічних цінностей як активність, творчість, ініціатива: (4) варіативність педагогічної діяльності, ініціативність позиції спеціаліста не узгоджуються з відповідною позицією студента, який відповідає на задані йому питання, виявляючи активність за особою вказівкою, а мета ставиться ззовні. (5) Педагогічна діяльність вимагає

втягнення у процес праці усієї особистості спеціаліста на рівні творчого мислення і соціальної активності; у традиційному ж навчанні метою є засвоєння знань поза контекстом життя і діяльності (А.А. Вербицький).

Зміна ситуації, що склалася у системі освіти, можлива шляхом переоцінки значущості форм навчального процесу, активізації пошукових принципів вузівської діяльності, індивідуалізації навчання. Кінцевою метою підготовки спеціалістів з позицій індивідуалізації є професійний розвиток і саморозвиток студентів. Методологічну основу для цього складають потреба і здатність студентів усвідомити власну професійну сутність як важливішу цінність, готовність до безперервного професійного самовдосконалювання.

Посилення гуманістичних тенденцій в освіті висуває необхідність створення умов для самореалізації кожної людини, пробудження її ініціативи і творчості, розкриття і становлення інтелектуальних, моральних і духовних сил, на підставі яких формуються аксіологічні орієнтири. Розв’язання цього завдання можливо за умови зміни авторитарної системи новою – суб’єкт-суб’єктною, особистісно орієнтованою системою, головними принципами якої є взаємодія та співпраця. Оновлення технології навчально-виховного процесу у ВНЗ передбачає перенесення акценту з дидактичних засобів на особистість того, хто вчиться, розвиток його індивідуальності.

Висновки. Аналіз вищезрозглянутих суперечностей дозволяє зробити висновок, що для їхнього подолання необхідно, щоб детермінантами діяльності студентів у ВНЗ стали цілі та цінності професійної діяльності: зацікавленість своєю професією, самовдосконалення, саморозвиток творчої індивідуальності, потреба у спілкуванні, саморегуляція, ціннісне відношення до професії, відповідальність за власне майбутнє, активність і ініціативність.

Знання існуючих розбіжностей між навчальною і професійною діяльністю дозволить спланувати заходи з приведення навчальної діяльності у відповідність з завданнями професійної підготовки.

Отже, особливістю сучасної освіти є становлення і утвердження нових цінностей у підготовці учителя: формування духовності як мети і змісту освіти, олюднення знань, формування цілісної картини світу з повноцінним відображенням в ній світу людини, світу культури; формування необхідних загальнокультурних, професійних і психіко-психологічних утворень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гришкова Р.О. Особистісний підхід у викладанні гуманітарних предметів у вузі //Індивідуалізація підготовки вчителя: проблеми, досвід, перспективи. – Миколаїв, 1998. – С. 18 – 23.
2. Падалка Г.М. Основні напрямки дослідження проблеми музично-педагогічної підготовки студентів //Дослідження проблеми професійної підготовки вчителя музики. – К.: КДП, 1981. – С. 65 – 73.
3. Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів //Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 195 – 200.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя ВИВЧЕННЯ КУРСУ МЕТОДИКИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВУЗІ

Т.Євтухова, кандидат педагогічних наук, доцент
С.Омельченко, кандидат педагогічних наук, доцент
Слов'янський державний педагогічний університет

Провідною тенденцією сучасної педагогічної науки є повернення до людини, переорієнтація на творчий розвиток особистості. “Методика виховної роботи в школі” - психолого-педагогічна дисципліна, що покликана реалізувати намічені завдання.

Спецкурс розрахований на студентів-випускників і є одним з завершальних у підготовці майбутнього вчителя.

У статті йдеться про деякі аспекти викладання курсу “Методика виховної роботи в школі” в педагогічному вузі, надаються таблиці та опорні схеми, що, на погляд авторів, сприяють поглибленню загальнотеоретичних методичних знань студентів, формуванню в них умінь та навичок виховної роботи з учнями.

Провідною тенденцією розвитку сучасної педагогічної науки є її повернення до своїх світоглядних витоків, повернення до людини, переорієнтація на творчий розвиток особистості. Це обумовлюється завданням демократизації та гуманізації освіти України. Сучасна соціально-педагогічна ситуація, що склалась у суспільстві, вимагає, на наш погляд, докорінного оновлення змісту, форм і методів виховання, забезпечення його гнучкості, диференціації, динамізму, оперативності, здатності адекватно реагувати на зміни в суспільстві, максимально враховуючи інтереси і потреби кожної дитини і, насамперед, підготовку педагогічних фахівців, здатних вирішувати виховні завдання в нових історичних умовах.

Дослідження в галузі теорії виховання (І.Бех, Г.Ващенко, С.Карпенчук, А.Мудрик, В.Сластьонін) й, зокрема, методики виховної роботи (О.Газман, В.Караковський, Л.Маленкова, Н.Щуркова) сприяли актуалізації зазначеної проблеми. У педагогічних працях Ш.Амонашвілі, Я.Гнутеля, І.Іванова, Л.Кацинської, М.Красовицького, В.Кукушина, М.Рожкова, В.Селіванова, В.Созонова, Г.Сороки розглядаються теоретичні та практичні аспекти організації виховного процесу в сучасних навчально-виховних закладах. Реалізувати визначені завдання допоможе вивчення в педагогічних вузах цілого ряду психолого-педагогічних дисциплін, серед яких чинне місце посідає курс „Методика виховної роботи в школі”. Досвід нашої роботи переконав нас у потребі його перегляду та вдосконалення. Практична спрямованість курсу створює ті природні умови, за яких студент із об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку.

Якщо виховання – це складний процес засвоєння духовної та соціально-історичної спадщини нації, вид педагогічної діяльності, велике мистецтво вдосконалення людської природи, то методика виховання – наука про адекватні способи вирішення виховних завдань у конкретних умовах.

Теорія виховання розглядає загальні педагогічні закономірності процесу виховання, його сутність та зміст, структуру та результати, обґрунтовує загальнопедагогічні вимоги до

технології цього процесу. Практика виховання це реальне здійснення певними людьми в конкретних умовах цілеспрямованого духовного відтворення нових поколінь. Практика більш суб'єктивізована й тому більш рухлива та мінлива, ніж теорія. Це закономірно. Методика – синтез, єдність теорії і практики, що визначає своєрідність будь-якої технології і технології виховання зокрема.

Останнім часом спостерігається процес зміцнення взаємодії педагогічної науки і педагогічного досвіду, що, безсумнівно, є могутнім фактором підвищення їх ефективності. Ми бачимо, що кожна школа або будь-який навчально-виховний заклад працюють над дослідженням науково-методичної проблеми, а то й нерідко стають експериментальними майданчиками спеціальних навчально-наукових або науково-дослідницьких закладів. У нашому регіоні це Райгородцька загальноосвітня школа І-ІІІ ст., яка є пілотною школою при Академії педагогічних наук, ЗОШ № 8, 12 і Педагогічний ліцей Слов'янського державного педагогічного університету.

Зростає кількість педагогів-новаторів, які, опановуючи досягнення сучасної науки, знаходять нові шляхи, методи та засоби підвищення ефективності виховного процесу. В практиці виховання утворюються й успішно застосовуються сучасні авторські концепції, технології, авторські школи, що є інноваційними виховними системами.

Як свідчить практика, сучасна школа потребує системного новаторського забезпечення виховної роботи, що ґрунтується на демократичних засадах, принципах особистісно-розвивальної взаємодії, залучення кожного учня до значущої для нього діяльності.

Школа покликана всіляко сприяти відродженню й утвердженню духовної культури, формувати фізично здорове, духовно багате покоління, яке шанує свою громадянську, національну й особисту гідність, виявляє працелюбність до самонавчання і самовдосконалення. У школі нового типу поглиблюється гуманістичний характер освіти, пріоритети загальнолюдських цінностей, вільний розвиток особистості. Така школа сприяє розвитку творчих сил дитини, визнає її право на свободу

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

фізичного й духовного розвитку, поважає особистість, виховує в душі поваги прав людини.

Спецкурс „Методика виховної роботи в школі” розрахований на студентів випускних курсів педагогічних вузів і є одним з завершальних в психолого-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Його мета – поглибити загальнотеоретичні методичні знання студентів, сформувати і розвинути у них уміння та навички виховної роботи з учнями.

Зміст методики виховання передбачає врахування діагностичного, конструктивного та творчого аспектів.

Діагностичний – способи отримання інформації про хід і результати виховного процесу, а саме аналіз процесів і результатів розвитку дитини, рівня її вихованості, глибини та сили моральних переконань, сформованості моральної поведінки.

Діагностика розглядає результат разом із процесом. Процес виховання учня вивчається одночасно з його можливостями, здібностями, нахилами, процес діяльності педагога – з його можливостями та умовами. Діагностування передбачає аналіз результатів відповідно до шляхів, способів їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування кінцевого продукту, включає прогнозування подальшого розвитку процесу. Сучасна діагностика виступає як сукупність методів і методик, що дозволяють всебічно досліджувати учня (клас) в системі педагогічних відносин.

Конструктивний – аналіз і рекомендація адекватних методів і форм виховної роботи, тобто цілеспрямована організація передового педагогічного досвіду, визначення перспектив і технологій оволодіння професійною майстерністю; в цілому – розвиток індивідуальної творчості кожного вчителя.

Творчий аспект найширший, адже творчість це оригінальне, високоефективне вирішення завдань виховного процесу, діяльність, спрямована на використання і впровадження нових прогресивних ідей, методів, форм, прийомів роботи.

Вчитель перш за все практик, який має здійснювати виховання в нескінченній імпровізації, спираючись на концепції, на педагогічний досвід, але в своїх неповторних умовах. Щоб стати дійсно творцем своєї практики вчителю потрібні знання методики наукового дослідження, методології та методики виховання, практичне оволодіння виховними технологіями. Сучасний вчитель утілює в одній особі і вченого, і практика, і методиста. Таким чином, без наявності сильної, розвиненої методики виховання немає продуктивної теорії та ефективної практики виховної роботи, немає істинної творчості.

Курс „Методика виховної роботи” має фундаментальне теоретичне підґрунтя. Студенти

під час опанування методикою виховної роботи вже розуміються на питаннях теорії виховання, основ педагогічної майстерності, інновацій у виховному процесі, але їм необхідно оволодіти вміннями, навичками, практичними прийомами застосування теоретичних знань.

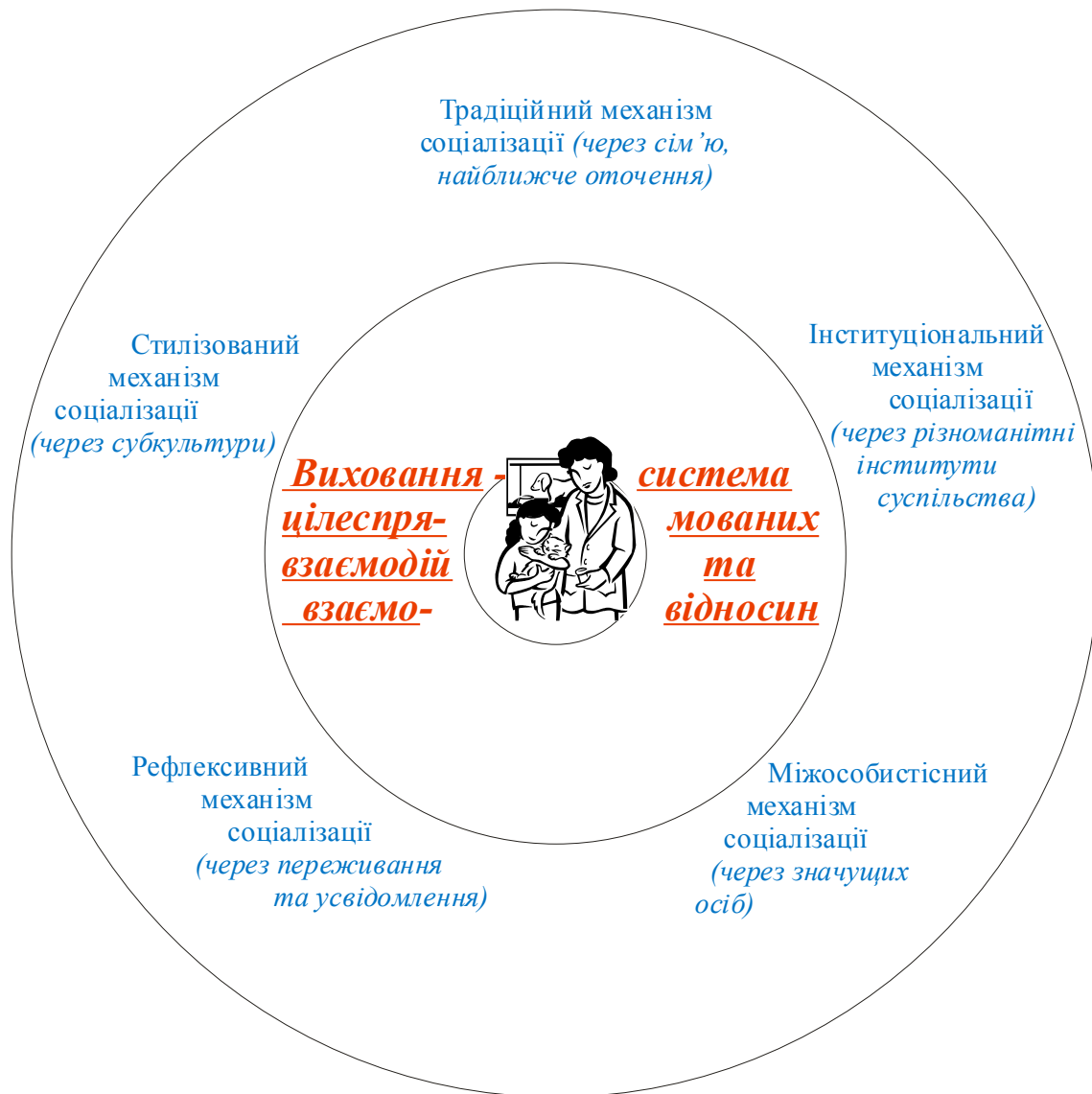
Починаючи вивчення курсу методики виховної роботи, ми традиційно в першій темі зупиняємося на меті, завданнях та змісті курсу. Другу тему, „Теоретичні основи виховного процесу в сучасній школі”, вивчаємо, максимально спираючись на опорні схеми, які активізують вже набуті знання. Наприклад: (схема 1).

Повторюючи основні положення методів та форм виховної роботи, вважаємо доцільним ознайомити студентів з принципами дозвілля школярів (Корсун І.В., Харченко С.Я. Организация свободного времени школьников.- Луганск, 1988), бо сфера вільного часу у всій своїй багатозначності, поліфонічності є суттєвим інститутом соціалізації. Вона передбачає широкі можливості для розробки різноманітних методологічних підходів, концепцій, досліджень. Увага студентів у контексті цієї теми зосереджується на тому, що педагогічна майстерність вчителя заключається в ненав'язливому, коректному залученні, зацікавленні учнів тією чи іншою справою. При цьому забезпечується реалізація принципів дозвілля („червоної лінії”, „могутньої купки”, „гори”, „каменю, кинутого у воду”) з урахуванням класичних принципів організації позакласної та позашкільної роботи. Повторюючи основні положення методів та форм виховної роботи, вважаємо доцільним ознайомити студентів з принципами дозвілля школярів (Корсун І.В., Харченко С.Я. Организация свободного времени школьников. - Луганск, 1988), бо сфера вільного часу у всій своїй багатозначності, поліфонічності є суттєвим інститутом соціалізації. Вона передбачає широкі можливості для розробки різноманітних методологічних підходів, концепцій, досліджень. Увага студентів у контексті цієї теми зосереджується на тому, що педагогічна майстерність вчителя заключається в ненав'язливому, коректному залученні, зацікавленні учнів тією чи іншою справою. При цьому забезпечується реалізація принципів дозвілля („червоної лінії”, „могутньої купки”, „гори”, „каменю, кинутого у воду”) з урахуванням класичних принципів організації позакласної та позашкільної роботи.

Однією з найважливіших тем курсу, на наш погляд, є „Класний керівник в сучасній школі”. Готуючи студентів до виконання ролі класного керівника, вважаємо за необхідне зазначити, що класний керівник відіграє важливу роль не тільки в організації та становленні колективу, а насамперед у становленні та самовизначенні особистості. Увага

ВИХОВАННЯ – ПЕДАГОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ

СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ



студентів акцентується на тому, що саме класний керівник, класовод, класний вихователь в епоху політичних та соціально-економічних перетворень має зайняти правильну громадянську й педагогічну позицію, вірно визначити цільові орієнтири в своєму житті та педагогічній діяльності, не помилитися у виборі принципів, напрямів, способів побудови життєдіяльності в шкільній спільноті. Виховні завдання, зміст і форми роботи класного керівника визначаються інтересами та потребами дітей та їх батьків, умовами класу, школи, соціуму, можливостями самого педагога, позиція – сумісною діяльністю. В навчальній роботі класний керівник як вчитель є організатором та керівником діяльності дітей, в позаурочній – педагогу важливо бути старшим товаришем, активним учасником виховного

процесу, де особистісний підхід з урахуванням своєрідності та індивідуальності дитини, є найважливішим. Тому при вивченні даної теми детально зупиняємось на методиці і технології індивідуального підходу у вихованні, тобто на вмінні побачити в кожній дитині індивідуальність, сукупність неповторних психологічних особливостей особистості, що роблять її унікальною. Це також вміння сприймати цю індивідуальність як з позитивним, так і негативним потенціалом. Слід пам'ятати, що „суспільство стає дедалі більше людиноцентристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими у ХХІ столітті

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

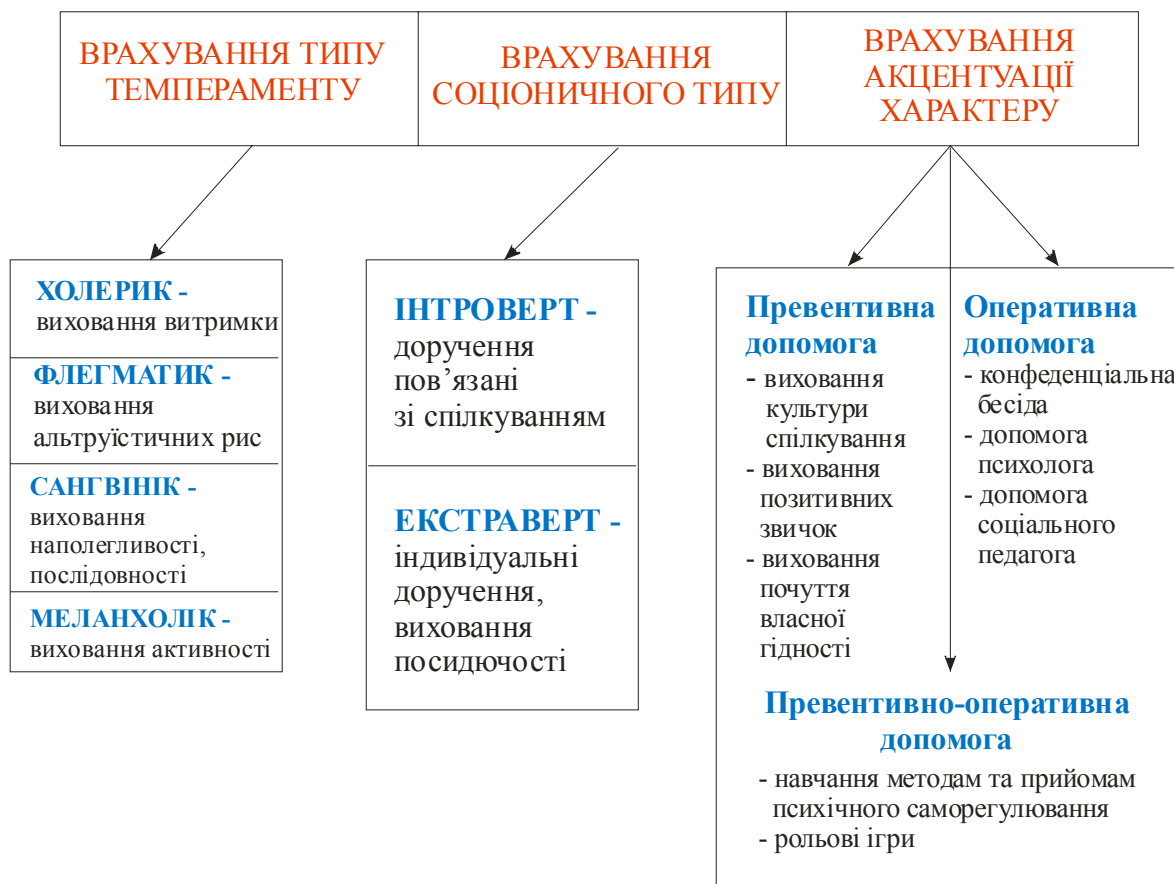
стають наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта як сфера, що олюднює знання” – зазначає Василь Кремень, міністр освіти і науки України.

Дуже важливо в сучасних умовах індивідуальну роботу зі школярами будувати на науковій основі, використовуючи практичні рекомендації та поради з реалізації особистісного індивідуального підходу. Звертаємо увагу

майбутніх класних керівників на те, що ефективність індивідуально-виховної роботи залежить від багатьох факторів, серед яких чільне місце посідає врахування особливостей основних типів вищої нервової діяльності, соціонічного типу та різноманітних акцентуацій характеру дитини (Схема 2).

Схема 2

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ В КОЛЕКТИВІ ЧЕРЕЗ:



Зміст курсу методики виховної роботи не може бути повністю розкритим без теми “Виховання учнівського колективу”, бо виховання в колективі і через колектив є стрижнем виховного процесу, важливим фактором розвитку особистості. Розглядаючи тему, студенти знайомляться з різними типами колективів, які кожен по-своєму, нерідко суперечливо впливають на дитину. В педагогічній літературі найчастіше зустрічається наступна типологія колективів:

за змістом діяльності: навчальні, трудові, наукові, громадсько-політичні, художньо-творчі, клубні, спортивні;

за зовнішньою функцією: виробничі, виховні;

за структурою і рівнем міжособистісних стосунків: первинні, вторинні;

за юридичним статусом: формальні, неформальні;

за тривалістю функціонування: постійні, тимчасові, ситуативні;

за віком членів колективу: одновікові, різновікові.

Майбутній педагог має попереджувати суперечливість впливу різних типів колективів, в яких перебуває дитина, тому повинен знати виховний потенціал кожного колективу та забезпечувати педагогічно доцільну взаємодію.

Розглядаючи проблему ефективності виховного процесу в рамках курсу методики виховної роботи, підкреслюємо важливе значення педагогічного планування. Відомо, що планування дозволяє не тільки значно зменшити частку непевності в розвитку педагогічної ситуації, а й забезпечити послідовність теперішніх та майбутніх

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

дій, а також упорядкувати протікання процесу виховання школярів.

Під плануванням виховної роботи в класі слід розуміти процес сумісної діяльності класного керівника, дітей та дорослих по визначенню та реалізації цілей, змісту та способів організації виховного процесу. Тому в контексті теми надаються схеми, що містять функції, етапи планування та класифікацію виховних планів.

Роль педагогічного аналізу в виховній роботі надзвичайно важлива. Від глибини аналізу залежить правильність та конкретність визначення мети та завдань діяльності колективу на певний період. Аналізуючи виховний процес, класний керівник визначає: ефективність виховної роботи, переваги та недоліки в її організації, шляхи розвитку, усунення помилок, фактори, що обумовили досягнуті результати.

Вивчаючи цю тему, ставимо на меті довести студентам, що саме аналіз може забезпечити науковість планування, регулювання

виховного процесу, дієвість контролю. Особливо зважуємо на об'єктивність аналітичної діяльності.

Структура курсу методики виховної роботи в сучасній школі передбачає лекційні та практичні заняття, які ми пропонуємо проводити в нетрадиційних, здебільшого інтерактивних формах, якими можуть бути різноманітні тренінги, драматизації, конкурси та інші.

Для підсумкового заняття обрано форму відкритого виховного заходу. Тему обирають самі студенти, враховуючи основні дати шкільного календаря.

Отже, мета курсу – сприяти формуванню особистості педагога. Професію педагога нерідко порівнюють з професією артиста, скульптора, лікаря. І дійсно можна побачити багато аналогій, але ж в руках педагога справжній скарб – душа дитини і від того, як він її „тримає”-виховує, від правильності його дій залежить, яку особистість отримає суспільство, якого громадянина – держава, і, врешті-решт, залежить майбутнє нації, майбутнє людства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенчук С.Г. Теорія та методика виховання. – К., 1997.
2. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К., 2003.
3. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе: Книга для учителя-воспитателя. – М., 1999.
4. Методика воспитательной работы: Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 2002.
5. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології. – Харків, 2002.

ПІДГОТОВКА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛІСТА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

В. Зінченко, кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Здійснено спробу виділити основні педагогічні умови, які забезпечують якісну підготовку спеціалістів для дошкільних закладів України.

Всебічний аналіз теоретичних та практичних основ проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти дозволяє визначити вихідні положення:

Державне замовлення відносно виховання і навчання підростаючого покоління може бути виконане лише шляхом підготовки нового покоління педагогічних кадрів зі сформованою інноваційною поведінкою.

Підготовка педагога – це безперервний процес, який передбачає єдність довузівської, вузівської і післявузівської підготовки.

Рівень сучасної безперервної освіти передбачає ліквідацію розриву між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки та практики, здійснення наукового супроводження інноваційних технологій.

Сучасний педагог - це перш за все Особистість, носій свідомості і самосвідомості, здатний на творчу перетворювальну діяльність.

Чинні різномірні системи формування особистості педагога повинні використовувати особистісно-орієнтовані технології, в основі яких

діалогічний підхід, що визначає суб'єктні взаємодії зростання міри свободи учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості педагога.

Технології, що використовуються в процесі підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів, а також в системах післядипломної підготовки та методичних системах повинні не стільки вчити, скільки створювати умови для формування інноваційної поведінки, реалізації творчих пошуків, самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, прийняття інноваційних рішень.

В сучасних системах вузів реалізація вище згаданих положень має свої аспекти забезпечення.

Перш за все необхідно забезпечити реалізацію програми "Вчитель" та вирішити проблему формування майбутнього фахівця, як творчої, професійно грамотної, яскравої особистості.

У дослідженнях вчених С.В.Бондаревської, М.М.Поташніка, В.В.Шогана зазначено, що в умовах наявності вдалої парадигми особистісно-

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

орієнтованої освіти єдність основних компонентів такої освіти надає можливість формувати особистість всебічно розвинену і духовно багату. Зокрема, аксеологічний компонент вводить студентів у світ духовних цінностей; когнітивний – забезпечує науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу на основі духовного розвитку; компонент культурної ідентифікації – встановлює зв'язок між особою і її народом, переживанням почуття належності до національної культури. Особистісний компонент забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексивної здібності, оволодіння засобами саморегуляції, самовдосконалення, морального і життєвого самовизначення, формує особистісну позицію.

Кафедра дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету веде багаторічні пошуки варіативних систем якісної підготовки фахівців для дошкільних закладів України.

Такий підхід до освіти вимагає якісно іншого погляду на процес підготовки кадрів. Необхідною є зміна дидактичних критеріїв змісту предметів, методів і форм навчання. Професійна діяльність у світлі даної концепції виступає не тільки як соціально важливе об'єктивне явище, але й як суб'єктивна, особистісна цінність.

Експериментальне дослідження проводилось на базі педагогічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету на протязі 1995-2003 років.

Цілісна картина констатуючого експерименту мала таку характеристику: кожний набір студентів відрізнявся притаманними тільки йому ознаками, складався з осіб, які в системі співвідношення я – інші; я – я; я і мій ідеал знаходились на різних рівнях розвитку інтелекту, певних вмінь та навичок, самосвідомості та відношення до майбутньої професії. Найбільш вагомими педагогічними умовами студенти вважали: роз'яснювальну і виховну роботу на факультеті з перших днів навчання; активну індивідуальну та колективну роботу кураторів зі студентами; формування систем взаємовідносин куратор ↔ студенти, студент ↔ студент, викладачі ↔ студенти; використання нетрадиційних форм навчання, нових технологій у навчально-виховному процесі; оволодіння технологіями самоосвіти, самовиховання.

На формуючому етапі йшли пошуки оптимальних педагогічних умов та ефективних методик підготовки фахівців для дошкільних закладів України. Організація навчально-виховного процесу органічно поєднувала такі напрями:

сприяння успішній адаптації студентів до умов ВНЗу, діючої системи навчання й виховання на педагогічному факультеті;

сприяння реалізації можливостей особистості студента через системи самовиховання і самоосвіти;

організація пізнавальної, наукової, суспільної діяльності в контексті якої студент

знаходиться в умовах вчинку – дії в співзвучності з цілісним образом педагога;

використання нових технологій, елементів модульно-рейтингової системи викладання спеціальних предметів;

формування у студентів ціннісного ставлення до себе, оточуючих, систем навчання й виховання;

організація систем співпраці викладач – студент, студент – викладач, спрямованих на проникнення в сутність особистості студента, виявлення його творчих здібностей і створення умов для розвитку його творчого та наукового потенціалу.

Створення системи професійної підготовки спеціалістів дошкільної освіти ґрунтувалось на таких положеннях:

Саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу. Індивідуально-творчий підхід передбачав безпосередню мотивацію активних видів діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату, що надавало можливість студенту відчувати радість від самоусвідомлення власного зростання і самоствердження. Головне призначення індивідуально-творчого підходу полягало в створенні умов для стимулювання внутрішніх механізмів саморозвитку і самореалізації особистості.

Особистісно-орієнтовані технології передбачали персоналізацію педагогічної взаємодії і вимагали адекватного включення у цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків).

Персоналізація і діалогізація освітнього процесу забезпечувала застосування цілісної системи різних форм співробітництва. При їх впровадженні повинна забезпечувалась певна послідовність та динаміка: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних завдань поступовим зростанням їх власної активності до повної саморегуляції та появи відносин партнерства між викладачами і студентами.

Особливу роль відіграла професійна культура спілкування викладача як соціально значущий показник його здібностей, вмінь регулювати свої взаємовідносини зі студентами, іншими людьми, здатність та вміння сприймати, розуміти, засвоювати зміст думки, почуттів, намагань у процесі вирішення передбачених педагогічною технологією конкретних завдань.

Професійне самовдосконалення здійснювалось у двох взаємопроникаючих формах – самовихованні (розвиток у себе позитивних якостей та позбавлення від негативних рис) та самоосвіти (постійне поновлення та удосконалення знань, умінь, навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності).

Ці положення враховувались впродовж організації навчального, виховного процесів, наукової та суспільної діяльності студентів педагогічного факультету.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Педагогічний колектив кафедри розробив варіативні методики викладання: що передбачали використання різних типів лекцій (проблемні, діалоги, дискусійні, із запланованими помилками, схематичні, полілоги, оглядові), різноманітні форми проведення практичних та семінарських занять (дискусійні, прес-конференції, по вирішенню творчих завдань, захисту стендових доповідей, педагогічні турніри, ділові ігри з елементами змагань і конкурсів, КВВ, тематичні дні і тижні, аукціони проєктів), лабораторні заняття з комплексом завдань, які виконувались в дошкільних закладах.

Виховна робота забезпечувалась участю студентів у різних видах діяльності на факультеті та інституті, вирішенням життєво вагомих проблем у різних ситуаціях та постійним спілкуванням викладачів і студентів. Важливим є розуміння майбутнім фахівцем аксіоми - тільки особистість формує особистість - тому вибір професії педагога пов'язаний з низкою обмежень (не можна бути розв'язним, безкультурним, грубим, будь-як одягненим і т.п.) та обов'язковим оволодінням педагогічною культурою, педагогічною майстерністю, психолого-педагогічною компетентністю, інноваційною поведінкою.

Постійний аналіз досягнень та недоліків дозволяв варіювати форми та методи впливу, вести пошуки більш ефективних систем.

Порівняння результатів констатуючого й контрольного експериментів свідчать про успішність діючої ступеневої системи фахової підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів на педагогічному факультеті СДПУ.

Загальні висновки:

Важливою передумовою успішної професійної підготовки є організація цілісного процесу навчання й виховання майбутніх дошкільних працівників з поступовим ускладненням змісту та простору діяльності студентів.

Система вищої освіти у складі своїх компонентів: аксеологічного, когнітивного, культурної ідентифікації, особистісного – забезпечує якісну професійну підготовку спеціалістів.

Використання новітніх технологій, нетрадиційних форм навчання дозволяє формувати особистість майбутнього педагога як дослідника – творця, здатного самостійно створювати свої варіативні методики.

Успішній підготовці майбутніх дошкільних працівників сприяють такі важливі умови як: сприяння реалізації можливостей особистості студента, формування в нього ціннісного ставлення до себе; варіативне використання розумовожиттєвих ситуацій, в контексті яких особа знаходиться в єдності з образами, моделями майбутньої професії; творче відношення до педагогічної діяльності викладачів і студентів; прагнення з повною віддачею здійснити свої ідеї в процесі професійної підготовки; втілення в педагогічний процес нових технологій навчання і виховання; оволодіння студентами технологією самовиховання, самореалізації.

Рівень самооцінки самовідчуття поступово змінює ціннісні орієнтири і визначає кінцевий рівень досягнень - зупинитись на бакалаврі, бути спеціалістом або закінчити магістратуру.

ПРО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ПІДГОТОВКУ СПЕЦІАЛІСТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

З.Ікуніна - кандидат психологічних наук, доцент

Н.Сивопляс - асистент кафедри практичної психології

Слов'янський державний педагогічний університет

У статті представлені результати вивчення рівня сформованості стратегій самостійного пошуку розв'язання пізнавальних і нестандартних мислительних задач студентів факультету дошкільного виховання і практичної психології. Запропоновано конкретні психолого-педагогічні рекомендації для викладачів щодо формування у студентів стратегічного підходу до розв'язування нестандартних і пізнавальних задач.

В своєму дослідженні ми прагнули вивчити вплив стратегіального підходу на пошук розв'язання нестандартних і пізнавальних задач, а також визначити роль стратегій в розвитку теоретичного мислення.

В умовах відродження національної культури проблема формування спеціаліста набуває особливого значення. Науково обґрунтовані інновації у галузі освіти пов'язані з удосконаленням праці вчителя, вихователя, практичного психолога. Професійна підготовка спеціаліста є складною ланкою освіти, в якій спостерігається взаємозв'язок професійних знань із теоретичними психолого-педагогічними знаннями,

з послідовним використанням набутих знань при розв'язанні практичних задач.

Багатогранність педагогічних ситуацій вимагає від студента переосмислення теоретичних знань, умінь їх перекладати на мову практичних дій, знаходити більш ефективні засоби вирішення психолого-педагогічних задач.

Сучасні дослідження розумової діяльності (О.Брушлинський, Я.Пономарьов, О.Тихомиров та ін.) приділяють увагу умовам виникнення нових потреб, мотивів, цілей, способів діяльності, які відповідають творчій природі людської діяльності.

Необхідність спеціальної психологічної підготовки до розв'язання задач обґрунтована в багатьох дослідженнях (Л.Гурова, Г.Костюк,

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

В.Моляко, А.Есаулов та ін.). Певних результатів із проблеми розв'язування задач досягли на основі стратегіального підходу Т.Горобець, Ю.Кулюткін, В.Лозниця, В.Моляко, М.Смульсон, С.Шаванов та ін. Зокрема, вивчалися особливості стратегії пошуку аналогів комбінування, розглядалися питання, пов'язані з розробкою навчаючих стратегій.

Зараз особлива увага приділяється пошуку шляхів і засобів, які стримують творчий потенціал особистості спеціаліста у сфері його професійної діяльності.

При розгляді джерел творчого підходу і професійної майстерності спеціаліста слід визначити ті властивості, які забезпечують самостійний пошук та розв'язання професійних, психологічних, методичних і нестандартних задач.

Ми вважаємо, що якісною характеристикою особистості фахівця, яка відображає його загальну продуктивність у різних видах діяльності, є певний рівень сформованості його інтелектуального розвитку, зокрема мислення. Тому проблема формування у студентів мислення, вивчення його проявів, що ведуть до розв'язання різних видів задач (перцептивних, мнемічних, мислительних), використання різних засобів їх розв'язання, здатності неординарно міркувати - головне завдання психологічної науки.

Проте спеціальні дослідження, спрямовані на виявлення впливу стратегіального підходу в розв'язанні нестандартних, пізнавальних задач на розвиток теоретичного мислення студентів проводилось недостатньо.

Значення мислення у підготовці фахівця до практичної діяльності досить велике. Надбані знання і ті, що містяться в книгах, не можуть бути усвідомлені без мислительних дій. Недоліки мислительної діяльності затримують процес орієнтування особистості не лише у навколишньому середовищі, а й у різних ситуаціях. Розуміти людей, будувати науку можливо завдяки мисленню.

Мислення є основою формування професійної діяльності людини, її розумових властивостей. Без мислення не було б наукових відкриттів, прогресу. Воно допомагає людині зрозуміти нову ситуацію, новий об'єкт, явище. Зрозуміти - це означає пізнати істотне в задачі, ситуації, розкрити зв'язки і відношення з іншими об'єктами і явищами.

Розуміння - це й є мислительний процес, спрямований на пізнання безпосередньо не давніх зв'язків і відношень. Розпочинається він із усвідомлення того, що треба з'ясувати. Саме усвідомлення надає цьому процесу цілеспрямованого характеру. Розуміння різного навчального матеріалу вимагає від студентів усвідомлення тієї чи іншої задачі і певного міркування. Щоб зрозуміти певний об'єкт, йому слід перейти від фактів до розкриття суті, до висновків.

Відомо, що мислення людини характеризується чіткою спрямованістю самого

процесу на прийняття і розв'язання задачі. Це забезпечується постановкою питання, в якому формується сама задача. Від чіткості постановки питання залежить не лише чіткість задачі, а й цілеспрямованість самого процесу мислення. В той же час конкретизація задачі забезпечує активізацію знань і використання їх у нових умовах.

В процесі розв'язання задачі важливо бачити нез'ясовані її сторони. Певну роль відіграють уміння, які допомагають зосереджуватися на питанні або проблемі. Слід пам'ятати, що інтерес, зацікавленість у розв'язанні задачі відіграють активізуючу роль у мисленні, а ідея розв'язання задачі виникає у вигляді догадки.

Особливу роль у розв'язанні задачі відіграють засоби її вирішення. Вони сприяють активізації знань, їх застосуванню у новій ситуації з урахуванням конкретної задачі.

Певний інтерес викликає спосіб розв'язання. Встановлено, що він іноді приходить раптово. Цей наслідок напруженого міркування інколи на певному етапі може бути наслідком безрезультатних зусиль. У той же час буває, що втома негативно впливає на результат задачі, але коли вона зникає - настає рішення.

В багатьох дослідженнях наголошується, що успіх розв'язання мислительної задачі залежить від різних факторів: ступеня оволодіння розумовими вміннями; культури розумової праці; від вольових та емоційних компонентів тощо.

Таким чином, мислення виникає і розпочинається завжди з задачі і здійснюється як процес розв'язання пізнавальних та інших задач.

Пізнавальна задача за своєю природою суперечлива. Вона відображає доступне, але водночас орієнтує на оволодіння тим, що ще не пізнане, на формування мислительних дій і засобів.

Задача займає значне місце в активізації інтелектуальної діяльності студентів. Деякі дослідники розглядають діяльність майбутнього педагога як систему розв'язання різних задач. В залежності від того, як він вирішує ці задачі, можна судити про рівень розвитку мислення. Нами розглядається задача у відношенні з суб'єктом, який її розв'язує. Д.Гурова, як відомо, розглядає задачу як об'єкт інтелектуальної діяльності. Однак пізнавальна задача - це вдосконалення знань, які має людина. Г.Костюк підкреслює, що розуміти новий об'єкт - це значить вирішити якусь пізнавальну задачу.

Відомо, що зміст пізнавальної, нестандартної задачі визначається навколишнім середовищем через потреби, інтереси людини і наявність знань. У процесі взаємодії з вихованцями педагог часто зустрічається з новими питаннями чи ситуаціями, які є суттєвими для організації процесу навчання та виховання. Відповіді він зразу знайти не може. І тільки тоді, коли він починає усвідомлювати, з'ясувати, що відомо (задачі, ситуації), що треба знайти, вчитель підходить до розв'язання. Отже, пізнавальна задача завжди підводить людину до з'ясування умови,

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

пошуку шляхів, до аналізу і синтезу співвідношення відомого і невідомого.

Наш досвід, на жаль, свідчить, що значна частина студентів засвоює психологічні знання формально. Вони не спроможні пов'язати теоретичні знання з фаховими, з окремими методиками і педагогічною практикою. Під час лабораторно-практичних, семінарських занять, на заліках і під час екзаменів при розв'язанні самої простої пізнавальної задачі простежується шаблонність мислення. При розв'язанні педагогічних ситуацій майбутні фахівці не спроможні усвідомити ієрархічну залежність між відомим і невідомим, здійснити аналіз і зробити самостійно висновок тощо.

Ось чому, в нашому дослідженні ми прагнули вивчити вплив стратегіального підходу на пошук розв'язання нестандартних і пізнавальних задач, а також визначити роль стратегій в розвитку теоретичного мислення. Визначена проблема, об'єкт, предмет і мета дослідження, а також перевірка гіпотези націлили на розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з питань вивчення розвитку мислення в процесі розв'язування мислительних задач.

2. Виявити рівень сформованості стратегій самостійного пошуку розв'язання пізнавальних і нестандартних мислительних задач (зокрема стратегій моделювання).

3. Встановити зв'язок між рівнем сформованості мислительних стратегій і розвитком теоретичного мислення студентів.

4. Розробити конкретні психолого-педагогічні рекомендації для викладачів щодо формування у студентів стратегічного підходу до розв'язування нестандартних і пізнавальних задач.

Психологів "задача" цікавить перш за все з того погляду, як вона бачиться суб'єкту, а об'єктивні, логічні характеристики хоча і мають важливе, але воно підпорядковане.

В нашому дослідженні ми виходили з позиції К.А.Славської, яка стверджувала, що в психологічному плані - це перш за все задача, яка постає перед людиною, і для її психологічної характеристики недостатньо з'ясувати зазначене в ній співвідношення їх умов і вимоги.

Слід простежити, як перетворюється вихідна задача у процесі її розв'язання. Про нестандартну задачу йдеться в тому випадку якщо суб'єкту невідомий алгоритм її розв'язування. Як правило, мислительні задачі, розв'язування яких пов'язане з синтетичною діяльністю (задачі на доказ та конструювання, логічні задачі), викликають у студентів певні труднощі. Вони "бачать" деталі, але не в змозі перегрупувати їх на нову цілісність. Відомо, що у психологічних роботах В.Келера наголошується на характеристиці поведінки суб'єкта, у якого відсутні готові схеми орієнтації, плани розв'язання задач. Особливості пошуку суб'єктом розв'язання нестандартних задач вивчено, на наш погляд, недостатньо. Ми вважаємо, що студент для успішного розв'язання

нестандартної задачі повинен володіти певними стратегіями пошуку її розв'язання.

У дослідженнях Т.Горобець, Ю.Кулюткіна, В.Лозниці, В.Моляко, С.Шаванова розглянуто цю проблему, але питань стратегічного підходу до пошуку розв'язування нестандартних задач як фактора розвитку теоретичного мислення студентів автори не торкалися.

Проблема мислення - одна з центральних у психології (О.Брушлинський, П.Гальперін, Л.Гурова, К.Дукнер, О.Матюшкін, Ж.Піаже, С.Рубінштейн). У своєму дослідженні ми орієнтуємося на теорію С.Рубінштейна, який виділяє емпіричний і теоретичний типи мислення. В.Давидов, Л.Максимов та інші дослідники розглядають такі основні компоненти теоретичного мислення: рефлексію, внутрішній план дій (здатність суб'єкта діяти "розумове"), аналіз. Дані компоненти реалізуються на основі змістових узагальнень, що дозволяє виконати конструювання схематичної моделі певної групи задач.

Основною рисою стратегіального підходу до розв'язання нестандартних задач є не стільки вибір одного з можливих варіантів їх розв'язування, скільки конструювання нових варіантів задачі.

Орієнтація на використання стратегії моделювання формується навчанням розробки адекватних допоміжних моделей нестандартних задач. У зв'язку з тим, що моделювання можливе лише на основі аналогізування, наші зусилля були спрямовані на розв'язання таких ключових проблем:

- формування орієнтації на розробку динамічних допоміжних моделей задач;

- формування орієнтації на пошук аналогій не за зовнішніми ознаками, а за головним відношенням;

- формування орієнтації на конструювання нових задач на основі деякої опорної задачі варіюванням її характеристик.

З метою підвищення ефективності аналізу розв'язаних учасниками експерименту задач, виділення та фіксації головного відношення було розроблено питання загального характеру. Після індивідуального обговорення з учасниками експерименту розв'язання опорної задачі з кожною із груп знову проводився аналіз предмета задачі з точки зору фіксації характеристик її умови та вимоги. Питання було поділено на три частини:

- а) перша спрямована на організацію допомоги студентам в аналізі умови і вимоги задачі;

- б) друга - на спосіб фіксації суттєвих характеристик задачі;

- в) третя - на виділення тих, що можуть бути використані для групування підкласу задач, які аналогічні опорній за способом розв'язання.

Для формування орієнтації на використання допоміжних моделей слід подолати стереотип формального до них ставлення з боку студентів.

Учасниками експерименту за допоміжною моделлю задачі пропонувалось відновити текст

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

самої задачі, а також відобразити її у вигляді моделі, що приводило до миттєвого розв'язування задачі або вказувало на шляхи її розв'язання. При цьому задачі було підбрано так, що розв'язання їх без використання наочних опор було б дуже важким.

Для формування орієнтації на стратегію аналогізування в ігровій формі проводились заняття, метою яких був пошук аналогів як реальних об'єктів, так і математичних відношень.

Було запропоновано та апробовано п'ять оригінальних ігрових методик. Слід підкреслити, що при розгляді аналогії на багатьох об'єктах увага приділялась таким питанням:

а) за відомим визначенням поняття сформулювати поняття - аналог;

б) за відомим рівням об'єкта скласти рівняння об'єкта аналога;

в) за відомим набором властивостей об'єкта зробити припущення про характер властивостей аналога.

Результати свідчать, що використання на заняттях різних пізнавальних, нестандартних задач з психологічним змістом сприяє не лише підвищенню якості знань, а розширенню у студентів психологічного кругозору, значному підвищенню пізнавальної активності.

Розвиток теоретичного мислення у студентів пов'язаний із розробкою системи навчальних задач, в яких аналогізування, конструювання і моделювання використовуються як складові та як навчальні засоби. Формування орієнтації на використання певних мислительних стратегій і розвиток основних компонентів теоретичного мислення мають досить загальний характер.

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ВЧИТЕЛЯ

В. Капацина – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки

Н. Шаріпова – старший викладач кафедри логопедії

Слов'янського державного педагогічного університету

Розглядається проблема формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

В "Концепції національного виховання" та в державній програмі "Вчитель" є одна із основних проблем – проблема критеріїв ефективності діяльності вчителя.

Успішне вирішення завдань національного виховання, суттєве покращення всього навчально-виховного процесу, розвиток пізнавальної, трудової активності дітей і молоді безпосередньо пов'язані з удосконаленням підготовки педагогів, їх професійно-педагогічної майстерності, ерудиції і культури.

Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Будь-яка характеристика не може охопити всі напрямки діяльності педагога, 250 різновидностей праці якого виявлено на сьогодні.

Постановка проблеми – Закономірне підвищення вимог до рівня та якості освіти підростаючого покоління, до підготовки та вступу молоді у світ праці спонукає для пошуку нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, і в першу чергу в її початковій ланці, бо саме тут закладається основа подальшого розвитку й формування особистості. Розв'язання цієї проблеми багато в чому залежить від значення та використання вчителем індивідуального стилю діяльності, оскільки він є засобом реалізації творчого потенціалу людини і впливає на успішність її роботи.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень – Перед нами стало питання вивчення індивідуального стилю вчителя. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – це конкретна система дій, зумовлена індивідуально-психологічними особливостями нервової системи та професійними якостями вчителя.

Постановка мети – Мета цієї роботи у виявленні умов формування індивідуального стилю вчителя початкових класів (в загальноосвітній та спеціальній школах). Після того, як учитель достатньо вивчить та засвоїть теорію індивідуального стилю діяльності й визначить свої індивідуально-типологічні особливості, необхідно практично ознайомитися з досвідом роботи колег – майстрів своєї справи з чітко виявленими ознаками індивідуального стилю.

Виклад основних матеріалів дослідження – Виявити та накреслити шляхи формування індивідуального стилю вчителя.

Використовуючи ці шляхи в процесі навчання, ми тим самим вважаємо за потрібне застережити вчителів з слабкою нервовою системою, щоб вони не впадали у відчай та працювали над проблемою самовиховання формуючи власний стиль діяльності.

Народна мудрість стверджує "Кожен майстер на свій лад". Це повною мірою стосується й учителя-майстра. Спостереження за роботою колег під час відвідування уроків дасть змогу краще зрозуміти і засвоїти теорію питання, а також на практиці спостерігати, як працюють досвідчені педагоги, що характеризує їхні творчі індивідуальності. Може виникнути питання: "Навіщо необхідно цілеспрямовано формувати

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

індивідуальний стиль педагогічної діяльності, якщо він може згодом виробитися?” Слід пам'ятати, що емпіричний шлях довгий, йде через помилки, а іноді навіть розчарування у своїй професії. Тому найоптимальніше – використати досягнення науки.

Підсумковим етапом роботи з формування індивідуального стилю педагогічної діяльності є пошук та вибір відповідних методик, які сприяють його успішному формуванню.

Дослідження, які проводилися у Слов'янському педуніверситеті з проблеми формування індивідуального стилю педагогічної діяльності зі студентами факультету підготовки вчителів початкових класів та дефектологічного факультету, показали, що елементи індивідуального стилю швидше формуються у студентів із сильним рухливим та сильним інертним типами нервової системи.

Які ж шляхи формування індивідуального стилю педагогічної діяльності і що треба вчителю який починає працювати в школі?

Хто займався і займається цією проблемою?

Аналіз досягнень – Вчитель має добре вивчити й твердо знати теорію цього питання. Йому допоможуть праці таких відомих психологів та педагогів, як Л. Ахмедзянової, С. Климова, В. Лозової, В. Сластьоніна, Б. Теплової, С. Рубінштейна. Дослідження цих авторів показують, що особистість є гнучкою та пластичною організацією, завдяки чому різні люди в однаковій ситуації можуть звертатися до різних способів дії, залежно від індивідуальних особливостей. Вони знаходять індивідуально-своєрідні шляхи оволодіння необхідними якостями та навичками з урахуванням своїх природних нахилів і компенсують ті, які заважають у роботі. Пристосування властивостей нервової системи до вимог певної діяльності і лежить в основі індивідуального стилю.

Наступним кроком формування індивідуального стилю педагогічної діяльності буде самовивчення і самопізнання власної природи. Сократівський заклик “пізнай самого себе” найактуальніший у роботі, спрямований на формування індивідуального стилю. На сьогодні є багато різноманітних лабораторних методик для встановлення типу нервової системи. Для цього потрібна спеціальна апаратура, якої може не бути в школі. Тому найдоступнішими методами самопізнання типу нервової системи для вчителя-практика є самоспостереження й інші найпростіші дії. Важливо, щоб педагог розробив чітку програму самопізнання.

Відомо (дослідження І. Павлова, Л. Виготського, О. Леонтьєва та ін.), що в основі вищої нервової діяльності лежать два головних нервових процеси: збудження та гальмування. Вони характеризуються силою, рухливістю та врівноваженістю, різні сполучення яких утворюють типи нервової системи.

Для визначення типу нервової системи необхідно виявити особливості протікання

нервових процесів. Це можна здійснити за допомогою таких прийомів самопізнання, які рекомендує С. Єлканов у книзі “Профессиональное самовоспитание учителя” (М., 1984). Наведена автором методика розроблена кафедрою психології Луганського медичного інституту, вона проста у використанні і, як показала практика, достатньо надійна.

Наведемо деякі рекомендації для класоводів з різними типами нервової системи.

Педагогам, яким притаманний сильний рухливий тип нервової системи, необхідно особливу увагу приділяти проведенню уроку: чітко організовувати роботу учнів, власно роботи зауваження тим, хто порушує дисципліну, добиватися виконання своїх вимог усіма дітьми, не забувати про індивідуальний підхід до них, обережно користуватися гумором, жестами, стежити за рівномірним темпом проведення уроку.

Вчителям з сильним інертним типом нервової системи слід бути особливо уважними під час викладу нового матеріалу, не захоплюватися деталями, стежити за роботою учнів протягом усього уроку, власно надавати їм допомогу, заздалегідь обмірковувати форми спілкування з дітьми, намагатися виконувати все заплановане до дзвоника.

Класоводам зі слабким типом нервової системи необхідно ретельно готуватися до уроку, обмірковувати в деталях кожний його етап, заздалегідь готувати унаочнення та інший дидактичний матеріал, перед початком уроку обов'язково “зазирнути” в його план, заняття слід починати тоді, коли встановлюється дисципліна, працювати з усім класом, не знижуючи наприкінці темпу уроку, завжди мати під рукою індивідуальні завдання для сильних та слабких учнів, не кричати на дітей.

Поняття “педагогічна праця” охоплює як працю того, хто навчає, так і того, хто навчається. Індивідуальність педагога як важлива категорія його творчого процесу поєднує індивідуально-типологічні технологічні аспекти. Без знань та врахування своєї власної нервової системи неможливо оволодіння технікою впливу на учнів, тому що остання не може існувати сама собою, а є носієм конкретної творчої індивідуальності. Оволодіння технікою педагогічної майстерності – це, перш за все, зрозуміти, не ламати, старанно й розумно виправляти й спрямовувати, виходячи з потреб та можливостей вихованців.

Шляхи й умови формування індивідуального стилю навчальної діяльності молодших школярів мають схожість та відмінність порівняно з умовами формування індивідуального стилю педагога. Насамперед, це зумовлено віковими особливостями дітей. Маючи недостатній життєвий досвід, відсутність відповідних знань, молодший школяр не може самостійно “пізнати себе”, працювати в потрібному йому режимі. Тому перед учителем стоять такі завдання: вивчити кожного вихованця, визначити шляхом спостереження та тестів тип його нервової системи,

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

а потім уже починати пошук та вибір оптимальних шляхів формування індивідуального стилю його навчальної діяльності.

Молодший школяр найбільш схильний до вироблення навичок та способів виконання навчальних завдань. Таке становище вельми сприятливе для формування у нього індивідуального стилю. “Звичка – друга натура”, говорять у народі, і якщо навчити дитину з перших років її перебування у школі працювати відповідно до індивідуальних особливостей її нервової системи, то ці вміння залишаться у неї на все життя.

Кожен учитель добре знає про індивідуальний підхід у вихованні та навчанні дітей. Цей підхід, як принцип навчання, визначає широке коло педагогічних діянь.

В умовах значної інтенсифікації навчальної роботи індивідуальні відмінності учнів виявляються особливо яскраво, тому сполучення фронтальних та індивідуальних завдань стає в практиці вчителів дидактичною необхідністю. Індивідуалізація навчання необхідна не тільки для забезпечення роботи кожного школяра в доступному йому темпі, а перед усім для заохочення переходу від одного рівня розвитку до

іншого, для стимулювання здібностей одним і створення перспективи високого рівня знань іншим.

Висновки та перспективи подальших пошуків – Набутий нами досвід дозволяє зробити висновок про те, що в результаті даного дослідження молоді вчителі, студенти при вивченні всіх предметів в університеті або в процесі роботи школи повинні виробляти свій індивідуальний стиль роботи.

Готуючись до уроку, необхідно враховувати неоднакові можливості дітей, їхню різну підготовку і диференціювати завдання для самостійної роботи на уроці та вдома як за ступенем самостійності необхідних пізнавальних дій, так і за складністю завдань.

Отже, формуючи особистість школяра, необхідно знати потреби, інтереси, здібності, риси характеру та індивідуальні особливості його нервової системи. Тому вчителю початкових класів важливо бути ознайомленим з теорією та практикою індивідуального стилю діяльності, знати типологічні особливості нервової системи дітей та свою власну природу, щоб на основі цих знань ефективно будувати навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна програма “Вчитель” // Освіта. – 9 жовтня 2001.
2. Концепція національного виховання // Освіта - 26 жовтня 1994.

КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІЖИНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Є. Коваленко - кандидат педагогічних наук, доцент

Ніжинський державний педуніверситет імені Миколи Гоголя

Автор представляє концепцію ступеневої професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах педагогічного університету: логіку і послідовність вивчення педагогічних дисциплін, встановлення між предметних зв'язків з психологією, організацією педагогічної практики.

Зміст підготовки педагога тієї або іншої спеціальності представлений у кваліфікаційній характеристиці — нормативній моделі компетентності педагога, що відображає науково обґрунтований перелік професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика — це власне перелік узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичної і практичної підготовки.

Психолого-педагогічна підготовка учителя передбачає знання методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості, сутності, завдань і технологій виховання й навчання; законів вікового, анатоми-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнаків. Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною, але не достатньою умовою професійної компетентності педагога. Чимало з них є лише передумовою інтелектуальних і практичних умінь і навичок.

Зміст і структура педагогічної освіти передбачає теоретичну і практичну підготовку. Зміст теоретичної підготовки — це не лише певна

система психолого-педагогічних і соціальних знань, а й форма їх виявлення. Такою формою є теоретична діяльність, яка проявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, а самі вміння передбачають наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь

Зміст практичної підготовки учителя виражається в зовнішніх (предметних) уміннях. Це організаторські (мобілізаційні, інфор-маційні, розвиваючі, орієнтаційні) і комунікативні (перцептивні, власне уміння спілкуватися, педагогічна техніка) уміння.

Вже саме призначення педагогіки як науки і навчальної дисципліни у вищих навчальних педагогічних закладах, уявлення про її методологічні засади у значній мірі визначають її зміст, дозволяють сформулювати певні уявлення про характер тієї інформації, яку повинен засвоїти студент (учитель, аспірант, слухач та інші).

У структурному відношенні курс педагогіки, як відомо, охоплює чотири основні

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

розділи: 1) загальні основи педагогіки; 2) теорію освіти і навчання -дидактику; 3) теорію виховання; 4) школознавство. Така структура склалася в результаті багаторічної практики його викладання у педагогічних інститутах (університетах) і всебічного врахування сучасних досягнень педагогічної теорії і практики. У ній суворо витримана логіка навчально-виховного процесу і закономірності його функціонування. Вона має забезпечувати органічну єдність глибокої наукової теорії і конкретних практичних рекомендацій, виховну спрямованість усіх частин, розділів, тем, параграфів даного курсу. Високий рівень узагальненості й всеосяжності в ній органічно поєднується з системністю і практичною спрямованістю. Саме ці підходи ми прагнемо реалізувати в нашій концепції викладання педагогіки.

У змісті історії педагогіки мають розкриватися не лише кількісні, а й якісні зміни в розвитку педагогічної думки і шкільної практики, простежуватися боротьба прогресивних і консервативних тенденцій як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці, аналізуватися питання про те, як школа і педагогіка відповідали вимогам і потребам суспільного розвитку, як процес розвитку науки в цілому впливав на теорію і практику виховання, як нові педагогічні ідеї позначалися на шкільній практиці і як, нарешті, досягнення практики освіти, навчання й виховання знаходили відображення в педагогічній теорії. Вивчаючи педагогічні процеси і явища, історія педагогіки є, насамперед, наукою педагогічною, тому її феномени потребують дослідження культурно-антропологічного та власне педагогічного аспектів.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства здійснюється об'єктивне, глибоке і всебічне дослідження педагогічного минулого свого народу, розкриття і визначення його значення у розвитку загальноосвітньої педагогічної теорії і практики. Історія української педагогіки, розкриває перевірені віками і тисячоліттями ефективні шляхи формування в молоді духовності, національної свідомості і самосвідомості, народної моралі і світогляду. Тому вважаємо, що студенти педагогічних вузів — майбутні вчителі мають глибоко оволодіти скарбами історії педагогіки. У програмі з курсу історії педагогіки нами передбачено вивчення студентами педагогічної діяльності, творчості і педагогічних поглядів несправедливо забутих і замовчуваних видатних українських освітніх і культурних діячів, таких, як О.Барвінський, Г.Ващенко, Б.Грінченко, М.Драгоманов, М.Костомаров, Т.Лубенець, О.Музиченко, П.Куліш, І.Огієнко, С.Русова, С.Сірополько, І.Стешенко, М.Трушевський, Я.Чепіга, С.Черкасенко, Г.Шерстюк, І.Ющишин та багато інших. Багаторічний досвід викладання історії педагогіки у Ніжинському державному педагогічному університеті імені Миколи Гоголя дозволив нам прийти до висновку про недоцільність викладання курсу історії педагогіки перед вивченням курсу педагогіки. Досвід свідчить

про те, що якість опанування курсу історії педагогіки студентами третього курсу є низькою, оскільки вони не в змозі засвоїти педагогічні теорії, концепції, напрями, навіть фактологічний матеріал, бо не володіють навіть елементарним категоріальним апаратом педагогіки як науки. Інакше виглядає вивчення історії педагогіки у восьмому чи дев'ятому семестрі, коли студенти вже прослухали відповідну кількість лекцій з педагогічних дисциплін, закріпили матеріал на семінарських і лабораторних заняттях, здобули певні практичні педагогічні уміння і навички під час практики. У цей період вони достатньо підготовлені до того, щоб ефективно й творчо засвоїли курс історії педагогіки та деяких інших педагогічних дисциплін.

На відміну від традиційної логіки викладання циклу педагогічних дисциплін у педагогічному університеті, ми впровадили таку послідовність їх вивчення при ступеневій організації підготовки педагогічних кадрів:

Підготовка бакалаврів:

I семестр – Вступ до спеціальності (36 годин, з них 20 лекц., 4 практ., 12 лаборат.).

Ознайомча педагогічна практика (1 тиждень);

II – III семестри - Загальна психологія

IV - семестр – Вікова і педагогічна психологія

Навчальна практика з педагогіки і психології (2 тижні);

V-VI семестри – Педагогіка (76 год., з них 40 год. лекц., 24 сем., 12 лабор.);

Педагогічна майстерність (72 год., з них 12 лекц., 12 практ., 48 лабораторн.);

VI семестр - Соціальна психологія

Робота в літніх оздоровчих таборах (36 год., з них 16 год лекц., 20лаборат.);

Виховна практика в літніх оздоровчих таборах та інших виховних закладах (5 тижнів);

VII – VIII семестри - Соціально-педагогічні технології (68 год., з них 30 год. лекц., 20 практ., 18 лаборатор.);

Фахові методики.

Педагогічна практика (8 тижнів)

Курсова робота з педагогіки, психології, фахових методик.

Підготовка спеціалістів:

IX семестр – Історія педагогіки (60 год., з них – 36 год. лекц., 24 год. семін.)

Порівняльна педагогіка (18 год.лекц.);

Стажувальна практика (10-13 тижнів)

X семестр – Соціальна педагогіка (36 год., з них 20 год. лекц., 16 практ.);

Спецкурси і спецсемінари за вибором (24 год.).

Підготовка магістрів:

XI – XII семестри:

Педагогіка вищої школи (48 год., з них 10 год.лекц., 20 год. практ., 18 год. лаборат.);

Менеджмент в освіті (20 год.лекц.; 4 год. практ.)

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Психологія наукової діяльності. (20 год. лекц., 4 год. практ.)

Науково-педагогічна практика при кафедрах університету (8 тижнів);

Захист магістерських робіт.

Така структура вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу апробувалась упродовж 1997-2001 років і з вересня 2002 року

офіційно введена в нові навчальні плани для всіх спеціальностей і затверджена Вченою радою Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя.

У відповідності з переліком навчальних дисциплін і педагогічних практик розроблено авторські навчальні програми, готуються посібники, методичні рекомендації.

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ ЯК ФУНКЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Н. Коваленко - Інститут соціальної і політичної психології АПН України

Професійна адаптація розглядається в контексті формування готовності до професійної діяльності в сфері освіти. Професійна адаптація студентів педагогічного вузу виступає особливою функцією розвитку особистості майбутнього вчителя.

Потреба дослідження професійної адаптації студентів під час навчання у вузі викликана тим, що сучасна школа ставить високі вимоги до особистості вчителя з перших днів його роботи у школі. Це змушує змінити погляд на професійну адаптацію як початковий період діяльності (перші три роки), а розглядати професійну адаптацію як тривалий процес, початком якого є професійне самовизначення до початку професійної освіти..

Більшість дослідників професійну адаптацію вважають окремим видом соціальної адаптації [4; 6]. Ми виходимо з того, що професійна адаптація вчителя є комплексним психологічним феноменом і включає як зрізи і фізіологічну, і власне психічну, і соціальну адаптацію. Це зумовлено специфікою професійної діяльності вчителя, адже ефективна діяльність вчителя залежить від його самопочуття (будь-яке порушення гомеостазу спричинює його реактивні реакції, роздратування, відбивається на настрої вчителя, а отже і на його здібності створити атмосферу психологічного комфорту в класі). Власне психічна адаптація дає вчителю відчуття задоволеності взаєминами з дітьми, вчителями, батьками учнів, соціальна адаптація – це реальне входження особистості вчителя в соціум. Але враховуючи, що вчитель формує світогляд і ціннісні орієнтації молоді, якій належить майбутнє, вчитель повинен відчувати соціальну відповідальність за результати своєї праці, бути націленим на прогресивні тенденції розвитку суспільства. Тому професійну адаптацію вчителя слід розглядати як багатомірний і багатофакторний процес.

Отже, під професійною адаптацією ми розуміємо не лише результат, а й процес прилучення особистості до професійної діяльності, умов спілкування і праці, нового колективу, досягнення відповідності між професійними намірами, особистісними якостями та вимогами цієї діяльності. Ми виходимо з припущення, що процес професійної адаптації є тривалим, він ніколи не буває закінченим. Необхідні якості

визрівають поступово (або ж не визрівають), тому можна говорити про певні фази адаптації.

Важливою в контексті нашого дослідження є концепція соціальної адаптації як **функції розвитку особистості** [2], згідно з якою відкидається розуміння адаптації як “входження”, “вживання” людського індивіда в певну цілісну систему соціальних відношень і зв’язків навіть з визнанням того факту, що соціальна адаптація на відміну від біологічної носить свідомий, творчий, активний характер. Принципова відмінність адаптації людини від інших біологічних об’єктів полягає у тому, що у людини це не вимушений, а органічно властивий процес, це результат дії не сторонніх по відношенню до неї сил, а її власних потенцій; у людини даний процес спрямовується не на підтримання стабільності і рівноваги, а на подолання їх і зв’язаний з динамікою розвитку особистості. Адаптація, при такому підході, постійно обумовлює “зону найближчого розвитку”. Механізм звикання (відвикання) включається по мірі необхідності, і дозволяє людині економити фізичні і психічні ресурси в стандартних ситуаціях (н-д, стереотипи спілкування). “**Адаптація** ж – це внутрішньо **мотивований процес**, що характеризується в кінцевому рахунку прийняттям чи неприйняттям особистістю, що розвивається, зовнішніх і внутрішніх умов існування, а також **активність особистості**, спрямована на зміну цих умов у бажаному напрямку. Як зовнішні, так і внутрішні умови існування приймаються і підтримуються особистістю, якщо вони сприяють задоволенню **потреб**, і відкидаються, якщо не сприяють або перешкоджають”[2,4]. Таким чином, суспільно-історична сутність адаптації полягає передусім у **розвитку потреб**, їх кількісному і якісному рості.

Концепція адаптації як функції розвитку особистості базується на таких принципових положеннях:

- принциповою відмінною адаптації людини від адаптації інших біологічних об’єктів є внутрішнім прагненням людини до розвитку;

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

джерело адаптації людини лежить не поза суб'єктом адаптації, а є його невід'ємною функцією;

сутність процесу адаптації полягає в забезпеченні процесу розвитку, його темпів;

структурування процесу адаптації є доцільним не за традиційним виділенням видів адаптації (соціальна, виробнича, професійна і т.д.), а за об'єктами і суб'єктами адаптації, сам процес адаптації є комплексним і не зводиться до сукупності видових процесів адаптації;

фактори адаптації також є комплексними і відповідають комплексним потребам показником адаптації є рівень наявного і перспективного задоволення потреб [2].

Враховуючи специфіку педагогічної праці ми виділяємо такі структурні компоненти професійної адаптації як функції розвитку особистості майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі:

професійні елементи - характер і зміст праці з даної професії, професійна компетентність, здібності до педагогічної діяльності, педагогічне покликання («сродна праця» за Сковородою);

соціально-психологічна адаптація (адаптація до однокурсників, викладачів, учителів, представників адміністрації, норм взаємовідносин в колективі);

організаційна адаптація (система організації праці, формальна структура колективу);
економічна адаптація (зарплата, матеріальні умови праці);

власне психологічна адаптація - формування психологічно комфортного стану індивіда у процесі навчання у вузі (навчальній практиці в школі).

Власне соціальна (нормативна) адаптація як прийняття норм і цінностей соціуму в цілому, формування світогляду.

Розуміння адаптації як функції розвитку особистості на основі задоволення і, відповідно, піднесення потреб, вимагає дослідження такого показника розвитку особистості як **рівень домагань** з точки зору концепції адаптації як

процесу розвитку особистості динаміка рівня домагань свідчить про високий рівень адаптації, стабільність (цей суб'єктивний стан може бути інтерпретовано як байдужість) – про низький.

Таким чином, адаптація розглядається нами як самостійний процес, що характеризує розвиток особистості, який не може бути зведений до часткових ситуацій розвитку.

Розглянуті вище підходи до визначення структури адаптації дозволяють розглядати соціальну адаптацію як багатомірний процес, проте вони не розкривають специфіки результативності професійної адаптації. Нам видається доцільним розглядати результативність професійної адаптації як сформованість у майбутніх учителів психологічної готовності до педагогічної діяльності. Психологічна структура готовності до різних аспектів діяльності у сфері освіти описана в працях Л.Карамушки [1], Є.Павлютенкова [6] та ін.

Готовність до професійної діяльності в сфері освіти розглядається вченими як багатоаспектне утворення, яке охоплює функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний. Вони тісно пов'язані з основними структурними елементами педагогічної діяльності.

Нами проведено пілотажне вивчення мотиваційної готовності до професійної педагогічної діяльності студентів III-У курсів. За нашими даними, близько третини опитаних студентів педагогічних вузів вибрали б інший вуз, якби знову обирали професію. І лише десята частина випускників налаштована на роботу у школі. Причин такого стану кілька: це й статус вчителя у суспільстві, його матеріальне забезпечення, й відсутність мотивації до педагогічної діяльності при вступі до вузу, й деякі проблеми організації навчального процесу. Слід до уваги брати й те, що в даний час суттєво зріс контингент студентів педагогічних вузів, які отримують освіту на комерційній основі. Все це потребує ґрунтовного вивчення й аналізу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 179 с.
2. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов, 1991. – 76 с.
3. Максименко С.Д., Щербань Т.Г. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород, 1998. – 106 с.
4. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя. Навч. посібник – К.: КДП ім.О.М.Горького, 1980. – 90 с.
5. Павлютенков Є.М. Професійна компетентність директора школи //Управління школою.- 2003. - № 7 (19). – С. 2-4.
6. Чайкина Н.А. Психологическая структура профессиональной адаптации молодого учителя. – К.: Диссер. канд. псих. наук. - 1996. – 186 с.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

*Г.Ф. Пономарьова, кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Харківського педагогічного коледжу*

У статті розглядаються передумови, перспективи та головні педагогічні умови розвитку педагогічної освіти на сучасному етапі. Автор визначає основні проблеми модернізації вищої педагогічної освіти в контексті інноваційності, тобто пошуку та забезпечення ефективної моделі її розвитку. Пропонується деякий досвід реалізації поставлених завдань у Харківському педагогічному коледжі.

Система освіти в Україні переживає один з найважливіших періодів за останні кілька десятиліть. Кардинальні зміни в суспільстві вимагають переосмислення ставлення до людини. Особлива роль у розв'язанні проблеми людини на сучасному етапі, як свідчить світова практика, належить освіті.

В Україні все більше усвідомлюється необхідність істотних змін системи освіти, її модернізації. Проблема модернізації системи освіти полягає у впровадженні інноваційної моделі її розвитку. Цю думку, висловлену Василем Кременем, Міністром освіти і науки України, президентом АПН України, академіком НАК України на науково-практичній конференції “Утвердження інноваційної моделі розвитку економіки України” нині слід розглядати як таку, що визначає основні перспективні лінії модернізації педагогічної освіти у контексті інноваційності.

До цього часу склалася низка об'єктивних передумов, сприятливих для нових підходів у підготовці вчителя. Коротко на них зупинимось.

Соціальні. Освіта виконує певне соціальне замовлення. З розвитком суспільства система освіти змушена переглядати свої цілі й оновлювати зміст.

Завдяки змінам у суспільній свідомості з'явилися нові цінності в освіті: домінування саморозвитку, самовиховання над передачею знань, умінь і навичок, а відповідно, - й інтересів особистості над навчальним планом і навчальними програмами.

Практичні. Ще у 20-і роки став активно розвиватись процес зближення вузів і шкіл, апробувалися форми і методи роботи. Спеціалісти обговорювали такі питання, як професійно-педагогічна орієнтація, рання підготовка до професії вчителя, формування професійної спрямованості студентів. У творчих колективах завжди розуміли необхідність переходу від екстенсивного на інтенсивний шлях підготовки вчителів. Однак чимало педагогів вузів ще продовжують займатись простою передачею знань “великої науки”, вони не стали носіями культури навчання, в першу чергу, психолого-педагогічної й технологічної.

Теоретичні. У вітчизняній історії педагогічної освіти накопичено багатий теоретичний і емпіричний матеріал, який необхідно враховувати, розробляючи сучасні підходи до підготовки вчителя. Зрозуміло, що акцент в цих підходах зміщується з абстрактного навчального

процесу на особистість студента, викладача, на їхню взаємодію.

Тільки останнім часом стала розв'язуватись парадоксальна ситуація: освіта, отримана в педагогічному вузі, фактично не була власне педагогічною, що багатьом випускникам не давало можливості самостійно розв'язувати професійні завдання.

Вихід із такої ситуації, безумовно, полягає в модернізації освітянської діяльності, що здійснюється в нашій країні відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, підготовки і перепідготовки вчителя у контексті інноваційності.

Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагога, вона, з нашого погляду, стосується не лише створення і поширення нововведень, а й зміни у способі діяльності, стилі мислення, формування готовності до швидких змін у суспільстві за рахунок здатності до творчості, мислення в різноманітних формах, співпраці з іншими людьми.

При всіх успіхах традиційної системи освіти не можна не зазначити її слабкі сторони, що виявились в нових умовах. Традиційна система освіти більш консервативна, і тому із запізненням відкликається на потребу суспільства в нових кадрах. Традиційний підхід в педагогічній освіті не вповні відбиває потребу в самоосвіті, не сприяє вихованню мобільного педагогічного працівника, який повинен бути готовий до зміни профілю педагогічної діяльності. Не може він забезпечити і різноманітності підготовки.

В ідеалі вища школа повинна створити умови для максимального розкриття кожного, хто зацікавлений в отриманні педагогічної освіти, орієнтувати викладачів на посилення мобільності шляхом диференціації вимог до рівня підготовки.

Визначимо кілька перспективних ліній модернізації педагогічної освіти:

Зміна спрямованості навчального процесу.

Нині недостатньо зосереджувати увагу в школі на засвоєнні певної суми знань. Результати численних контрольних заходів минулих років у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації свідчать, що студенти ще не достатньо володіють методологічними знаннями. Більш високий рівень знань вони демонструють, оволодіваючи фактичним матеріалом, добре вміють відтворювати і застосовувати знання у знайомій ситуації.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Викладачі коледжу, керуючись рішеннями педагогічних та науково-методичних рад, працюють над розв'язанням цієї проблеми:

посилують практичний напрям змісту природничо-наукового та психолого-педагогічного циклів;

переносять акценти на інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення частки репродуктивної праці на заняттях;

забезпечують актуалізацію знань, які студенти дістають під час самостійної роботи, поза коледжем;

у процесі навчання постійно узгоджують суб'єктивний досвід студентів з науковим змістом здобутих знань;

активно стимулюють студентів до самостійної освітньої діяльності;

забезпечують контроль й оцінювання не тільки результатів, а й, головним чином, процесу учіння тощо.

Формування особистості майбутнього педагога, здатної до самостійної й ефективної діяльності. Вчитель має бути людиною, що супроводжує процес розвитку дитини, педагог повинен виступати в ролі організатора всіх видів діяльності учня як компетентний помічник і консультант. Його професійні вміння повинні бути спрямовані на діагностику своєї діяльності й діяльності учнів.

З метою підготовки студентів до нової професійної ролі вже вирішено і вирішується низка завдань:

підготовка вчителя з кількох додаткових спеціалізацій, як-от: керівник гуртка зображувальної діяльності, керівник гуртка інформатики, керівник хореографічного колективу, учитель іноземної мови в початкових класах;

формування цілісного погляду майбутнього педагога на свою педагогічну діяльність за таких умов:

забезпечення єдності аудиторної та позааудиторної роботи;

сприяння творчому використанню студентами педагогічного досвіду, накопиченого у процесі вивчення навчальних дисциплін та пробної педагогічної практики;

поєднання індивідуальних, групових та колективних форм роботи з метою формування готовності вчителя до виконання сучасної соціальної ролі;

створення на заняттях атмосфери доброти, глибокого взаєморозуміння між викладачем і студентами, взаємодопомоги, співпраці;

моделювання педагогічних ситуацій з подальшим аналізом, обговоренням, ідентифікацією тощо;

поліпшення психолого-педагогічної підготовки, особливо на особистісному рівні;

підвищення ефективності педагогічної практики майбутніх педагогів, спрямування її більшою мірою на вивчення досвіду роботи кращих вчителів м. Харкова і Харківської області;

ознайомлення з новітніми технологіями освіти і виховання.

Перегляд ставлення до студента у навчальному процесі, в сім'ї.

Очевидно, що необхідно, з одного боку, не нехтувати правами студента, не намагатись усупереч його бажанням, здібностям формувати його особистість на власний розсуд, а з іншого – виховувати не просто сліпо слухняну людину, готову без сумніву і розуміння суті явищ і подій виконувати вимоги викладачів, а особистість, яка б діяла свідомо і самостійно, на основі власного аналізу ситуації, на основі отриманих знань і водночас - відповідально.

До процесу морально-етичного виховання майбутнього вчителя у коледжі активно залучаються батьки студентів. Класні керівники, викладачі коледжу разом з батьками у процесі індивідуальних та групових консультацій, бесід, батьківських зібрань домовляються про способи і зміст впливу на вихованців з метою повернення значення моралі й виховання у них істинних загальнолюдських цінностей, оскільки сучасні молоді люди не завжди розуміють, що ринок не означає аморальності чи деаморальності. Однією з головних тем такої роботи була і залишається тема поваги до особистості студента, його думки, прагнення, мрій.

Викликає приємні почуття і враження спостереження ситуації, коли не тільки студент до викладача, а й викладач звертається до студента на Ви чи по імені та імені по батькові.

Поліпшення професійного відбору до педагогічних вищих навчальних закладів.

У колективі Харківського підколеджу переконані, що підвищення якості підготовки майбутніх фахівців буде в тому числі залежати від того, як ми самі зможемо агітувати, відбирати і запрошувати на навчання своїх студентів.

Уже традиційним стали такі заходи, що проводяться адміністрацією та викладачами коледжу:

проведення днів відкритих дверей;

зустрічі з учителями та учнями базових та інших шкіл міста й області з метою запрошення на навчання до коледжу найбільш зацікавлених у здобутті педагогічної професії учнів;

візди агітбригад викладачів і студентів коледжу до районів області;

проведення співбесід та виконання певних конкурсних завдань відповідно до обраної спеціальності.

Інформатизація педагогічної освіти.

Зрозуміло, що саме інформатизація освіти, інформаційні технології забезпечують студентам вільний доступ до різноманітної інформації, роботу з багатьма джерелами інформації в інтерактивному режимі. Однак інформатизацію необхідно забезпечити адекватними педагогічними технологіями, створивши власний програмний продукт, а не обмежуватися використанням комп'ютерів як наочних засобів навчання.

Теоретико–методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Таку роботу вже розпочали в коледжі. Викладачі циклових комісій разом з програмістом коледжу розробляють комп'ютерні навчальні та контролюючі програми з окремих предметів, залучають студентів до створення таких програм для початкової школи.

Створення сучасної навчально-матеріальної та науково-методичної бази.

Безумовно, підготовка сучасного вчителя потребує сучасних засобів навчання, достатньої кількості спеціальної літератури, нових підручників, в тому числі електронних тощо. Особливої уваги потребує створення сучасних комп'ютерних центрів, науково-методичне

забезпечення самостійної навчальної роботи студентів, про яку так багато вже сказано.

Отже, життя зробило суспільний запит на педагога як творчої особистості, готової самостійно мислити, приймати рішення, здатної до саморегуляції, самоосвіти. Модернізація підготовки такого вчителя в кінцевому підсумку має передбачати:

впровадження принципів диференціації (рівневої та профільної);

модернізацію змісту освіти та методик навчання на інтегративно-гуманістичних засадах;

створення умов для максимального розкриття кожного, хто зацікавлений в отриманні педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы // Педагогика. – 1992. - №1-2, с.34-37
2. Кремень В.Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Вища школа. – 2003. - №1, с.3-7
3. Освітні технології: Навч.-метод. Посіб. / О.М. Пехота, А.З.Кікченко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

ТЕХНОЛОГІЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Л. Дейніченко – к.п.н., старший викладач кафедри практичної та прикладної психології,

Н. Рець – старший викладач кафедри практичної та прикладної психології

Слов'янський державний педагогічний університет

На основі аналізу наукових досліджень та особистого досвіду по застосуванню нових педагогічних технологій у навчальному процесі визначені та узагальнені активні форми та методи підготовки майбутніх вчителів до роботи у школі. Подані основні етапи технологічного процесу активізації пізнавальної діяльності студентів, представлено їх методики.

Підвищення професійно – педагогічної підготовки майбутнього вчителя у вузі, особливо в сучасних умовах реформування освіти, залежить, перш за все, від тісного поєднання педагогічної теорії з педагогічною практикою. Ця класична аксіома є безперечною і безсумнівною ще з часів К.Д.Ушинського. Постійно постає питання – кого і як ми готуємо до професії?

Впродовж майже всього ХХ століття стояло питання перед державою про збільшення випуску народних вчителів, щоб забезпечити потребу в обов'язковій освіті майже 300 мільйонного населення СРСР. Тому ця країна займала перші місця в світі за кількістю вчителів, за рівнем освіченості населення. Безумовно якість підготовки страждала...

Перебудова всього сучасного соціально – економічного життя в Україні вимагає відповідної перебудови системи підготовки майбутнього вчителя. Нині спостерігається активний відхід від консервативних стандартів у бік гнучких психолого – педагогічних технологій, а саме: максимальної реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів; створення варіантів (модулів) різних форм навчання (лекцій, семінарів, лабораторних занять та інше) за узгодженням

викладачів та студентів; перевага самостійної роботи студентів в навчальному процесі тощо.

Гнучкі технології вивчення теоретичних знань необхідно органічно пов'язувати з педагогічною практикою у різних альтернативних варіантах. У нову технологію закладаються принципово нові форми контролю за знаннями та вміннями студентів (тести, творчі завдання, оцінювання за наслідками ділових ігор чи мікродослідження тощо); застосовуються нові засоби активізації пізнавального процесу.

Особливий внесок у вивчення проблеми активізації зробили В.М.Коротов, Л.Ю.Гордін, С.Т.Шацький, О.С.Залужний, О.М.Леонтєв, В.І.Лозова, В.О.Сластьонін, Б.Т.Ліхачов, В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, В.Т.Сергєєв, П.І.Зінченко та інші. Саме вони стали засновниками програми втілення новітніх педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх фахівців.

Вивчення та аналіз ряду наукових досліджень свідчить, що проблема активізації пізнавальної діяльності студентів розвивається та вдосконалюється зараз завдяки застосуванням нових форм, методів та засобів навчання, які спонукають особу до виявлення активності. Досвід роботи у педагогічному вузі та науково-практичні

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

дослідження надають можливість використання різних засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі проведення практичних та лабораторних занять з психолого-педагогічних дисциплін. Ми намагаємось створити такі умови, в яких студент повинен:

захищати свою думку, наводячи вагомі аргументи;

ставити проблемні питання товаришам;

рецензувати відповіді товаришів. давати поради;

робити педагогічний аналіз;

додатково використовувати першоджерела та спеціальну літературу;

робити самоаналіз своїх досліджень;

виконувати творчі завдання.

Отже, вирішення проблеми активізації слід починати зі зміни характеру діяльності. Тому ми застосовували активні методи навчання.

На ранньому етапі навчального процесу студенти входять у світ педагогічної діяльності через психолого педагогічні ігри, спрямовані на розкриття потенціалу особистості майбутнього фахівця. Ми пропонуємо такі форми як „реклама”, „конференція”, „круглий стіл”, „народна трибуна”, „мозкова атака” тощо.

Далі ми переходимо до методу мікрОВикладання, де студенти самостійно вибирають форму проведення заняття і самостійно його проводять. Умовою є самостійна ґрунтовна підготовка студента в ролі викладача і проведення заняття від „першої особи”.

На наступному етапі ми використовуємо метод наукового практичного дослідження студентами проблеми заняття на базі навчально-виховного чи соціального закладу. Студент самостійно обирає об'єкт дослідження, розробляє програму і проводить експеримент. Результати дослідження подаються у формі доповіді на семінарському занятті, де йому потрібно не тільки обґрунтувати, але й довести свою думку.

Психолого-педагогічні ігри – це особливий вид діяльності студентів, який включає в себе моделювання й аналіз різних психолого-педагогічних ситуацій, аналітичне та ігрове вирішення завдання. Ігри на замінують, а використовуються комплексно з традиційними методами навчання студентів. Вони виконують певні завдання: формування педагогічних умінь; оволодіння педагогічною технікою, мовою, стилем спілкування; стимулювання самооцінки; самовдосконалення, самодіагностика та самоконтроль тощо.

В залежності від характеру імітаційної діяльності та її методичної організації ми поділяємо психолого-педагогічні ігри на такі види:

1. Психофізичні вправи по відпрацюванню умінь володіти своїм внутрішнім та зовнішнім станом, жестами, мімікою, мовою.

2. Імітаційні вправи, тобто учбове виконання професійних дій з метою діагностики та проектування своїх дій та дій учнів.

3. Рольове обговорення теоретичних та науково-практичних питань, яке полягає в ситуації семінару, конференції, зборів та ін.

4. Рольова драматизація за аналізом ситуації та завданням.

5. Педагогічне проектування ситуацій, яке полягає в тому, що студенти письмово проектують ситуації та прогнозують їх рішення.

Весь комплекс вправ будується таким чином, щоб студент розвивав свою діяльність від простого до складного в різноманітних видах тренінгів з педагогіки: психофізичні вправи, комунікативні, аналітичні, діагностичні, проектуючі, відтворюючі, комбіновані тощо.

Наведемо для прикладу декілька тем з курсу „Основи педагогічної майстерності” де можна використовувати такі ігри:

1. Особливості вчителя. Професійне самовдосконалення. Педагогічна техніка мови.

2. Педагогічне спілкування. Встановлення педагогічних відносин. Керування спілкуванням.

3. Психолого-педагогічна діагностика особистості та колективу. Методи їх вивчення.

4. Форми позакласної роботи. Творчість в розробці форм виховної роботи.

Ігри та вправи можна використовувати на будь-яких навчальних чи методичних предметах. Ми опрацьовували цей вид діяльності на курсах „Історія педагогіки”, „Педагогіка”, „Соціальна педагогіка”, „Соціально-педагогічні дослідження”, „Методика виховної роботи” та інші. Результатом було підвищення пізнавальної діяльності студентів в навчальному процесі.

Навчальна діяльність студентів – це творчий процес, тобто самостійне осмислення та переосмислення навчального матеріалу, пошук цікавого та створення нового, неординарного рішення поставлених дидактичних та виховних завдань. Саме в цьому аспекті ми використовуємо метод мікрОВикладання. В це поняття ми вкладаємо моделювання педагогом і студентами комплексного педагогічного процесу на матеріалі вивчення тем семінарських занять та раннє введення студента в ситуацію викладача з цього предмету з усіма структурними вимогами. Іншими словами – залучення студентів до реальної педагогічної роботи не у вигляді ділової гри „вчитель – учень”, а у вигляді відповідальної місії „викладач – студент” за створеною методикою та практикумом.

Ця робота виконувалась декілька років тому в експериментальному плані, а вже останні 5-6 років – як ефективний педагогічний досвід.

МікрОВикладання складається з самостійного складання студентом-„викладачем” плану заняття, розгорнутого конспекту, підготовки унаочнення, ТЗН та проведенням семінарського заняття з групою своїх студентів-„слухачів”. До умов проведення мікрОВикладання входять ряд прийомів:

навчально-виховні бесіди без конспектів;

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

вміння працювати з книгою, першоджерелом, конспектом, академічним журналом тощо;

вміння правильно і логічно задавати питання та давати відповіді на запитання студентів; вільно, невимушено триматись;

вміти вимагати та заохочувати;

вміння самостійно виходити із складних ситуацій та приймати єдине правильне рішення;

встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

вміти виробляти оптимальність суджень, оцінок;

створювати позитивний емоційно-психологічний клімат в аудиторії.

Перед семінарським заняттям студенти курсу знайомляться з пам'яткою молодого викладача, з переліком головних умов, вмінь, навичок, прийомів та засобів викладання. Усі ці поняття мають у нас варіативне значення.

Згідно з нашою методикою першу тему, як зразок, проводить ведучий викладач за всіма вимогами, з самоаналізом та підведенням підсумку, а також судженням та аналізом студентів («атестація викладача»). Наступні теми проводять студенти з посиленою самопідготовкою та консультаціями.

Слід відзначити, що інтерес у студентів до такого типу «уроків» зростає динамічно у напрямку збільшення, бо все ґрунтується на засадах довіри, великої відповідальності, новизни. Показником активізації інтересу став факт проведення занять всіма, без винятку, студентами груп, бажанням провести їх хоча б ще один раз.

Метод науково-практичного дослідження ми використовуємо на останньому етапі процесу навчання студентів у вузі. До цього моменту студент майже сформувався як спеціаліст і має певний теоретичний та практичний досвід.

Практичні та лабораторні заняття ми проводимо в позааудиторних умовах, тобто на базі навчально-виховного чи соціального закладу. Це, з одного боку, можна вважати безвідривною практикою, з іншого – лабораторними умовами дослідження певних проблем.

Наприклад, тема практичного заняття з курсу „Соціальна педагогіка” – „Злочинність як форма прояву делінквентної поведінки дітей”. Базою для проведення дослідження пропонуються інспекції у справах неповнолітніх, притулок для неповнолітніх правопорушників, соціальний притулок для неповнолітніх, загальноосвітні школи та школи-інтернати тощо. Студенти обирають для дослідження такі питання:

1. Вплив середовища на злочинність серед дітей.

2. Значення сімейного виховання.

3. Вплив засобів масової інформації на рівень правопорушень

4. Соціальні умови виникнення злочинності серед дітей.

Студент за бажанням обирає тему дослідження, визначає об'єкт та предмет, ставить мету та завдання, розробляє план та програму й самостійно здійснює дослідження. Результати своєї роботи він представляє на семінарському занятті у вигляді наукового доповіді.

Результатом проведення такої роботи є найвищий рівень пізнавальної активності особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, досвід роботи дозволяє стверджувати, що впроваджувана нами технологія активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін має стійкі результати і може бути запропонована для використання у системі підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики. – М.: Академия, 2001.
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования - М.: Академия, 2002.
3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М.: «Граф-Пресс», 2001.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности – М.: Академия, 2001.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

М. Роганова - канд.пед. наук, викладач кафедри гуманітарних дисциплін

Донбаського інституту техніки і менеджменту Міжнародного науково-технічного університету.

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної освіти – вихованню еколого-естетичної культури студентської молоді, виявлені протиріччя, які відбуваються в процесі виховання ціннісного ставлення до природи. Запропоновано зміст та форми роботи зі студентами, які сприяють вихованню еколого-естетичної культури особистості.

Взаємовідносини людини та природи – одна з глобальних та вічних загальнолюдських

проблем. Сучасні техногенні процеси, пов'язані з підвищенням інтенсивності впливу людини на

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

природне середовище, загострили проблему формування еколого-естетичної свідомості людей, яка базується на науковому розумінні оптимальних форм взаємодії природи і людини, її здатності до гуманного і ціннісного ставлення до природи.

Актуальну проблему сучасності - відродження духовності нашого народу, ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, до мистецтва підіймають сучасні вчені І. Бех, І.Зязюн, А. Зись, М. Каган, К. Левківський, Л. Левчук, О.Савченко, Г. Шевченко та інші, наголошуючи, що духовний сторона зв'язку між індивідом та природним середовищем набуває особливого значення і найбільш повно розкривається саме в естетичних аспектах усіх сфер життєдіяльності людини.

Для гармонізації відношення людини з природою важливим у науковій літературі є розуміння та усвідомлення того, що природа є для людини цінністю: середовищем життєдіяльності, засобом задоволення матеріальних, духовних, у тому числі, естетичних потреб.

Природа як естетична цінність – це важливий компонент духовної культури суспільства, могутній засіб цілісного духовного розвитку особистості.

Краса природи – дійовий засіб естетичного впливу, що супроводжує людину все життя, надає змогу виразити особисті почуття у художній творчості. І ця властивість краси природи впливати на внутрішній стан і мораль людей, їх переконання і поведінку робить її важливим засобом виховання підростаючої молоді, адже поряд із ствердженням краси природи як цінності, проходить думка про її дидактичну функцію.

Еколого-естетичне виховання та освіта передбачають систему роботи по формуванню спеціальних еколого-естетичних знань та уявлень особистості, розвитку естетичної свідомості (естетичних потреб, інтересів, емоцій, ідеалів та смаків), оволодінню вмінням еколого-естетичної діяльності.

Формуванню еколого-естетичної культури особистості, у першу чергу, сприяє цілеспрямоване, систематичне, комплексне виховання. Його основою є синтез екології та естетики, суть якого полягає в тому, що особистість пізнає природу, взаємозв'язки в ній через опанування естетичних еталонів, які витікають із загальних законів краси: - закону гармонії, як естетичному вираженню суперечностей процесу розвитку; закону пропорціональності та ритму, як естетичному вираженню просторово-часової природи предметів та явищ; закону міри, як естетичному вираженню діалектики кількості та якості, властивої цілісним системам (В. Корнієнко). Метою еколого-естетичного виховання є формування “творчого типу екологічної свідомості”, який відрізняється насамперед здатністю розуміти красу природи, захищати її та виражати своє ставлення до неї в художньо-творчій діяльності. Адже еколого-естетичне виховання передбачає не лише виховання засобами естетичного в природі та

мистецтві, а й досягнення такого синтезу екології та естетики у світогляді, коли природа становить духовну естетичну цінність людства.

Результатом еколого-естетичного виховання в широкому сенсі є еколого-естетична культура особистості, яка складається з чуттєвих та інтелектуальних здібностей людини і містить у собі інформаційний (еколого-естетичні знання), почуттєво-емоційний (емоційно-ціннісне ставлення до природи) та діяльнісний (художньо-естетична діяльність) компоненти, які сприяють успішному здійсненню еколого-естетичної діяльності: сприйняття, спілкування, захист та творення естетичного в природі.

Еколого-естетичну культуру необхідно розглядати як глибинну сутність людини, в основі діяльності якої відповідальне ставлення до природи, як до естетичної цінності.

Взаємозв'язок естетичної та екологічної культури висвітлені в роботах таких вчених, як Г. Апресян, В. Баленок, С. Безклубенко, В. Шестаков, І. Котеневої.

Сучасний підхід до формування еколого-естетичної культури студентської молоді має деякі протиріччя:

між метою еколого-естетичної освіти – формування відповідних якостей особистості і переважно інформативною спрямованістю екологічного змісту навчальних дисциплін.

- між необхідністю формувати в студентської молоді ціннісне ставлення до природи і дефіцитом у навчально-виховному процесі сучасної вищої школи інтегративних та міждисциплінарних курсів;

У процесі еколого-естетичної освіти відбувається абсолютизація значення теоретичних знань, пов'язаних, в основному з природничо-науковими, економічними сторонами екологічних проблем. При такому підході природа, як естетична цінність не може бути опанована особистістю.

Завдання, які стоять перед сучасною освітою в напрямку еколого-естетичного виховання полягають у розробці таких виховних технологій, які б оптимально сприяли екологізації свідомості особистості.

Для особистості, яка має розвинуту екологічну свідомість властива психологічна включеність у світ природи, що базується на уявленні про взаємозв'язок світу людей і світу природи, в основі якого лежать наступні положення:

- людина не існує ізольовано від природи, а виступає у якості одного з елементів у складну систему екологічних взаємозв'язків - будь-яка її дія може мати непередбачені наслідки, що порушують баланс у екосистемі.

- відходи людської діяльності, “викинуті в природу”, не зникають там безвісно, а так чи інакше, повертаються назад до людини, і впливають на його організм: усі закони функціонування екосистеми є для людини настільки ж обов'язковими, як і для інших живих істот.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

- світ природи є не тільки джерелом матеріальних ресурсів, але й фактором особистісного, духовного розвитку людини. Тому екологічна особистість прагне до психологічної єдності зі світом природи, взаємодія з яким що дозволяє реалізуватися духовному потенціалу, вираженому в художньо-творчій діяльності.

не тільки людське суспільство впливає на природу, але і природа впливає на характер розвитку суспільства, тому особистість з високою розвинутою екологічною свідомістю прагне впливати на інших людей, різні суспільні, економічні і політичні структури, щоб їхня діяльність була екологічно доцільною, не приводила до таких змін у природі, що потім будуть впливати на розвиток суспільства, іншими словами, вона прагне бути екологічно активною.

Для того щоб теоретичні знання постали засобом досягнення мети еколого-естетичної діяльності, вони повинні набути статусу переконань, тобто перетворитися в особистісні цінності, в істинності і справедливості яких людина переконана. Особистісні цінності, з одного боку є конкретним виявленням ставлення людини до фактів дійсності, а саме до природи, а з другого - системою фіксованих установок, що регулюють поведінку особистості взагалі, як внутрішній імпульс її саморуху у процесі життєдіяльності.

Педагогічні технології для формування еколого-естетичної культури студентської молоді повинні бути спрямовані на оволодіння студентами природничо-науковими, соціальними і естетичними знаннями про природу, про характер і зміст духовної взаємодії в системі "суспільство-природа", формування вмінь та навичок аналізу естетичного в природі та творах мистецтва на природничі теми, усвідомлення своїх почуттів та уявлень, їх зв'язку з естетичними якістьми природи; накопичення художньо-естетичного досвіду; розвиток творчих здібностей в процесі естетичної діяльності.

Робота по вихованню еколого-естетичної культури містить традиційні форми роботи, що наповнені еколого-естетичним змістом: евристичні бесіди з елементами диспуту з екологічної тематики; екологічні семінари дослідницької спрямованості; ділові ігри; тренінги; моделювання еколого-естетичних блоків; експресивні методи, головні завдання яких - організація групової та індивідуальної діяльності студентів, в якій учасники самі створюють або відтворюють конкретні цінності, і які являють собою інтеграцію світової літератури, музики, образотворчого мистецтва.

Людина може і повинна жити у єдності з природою - первообразом великої краси, гармонії, бути її помічником, привносити у своє життя її гармонію, вчитися закономірності, витонченості і розмірності. Важливо навчити людину вмінню бачити і розуміти, відчувати всесвітню красу, вбирати її в себе, щоб потім реалізувати у справах - у думках і вчинках. Краса в душі людини - це її енергія волі, здатність досягти удосконаленості і щастя.

Таким чином, комплексні педагогічні технології, зумовлені зміною соціально-економічної, екологічної та культурно-просвітницької ситуації, вимагають орієнтації виховного процесу і системи вищої школи на естетичні цінності природного середовища, на формування нового типу екологічної особистості - творчої.

Духовне з'єднання з рідною природою, що визначає багато в чому і національний характер, істотно впливає на формування почуття відповідальності, любові не тільки до природи, а й до Вітчизни. Українській державі необхідне покоління, здатне до сприйняття національних та загальнолюдських цінностей, до творчої діяльності, тому особливого значення сьогодні набуває виховання в молоді еколого-естетичної культури.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНИХ ТИПІВ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В.О.Росоха - кандидат психологічних наук, доцент,

Академія пожежної безпеки України, ректор

Сучасне суспільство вимагає від вищої школи перебудову системи освіти з метою підвищення якості процесів навчання і виховання курсантів вищих навчальних закладів МНС України. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до психологічного удосконалення професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, які готують спеціалістів до різних видів діяльності: професійної, організаційно-управлінської, освітньо-виховної, основи яких закладаються у вищих навчальних закладах.

Ефективність реалізації дидактичних функцій значною мірою залежать від емоційності викладача вищого навчального закладу.

Теоретичне значення для постановки і розв'язання проблеми мають дослідження С.І.Архангельського, А.В.Барабанщикова та інших, які свідчать, що сутність навчально-виховного процесу у вищій школі полягає у формуванні особистості майбутнього професіонала.

В сучасних умовах, коли роль освіти в житті людини значно зростає, все більш актуальними стають дослідження, які забезпечують підвищення ефективності процесу навчання.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Відомо, що ключовою фігурою є і залишається викладач. Від його професіоналізму, компетентності, позиції, досвіду, емоційності залежить успіх освітніх справ.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що недостатньо висвітлені аспекти, які стосуються ролі емоційного фактора викладачів вищих навчальних закладів МНС.

Відомо, що емоції в житті людини виконують регулюючу роль, характеризують відношення людини до інших і до себе. Основною емоційною одиницею виступають переживання. Вміння викладача вищого навчального закладу керувати своїми переживаннями, урахувати переживання інших – один з найбільш суттєвих показників ефективного управління навчально-виховним процесом.

У зв'язку з цим актуальним є вивчення факторів, які підвищують ефективність взаємостосунків викладача вищих навчальних закладів з курсантами.

В даній роботі ми розглядаємо емоційні особливості викладача як один з чинників, що впливає на взаємостосунки з курсантами.

Метою нашого дослідження стало вивчення емоційних типів викладачів.

Предмет дослідження – емоційність викладача вищого навчального закладу.

В наукових дослідженнях індивідуально-психологічних особливостей особистості склалися два взаємодоповнюючих підходу. Один з них спрямований на визначення рис і властивостей, які детермінують індивідуальні відмінності (5, 6, 8, 9), -

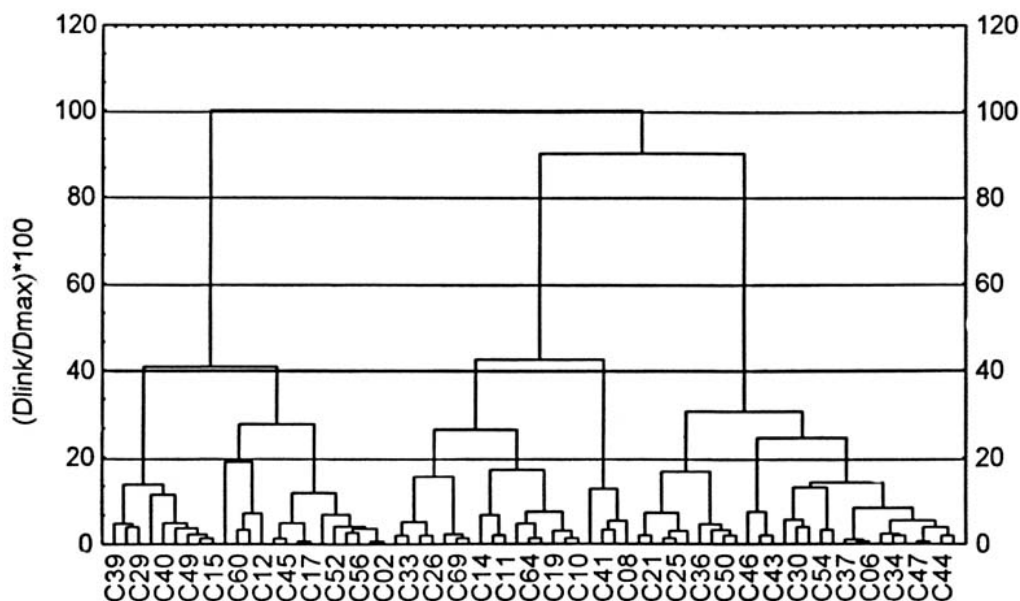
другий – на виділення типів як однорідних груп досліджуваних (3, 4).

При використанні типологічного підходу дослідник повинен відбирати необхідну і достатню кількість ознак, які б стали основою для класифікації. Варто зазначити, що ознаки повинні добре дискримінувати вихідний масив даних, які слабо корелюють між собою, тому набір повинен бути мінімальним. Саме групування здійснюється при одночасному введенні і розгляді відібраних ознак, групи повинні виділятися за їх стійким сполученням (3, 8).

Вищезазначені вимоги класифікації випробуваних на однорідні групи цілком відповідають емоціям трьох модальностей: радість (Р), гнів (Г) і страх (С). По-перше, вони є первинними, базальними емоціями (4) і виступають складовою якісної структури значної кількості людських емоцій (5). Різні варіанти їх сполучення у різних людей створюють індивідуально-своєрідні властивості їх емоційності. По-друге, ці емоції не корелюють один з одним і добре поділяють випробуваних за рівнем виявлення.

Групування випробуваних на класи, що близькі в обраному просторі ознак (емоційній модальності Р, Г, С) здійснювалося за допомогою трьох алгоритмів автоматичної класифікації - ієрархічного кластерного аналізу і алгоритму, за допомогою якого здійснюється групування об'єктів за принципом "середнього зв'язку".

На малюнку 1 подана дендрограма (дерево ієрархічної класифікації), яка відображає результати автоматичного групування викладачів на всіх кроках алгоритму.



Малюнок 1. Ієрархічна класифікація для 70 випробувань

Як видно на малюнку 1, на першому кроці алгоритму всі випробувані вважаються окремими кластерами. Потім на кожному наступному кроці два близьких кластери поєднуються в один. Варто

зазначити, що кожне поєднання зменшує число кластерів на один так, що всі випробувані об'єднуються в один кластер. Рівень, на якому відбулося об'єднання піддослідних (кластерів)

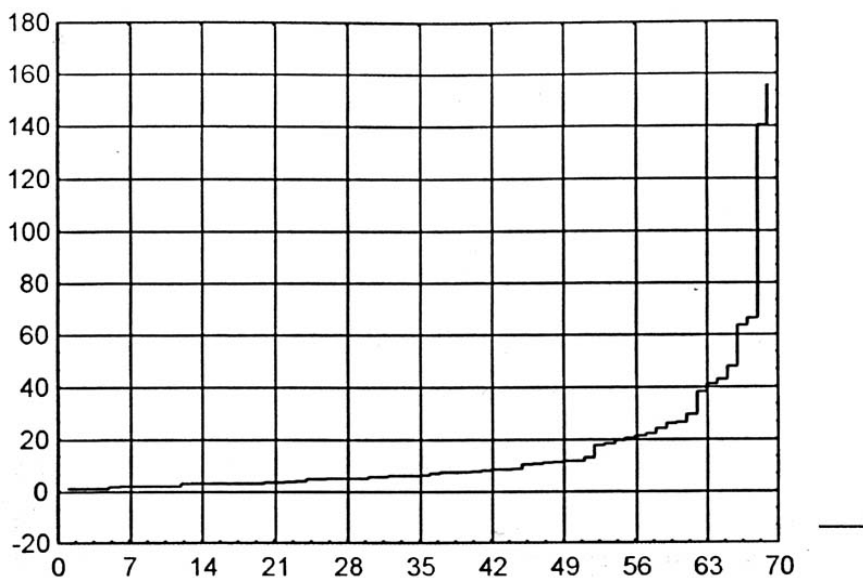
Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

поданий на осі ординат у вигляді відношення $D_{link}/D_{max} * 100$, де D_{link} – відстань між близькими кластерами, D_{max} – максимальна відстань для всіх випробуваних.

Виникає питання, який поділ на групи слід вважати більш доцільним? Тобто які кластери виділяють як більш суттєві? Варто зазначити, що певної відповіді на питання не існує. Кожний дослідник сам обирає більш доцільний розподіл.

Можливим критерієм виділення існуючих кластерів може бути гістограма індексів ієрархічної класифікації.

Гістограма індексів для нашої класифікації подано на малюнку 2. Як видно з графіка, поданого на малюнку, зниження індекса класифікації спостерігається на рівні 40-60, тобто на середньому рівні схожості.



Малюнок 2. Графік поєднання випробуваних по кроках

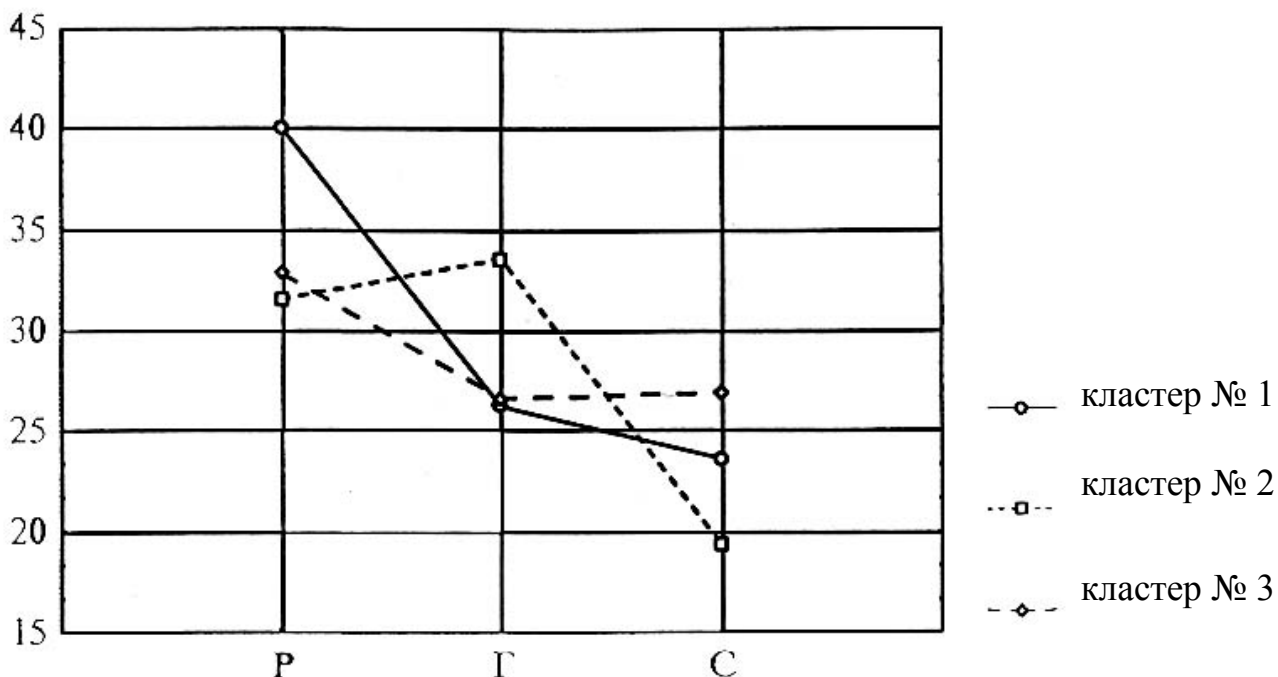
Звертаючись до малюнку 1 слід наголосити, що в даному групуванні випробуваних є три кластери. До першого кластеру увійшли випробувані: С39-С02 (23 особи), до другого: С33-С08 (20 осіб) і до третього: С21-С44 (27 осіб).

Результати ієрархічного кластерного аналізу виступають формальним виділенням трьох груп випробуваних, але, щоб перейти до змістовної психологічної характеристики виділених угруповань, нами був використаний ще один алгоритм автоматичної класифікації об'єктів –

групування по принципу "середні зв'язки". Цей варіант класифікації дозволяє уявити сукупність об'єктів у вигляді компактного сгущення, які можуть виступати діагностичними прецедентами, в контексті нашого дослідження – емоційними типами.

На малюнку 3 представлені результати алгоритму у вигляді середніх значень емоцій радості, гніву і страху для трьох кластерів (типів) викладачів.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя



Малюнок 3. Середні значення емоцій для кластерів

До першого кластеру увійшли викладачі, у яких яскраво виражено диспозиція до переживань, головним чином, емоції однієї модальності – радості (Р). Відповідно другий і третій кластери склали викладачі, які схильні до переживань емоцій не однієї, а декількох модальностей: радість, страх, гнів – РСГ (другий кластер) і гнів, радість, страх – ГРС (третій кластер). Виділені

кластери є відповідними аналогами трьох емоційних типів викладачів – Р-типа, РСГ-типа і ГРС-типа.

Певний інтерес являють оцінки достовірності різниці для кожного кластеру по кожній з розглянутих емоцій. За величиною t-критерія Стьюдента можна вважати як відповідну емоцію, що впливає на групування випробуваних.

Таблиця – Порівняльна характеристика емоцій в емоційних типах

Емоції	Емоційні типи						Порівнювані типи		
	Р-тип		ГРС-тип		РСГ-тип		Р-РСГ	Р-ГРС	РСГ-ГРС
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	t-критерій		
Р	40,70	1,34	31,33	2,91	34,27	2,90	6,40***	9,17***	2,25*
Г	27,00	2,04	33,78	3,42	25,82	3,60	0,87	5,04***	5,03***
С	22,90	2,92	19,33	1,41	26,64	3,11	2,83***	3,32***	6,50***

Аналіз отриманих даних свідчить, що у всіх емоціях, крім емоції гніву в Р-типі і РСГ-типі існує вірогідна різниця між емоційними типами. Найбільш суттєва різниця ($p < 0,001$) простежується у емоцій Р і Г. Це свідчить про те, що їх внесок у поділі випробуваних на емоційні типи є найбільш вагомими.

Отже, автоматична класифікація за допомогою алгоритмів кластерного аналізу дозволила виділити три емоційні типи викладачів: Р-тип, у якого мають перевагу емоції модальності Р; РСГ-тип, у якого простежується середній вияв

емоцій трьох модальностей Р, С і Г; і, нарешті, ГРС-тип з середнім виявом емоцій трьох модальностей Г, Р, С. Ці емоційні типи розрізняються між собою на основі емоцій. Емоції модальностей радості і гніву мають більшу перевагу у поділі випробуваних на типи.

В подальших наших дослідженнях ми плануємо дослідити індивідуально-типологічні характеристики емоційності викладачів у трьох вищевказаних випробуваних і їх вплив на характер стосунків з курсантами.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельський С.И. Учебный процесс в высшей школе; его закономерные основы и методы.- М.: Высшая школа, 1980.-368 с.
2. Барабанщиков А.В. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания советских воинов. – М.: ВПА, - 1981,- 120 с.
3. Кулагин Б.В., Сергеев С.Т. Типологический подход к исследованию проблемы профотбора // Психологический журнал. – 1989. – Т.10. - № 1. – с.62-70.
4. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение,1985.- 319 с.
5. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента.- Пермь. – 1973. – 292 с.
6. Небылицын В.Д. Темперамент // Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: 1978. – с.178-186.
7. Ольшанникова А.Е. К психологической диагностике эмоциональности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Просвещение. 1978.- с. 83-105.
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Наука, 1961. – 563 с.
9. Терентьев В.П. Метод корреляционных плеяд // Вестник ЛГУ. – 1959. - № 9. – с.137-141.

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

**В.Сагарда - доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
Ужгородський національний університет**

У статті розглядаються позитивні і негативні аспекти підготовки сучасного вчителя в умовах класичного університету. Звертається увага на окремі складові проблеми, які потребують свого розв'язання. У цьому контексті висвітлено досвід кафедри педагогіки і психології Ужгородського національного університету.

Метою даного локального дослідження є вивчення позитивних і негативних аспектів підготовки сучасного вчителя в умовах класичного університету.

За роки незалежності України цим питанням присвячено ряд дисертаційних досліджень (О. Глузман, 1997 р., Л. Бондарев, 1997 р., В. Сагарда, 1991 р. та ін.), але актуальність проблеми не втратила своєї вагомості і сьогодні. Це обумовлено процесами подальших соціально-економічних змін у країні, реформуванням всієї системи освіти. Важливіші спонукальні причини цього обумовлені також новою метою освіти, оновленням змісту освіти, потребами розробки і впровадження нових технологій навчання, реалізації ряду першочергових завдань, які впливають із вимог законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, із національної доктрини розвитку освіти та цільової комплексної програми “Вчитель”.

Характерним для класичних університетів є те, що в них успішно розвиваються фундаментальні науки- як природничі, так і суспільні, гуманітарні. На досягнення фундаментальних наук спираються перетворення в усіх сферах суспільства, в тому числі і в сфері освіти.

Важливою особливістю класичних університетів є ґрунтовна підготовка спеціалістів широкого профілю, її науково-дослідний характер.

До цього варто додати високий престиж класичних університетів, зумовлений історичною традицією, всесвітньо-відомими науковими і науково-педагогічними школами, вагомими досягненнями у різних галузях знань.

Випускники класичного університету, підготовка яких передбачає глибоку фахову спеціалізацію в конкретних галузях науки, техніки і культури, отримують ґрунтовні знання, що дають їм змогу при відповідній професійній психолого-педагогічній підготовці успішно працювати у ВНЗ I-II рівня акредитації, в школах нового типу (гімназіях, ліцеях, коледжах), а якщо йдеться про звичайні школи- то вони досить добре підготовлені фахово до ведення факультативних занять.

Разом з тим, маємо підстави констатувати, що існуюча в окремих класичних університетах система підготовки вчителя ще не відповідає сучасним суспільним потребам, світовим досягненням науки і запитам педагогічної громадськості і, по суті, має місце тенденція недооцінки психолого педагогічної, методичної і практичної підготовки вчителя.

Важливішими, на нашу думку, і сьогодні складовими проблемами підготовки вчителя в умовах класичного університету є наступні.

Подальше науково-теоретичне обґрунтування і нормативно-правове закріплення положень Концепції педагогічної освіти (схваленої колегією

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року, протокол № 17/15), спрямованих як на визначення освітньо-змістової складової підготовки вчителя в умовах класичного університету, так і, зокрема, виховного та організаційно-управлінського її процесу.

Поскілки Концепцією педагогічної освіти визначено, що класичні

університети червертого рівня акредитації можуть готувати педагогічних працівників для загальноосвітніх шкіл, дошкільних і позашкільних закладів за двох умов, а саме: а) за умови виконання вимог державних стандартів педагогічної освіти і б) за умови наявності у своїй структурі підрозділів для забезпечення психолого-педагогічної, методичної й практичної підготовки майбутніх педагогів, то, по-перше, є нагальна потреба в науковому обґрунтуванні і доведенні, як до колективів науково-педагогічних працівників ВНЗ, так і до абітурієнтів педагогічних відділень класичних університетів суті “вимог державного стандарту підготовки педагогічних працівників”, а, по-друге, необхідна чітка конкретизація підрозділів, які мають бути в структурі класичних університетів для забезпечення підготовки майбутніх педагогів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

До речі, потребують оновлення, розроблені ще в 1992 р., кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії.

Розробка і впровадження державного стандарту, навчальних планів і

програм професійної психолого-педагогічної, методичної й практичної підготовки єдиних для всіх ВНЗ III-IV рівнів акредитації і диференційованих лише стосовно різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Бажано, щоб навчальні плани і програми для освітньо-кваліфікаційних рівнів: “спеціаліст”, “магістр” були орієнтовані на підготовку не стільки педагога з однієї спеціальності, скільки вчителя відповідного освітнього напрямку.

Відсутність на сьогодні названих вище нормативних документів

обумовлює факти недооцінки психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки вчителів на окремих факультетах класичного університету, по суті зводиться лише до вивчення загальних курсів педагогіки та психології, на що виділяється вкрай обмежена кількість годин.

Узурпація спеціальними кафедрами бюджету академічного часу підготовки випускників педагогічних відділень обумовлює практичну обмеженість спецкурсів психолого-педагогічної і методичної підготовки, виконання кожним майбутнім педагогом однієї-двох курсових робіт чи принаймні однієї кваліфікаційної роботи з дисциплін професійної педагогічної підготовки. Дипломні роботи, присвячені психолого-педагогічній та методичній тематиці, виконуються досить рідко і, як правило, студентами, які не

проявили інтересу до науково-дослідної роботи і мають задовільний рівень знань з фахових курсів.

Пошук, розробка і впровадження нових навчальних систем, методик і

технологій навчання шляхом вивчення зарубіжного досвіду, трансформації законів риторики, принципів, методів, стратегій і постулатів діалогіки в методологію педагогічної взаємодії, реалізуючи все позитивне з надбань вітчизняної педагогіки як загальної, так і педагогіки вищої школи. Адже, виходячи з концептуальних положень, представленого (жовтень 2000 р. “Комісією європейських спільнот”), Меморандуму “Навчання протягом усього життя”, слід враховувати і в педагогічній професійній підготовці вимоги щодо опанування майбутніми учителями новими технологіями навчання, формування тих специфічних умінь, які дозволять ефективно функціонувати новій молодій генерації у суспільстві. Суть комплексу цих умінь визначається цілями сучасної професійної освіти, які С.М. Кв’ятковський зводить до наступних:

. підготовка до життя і творчої праці в демократичній державі;

. формування гнучких загальнопрофесійних умінь, які полегшують зміни видів праці;

. формування вмій спілкуватися, знаходити і переробляти інформацію;

. формування позиції, яка сприяє самоосвіті [1,14].

Говорячи про впровадження у підготовці педагога в умовах класичного університету нових технологій навчання, ми маємо на увазі необхідність “реалізації детально описаного системного сполучення способів, засобів, комунікацій, відповідних висхідних умінь, навичок, знань суб’єктів навчання, необхідне забезпечення відтворюваності результатів дій у вигляді бажаних змін у поведінці учнів (студентів), адекватно визначеним точним (операціоналізованим) цілям спільної діяльності навчання [2 с.103].

Надзавданням нових технологій навчання, на нашу думку, має бути: - мотивація пізнавальної діяльності студентів у процесі їх навчання і учіння; - стимулювання індивідуальної творчості студента на базі його так званої внутрішньої інтенції;

. підпорядкування педагогічного процесу парадигмі “індивідуального, зорієнтованого виховання” (І.Д. Бех).

Ефективність довільної технології навчання визначається рівнем:

орієнтації студента на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності, на особистість того, хто навчається, на забезпечення можливостей його саморозкриття і самореалізації;

формування у студентів досвіду самостійного пошуку нових знань, їх застосування у нових умовах, формування функціональної, творчої особистості, її високої духовності;

методичного озброєння майбутніх фахівців, розкриваючи і збагачуючи їх уявлення

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

про технології соціально-педагогічної взаємодії, про нові системи навчання, про нові підходи до організації самостійної роботи студентів (СРС).

У нашому досвіді апробовано окремі евристичні методи, які застосовувались у зарубіжній практиці для розв'язання педагогічної проблеми розвитку творчості студентів. Мова йде про такі методи, як аплікації теорій, комбінування кількох теорій, дефініцій, експериментального хаосу, протиріч, оновлення, рекодифікації. Серед загальних методів, принципів, прийомів і стратегій діалогічної взаємодії, важливих з точки зору включення їх у зміст педагогічної методології, слід назвати: принцип діалогічного синергізму, метод гомеостата, постулат компромісу, стратегії евристичних еротем, евристичної загадки, прийому пошуку і інтерпретації асоціацій, тлумачення невиразних образів, свіжого погляду, сканування словників.

Колективом кафедри педагогіки і психології обгрунтовано окремі педагогічні доробки, які знайшли своє висвітлення в каталозі "Освітні інновації у вищих навчальних закладах України", зокрема, це такі: "Лабораторний практикум з педагогіки", "Досвід проведення лекцій, конференцій", "Лекція-конференція "Психологія життєвої кризи особистості", "Формування рефлексивного професійного досвіду фахівця" [3].

Використання вище наведених методів створює умови ефективної реалізації таких нетрадиційних форм організації навчальної діяльності як діалогізована лекція, лекція-дискусія, лекція-конференція, інтегрована лекція, міжпредметний семінар, семінар-дослідження та ін. Добре зарекомендувало себе проведення певної частини практичних і лабораторних занять з окремих курсів і спецкурсів психолого-педагогічного циклу на базі освітньо-виховних закладів.

Нетрадиційні форми організації занять сприяють забезпеченню активної, аналітико-синтетичної діяльності як викладача, так і студентів (міркування, аналіз, синтез, аргументація, уточнення обопільних позицій і т.ін.), а також різних видів діалогічної взаємодії: "суб'єкт-суб'єкт", "суб'єкт-квазісуб'єкт",

"суб'єкт- Я-Я-суб'єкт". Щодо останнього, то мова йде про широке використання солілоквиуму як важливого засобу розвитку мислення, фантазії, творчості, подолання негативної відчуженості людини від самої себе.

Важливо підкреслити вагомість діалогічної взаємодії щодо інтелектуальної взаємодії, яка збагачує творчі можливості особистості взаємним обміном ідеями, досвідом і дозволяє виразити і проявити суспільно-соціальну сутність студента.

Запропонована нами індивідуально-групова організація проведення лабораторних занять сприяє набуттю студентами професійної рефлексії.

Інноваційним у нашому досвіді вважаємо реалізацію програмно-цільового, діяльнісно-особистісного підходів до СРС.

Сутність обгрунтованого підходу полягає в тому, що кожен студент упродовж періоду вивчення дисципліни навчального плану працює над конкретною опорною темою, що має наскрізний характер щодо навчальної програми. Цим ліквідуються прогалини і недоліки у традиційній практиці підготовки спеціаліста і створюються умови навчання на основі дослідження через:

індивідуальну за змістом,
колективну за результатами,
диференційовану за вибором опорної теми,
неперервну за часом вивчення курсів,
фронтальну за тематикою навчальної програми і цілями її вивчення,
творчу за методами і прийомами,
варіативну за формою виконання і звітності,
різноманітну за видами діяльності,
інтегровану стосовно форм організації навчальної діяльності,
професійно спрямовану за характером,
світоглядну стосовно методологічної підготовки,
динамічну стосовно програми курсу,
самостійну роботу студентів, яка органічно пов'язана за характером виконання з науково-дослідницькою роботою.

При цьому забезпечуються умови інтенсивної соціально-педагогічної взаємодії на відрізку "викладач-студент"(вертикальне спілкування), а також на відрізку "студент-студент"(горизонтальне спілкування), які представляють діалогічний обмін професійно значущою інформацією.

Описаний нами підхід до організації СРС спрямований на засвоєння майбутніми спеціалістами самостійно сконструйованого нового досвіду в межах організації систематичної навчально-дослідницької діяльності у розрізі тематики як навчальної програми відповідного курсу, так і професійної підготовки в цілому, в рамках навчання в організації модельованої навчально-ігрової та комунікативної діяльності.

Виникає можливість здійснення комплексної системи управління якістю та ефективністю творчої діяльності студентів на основі органічного зв'язку науково-дослідницької роботи з іншими формами організації через СРС.

Забезпечення ефективної професійної орієнтації і професійного

вдбору молоді для підготовки до вчительської діяльності на основі науково обгрунтованих методик.

Річ у тому, що на сьогодні в класичних університетах практично відсутня

реалізація диференційованої організації профорієнтаційної роботи та профвдбору здібної молоді для навчання на педагогічних відділеннях.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Якщо слід погодитись з тенденцією переведення вступних іспитів на тестові методики, то ні в якому разі цим не слід обмежуватись при відборі майбутніх педагогів. Принаймні тестові завдання вступних іспитів на педагогічні відділення повинні доповнюватись завданнями на предмет діагностики професійної придатності

абітурієнта та проведенням у цьому аспекті співбесіди.

Висновок. Підготовка сучасного педагога в умовах класичного університету в усіх аспектах організаційного плану має бути централізованою і автономною лише в технологічних аспектах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кв'ятковський С.М. Меморандум Європейської Комісії "Навчання протягом усього життя"/ Неперервна професійна освіта:Теорія і практика. Науково-методичний журнал.-2002.-Випуск 3(7).-256 с.
2. Козаков В., Дзвінчук Д. Освіта і технології: до проблеми понятійно-термінологічного апарату педагогіки/ Неперервна професійна освіта:Теорія і практика. Науково-методичний журнал.-2002.-Випуск 3(7).-256 с.
3. Освітні інновації у вищих навчальних закладах України: Каталог /Уклад. В.І. Соколов, В.В. Висоцька; відп. Ред. К.М. Левківський.-К.: Стило, 2003.- 330 с.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ЗАОЧНИКІВ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Сметанський М.І., м. Вінниця

У статті розглядаються питання організації заочного навчання. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя в системі заочного навчання розглядається через призму організації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів-заочників.

Суттєву роль у системі професійного становлення вчителя відіграє педагогічна підготовка. У той же час працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів висловлюють постійні претензії до її якості. Особливо актуальною є проблема педагогічної підготовки студентів-заочників. У них кількість аудиторних годин у порівнянні з очною формою скорочено у 3 – 4 рази.

Педагогічна підготовка студентів-заочників значно ускладнюється відсутністю до цього часу науково обґрунтованої професіограми вчителя. За таких умов кожен викладач, виходячи з особистого бачення образу педагога, намагається визначити необхідність певних знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти студент у процесі вивчення тієї чи іншої педагогічної дисципліни. В результаті кожен з нас уподібнюється у певній мірі тому архітектору, який, за словами К.Д.Ушинського, беручись за спорудження будівлі, не може чітко уявити, якою саме вона повинна бути.

Відсутність чіткого бачення цілей навчального предмета негативно позначається і на мотиваційно-стимулюючому компоненті педагогічного процесу. Студенти-заочники дуже часто не усвідомлюють значущості тієї чи іншої педагогічної дисципліни у професійному становленні. Це спричиняє тому, що рушійною силою учбової діяльності виступає здебільшого зовнішня мотивація (страх перед викладачем, прагнення отримати високий бал і ін.), а внутрішня мотивація (зацікавленість процесом і результатами професійного становлення) як стимул майже не діє.

До певної міри це можна пояснити тим, що в силу об'єктивних умов педагогічні дисципліни почали відносити до розряду соціальних, відводячи їм роль допоміжних в ідеологічному вихованні.

Зміст педагогічних дисциплін все більше наповнювався ідеологічними штампами, нічим не вмотивованими рекомендаціями. Відсутність належної методологічної основи спричинила появу надзвичайно вільного тлумачення педагогічних теорій, явищ і понять. І сьогодні у наукових публікаціях, у підручниках і в навчальних посібниках немає чіткого окреслення предмета педагогіки, недостатньо розмежовуються такі поняття як навчання, виховання і розвиток, допускаються неточності у визначенні функцій навчання і виховання.

Виникла необхідність у систематизації та структуризації педагогічних знань на принципово нових основах. Одночасне існування теологічного, антропологічного, екзистенціального, комуністичного та інших поглядів на суть, сенс і цінності людського життя свідчать про можливість наявності різних педагогічних методологій у межах різних парадигм. Переоцінка і переосмислення раніше беззаперечних ідей, положень призведе, очевидно, до відмови від формулювання загальних норм і універсальних теорій у педагогічних науках. Звичайно, це процес тривалий. Він вимагає вдумливого ставлення, виваженої оцінки наявних парадигм і чіткої власної позиції кожного науковця. Бездумне впровадження, приміром, гуманістичних тенденцій в освітній процес нерідко супроводжується загостренням суперечностей із традиційними способами його організації, який передбачає зовсім інші механізми впливу на особистість(2). Це не тільки не сприяє розвитку освітнього процесу, але й нерідко спричиняє появу негативних явищ.

Надзвичайно актуальною є проблема підручників і навчальних посібників з педагогічних дисциплін. Їх зміст часто мав наукоподібний характер і зводився здебільшого до дискусій

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

стосовно тих чи інших визначень або класифікацій. Складалося таке враження, що автори цих підручників писали їх не для студентів, а для своїх колег. Зрозуміло, що така педагогіка не могла подобатись студентам: вона була позбавлена і наукової, і практичної значущості.

У наш час виникли сприятливі умови для оновлення змісту педагогічних дисциплін. З цієї причини почали з'являтися авторські посібники. Однак, як і в будь-якій справі тут є свої плюси і мінуси. Як позитивне слід відмітити, що посилюється увага науковців до змісту педагогічних дисциплін, розпочались активні пошуки його вдосконалення. А це вселяє надію на успіх. У той же час з'явилися посібники, зміст яких наповнений цілим рядом суперечностей, позбавлений науковості. Нерідко під виглядом оновлення змісту педагогічної освіти у навчальні посібники вводяться заідеологізовані штампи на зразок "педагог демократичної школи" (виділено нами - М.С.) або позбавлені своєї логіки поняття, приміром, "технології гуманістичного виховання" (виділено нами - М.С.).

Враховуючи розрізненість контингенту студентів-заочників, потрібно забезпечити диференціацію навчальних планів і програм: студенти, які закінчили педагогічні училища, повинні вивчати педагогічні дисципліни за іншою програмою, ніж ті, які навчаються після школи. Просте механічне визначення тем із програми очного навчання для аудиторного і самостійного опрацювання студентами-заочниками тут не зовсім підходить. Очевидно, для збереження основного дидактичного змісту потрібно розробити єдину програму, забезпечивши інтеграцію навчального матеріалу, з наступним чітким визначенням тем, які розглядаються на лекційних, семінарських і лабораторних заняттях, і тих, які пропонуються для самостійного опрацювання.

При цьому потрібно відмовитись від практики очного навчання, де теми лекційних, семінарських і лабораторних занять часто дублюються. На семінарських і лабораторних заняттях із студентами-заочниками доцільно розглядати ті теми, які пропонувались для самостійного опрацювання.

Такий стан справ вимагає розробки чіткої системи організації самостійної роботи студентів, чітко визначити її зміст, методику та контроль за результатами. Особливу увагу звертати на її творчий характер, практичну значущість. Самостійна робота має бути диференційованою у відповідності з характером попередньої підготовки студентів і працевлаштуванням на час навчання у вузі. Так, студенти, які закінчили педучилища і працюють у школі, повинні отримувати завдання спрямовані на вдосконалення навчально-виховного процесу у школі, на вивчення та аналіз педагогічних явищ і процесів. Студенти, які поступили після закінчення загальноосвітньої школи і тимчасово не працюють або працюють не в школі, мали б більше уваги приділити вивченню педагогічної літератури, читанню літературно-

педагогічних творів, переглядові та аналізу записів уроків, виховних заходів, кінофільмів. При цьому потрібно дотримуватись такої послідовності: спочатку студентів потрібно привчити до читання художньо-педагогічної літератури (вона у цікавій образній формі доносить до читача педагогічні ідеї, що розвиває педагогічну уяву, педагогічні почуття, педагогічне мислення); потім пропонувати праці класиків (обов'язково з власним аналізом) і нарешті тематичні наукові статті.

Студенти-заочники потребують більшого забезпечення відповідною методичною літературою, яка б вчила як самостійно працювати з підручником, науковими джерелами, проводити педагогічне дослідження.

Враховуючи, що студенти-заочники мають менші можливості для активного безпосереднього спілкування з викладачем, потрібно перенести центр такого спілкування на опрацювання педагогічної літератури та перегляд фільмів на педагогічну тематику з їх наступним аналізом. З цією метою необхідно чітко визначити з кожного навчального курсу список наукової та художньо-педагогічної літератури, передбачити форми завдань для її аналізу та контролю. Враховуючи, що у багатьох школах, а також і в студентів є відеоапаратура, можна запропонувати відеокасети із відповідними записами уроків, виховних заходів, а також кінофільми на педагогічну тематику з наступним їх аналізом.

Значною мірою успішному розв'язанню проблеми сприяє організація наукової роботи студентів-заочників. Оптимальною, як показує досвід, є така організація дослідницької діяльності студентів, коли тематика курсових, дипломних та інших видів наукової роботи розробляється на замовлення школи чи іншого закладу із визначенням конкретного колективу, часу і форм впровадження. Це посилює зацікавленість студентів не лише у процесі, а й у результатах роботи.

Особливо актуальною є проблема форм і видів контролю за навчальною діяльністю студентів. Сьогодні у практиці вузівського навчання переважає усна форма контролю, до якої вже звикли студенти і викладачі, і яка не може забезпечити належну об'єктивність. Тому студенти-заочники звітують за результати навчальної діяльності здебільшого лише під час сесій. Крім того, усна форма контролю має цілий ряд недоліків. Зокрема, це великі витрати часу: при наповненості академічної групи 25-30 студентів викладачеві потрібно 8-10 годин, щоб хоч у якійсь мірі об'єктивно визначити рівень знань студентів. Особливо, коли під час сесії у нього навчальним планом передбачено 6 – 8, а нерідко і більше екзаменів. За таких умов не кожен викладач може фізично витримати такі навантаження. Ситуація ускладнюється ще й тим, що увага викладача постійно відволікається під час записів у залікових книжках, зауваженнях тим студентам, які розмовляють чи пробують списувати, прагненням окремих студентів випросити бажану для себе

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

оцінку. На об'єктивність оцінок впливають і такі фактори як особисті стосунки викладача із студентами, результати попередніх екзаменів, стан емоційної ситуації на екзамені і т.п.

Не виключені випадки, коли окремі викладачі під час екзаменів намагаються «звести рахунки» з тими студентами, які недобросовісно ставились до навчання, порушували дисципліну чи конфліктували з викладачем. Трапляються і студенти із завищеною самооцінкою. Вони за будь-яких обставин намагаються довести, що їх недооцінили. За таких умов неминучими є конфліктні ситуації, нарікання студентів на необ'єктивність виставлених оцінок. У результаті витрачається багато сил та енергії при порівняно низькій об'єктивності в оцінці навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Досвід нашої роботи дає підстави стверджувати, що уникнути подібних проблем значною мірою можна при запровадженні різних видів письмового контролю: письмові роботи, тести. Письмовий контроль зменшує емоційну напругу студентів та екзаменаторів. При усній формі студенти по 8-10 годин вистоювали під аудиторією, чекаючи можливості бути вислуханими. Екзамен у письмовій формі може тривати від 1 до 3-х годин. Потім викладач у спокійній обстановці перевірить за 2 - 3 години письмові роботи і оголосить результати. Зростає й об'єктивність оцінок знань студентів: екзаменатор при необхідності може переглянути відповідь студента, порівняти її з іншими. Зменшується кількість конфліктних ситуацій: студент має можливість переглянути свою відповідь і переконатись у правильності виставленої оцінки. Та й викладач уже відповідальніше ставитиметься до оцінювання відповіді студента, адже він знає, що останній може переглянути об'єктивність оцінки, а якщо екзаменаційні роботи певний період зберігатимуться на кафедрі, то з ними може ознайомитись і завідувачий, і перевіряючий. Тобто забезпечується відкритість якості контролю.

Правда, при письмовому контролі особливо актуальними є критерії оцінок. Тут чітко повинно бути визначено за що ставиться та чи інша оцінка. Об'єктивність письмового контролю стає майже стовідсотковою, коли до її змісту вводяться тести або перелік завдань із чітко визначеними нормами їх виконання та оцінювання.

Письмовий контроль можна було б упровадити і на державних екзаменах. Це дало б можливість за один день провести екзамен з тієї чи іншої дисципліни на усьому факультеті. Скільки б зекономилося часу і сил! Та й результати були б об'єктивнішими.

Ще ефективнішим за витратами сил та оперативністю здійснення є комп'ютерний контроль. Його введення дає можливість значно посилити періодичність і глибину оцінювання знань студентів-заочників.

Однак реалії життя такі, що письмовий і комп'ютерний контроль поки що недостатньо здійснюються у вищих навчальних закладах. Причини цього різні. Одна з них, як уже зазначалось, полягає у звичці викладачів до усного контролю. А звичне видається кращим. Суттєво стримує впровадження інших форм контролю і страх викладачів за його результати. При усному контролі ситуація регулюється викладачем. А як бути при письмовому контролі, коли студенти-заочники (та ще й на державному екзамені) не справляться із поставленими завданнями? Про це, наприклад, відкрито говорять викладачі під час обговорення можливості проведення письмового державного екзамену.

Звичайно, будь-які нововведення потрібно робити вдумливо. Державному письмовому екзамену повинні передувати подібні форми контролю під час усього періоду навчання студентів. Крім того, питання не стоїть однозначно - той або інший вид контролю. Мова йде про поліпшення якості контролю за процесом і результатом підготовки спеціаліста. А це можливо лише при якісному використанні в навчальному процесі усіх видів контролю. Поки що невинувато панує лише один - усний, до якого уже звикли і студенти, і викладачі. Але він у силу різних причин не дає об'єктивної оцінки якості знань студентів. Та й застосування інших форм контролю має здійснюватись одночасно із виваженими змінами у вузівському законодавстві, основне завдання якого полягає в тому, щоб забезпечити можливість кожному студенту у відповідності зі своїми природними задатками та рівнем попередньої підготовки успішно засвоїти навчальну програму і стати високопрофесійним спеціалістом.

Суттєво позначається на якості контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів стан зацікавленості у ньому з боку і викладачів, і навчального закладу в цілому. Така зацікавленість не з'являється сама собою. Адже людей, як ми уже переконались, змушують активно працювати не загальні заклики, а умови. Тому для забезпечення якісного контролю з боку викладачів за результатами навчально-пізнавальної діяльності, необхідно поставити їх у такі умови, щоб неякісний контроль був просто не вигідним усім покликаним здійснювати його. Цього можна досягти, коли проблема контролю посідатиме одне із центральних місць у оцінці якості роботи і викладача, і навчального закладу в цілому.

І особливо значущою є роль держави у контролі за якістю підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Поки що держава не приділяє цьому питанню належної уваги. Тому й появляються, як гриби після дощу, різного роду (інколи навіть сумнівної репутації) приватні навчальні заклади, тому нерідко знижуються вимоги до якості підготовки спеціалістів і в державних ВНЗ. Стає все очевиднішим той факт, що проблему контролю у вищих навчальних

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

зкладах потрібно серйозно вирішувати на усіх рівнях.

Особлива роль у зростанні статусу педагогічних дисциплін, якості педагогічної підготовки студентів-заочників належить викладачеві. Саме його професіоналізм, особистісні якості є визначальними у формуванні в студентів позитивного ставлення до педагогічних проблем, їхньої професійної спрямованості. А це у свою чергу ставить підвищені вимоги до відбору викладачів педагогічних дисциплін, які працюють

із студентами-заочниками, створення умов для їх професійного зростання.

Таким чином, актуальність проблеми педагогічної підготовки студентів-заочників, її складність потребують комплексного підходу у пошуках найоптимальніших варіантів успішного розв'язання, консолідації зусиль науковців і викладачів. Тільки спільними зусиллями, виваженими підходами, творчим ставленням до виконання своїх професійних обов'язків можна досягти належних результатів.

ГОЛОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Л. Співак, кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янського державного педагогічного університету

Необхідність реформування спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами зумовлена перетворенням України на самостійну державу, в якій освіта стала власною справою українського народу. Активізація соціальної політики в напрямку її гуманізації та демократизації, відродження духовності й національної самосвідомості, швидкий розвиток техніки й технології, інтелектуалізація праці, все це потребує створення для осіб з фізичними та психічними вадами таких умов, за яких вони могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме вимоги суспільства.

Існуюча в Україні система спеціальної освіти на сучасному етапі не в повній мірі задовольняє рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких одержати її обмежені їх недоліками, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їх запитам, особистим і суспільним потребам.

Сучасні концептуальні основи виховання осіб зі складними психофізичними вадами свідчать про те, що порушення механізмів формування особистості у них зумовлюються конфліктним характером соціальної ситуації розвитку, пасивною життєвою позицією, відсутністю активного процесу самовиховання, витоки яких яскраво вимальовуються вже в дошкільному дитинстві (Е.С. Калижнюк, В.М. Пекур, Є.П. Постовойтов, О.Л. Раменська, О.А. Ромашова та ін.) та недостатньо організованою системою корекційно-виховної роботи у спеціальних закладах.

Усвідомлення дитиною суспільної і індивідуальної особистості в межах її потенційних можливостей — важлива соціально-педагогічна проблема, оскільки фахівцям спеціальних закладів доводиться працювати з надто складним, поліморфним контингентом дітей, які потерпають від невпевненості у власних функціональних спроможностях, нерішучості, пасивності особистішої позиції, тощо.

Необхідність нового наукового погляду на особистість дитини з вадами психофізичного

розвитку, психолого-педагогічні шляхи її формування та гуманне ставлення до неї стають сьогодні початком відліку вдосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних закладах (І.Д. Бех, В.І. Бондар, В.В. Засенко, І.Д. Зверева, І.Б. Іванова, Г.М. Мерсіянова, Є.П. Синьова, В.Є. Турчинська та інші). Адже соціальна ситуація розвитку не тільки зумовлює спосіб життя дитини в конкретний період, а розглядається як відправний момент для динамічних змін, що відбуваються в подальшому онтогенезі. Допомогти хворій дитині усвідомити тимчасовий характер своєї низької соціальної позиції, зрозуміти, що тільки від її власних психічних зусиль залежатиме подальше зростання, дотримання щадливої соціальної оцінки як застави гуманного підходу до розвитку дитячих можливостей — завдання, для вирішення якого необхідна система корекційно-виховної роботи.

Відомо, що розвиток національної системи спеціальної освіти у всі історичні періоди безпосередньо зв'язаний з соціально-економічними умовами в даній державі, політикою держави по відношенню до людей з відхиленнями в розвитку, законодавством в сфері освіти і прав людини, станом дефектологічної науки, як інтегративної галузі наукових знань на стикуванні медицини, психології та педагогіки.

Стан системи спеціальної освіти в період 90-х років ХХ століття визначати як кризу державної системи спеціальної освіти і кризу корекційної педагогіки, як науки.

Критиці піддаються:

соціальна маркіровка дитини з особливими потребами, як дитина з дефектом;

обсяг системою спеціальної освіти тільки частини маючих потребу дітей, "випадіння" з системи дітей з глибокими порушеннями в розвитку;

відсутність спеціалізованої допомоги дітям з слабовиявленими по рушеннями;

жорстокість і безваріантність форм одержання освіти;

—перевага освітнього стандарту над розвитком особистості дитини.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Соціокультурний аналіз формування національної системи спеціальної освіти в порівнянні з процесом становлення закордонних державних систем (від античного періоду до ХХ сторіччя) виявляє глибокі історичні корені явищ, підлягаючих сьогодні критиці.

До 1917 р. в європейській частині Росії існувало невелике число учбових закладів для дітей з порушенням слуху, зору, розумово відсталих. Одночасно діяла велика кількість приютів, невеликих приватних шкіл, тощо.

Становлення державної системи спеціальної освіти в Росії почалося після 1917 р. і відбувалося в особливих умовах в логіці становлення одного з інститутів тоталітарної держави.

Діти з відхиленнями в розвитку були оголошені предметом виняткової державної турботи і опинилися в повній ізоляції від оточення нормально розвинених однолітків, родини, церкви, суспільних благодійних ініціатив. Сформувалася система "зачинених" спеціальних освітніх закладів інтернатного типу.

Закон про загальне навчання (1930 р.) встановив єдиний освітній ценз, обов'язків для всіх дітей, у тому числі для більшості категорій дітей з відхиленнями в розвитку. У наслідок чого діти з грубими інтелектуальними, емоціональними порушеннями розвитку або складною структурою дефекту були відірвані державною системою спеціальної освіти і маркіровані як неспроможньо освітні.

Аномальні діти, які визнані до навчання, попадали в систему спеціальної освіти і зобов'язані були одержати цenzову освіту, тобто засвоїти державний стандарт, розробляемий для нормально розвинутих дітей. Нагадаємо, що останній виявився непридатний і для нормально розвинутих дітей, в наслідок чого сьогодні активно критикується та переосмислюється.

Соціальний заказ по суті поставив молоду вітчизняну дефектологічну науку перед завданням, яке не вирішувалося ні в одній іншій державі світу, ні в один з історичних періодів розвитку науки про аномальну дитину.

Парадоксально, але така негативна ситуація мала і "позитивні" результати.

Свідомо тому є:

Постановка теоретичних і дослідницьких задач високого рівня.

Інтенсивна розробка теоретичних основ спеціальної психології і педагогіки, викликана необхідністю дати цenzову освіту дітям з відхиленнями у розвитку.

Високий рівень розвитку спеціальних педагогічних технологій, побудова "обхідних шляхів" освіти для дітей з відхиленнями в розвитку різних категорій (Л.С. Виготський, В.П. Кашенко, А.Р. Лурія, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, Ф.А. Рау, Н.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Ж.І. Шиф, Р.М. Баскіс, І.А. Соколянський, Р.С. Левіна, Н.П. Морозова, Б.Д.

Корсунська, М.С. Певзнер, А.І. Дячков, С.А. Зиков та інші).

Дефектологічна наука забезпечила диференційну освіту аномальних дітей різних категорій в рамках національної державної системи. Сьогодні система складає 15 типів спеціальної освіти, які реалізуються в 8 основних типах спецшкіл з забезпеченням змісту, методів і форм організації. До теперішнього моменту розроблені різноступеневі програми для кожного типу шкіл і варіативні форми організації спеціальної освіти.

Методологія і теоретичні основи вирішення поставленої "сверхзадачі" визначаються закордонними спеціалістами крупним досягненням не тільки російської але й світової спеціальної психології, педагогіки.

Підкреслено, що весь позитив працював на систему освіти аномальних дітей, в значній мірі ізольованих від суспільства. Проте в 60-х, 80-х рр. в практиці стали все більш проявлятися суперечки між ціллю спеціальної освіти даною державою (освітній стандарт) і цілями, які визначила наука, створюючи цю систему (як систему, призначену забезпечити умови для максимально можливого "культурного розвитку" кожної аномальної дитини).

У системі визначається перевага всебічного розвитку аномальної дитини, в окремих типах шкіл відбувається перенесення мети на засіб (наприклад, усна мова починає осмислюватися як головна мета освіти глухої дитини).

У результаті освіти фахівцям стає очевидним дисбаланс між освітою і розвитком.

Більш того у різних галузях дефектології вже у той час здійснювалися спроби усунути дисбаланс між освітою і розвитком шляхом кардинальної перебудови окремих галузей освіти і застосовна до окремих категорій дітей (наприклад, лонгітудне формування читацької діяльності у сліпоглухих дозволило кардинально перебудувати зміст і методи навчання читанню дітей з відхиленнями в розвитку).

Підлягаючи сьогодні критиці, явища осмислювалися багатьма дефектологами і до того моменту, коли суперіччя стали загально очевидними і, завдяки соціально-політичним змінам, які відбувалися в державі стали предметом критики.

В останні 5-6 років, дякуючи новим установкам держави, вченими дефектологами екстремально короткий історичний строк були розімкнуті рамки ізолюючої системи освіти аномальних дітей, соціально-політичний і ідеологічний бар'єри, стримуючи розвиток допомоги і розвиваючої освіти, а саме були дозволені приватні благодійні ініціативи, патронаж церкви над аномальними дітьми, причому к цьому були одночасово допущені різні конфесії; (різко поширені в порівнянні з радянським періодом права батьків, в законі про освіту (1991 рік) проголошена свобода в їх утворенні, стало можливим побудова нових форм освітніх структур.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

В історичній перспективі можна сказати, що буквально миттєво принципово змінився соціальний заказ і держава, суспільство, батьки, фахівці смежних галузей, ніколи, раніше не бачивши цих проблем і цих дітей, зажадали від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні установки на всіх рівнях, у всіх аспектах.

Недоліки спеціального навчання, які підлягають сьгодні критиці, є не стільки "помилки" дефектологічної науки, скільки результат культурно-історичних, ідеологічних та економічних "аномалій" в розвитку держави у минулому з самого початку закладених у систему протиріч.

Зрозуміло, що дефектологи були не в змозі в один день виконати новий соціальний заказ. Більш того, дефектологи почали працювати над цим заказом в окремих аспектах значно раніше інших фахівців, вони розуміли весь комплекс (проблем, потребуючих рішення, і, перед усім, необхідність фундаментальних досліджень і пильної експериментальної апробації). Саме тому науковці принципово не хотіли брати участь в скороспешному зосередженому введенню іновацій, пропонуючи програму планомірного скоординованого виходу з кризи (цільова комплексна програма на 1990-95 р. "соціально-психологічна підтримка навчання розумового та фізичного розвитку" — Державний комітет СРСР по народній освіті" Н.Н. Малафєєв).

Об'єктивна неможливість негайного рішення нового історичного сверхзавдання з боку дефектологів привела до того, що дефектологічна наука стала об'єктом зосередженої глобальної критики.

Одночасно на федеральному та регіональному рівнях почали виникати різноманітні ініціативи по введенню в практику нетрадиційних методів психолого-педагогічної корекції нових форм організації спеціального навчання, здійснювалось удавання западним моделям.

У плані перспектив удосконалення державної національної системи спеціальної освіти, системи допомоги дітям з відхиленнями в розвитку, перспектив розвитку корекційної педагогіки сформована ситуація передбачається хвилюючою.

У зв'язку з цим перед дефектологічною наукою ставляться складні задачі, рішення яких потребує багато зусиль, а саме:

підтримувати і розвивати функціонуючу державну систему спеціальної освіти за рахунок введення іновацій на рівні варіативності форм організації, методів і засобів навчання в рамках існуючого змісту спеціальної освіти;

узагальнити результати багаторічних експериментів по ранній психолого-педагогічній корекції дітей з порушеннями слуху, інтелекту, мови порушеннями з метою створення системи комплексної діагностики категорій аномальних дітей, починаючи з перших місяців життя;

визначити систему показників для інтеграції дитини з визначеними відхиленнями в розвитку в масові освітні заклади;

розробити зміст та форми спеціалізованої підтримки інтегрованих дітей;

розробити зміст і форми перепідготовки фахівців масових закладів;

переосмислити цілі, зміст, методи, засоби і організаційні форми спеціальної освіти відповідно з новим соціальним заказом;

— розробити концепцію нового змісту спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними відхиленнями в розвитку і відповідно до неї концепцію підготовки кадрів нового покоління фахівців.

Важливим напрямком розвитку спеціальної педагогіки є розробка концептуальних основ освіти і виховання дітей з складною структурою дефекту (дітей, які мають різні поєднані порушення слуху, зору, інтелекту, емоційно-вольової та рухової сфери, тощо).

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДОНЕЦЬКОГО РЕГІОНУ

В.В. Стешенко, канд.. пед. наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет, завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки

В статті розглянуто положення Концепції розвитку вищої освіти в Донецькому регіоні до 2020 року та визначено основні завдання та заходи з приводу вдосконалення підготовки вчителів трудового навчання, що стоять перед колективом технологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.

В умовах постіндустріальної епохи економічна стратегія нашої держави орієнтується на іноваційну модель розвитку науки і освіти. У зв'язку з цим у Донецькому регіоні прийнято Концепцію розвитку вищої освіти на період до 2020 р. В Концепції подано загальну

характеристику вищої освіти в області, розглянуто демографічні процеси та прогноз підготовки фахівців з вищою освітою, визначено методологічні підходи, цілі та завдання розвитку вищої освіти, розкрито галузеві аспекти підготовки фахівців з вищою освітою та очікувані від її

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

реалізації результати. Положення Концепції зумовлюють і відповідні напрямки розвитку вищої освіти вчителя трудового навчання.

Відомо, що при визначенні напрямків розвитку вищої освіти керуються такими чинниками, як рівень економічного розвитку та демографічна ситуація в регіонах і державі в цілому. В Концепції, відповідно рівня економічного розвитку Донецького регіону, прогнозується випереджаюче скорочення працівників, зайнятих у промисловості, та зростання їх частки у сільському господарстві і будівництві, оскільки ці галузі господарства мають вищі адаптаційні властивості щодо збереження продуктивно функціонуючих робочих місць, чим інші. Передбачається значне поширення практики застосування тимчасових працівників, осіб, зайнятих неповний робочий час, працюючих за строковими індивідуальними контрактами тощо; зменшення чисельності зайнятих у невиробничій сфері; недостатній розвиток приватного підприємницького сектору економіки; суттєве зростання безробіття. Всі ці явища будуть відбуватися одночасно з технологічною перебудовою або технічним переозброєнням виробництв.

Демографічна ситуація, що склалася на сьогодні, обумовлює в найближчий час не кращі зміни. В Концепції зазначається, що уже сьогодні різко зменшилася кількість випускників загальноосвітніх шкіл: порівняно з 1990 р. майже у два рази. Така ситуація сприятиме різкому зменшенню абітурієнтів у ВНЗ I-IV рівнів акредитації, особливо у 2010-2013 р.р. Отже боротьба за абітурієнта між ВНЗ на ринку освітніх послуг загостриться, вимоги до змісту та методики навчання зростуть.

У зв'язку з цим станом, вказується на необхідність удосконалення форм навчання, що забезпечують підвищення кваліфікації та одержання основної або додаткової освіти за різними навчальними програмами й окремими курсами без відриву від основної діяльності, розвиток заочного навчання шляхом використання сучасних інформаційних і дистанційних технологій, запровадження інтенсивних короткострокових форм навчання, орієнтованих на інноваційну освіту, перекваліфікацію для значної кількості працівників, що вивільняються в результаті структурної перебудови всієї економіки країни.

Вирішення цих проблем лежить у руслі концепції безперервного навчання. У зв'язку з цим стратегічна мета реформування регіональної системи вищої освіти вбачається в перетворенні її в простір сприятливих умов для самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і збагачувати цінності нашого суспільства.

Економічний та демографічний стан регіону обумовив визначення таких основних напрямків розвитку вищої освіти в Донецькій області.

Зміцнення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти:

- запровадження госпрозрахункової діяльності факультетів, кафедр, інших підрозділів вузів;

- запровадження дрібного та середнього підприємництва серед викладачів і студентських колективів (кафе, медпункти, спортивно-тренувальні установи, підприємства побутового обслуговування, консультаційні центри тощо);

- створення при ВНЗ науково-виробничих фірм, інноваційних лабораторій, конструкторських бюро, тощо;

- створення міжвузівських спортивно-оздоровчих баз для студентів, палаців спорту та відпочинку, стадіонів, спортивних майданчиків, міжвузівських центрів підготовки абітурієнтів, післядипломної підготовки.

Забезпечення професійного зростання кадрів вищих навчальних закладів, використання системи заохочень для творчих груп викладачів і студентів, розвиток наукових шкіл, оволодіння новими освітніми технологіями.

Створення нових організаційно-економічних механізмів взаємодії вищої школи з наукою та виробництвом, а саме:

- організація філій кафедр на виробництвах і захист на них дипломних робіт, підготовка матеріалів для одержання патентів і авторських свідоцтв;

- створення колсалтинг-центрів на базі ВНЗ для надання методичної, інформаційної допомоги підприємствам на засадах самофінансування;

- участь викладачів ВНЗ у науково-дослідних і проектно-конструкторських роботах;

- створення міжкафедральних та міжвузівських наукових колективів, спроможних виконувати значні комплексні наукові розробки, брати участь у міжнародних наукових проектах;

- моніторинг попиту на окремі (пріоритетні) спеціальності на ринку праці та сприяння працевлаштуванню випускників вузів.

Забезпечення відповідності вищої освіти вимогам сучасності та задоволення суспільних потреб, потреб сімей, підприємств і держави шляхом:

- пошуку нових освітніх потреб та прагнення задовольнити ці потреби;

- пошуку нових нетрадиційних форм і методів навчання;

- нових спеціальностей і спеціалізацій, необхідних для регіону;

- створення об'єднань типу "школа-ВНЗ", "коледж-університет", які працюють за узгодженими навчальними планами та програмами;

- створення філій, технікумів, коледжів, консультаційних пунктів та інших відокремлених (і не тільки) структур вищих навчальних закладів тощо.

Забезпечення інтеграції вищої освіти України (регіону) у Європейський (світовий) освітній простір через:

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

- проведення спільних наукових досліджень із закордонними вузами;
- співробітництво з міжнародними освітніми фондами, стажування і навчання за кордоном викладачів і студентів, аспірантів і докторантів;
- проведення міжнародних конференцій та семінарів;
- здійснення сумісних дослідницьких робіт, видання за їх результатами наукових монографій, навчальних підручників, статей тощо.

Запровадження новацій у вищій освіті дистанційного навчання з використанням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, модульної технології навчання, технології використання проблемних ситуацій, системи типових професійних завдань, комп'ютерного контролю навчальних досягнень студентів тощо.

Розвиток наукової діяльності ВНЗ за такими напрямками:

- активізація участі наукових колективів у конкурсних проєктах, планування наукової та конструкторської роботи на винахідницькому рівні;
- проведення маркетингових досліджень з метою виявлення потреб галузей економіки у новітніх проєктах;
- участь наукових колективів вузів і окремих науковців у конкурсах на одержання грантів, стипендій та інших видів фінансової підтримки зарубіжними благодійними та науковими фондами;
- використання досягнень науки і техніки при розробці навчальних програм підготовки фахівців для посилення їх конкурентоспроможності.

Запровадження таких підходів до організації навчальної діяльності студентів, як:

- створення при ВНЗ мережі "малих підприємств", орієнтованих на забезпечення ринку науковою продукцією;
- впровадження інтенсивних методів творчості, що розвивають наукову творчість та інтуїцію майбутніх фахівців;
- мотивація та стимулювання участі студентів у творчому процесі;
- розвиток наукових шкіл та підвищення ролі наукового керівництва у творчих пошуках студента, запровадження школи одного вченого;
- залучення кожного студента з першого курсу до конкретної НДР, котра поступово ускладнюється і закінчується реальним дипломним проєктуванням;
- запровадження індивідуальних завдань з кожної лабораторної роботи;
- зарахування успішно виконаної в позаурочний час НДР студента за відповідну лабораторну чи курсову роботу;
- активізація участі студентів у конкурсах на кращі наукові роботи;
- стажування студентів у провідних ВНЗ, науково-технічних центрах;

- розвиток студентського самоврядування тощо.

Для визначення основних напрямків розвитку вищої освіти, зокрема педагогічної освіти вчителя трудового навчання, слід урахувувати галузеві структури промисловості, які зумовлюють вибір молоддю інженерної освіти та, що для нас є головним, зміст і методику загальноосвітньої трудової підготовки учнів. З приводу цього в Концепції зазначається, що в галузевій структурі промислового виробництва регіону найбільшу питому вагу мають такі галузі важкої індустрії, як: чорна металургія, паливна промисловість, електроенергетика, машинобудування та металообробка. Основу економіки області складають підприємства вугільної промисловості та металургійного комплексу. Підприємства ж хімічної промисловості забезпечують близько третини загального випуску в Україні аміаку, мінеральних добрив, сірчаної кислоти, полістиролів. Машинобудівні підприємства області повністю задовольняють потреби держави в гірничопрохідницькому обладнанні.

Для забезпечення функціонування цих галузей потрібні такі інженери та робітники, які були б здатні вирішувати стратегічні та повсякденні задачі виробництва на рівні оптимального сполучення зі специфікою Донеччини найкращих світових наукових і технологічних досягнень, для яких характерним є динамізм зміни технологій, знань, інформації, критеріїв оцінки інженерних рішень тощо. Отже ці аспекти слід урахувати як у самому трудовому навчанні, так і в підготовці вчителя.

У зв'язку з цим в Концепції окреслено головні проблеми фахової підготовки педагогів. Так, зокрема, зазначається, що в останній час виникла необхідність оновлення змісту фахової підготовки педагогів, яка пов'язана з нестачею в регіоні вчителів, які мають досвід творчої та дослідницької діяльності, саморегуляції поведінки в напрямках реалізації Національної доктрини розвитку освіти, Державної програми "Вчитель".

Згідно з Концепцією завдання фахової підготовки педагогів мають бути:

1. Організація самостійної діяльності студентів з професійної самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.
2. Забезпечення високої якості педагогічної освіти.
3. Впровадження індивідуальних програм самопідготовки студентів.
4. Підвищення відповідальності кожного викладача ВНЗу а за створення індивідуальних програм для студентів, організації контролю та самоконтролю навчального процесу.
5. Створення умов для усвідомлення студентами потреби в готовності до професійно-педагогічної діяльності тощо.

Відповідно до поставлених завдань фахової підготовки педагога, принципів та умов їх реалізації педагогам вищих педагогічних навчальних закладів необхідно забезпечити єдність

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

функцій, цілей, змісту, методів і форм роботи усіх підрозділів ВНЗ щодо формування у студентів потреби в готовності до професійно педагогічної діяльності та самої цієї готовності, забезпечити орієнтацію навчальних планів і програм на максимальне наближення навчальної роботи студентів до практичної педагогічної діяльності. З цією метою у навчальних планах і програмах необхідно передбачити:

- роботу студентів випускного курсу в якості стажистів;
- засвоєння студентами відповідного понятійного і категоріального апарату, системи професійних цінностей, починаючи з першого курсу;
- вивчення системи вимог до педагога, які зафіксовані в професіограмі;
- виявлення і підкреслення проявів професійно важливих властивостей і й “Я – особистості” кожного практиканта;
- збільшення годин на психолого-педагогічну підготовку студентів;
- залучення студентів до самостійного розв’язання психолого-педагогічних задач з перших днів їх навчання у ВНЗ;
- формування потреби активної самопідготовки до професійної діяльності (соціально-економічних умов спрямованості та змісту навчальної роботи);
- високий рівень організації всіх форм навчальної та виховної роботи зі студентами з її орієнтацією на формування мотивів подальшого вдосконалення готовності їх до педагогічної діяльності;
- належний рівень демократизації, мобільності та динамічності оптимального управління процесом підготовки фахівців-педагогів у ВНЗ тощо.

Використання зазначених положень для удосконалення освітньо-професійної підготовки педагогів потребує складання відповідних організаційних заходів. У курсі підготовки вчителя трудового навчання такими заходами є:

- вдосконалення навчального плану, передбачення в ньому відповідної спеціальної підготовки на рівні молодшого спеціаліста з відповідної професії, передбачення переддипломної практики студентів, введення курсу „Вступ до професії”, факультативів для отримання студентами відповідних професій на рівні 3-го робітничого розряду та молодшого спеціаліста;

- визначення та запровадження пріоритетних спеціалізацій для вчителя трудового навчання (комп’ютерний дизайн, організація харчування, управління виробничими процесами та ін.); організація дієвої реклами спеціальності;

- інтенсивний пошук потенційних абітурієнтів для факультету в загальноосвітніх школах, НВК, ліцеях, професійних училищах, запровадження системи договорів про цільову їх підготовку;

- інтенсивне впровадження в навчальний процес дистанційного навчання, модульної технології навчання, системи типових професійних завдань, комп’ютерного контролю за рівнем навчальних досягнень студентів;

- створення при університеті самостійного структурного підрозділу “Красноармійське педагогічне училище”, системи консультаційних пунктів у віддалених від університету районах;

- розвиток наукових шкіл одного педагога, залучення кожного студента до конкретної науково-дослідницької роботи, яка б у подальшому закінчувалася реальним дипломним проектом;

- розробка творчими групами викладачів і студентів факультету навчально-методичних матеріалів для загальноосвітньої школи (навчальних посібників, методичних вказівок, дидактичних матеріалів);

- активізація участі наукових колективів у конкурсних проектах, участь студентів і викладачів у конкурсах на одержання грантів, стипендій та інших видів фінансової підтримки; активізація участі студентів у конкурсах на кращі роботи;

- проведення міських, районних та обласних олімпіад і конкурсів із трудового навчання на базі факультету;

- створення різних госпрозрахункових підрозділів: конструкторського бюро, навчально-консультаційного центру (різноманітних курсів), механічної майстерні, автошколи, швейного цеху, кафе тощо; розробка та виготовлення в майстернях факультету наборів для технічної та прикладної творчості учнів;

- розвиток студентського самоврядування, створення належних умов для творчої реалізації особистості студентів у художній самодіяльності, спортивних змаганнях тощо.

Виконання цих заходів буде сприяти здійсненню освітньо-професійної підготовки вчителя трудового навчання на новому рівні.

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ЇХ РОБОТИ В ШКОЛІ

А.Сущенко – канд. пед. наук, докторант АПН України

м. Запоріжжя

В статті розглянуто проблеми внутрішкільної підготовки вчителів до формування гуманістично зорієнтованого педагогічного процесу, базовою характеристикою якого автор вважає зміну раціонально-прагматичного типу взаємодії на взаємини, які б стимулювали вільний прояв людяності в почуттях, свідомості і діяльності педагогів і дітей.

Дотримання високоцивілізованих принципів у політиці, культурі й освіті зумовлюють високі вимоги до обсягів, тривалості й різноманітності заходів, спрямованих на розширення і збагачення професійної компетентності вчителів в небачено складних умовах виконання ними своїх обов'язків в навчально-виховних закладах багатьох рівнів і типів.

Постає **проблема** узгодженого поєднання тривалої *первинної* педагогічної освіти з *самонавчанням* і періодичною післядипломною освітою під час виконання вчителями своїх професійних обов'язків аж до виходу на пенсію. Це пов'язано з необхідністю постійної модернізації знань, навичок і розуміння проблем педагогічної діяльності в контексті нових потреб школи, які значною мірою зумовлюються процесами, що відбуваються в соціумі.

Аналіз педагогічної, психологічної літератури та дисертаційних досліджень, реального досвіду приводить до припущення, що проблеми підготовки вчителя до гуманізації навчання вивчено недостатньо, свідчить, що ці процеси розвиваються стихійно, більшість вчителів не володіють науково обґрунтованою інформацією про зміст гуманного навчального процесу, у них не сформовані розуміння та вміння гуманізувати технологію такого процесу, здатність використовувати набуті теоретичні знання з педагогіки в нових умовах діяльності школи.

Стає об'єктивною потреба науково-педагогічного забезпечення гуманного педагогічного процесу в самій школі і, відповідно, розв'язання завдань кваліфікованої внутрішкільної підготовки вчителів до гуманізації навчального процесу, основними напрямками якої стали гуманістична спрямованість педагогічної діяльності, орієнтація на потреби учня, на гуманні цінності, нове педагогічне мислення, пробудження інтересу до гуманізації навчальних стосунків, до рефлексії щодо своєї діяльності та поведінки. Важливим завданням для нас здається уточнення сутності поняття “гуманна спрямованість педагогічної діяльності”, яке відбиває не лише особливості процесу професійного оновлення вчителя, внесення нових елементів у традиційну систему, а й характеризує індивідуальний стиль педагога. Це поняття розглядаємо як вищий ступінь педагогічної творчості, що спрямована на

формування гуманної особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й виявляється у цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту й технологій гуманного навчання.

Виходячи з цього, **завданням** даної публікації ми вважаємо створення додаткового підтвердження того, що вчитель гуманістичної орієнтації – *це особистість, здатна брати на себе відповідальність за долю дитини, її теперішнє життя, за її духовний і психологічний комфорт, за її захист*. Цим ми підтвердимо гіпотезу про те, що ефективність підготовки вчителя до гуманізації навчального процесу значно підвищиться, якщо теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити спеціально розроблену цілеспрямовану модель внутрішкільної підготовки вчителя до організації гуманного навчального процесу, яка буде ґрунтуватися на науково виважених підходах.

Розглядаючи гуманність вчителя як його *іманентну* внутрішню характеристику, що органічно впливає з основного змісту, сутності та значущості цієї професії, яка найбільш повно відповідає сучасним реаліям та моральним цінностям гуманістично орієнтованого суспільства, ми згодні з думкою про те, що готовність – це “цілеспрямоване вираження особистості, що включає її гуманні переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки” (С.Д.Максименко, О.М.Пелих).

Завдання експерименту полягало в з'ясуванні впливу спеціально створених нами додаткових умов на якість і культуру педагогічної діяльності вчителів. За програмою експерименту, поряд з теоретичною підготовкою, в експериментальних школах було організовано спеціальне навчання вчителів на особистісному рівні **інтравертованої** спрямованості з оснащенням навчального процесу відповідним пакетом методичних матеріалів та розробок.

Розглянемо, як будувався формуючий експеримент, метою якого було створення і відпрацювання технології підготовки вчителів до гуманного навчання в основній школі.

Для експериментальної перевірки було запропоновано: катарсичні заняття на тему виховання любові та поваги до дитини з використанням комплексу мистецтв, презентація “Людиноформуючих уроків”, “Уроків духовності”

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

В.О.Сухомлинського, В.А.Караковського, творів Я.Корчака “Як любити дітей”, Ш.О.Амонашвілі “Размышления о гуманной педагогике”, Н.С.Щуркової “Культура современного урока”, аналіз уроків колег; запровадження дослідницьких завдань на виявлення гуманістичного потенціалу дидактичного, історико-педагогічного знання з метою застосування гуманістичних знань для моделювання та проектування різних моделей професійної гуманної діяльності, розробка завдань рефлексивного характеру, які спрямовані на розвиток у дітей співчуття, доброчинності, милосердя, гуманних принципів життєдіяльності; на створення моральних етюдів у вигляді віршів, новел, малюнків, які розкривали значущість у роботі вчителя гуманістичних цінностей; завдання на самопізнання та створення програм самовдосконалення.

Одним із найважливіших завдань формуючого експерименту було пробудження інтересу вчителів не тільки до проблем формування у дітей гуманних цінностей, але й до запропонованих нами методик їх формування, до поняттєвих формулювань, оригінальних прийомів і думок, оцінок, подій, гуманної поведінки і явищ життя, до моделювання гуманних технологій навчального процесу – виразних, емоційно насичених, до творчого використання передового педагогічного досвіду або досвіду видатних педагогів-гуманістів.

Експериментальна робота з підготовки вчителів до гуманізації навчального процесу складалась з двох основних цільових установок.

Перша група цілей стосувалась впливу настановлення гуманної спрямованості, що знаходить вияв у почуттях і переконаннях, прагненнях і уподобаннях, професійних планах учителів. Усі вони виступають як мотиви, що спонукають вчителя до гуманних професійних дій.

Друга група - передбачала озброєння вчителів необхідними засобами (або, як це говорять, - інструментарієм) практичної реалізації гуманної спрямованості. До таких засобів належать передусім способи дій, сформовані на розвиток навичок, умінь або стратегій (Г.О.Балл).

До кожної групи цілей склались спеціальні програми.

Програма першої групи цілей передбачала професійну теоретичну підготовку з таких питань:

Ознайомлення вчителів зі змістом поняття “гуманне навчання”.

Ідея гуманного навчання в працях В.О.Сухомлинського, К.Р.Роджерса, Ш.О.Амонашвілі.

Основні гуманістичні риси педагогічних систем.

Гуманне навчання в розумінні В.О.Сухомлинського як “одна з пелюсток квітки гуманного виховання”.

Гуманний педагогічний процес як джерело саморозвитку і самовиховання.

Духовне спілкування і взаємозбагачення – основна клітина гуманного навчання.

Гуманний навчальний процес як джерело інтелектуального саморозвитку дитини.

Ідея В.О.Сухомлинського про такий навчальний процес, який викликає бажання стати доброю людиною.

Ідея К.Р.Роджерса про гуманізацію навчання, яка полягає у стимулюванні (полегшенні – “фасилітації”) свідомого учіння.

Гуманне навчання як особлива педагогічна філософія, пов'язана із забезпеченням особистісного способу життя і передбачає переконання в особистій гідності кожної людини, її праві на вільний вибір і відповідальність за його наслідки.

Ідея рівноправної праці педагога з учнями, що ґрунтується на довірі та взаємній повазі (Ш.О.Амонашвілі).

Порівняння ставлення видатних вчених до змісту поняття “гуманне навчання”, аналіз їх безумовної близькості (турбота про збагачення внутрішнього світу дитини, її намірів, настроїв, поривань, прагнень, сподівань, відношень та ін.).

Заперечення будь-якого насильства над дитиною. Ствердження права учня бути суб'єктом навчального процесу, власної активності, мислення, волі (Г.Балл).

Програма передбачала також ознайомлення вчителів із сучасними методами комплексних психолого-педагогічних досліджень природи гуманного навчання, моделювання ситуацій, конструювання, проектування, анкети, тести для вивчення дій особистості, сфери її переживань, роздумів, суб'єктивних ставлень тощо; методи педагогічного аналізу співставлення педагогічних явищ, процесів, концептуальних положень. Останнє в нашому випадку відіграло чи не найважливішу роль.

Розглянемо хоча б один із варіантів.

Вчителям експериментальних класів пропонували співставити ставлення до технології навчання, яке критикував у свій час К.Д.Ушинський, і думку сучасного академіка І.Д.Беха.

К.Д.Ушинський:

“...Жодне виховання так страшно не порушує рівноваги в дитячому організмі, як наше російське. У нас вся увага звернена тільки на навчання і кращі діти проводять свій час тільки в тому, що читають та вчать, вчать та читають, не вправляючи свої сили і своєї волі ні в якій самостійній діяльності, навіть у тому, щоб ясніше, точніше передати, хоч на словах, те, що вони вивчили або прочитали; вони рано стають якимось мрійниками, пасивними істотами, що все збираються колись жити і ніколи не живучими... Розвиток голови і абсолютна безпорадність характерів, здатність все розуміти і про все мріяти (я не можу навіть сказати - думати) і нездатність щось робити – ось наслідки такого виховання”. Додамо від себе: тим більше, щось перетворювати, творити, змінювати, удосконалювати.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Педагогам нагадували, що дане попередження зроблено К.Д.Ушинським більше 100 років тому.

І.Д.Бех:

“Лише та виховна система може претендувати на загальне визначення і, так би мовити, високий коефіцієнт корисної дії, яка володіє такими технологічними потенціями, які дають змогу їй на високому рівні надійності гарантувати дитині успіх у її особистісному зростанні”.

Вчителям давалась можливість не тільки зіставити свої погляди на протилежні технології, а й критично поставитись до деяких дуже “модних” зараз теоретичних положень авторитетів.

Ж.Піаже:

Згідно з його науковими уявленнями процес розвитку дитини видається лише справою індивіда, і до того ж справою досить ризикованою, оскільки інші люди йому не можуть допомогти, якщо він власними силами не накопичить необхідних внутрішніх надбань.

І ще один підхід.

І.Д.Бех:

“... Деякі течії гуманістичної психології уявляють процес становлення особистості надто полегшено, спрощено, як процес прагнення дитини до самоактуалізації, самовиповнення, де їй не потрібно затрачувати максимуму психічних зусиль, бо тут все вирішують підсвідомі чи спонтанні фактори...”

Звернення до вчителів:

Які ж професійні установки можуть сформуватись під впливом вказаних теорій?

Чи не відчуваєте Ви в деяких з цих теорій соціально-перетворювальні втрати?

Яку позицію запропонуєте Ви щодо визначення оптимальної технології навчання, її гуманізації?

Так, крок за кроком, на спеціально організованій „Школі педагогічної майстерності” вчителі-експериментатори залучались до пізнання природи гуманного навчального процесу, своєрідність якого полягала в тому, що цей процес стає частиною життя, в якій є глибока взаємна повага, де не нав’язують якихось умов, а пропонують спробувати зрозуміти самих себе.

Враховуючи те, що не можна дати вчителям готових рецептів з організації і проведення занять гуманної спрямованості, але можна показати зразкові уроки для осмислення й творчого їх використання під час формуючого експерименту, ми попередньо запропонували вчителям огляд гуманно спрямованих навчальних технологій видатних або відомих педагогів, які були представлені на плівці або на відеокасеті для колективного обговорення, хоча без „суб’єктивного оброблення, тобто без мислення, без інтерпретації, розшифрування результатів обговорення даних немає наукового дослідження” (1, с.229).

Щоб допомогти вчителю розібратися, як реалізувати на практиці особистісно-гуманний аспект навчання, наводився, наприклад, спогад

В.А.Караковського про урок В.О. Сухомлинського в Школі радості (2, с.45-47) і т. ін.

Мета експериментатора щодо обговорення сценарію таких уроків, які ми віднесли до людиноформуючих уроків, цілком конкретна:

по-перше, ознайомити учасників експерименту з давно знайомими класиками гуманної вітчизняної педагогіки, з прийомами проникнення педагогів у духовний світ дитини;

по-друге, підказати шлях до створення власних концепцій;

по-третє, показати, яке місце в сучасних інноваційних підходах і концепціях належить почуттю міри і педагогічної доцільності: міри любові та вимогливості, свободи і розумної дисципліни, самостійності й слухняності;

по-четверте, провести заняття так, щоб вчителі полюбили своє гуманне призначення, що виявилось чи не найважливішим завданням.

Справа в тому, що успіх дослідно-пошукової роботи залежить не тільки від чисто наукових факторів, а й від душевного стану дослідника, учасника, виконавця експерименту.

Тому, щоб активізувати процес об’єктивного пізнання природи гуманного навчання, вчителі на наше прохання прогнозували ті якісні зміни, яких вони чекають на експериментальних уроках і зіставляли свій прогноз із реальною поведінкою своїх дітей, захищали й обґрунтовували свої педагогічні знахідки за такою програмою:

змодельуйте уроки, однією з найголовніших якостей яких буде їх яскравість і в чомусь одному – неповторність;

перевірте на ефективність запропоновані нами засоби використання здібностей дітей з метою внесення в урок чогось свого, неординарного;

як з допомогою цих засобів ви відкриєте сильні сторони особистості учня, дасте йому змогу “відчути себе зіркою?”;

як ви здійснюватимете на уроках установку на сумнів, пошук альтернативних засобів розв’язання творчих завдань, знаходження власного шляху в світі духовних, естетичних і моральних цінностей, на виявлення своїх почуттів, висування гіпотез?;

підшукайте засоби, щоб викликати в учнів захоплення один одним у процесі колективного переживання ситуації успіху;

знайдіть форму оприлюднення на уроці кращих якостей дітей, які вони виявили в процесі колективного пізнавального пошуку; розкрийте, які нові захоплюючі проблеми на них чекають?

продемонструйте професійно-гуманну етику в процесі максимально можливої індивідуалізації навчання, створення умов для саморозвитку учнів і самонавчання, осмисленого визначення учнями своїх життєвих цілей;

знайдіть і поділіться досвідом саногенного підходу до навчання, зняття в дітей внутрішньої напруги і тривожності, методикою управління власною поведінкою.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Експериментальною програмою підготовки вчителів до гуманізації навчального процесу передбачалась і теоретична частина.

Деякі дослідники теоретичну підготовку ставлять попереду підготовки вчителів до наукового пошуку. Ми переконались у тому, що тільки після широкого обговорення практичних проблем у вчителів з'являється дійсний інтерес до теорії. Пояснимо це наступним.

Наші спостереження за роботою учнів 6-9 класів показали, що навіть на хороших уроках значна кількість із них побоюється деяких форм власної активності. Відносно небагато є учнів, які висловлюють свої сумніви, ставлять питання, вступають у дискусію. Це є результатом відсутності почуття психічної безпеки, а також проблемою відсутності дидактичних ситуацій, які сприяють активності. Саме вчитель, усвідомлюючи потребу формування творчої позиції учнів, повинен створювати ситуації, які сприяють стимуляції їх активності, що проявляється через особливу поведінку і діяльність вчителя. Без сумніву, це вимагає створення відповідної атмосфери на уроці та застосування стимулів, які викликають в учнів інтенсивне творче мислення.

В результаті підготовчої роботи новими цінностями вчителів стали такі:

позитивне ставлення до швидких змін;
вміння робити кращий вибір, бачити загрозливі ситуації, мати певний запас творчого потенціалу в собі;
аналітичність, гнучкість мислення;
прагнення до внутрішньої гуманної спрямованості.

Таким чином, дослідження показало зростання ролі орієнтації на гуманістичні цінності у підвищенні педагогічної майстерності вчителя і готовності до кардинальних змін в освіті.

Поліпшення культурологічної ситуації в школі дає підстави для сподівання, що у майбутньому кількість "Шкіл педагогічної майстерності" для вчителів зростатиме, вони мають велику перевагу, бо забезпечують постійний розвиток, перетворюючи вчителя у вільного й автономного професіонала, який отримує право модифікувати засоби педагогічного впливу, відстежувати вчасно наукові новини, нову інформацію, накопичувати індивідуальні вміння і навички, оперативно реагуючи на актуальні трансакції саме зі своїми вихованцями у даний момент часу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5.
2. Антология гуманной педагогики // Я.А. Коменский. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД ВИРОБНИЦТВА

Х.Шапаренко - викладач дошкільної педагогіки, завідувач заочним відділенням Харківського педагогічного коледжу

У статті пропонується обсяг знань і умінь, які повинні бути сформовані у студентів – першокурсників в процесі слухання курсу з основ організації самостійної роботи. Наведені зразки різних форм і методів організації самостійної роботи студентів – заочників у міжсесійний період.

Перебудова вищої школи на сучасному етапі вимагає інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності студентів-заочників, підвищення рівня їх наукової компетентності. Студенти повинні володіти певними якостями: критично мислити та самостійно поповнювати свої знання; орієнтуватися у різноманітності наукової інформації; уміти бачити та формувати проблему; знаходити шляхи раціонального вирішення; усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючому середовищі; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити; грамотно працювати з інформацією (уміти збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати їх для рішення нових проблем); уміти самостійно працювати над розвитком

особистої моральності, інтелекту, культурного рівня.

Отже, інтенсифікація самостійної пізнавальної діяльності студентів, які навчаються без відриву від виробництва, повинна здійснюватись при організації навчального процесу на оптимальному рівні з урахуванням різних факторів, що впливають на хід та результати навчання.

Самостійна робота студента-заочника у міжсесійний період є вирішальним фактором його успіху у навчанні. Тому організація і планування навчального процесу, зміст і методика проведення занять під час сесії повинні усіляко сприяти його самостійній роботі.

Особливо важливо пам'ятати це, маючи справу з першокурсниками. Відсіювання першокурсників якоюсь мірою зумовлене саме тим, що вони не вміють правильно організувати самостійну роботу в міжсесійний період.

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

У Харківському педагогічному коледжі з метою надання допомоги новоприйнятим студентам-заочникам у самостійному вивченні дисциплін навчальними планами передбачається проведення занять з основ організації самостійної роботи обсягом 6 годин.

Тематичний план включає 3 теми:

Організація навчального процесу при заочній формі навчання (1 год.)

1.1. Вимоги до організації самостійної роботи. Джерела інформації.

1.2. Форми і методи роботи у міжсесійний період.

Види самостійної роботи (4 год.)

2.1. Самостійна робота на лекціях.

2.2. Позааудиторна самостійна робота.

Контроль та самоконтроль самостійної роботи (1 год.)

Під час вивчення курсу студенти отримують знання про наукові основи самостійної роботи; види самостійної роботи: аудиторної (робота з опорними конспектами, схемами, словниками, додатковою літературою; виконання тестів; порівняльна характеристика явищ, подій; виконання вправ, розв'язування завдань; складання педагогічних ситуацій, їх розв'язання, складання опорно-логічних схем, таблиць до вивченого матеріалу) і позааудиторної (випереджаюче вивчення окремих питань тем; поглиблене опрацювання теми, що вивчається на занятті; робота з першоджерелами інформації; підготовка та написання реферату; опрацювання опорних конспектів і схем; виконання завдань практичного характеру; курсова, дипломна робота, творча робота на запропоновану тему; анотування статей; складання наскрізних узагальнюючих таблиць; складання словника термінів, понять, визначень); види літератури; критерії оцінки самостійної роботи; способи та прийоми самоконтролю пізнавальної діяльності.

Також студенти оволодівають уміннями опрацювання лекційного матеріалу; складання плану, конспекту, анотацій, тез, схем навчального матеріалу; складання каталогу літератури; самостійного аналізу і контролю власної навчально-пізнавальної діяльності.

Ефективна організація самостійної роботи студентів у міжсесійний період занять залежить від якості керівництва нею з боку викладача. Для керівництва позааудиторною самостійною роботою ми створюємо систему завдань, чітко визначивши мету кожного, навчаємо студентів раціональним прийомам розумової праці, вказуємо етапи, способи роботи, літературу і обов'язково контролюємо виконання самостійної роботи, надаємо допомогу у подоланні труднощів, уникненні помилок. Ми створили інструктивно-методичні вказівки за такою формою: тема, знати та уміти, зміст завдання, мета, література, методичні рекомендації до виконання, питання для самоконтролю.

Наприклад, вивчаючи тему з педагогіки "Творчі ігри дошкільників" даються такі методичні вказівки:

Знати: що таке сюжетно-рольова гра;

Уміти: складати тези прочитаного.

Завдання: вивчити рівні розвитку творчих ігор дітей дошкільного віку.

Мета: навчитись спостерігати і аналізувати розвиток дитячої гри (визначати етапи розвитку) і формувати професійну позицію у навчальному процесі.

Методичні рекомендації:

1. Для виконання запропонованого завдання законспекуйте "Рівні розвитку сюжетно-рольової гри" за книгою Д.Б.Ельконіна Психологія гри. - М., 1978.

Заповніть таблицю:

Показники гри	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
Основний зміст гри				
Характер ігрової діяльності				
Характер ігрових дій				
Ставлення до правил				

2. Проведіть спостереження за самостійними сюжетно-рольовими іграми дошкільників (протягом першої і другої половини дня).

3. Проаналізуйте свої спостереження і дайте відповідь на питання:

Що складає основний зміст гри (дії з предметами, побутові або суспільні взаємини між людьми)?

Які взаємостосунки дорослих відображають діти у своїх іграх?

Які види діяльності дорослих відтворюють діти в своїх іграх?

Як виникає задум гри (визначається ігровим середовищем, пропозицією ровесника, виникає за ініціативою самої дитини)?

Скільки подій діти об'єднують в один сюжет?

Які джерела сюжетів гри (кінофільми, книги, спостереження, розповіді дорослих)?

Чи визначають взятю на себе роль словом і коли (до гри або під час гри)?

Грають діти самостійно, чи входять в ігрове об'єднання?

Чи використовує дитина в грі предмети-замінники і які? За яким принципом вибирають предмети-замінники?

Чи дають словесні визначення предметам-замінникам, наскільки легко це роблять?

Як сприймають уявну ситуацію, розуміють її умовність?

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

Чи усвідомлюють правила гри, стежать за виконанням правил іншими дітьми? Як реагують на порушення правил партнерами по грі?

З приводу чого частіше виникають конфлікти (розподілення ролей, виконання правил, розподіл іграшок);

Чи готують ігрове середовище заздалегідь, чи добирають предмети у процесі гри?

Чи звертаються діти до дорослого у процесі гри і з приводу чого?

Чи пропонують прийняти дорослого в гру?

Чи проявляються у грі стереотипи поведінки, пов'язані з їхньою статтю?

4. Визначіть, на якому етапі (за Д.Б.Ельконіним) знаходиться розвиток гри у

дітей вашої групи.

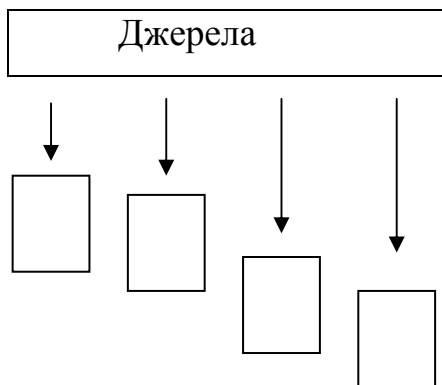
На самостійне опрацювання з метою випереджаючого навчання виносяться ті теми або питання, які добре викладені в підручниках або інших джерелах інформації. Наприклад, вивчаючи тему "Предмет і завдання педагогіки" даються такі методичні вказівки:

Знати: предмет педагогіки, її категорії.

Уміти: складати опорну схему прочитаного.

Завдання: складіть опорну схему джерел та галузей педагогіки за зразком:

Педагогіка



Література:

1.Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль, 1997 – С. 14, 29–36.

2.Фіцула М.М. Педагогіка. – Київ, 2000, Т – С. 10-12, 22-23.

3.Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – Москва, 2000 – С. 42.

Питання до самоконтролю:

1. Доведіть, що народна педагогіка є основою та джерелом педагогічної науки.

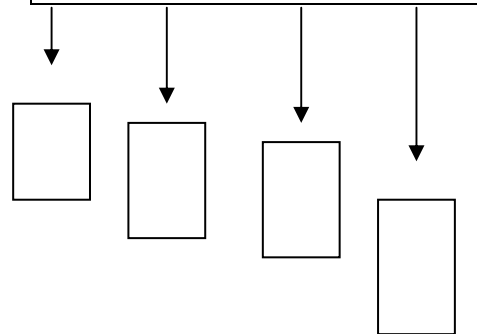
2. Як ви розумієте слова К.Д.Ушинського "Педагогіка – не наука, а мистецтво – найширше, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв"?

Також широко використовуються завдання, які передбачають збирання практичного матеріалу під час роботи у виховному закладі (вивчення рівня мовленнєвих, рухових, зображувальних умінь та навичок дітей, аналіз наявності дидактичних матеріалів з різних розділів програми, спостереження і аналіз роботи вихователя, виділення ефективних методів його роботи). Наприклад, при вивченні теми "Режисерські ігри дошкільників", пропонується така самостійна робота:

Знати: сутність режисерської гри дошкільника.

Уміти: організувати педагогічне спостереження.

Галузі



Завдання: вивчити режисерську гру дошкільника.

Мета: розвинути вміння добирати в процесі взаємодії з дитиною тактику, яка відповідає індивідуальним і віковим особливостям дошкільника, стимулювати потребу у підвищення власної культури педагогічної діяльності.

Методичні рекомендації:

1.Проведіть спостереження і запишіть режисерську гру дитини.

2.Проаналізуйте записану гру: визначіть її зміст, способи здійснення з боку

відповідності з віковими особливостям дитини.

3.Складіть методичні рекомендації для батьків про створення вдома умов для режисерських ігор.

Література:

1.Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника. – М., 1996.

2.Гаспаров Е.М. Режиссёрские игры. // Игры дошкольника. – М., 1989.

Гарантувати якість самостійної роботи студентів-заочників можна у тому випадку, коли максимально використовувати всі форми і методи самостійної роботи для розвитку творчих здібностей майбутнього педагога, здійснюючи при цьому перехід виховання у самовиховання,

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

педагогічного керівництва у самоуправління студентів під час організації різних видів творчості, педагогічного контролю і самоконтролю.

Слід виробляти у студентів здатність до засвоєння і самостійного розширення професійно-педагогічних, соціальних, культурно-історичних знань і використання їх у професійно-педагогічній

діяльності, здатність до науково-дослідницької роботи у всіх сферах діяльності. Необхідно підняти рівень вимог до процесу навчання і посилити спонукальний характер самостійної навчально-пізнавальної діяльності для розвитку творчих здібностей студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень – Київ, 1998. – С. 10-19
2. Волоцько В.М., Іванова Т.В. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як один із методів розвитку творчих здібностей студентів. // Вища і середня педагогічна освіта. Науково-методичний збірник. Випуск 16. – Київ: Вища школа, 1993. – С 101-106.
3. Методика организации самостоятельной работы студентов. // Под ред. Г.В.Мухаметзянова. – Казань: Изд-во КГУ, 1983. Гл. 2. Пути совершенствования самостоятельной работы студентов первого курса.
4. Пуховська Л.П. Активізація навчання в системі самостійної роботи у вищій школі США. // Вища і середня педагогічна освіта. Науково-методичний збірник. Випуск 16. – Київ: Вища школа, 1993. – С. 62-68.
5. Рогов О.В. Питання контролю самостійної роботи студентів вузу. // Контроль навчально-пізнавальної діяльності школярів і студентів. Збірник наукових праць. / За ред. В.І. Лозової. – Харків: ХДПУ. 1997. – С 101-106

КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. Шахов – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Розглядаються питання організації контролю знань у вищому навчальному закладі, розкриваються засоби вдосконалення якості педагогічної освіти майбутніх вчителів. Особлива увага звертається на організацію модульно-рейтингової оцінки знань студентів.

Як відомо, контроль є важливим структурним компонентом будь-якого процесу, в тому числі й педагогічної освіти. Важливість контролю постає як на початку будь-якої діяльності так і по її завершенні.

На перший погляд – це наскільки звична, майже щоденна процедура, яка супроводжує професійну діяльність педагога, що може скластися помилкове уявлення про її простоту та доступність для будь-якої більш-менш обізнаної в галузі своєї фахової діяльності людини. Але така несерйозність може мати надзвичайно негативні наслідки. Легковажність, з якою педагог готує і провадить контроль навчального процесу, призводить до необ'єктивних оцінок, і як наслідок - до втрати свого мотиваційного потенціалу. Якщо студенти бачить, що в системі викладача не має чітких критеріїв в оцінці їхніх досягнень, що за одну й ту ж відповідь він може поставити сьогодні "5", а завтра "2" (і це не перебільшення, такі дані були отримані німецькими вченими [1], або, якщо взагалі у роботі викладача немає чіткої системи контролю, і провадить він його хаотично, то цілком обгрунтовано студенти швидко перестають серйозно сприймати вимоги даного викладача.

Отже, успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від ефективного контролю. Образно кажучи – це альфа і омега ефективної педагогічної діяльності. Початок, оскільки на вході треба встановити початковий стан знань і умінь учня з тим, щоб співставити їх з

кінцевим результатом, а значить визначити ефективність проведеної роботи.

Найбільш поширеними в педагогічній підготовці є такі методи контролю: щоденне спостереження за навчальною діяльністю студентів, усне опитування, письмовий контроль знань і умінь, практичний контроль, дидактичні тести.

Кожний із методів контролю має свої переваги та недоліки. Серед переваг, наприклад, якими володіє усний контроль, можна відзначити можливість оцінити не тільки фактичний рівень знань, але й характер усної мови, логіку мислення, своєчасного уточнення та корекції напрямку відповіді тощо.

Але усній перевірці знань властиво чимало й недоліків: неможливість масового охоплення студентів даною формою контролю; вплив на оцінку усної відповіді чимало сторонніх факторів (ефект контрасту, "гало-ефект", темп відповіді тощо), що знижує її об'єктивність.

Письмовий контроль знань і умінь забезпечує більш глибоку і всебічну перевірку знань і умінь. Він дозволяє виявити рівень володіння письмовим мовленням, уміння логічно, послідовно викладати матеріал, висловлювати свої думки на письмі.

Однак цей метод контролю успішності теж має свої недоліки.

Перший з них – недостатня об'єктивність письмових контрольних робіт. Загальновідомо, що різні викладачі часто за ту ж саму роботу ставлять

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

різні оцінки. А оцінка, отримана за письмову роботу сьогодні, нерідко відрізняється від оцінки, поставленої за таку ж роботу наступного тижня.

На об'єктивність оцінювання письмової роботи впливає також середній рівень успішності в групі. У різних групах педагога застосовують різні критерії оцінювання, у зв'язку з чим оцінка письмової роботи студента залежить не стільки від фактичного рівня його знань, скільки від його приналежності до тієї чи іншої групи.

Відомий вплив на оцінку сторонніх чинників, таких, як кількість написаного тексту, почерк, графічні й орфографічні помилки (навіть якщо оцінці підлягає лише зміст роботи), послідовність оцінювання робіт, стать викладача і студента, соціальне походження студента, ставлення викладача до студента. Сюди ж можна додати і "гало-ефект". Крім того, при письмовому опитуванні можна використовувати лише невелику кількість питань, що не дозволяє оцінити засвоєння всього навчального матеріалу з теми.

Головні труднощі в оцінюванні письмових відповідей полягають у відсутності чітких показників, за якими можна об'єктивно визначити якість знань. Дослідження свідчать, що в цьому випадку можна керуватися загальним враженням від роботи: оцінка, поставлена після швидкого ознайомлення з письмовою роботою, є настільки ж надійною, як і оцінка, поставлена після ретельного аналізу.

Традиційними формами проведення підсумкового контролю у вузі є колоквиуми, заліки, екзамени. На жаль, одним із суттєвих недоліків таких форм контролю є недостатня об'єктивність оцінки результатів успішності студентів. Крім того, його "лотерейний" характер провокує багатьох сподіватися на "а раптом", на "щасливий білет".

У вузах давно ведуться пошуки шляхів подолання цих негативних сторін. Серед них - наділення викладача правом на "автомат", тобто на виставлення оцінки за навчальний курс за сукупністю знань, показаних студентом на заняттях. Проте, не маючи під собою нормативної бази, такого роду практика найчастіше веде до ще більшого волюнтаризму; тому її впровадження, як правило, дуже скоро наштовхується на цілком обґрунтовані адміністративні обмеження.

Частково проблему об'єктивності контролю вирішує заміна усного іспиту підсумковим тестуванням. Переваги дидактичних тестів над традиційними формами контролю успішності полягає у можливості одночасно охопити перевіркою засвоєння навчального матеріалу всіх студентів. При цьому застосовується однакова, заздалегідь розроблена шкала оцінок. Це значно підвищує об'єктивність і обґрунтованість оцінки, порівняно з традиційними формами усного і письмового контролю. При створенні дидактичних тестів характер відповіді визначається в процесі підготовки тестового завдання. Про що думає викладач, готуючи письмові завдання для контрольної роботи чи екзамену? Як правило, його хвилює, чи не забув він про якесь важливе, на його думку, питання. І разом з тим, він рідко задумується над тим, якими повинні бути відповіді на них. Готуючись до тестового випробування,

викладач однаковою мірою змушений думати як над формулюванням самих питань, так і над пошуком єдиної правильної відповіді на нього. Оскільки правильні відповіді відомі ще до проведення тесту, то такі зовнішні чинники, як почерк або граматичні помилки, не впливають на оцінку. Виключається в цьому випадку й упереджене ставлення до студента. Характер відповідей на перші завдання не впливає на ставлення вчителя до інших відповідей учня, оскільки відповіді однозначні і відомі заздалегідь. Те ж можна сказати й стосовно стандартів оцінки. Неузгодженість в оцінках, що ставляться різними викладачами, фактично зникає. Нарешті, систематичне застосування тестів, з одного боку, дає можливість видозмінити підсумкові форми контролю, зробивши в них основний акцент на уміння і навички, а також знання більш високого рівня, з іншого боку - наявність постійного рейтингу в кожного учня дозволяє підвищити об'єктивність підсумкового контролю, а в деяких випадках і зовсім відмовитися від нього.

Однак розробка, впровадження і застосування екзаменаційних тестів - досить складна технологія, що потребує високої кваліфікації викладачів і великих витрат робочого часу на упорядкування, поповнення, удосконалення та відновлення завдань. Тим часом у чинні нормативи, згідно з якими планується навантаження, ці витрати не закладені. Тому поки що тести вводяться або "на громадських засадах", залишаючись справою окремих ентузіастів, або під адміністративним натиском. Ні той, ні інший шлях не ведуть до органічного освоєння їх навчальним процесом.

Крім того, при недостатній кваліфікації викладачів може трапитися наступне: викладач, розробивши комплект тестових завдань, розраховував перевірити знання студентів з певної теми, а насправді з'ясував лише здатність до механічного запам'ятовування.

З іншого боку, тести позбавляють екзаменатора можливості оцінити дуже важливі, а для педагогічної освіти - основні уміння. Насамперед - це комунікативні здібності і навички зв'язного усного викладу навчального матеріалу, а також творчі досягнення.

Отже, масоване застосування тестів також не може бути панацеєю у вирішенні проблеми удосконалення контролю.

Таким чином, традиційна система контролю знань у вузах у даний час вступає в протиріччя із сучасними вимогами до підготовки кваліфікованих фахівців. Головний її недолік - вона ніяк не сприяє активній і ритмічній самостійній роботі студентів.

В останні роки намітився шлях, що дозволяє поєднати в собі практично всі переваги відомих засобів контролю знань студентів і звести до мінімуму недоліки кожного з них. Це - так звана модульно-рейтингова технологія контролю знань. Вона передбачає систему накопичення умовних одиниць знань протягом усього періоду, за який здійснюється атестація студента. У залежності від кількості балів, отриманих за кожний виконаний вид навчальної діяльності, студент по завершенні

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

курсу одержує достатньо адекватну сумарну оцінку (рейтинг).

Будучи надзвичайно різноманітною в конкретних способах та методиках свого практичного застосування, разом з тим, рейтингова технологія володіє деякими спільними ознаками і властивостями:

оцінка навчальної роботи студентів проводиться в балах;

наступність в оцінці навчальної роботи студентів;

встановлення сумарного рейтингу за певний період навчання;

ранжування студентів за сумарним рейтингом;

можливість перерахунку рейтингових балів у традиційну систему оцінок;

забезпечення високої індивідуалізації навчання;

високий стимулюючий ефект;

зняття проблеми відвідування занять, через можливість набрати на кожному занятті максимально необхідну кількість балів;

об'єктивна стандартизація оцінки знань;

забезпеченість принципу завершеності навчання, коли перехід до вивчення наступного матеріалу можливий лише після засвоєння попереднього.

Крім того, рейтингова технологія оцінки знань та умінь студентів дає можливість: оцінювати знання, уміння, навички; враховувати будь-яку форму діяльності студента: навчальну, методичну, науково-дослідну, пошукову та ін.; оцінювати якість самостійної та аудиторної роботи; оцінювати характер роботи студента - систематичний, неритмічний.

Не дивлячись на очевидні переваги даної технології контролю, на жаль, доводиться констатувати, що серед викладачів педагогічних дисциплін вона не стала загальноприйнятною і застосовується лише окремими викладачами-ентузіастами.

Такий стан справ пояснюється рядом як об'єктивних так і суб'єктивних факторів. Одним із них є складна і трудомістка процедура рейтингового оцінювання знань.

Існує також небезпека формального механічного перенесення на нову систему контролю звичних традиційних норм оцінки, що може призвести до стандартного, «накатаного» контролю і статистичних викладок із визначення рейтингу. Крім того, така система контролю потребує суттєвих структурних змін в організації усього навчального процесу у вузі: зміни співвідношення аудиторної і самостійної роботи студентів, а також відповідних змін в організації праці викладачів.

Рейтинговий контроль вимагає реструктурування навчально-методичного матеріалу в напрямку активного забезпечення самостійного засвоєння студентами певних знань.

Якщо мета навчального процесу полягає в передачі знань і умінь від викладача до студента, то засобами досягнення цієї мети є, по-перше, регулярна робота студента протягом усього семестру і, по-друге, систематичний контроль

отриманих ним знань. Виходячи з цієї передумови, ми спробували на основі накопиченого певного досвіду використання в навчальному процесі модульно-рейтингової системи визначити принципи її використання при викладанні педагогічних дисциплін.

Модульно-рейтингова система складається з двох взаємозалежних і доповнюваних одна іншу частин: модульної і рейтингової, котрі можуть функціонувати і окремо, але з меншою ефективністю.

Модульна система має на меті поставити студента перед необхідністю регулярної навчальної роботи протягом усього семестру. Це досягається розподілом навчальної дисципліни на окремі, відносно самостійні блоки, по завершенні яких студент здає проміжні (модульні) іспити (П). Отримані ним бали за всі П додаються і складають його рейтинг з даної дисципліни. Вагомість цих балів для студента підвищується тим, що, набравши достатню суму балів за всі П, їхні результати можуть захищуватися йому як підсумковий (семестровий) іспит, тобто модульні іспити стають такими ж авторитетними, як і семестрові. Отже, практично розв'язується завдання привчання студента до систематичної навчальної роботи.

Таким чином, перший принцип модульно-рейтингової системи передбачає поділ навчальної дисципліни на окремі завершені розділи (модулі), на вивчення яких календарним планом передбачається не менше 10-12 годин практичних або лабораторних занять. Як правило, така навчальна дисципліна як педагогіка школи може бути розділена на 3 або 4 модулі.

Рейтингова система має на меті дати об'єктивну розгорнуту оцінку знань (підготовленості) студента з усіх навчальних дисциплін у вигляді його рейтингу, що доцільно використовувати при будь-якій атестації студентів і при працевлаштуванні фахівців.

Найпростіший рейтинг студента — його середній екзаменаційний бал — не враховує значущість кожної дисципліни і, крім того, виявляється лише в підсумку навчання, що робить його пасивним показником. Для стимулювання студента рейтинг повинен бути активним показником, що спонукало б прагнути до його підвищення. Для цього студент повинен знати про зміну свого рейтингу в процесі навчання, що досягається введенням модульних іспитів.

Спроби поєднання в рейтингу студентів оцінки їхніх знань (успішності) і оцінки їхнього ставлення до навчання (виконання поточних завдань) — не є достатньо обґрунтованими, оскільки неможливо знайти загальний еквівалент цим показникам навіть у рамках однієї дисципліни. Ми вважаємо, що бали, отримані студентом при підсумковому контролі його знань (іспити, заліки, захисти проєктів і т.п.), ні при яких перекладних коефіцієнтах не можуть бути еквівалентні балам, отриманим студентом у процесі навчання (за виконання лабораторних робіт, домашніх завдань, виступу на семінарах тощо).

Тому другим принципом модульно-рейтингової системи має стати доцільність

Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя

визначення рейтингу тільки на основі проміжних іспитів. Тобто рейтинг студентів має складатися тільки з балів, отриманих ним при підсумковому контролі його знань, а сума балів, отриманих ним за поточну навчальну роботу, повинна розглядатися як допуск студента до підсумкового контролю знань.

Для оцінки кожного виду поточної роботи, що входить до окремого модуля і виконаної студентом, зручно скористатися трибальною шкалою як найбільш оперативною. У цьому випадку за виконання окремої роботи (завдання) будь-якого виду студент отримує від 0 до 3 балів у залежності від якості її виконання (незадовільно — 0, задовільно — 1, добре — 2 і відмінно — 3 бали). Наприклад, за самостійне виконання однієї лабораторної роботи (ЛР) дається 3 бали, а за її правильне оформлення і звіт у визначений термін на даному ЛЗ — ще 3 бали, що змушує студента готуватися до виконання ЛР вдома. При здачі виконаної й оформленої ЛР на наступних ЛЗ за кожний прострочений тиждень віднімається 1 бал. За виступ на семінарі, так само як і за виконання домашнього завдання (ДЗ), за усну відповідь студент одержує від 0 до 3 балів. Перед ПІ підраховується сума балів, набрана кожним студентом за час вивчення даного модуля. Мінімальне число балів за поточну роботу для допуску студента до ПІ встановлюється як сума балів за всі види роботи, що входять до даного модуля, оцінені в 2 бали.

Третім принципом є строге визначення наперед переліку обов'язкових видів поточної роботи і необхідної кількості балів, за які студент може бути допущений до ПІ.

Щоб студент повірив у модульну систему, викладач не повинен протягом модуля змінювати умови допуску до ПІ чи систему оцінки його роботи, з чим студент повинен бути ознайомлений заздалегідь, тобто не можна змінювати правила під час гри.

Максимальний рейтинг студента з окремої дисципліни кількісно має бути величиною, що дозволяє викладачу обгрунтовано диференціювати студентів за їх знаннями. Для цього традиційних 5 (а точніше 4) балів явно недостатньо, а прийнятих у деяких вузах 100 балів занадто багато. Ми використовуємо 12-бальну шкалу, що дозволяє у випадку застосування модульної системи ділити її на 2, 3 чи 4 модулі як величину, що є найменшим загальним кратним цим числам.

Тоді, наприклад, при поділі курсу педагогіки школи на 4 модулі за кожний з 4-х ПІ студент отримує від 0 до 3 балів, у залежності від якості відповіді.

Ми погоджуємося з думкою тих фахівців[2], які вважають, що не слід дозволяти, а тим більше орієнтувати студентів на можливу перездачу ПІ, що розхолоджує їх при підготовці до ПІ і суперечить меті введення модульно-рейтингової системи.

Четвертим принципом є вимога недоцільності перездачі модульних іспитів.

На думку самих студентів, у модульній системі основним стимулом до регулярної роботи для них є можливість звільнення від семестрового екзамену. Насправді це не звільнення від іспиту, а зарахування результатів усіх ПІ за підсумковий іспит. Для цього студент повинен виконати дві умови:

1 умова — за всі ПІ одержати в сумі не менш 7 балів (7-9 — добре, 10-12 — відмінно) і не мати за проміжні іспити 0 балів.

2 умова — по всіх модулях набрати визначену суму балів (за виконання поточних завдань), що повинна не менш ніж на 10% перевищувати суму встановлених мінімумів для допуску до ПІ.

П'ятим принципом модульно-рейтингової системи є передбачення можливості отримати оцінку за підсумковий екзамен за результатами здачі модульних іспитів. Ті ж студенти, які не погоджуються зі своєю рейтинговою оцінкою можуть її покращити під час складання семестрового екзамену.

Підводячи підсумки огляду проблеми удосконалення контролю за навчальною успішністю студентів в процесі вивчення базових педагогічних дисциплін, слід зазначити, що на даний час накопичено значний досвід використання різних його форм і методів. Аналіз різних науково-педагогічних розвідок в цьому напрямку дає підстави стверджувати, що найбільш ефективною на даний час є модульно-рейтингова система контролю навчального процесу. Усі дослідники даної технології знань відзначають її високу результативність: в її рамках легко реалізується і тематичний контроль і поточна атестація студентів, її застосування підвищує ритмічність роботи студентів, вносить елемент змагальності, сприяє індивідуалізації навчання, підвищує міцність знань за рахунок систематичної роботи над матеріалом, збільшує об'єктивність підсумкової оцінки, дає більш достовірну інформацію для морального і матеріального заохочення студентів. Все це дає підстави сподіватися, що її застосування як у педвузі в цілому, так і в процесі базової педагогічної освіти, зокрема, набуде більшого поширення, а отже буде накопичено чимало різноманітних форм і процедур практичного втілення даної технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. — М., 1991. — 240 с.
2. Павлов Я., Артемов А., Сидорова Т., Фролов В. Контроль знаний студентов //Высшее образование в России. — 2000. - №1. - С.116-121

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Олена Артюхова - аспірантка кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету

У статті досліджується питання формування в учнів старшого шкільного віку художнього світогляду засобами мистецтва. Зазначається, що особливої актуальності проблема формування художнього світогляду набуває у період старшого шкільного віку. Визначається і розглядається ряд чинників, які вчитель має враховувати з метою підвищення ефективності формування художнього світогляду у старшокласників: психологічний, креативний, мотиваційний.

Сучасний етап розвитку національної системи виховання в Україні зорієнтований на формування особистості, здатної сприймати, високо цінувати та примножувати художні та естетичні цінності українського народу. Формування художнього світогляду в учнів старшого шкільного віку є одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасної школи і вимагає серйозної уваги з боку вчених, педагогів, методистів. Саме тому на сьогодні актуальним питанням є підготовка сучасного вчителя до формування в учнів старшого шкільного віку художнього світогляду засобами мистецтва.

Серед основних і найбагатших джерел впливу на людину важливе місце, як визначає наукова громадськість, належить мистецтву. Зокрема, Н.Миропольська розглядає цей засіб впливу на особистість, як необхідний, багатоаспектний і ефективний: „До мистецтва, ознаками якого є досвід, мудрість і натхнення, у пошуках істини й сенсу життя людина не може не звертатися. У процесі сприймання, усвідомлення та осмислення трагічного і комічного, прекрасного і потворного, піднесеного і низького виховується і розвивається особистість. Саме мистецтво покликане задовольняти одну з найвищих потреб людини — художню, яка інтегрує інтелектуальні, емоційні та моральні потреби” [1].

У давнину, коли почали з'являтися окремі художні зображення, невігядливі мелодійні спроби, прості візерунки на речах побуту, які пізніше стали основою для виникнення низки жанрів людської творчості, об'єднаних під назвою „мистецтво”, людина не замислювалась над тим, які важливі завдання воно буде вирішувати. Зараз науковці, культурологи, мистецтвознавці, розглядаючи мистецтво як культурне, історичне, соціальне явище, виділяють низку функцій, які воно покликане виконувати. Серед основних О.Рудницька, зокрема, визначає виховну, розвивальну, а також досить актуальну в наш час – світоглядну [2]. І.Почечуєва підкреслює, що завдяки високохудожнім творам відбувається духовне збагачення людини, розвиток її творчої активності, а також осягнення нею художньої картини світу [2]. Отже, завдяки широкій системі образів і багатоаспектним можливостям впливу на свідомість людини мистецтво відіграє важливу роль у становленні особистості, зокрема у

формуванні її художнього світогляду, що є пріоритетним завданням сучасної освіти.

Особливої актуальності проблема формування художнього світогляду набуває у період старшого шкільного віку, коли учні виявляють такі важливі риси, як прагнення до самовизначення, самовираження, самоствердження, усвідомлення свого місця у суспільстві. Старший шкільний вік – період, коли особистість усвідомлює і має змогу самостійно реалізувати свої можливості у сфері фізичного, інтелектуального, емоційного розвитку. Розуміння існування можливого простору для самовираження спонукає до вдосконалення свого досвіду, власних якостей тощо. Виникає потреба у пошуку більш досконалих систем впливу на особистість, розширенні кола доступних форм зосередження інформації, оволодіння новими методами і засобами осмислення дійсності. Старшокласник виходить на порівняно вищий рівень свого розвитку, коли про себе заявляє така особистісна риса, як сформований світогляд.

Якщо простежити процес формування світогляду учня від дошкільного до старшого шкільного віку, можна виявити суттєві особливості, які зумовлюють якісно відмінні підходи до проблеми у різних вікових групах. До певного часу сприйняття і освоєння дитиною дійсності відбувається у загальному, поверховому, відносно одноманітному логічному руслі. У дошкільнят інформація сприймається як належна, без внутрішнього неприйняття, заперечення, ускладненого процесу розгляду її як достовірної, правильної, гуманної тощо. З її накопиченням, коли з'являються помітніші і тісніші зв'язки між відомими фактами, поняттями, предметами, закономірними виявляються явища тотожності, повторюваності, несумісності, суперечності, протилежності окремих тверджень, ознак, предметів, визначень, що в результаті спонукає особистість до пошуку об'єднуючого начала, основи, розподілу, групування інформації, відбору, розрізнення протилежних утворень, таких, як, наприклад, реальність і фантазія, знак і денотат. Відбувається усвідомлення існування таких ознак предметів і явищ як неповторність, різноманітність, індивідуальність, протилежність, універсальність, також розуміння багатоманітності підходів до освоєння дійсності, що сприяє тому, що помітне місце займає критерій значеннєвості того чи іншого

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

явища для особистості. Відбір здійснюється на основі ціннісних критеріїв, які складають особистісну систему цінностей.

Мистецтво, як джерело духовного збагачення людини, розширення її понять та уявлень, вдосконалення сенсорної сфери, логічного мислення, накопичення досвіду спілкування з прекрасним, втіленим в ідеальних образах, формах, формування художнього світогляду, з розвитком особистості набуває нового, вагомішого та ширшого значення.

Художнє спілкування багатогранне, багатоаспектне, вимагає для досягнення певного ефекту від особистості ряду якостей. Художній світогляд особистості є якісно новим, суб'єктивним утворенням, яке своєю суттю передбачає неодмінну умову його формування – наявність суб'єктивної, власної, індивідуальної бази, на основі якої він буде створений. Мається на увазі наявність у людини розвинених належною мірою фізичних (стан органів сприйняття), психологічних (розвиток нервової системи, слухових, зорових відчуттів, пам'яті, уваги, мислення, мотиваційної й емоційної систем, вольових якостей, здатності сприйняття простору, величини, форми, руху, часу, кольору), розумових (розуміти, аналізувати, систематизувати, порівнювати, узагальнювати, відбирати, розмежовувати, розрізняти, робити висновки) якостей. Для того, щоб бути суб'єктом активного художнього впливу учень повинен мати певний рівень розвитку вказаних якостей, що суттєво позначається на дієвості такого впливу.

Як зазначає у своєму дослідженні Н.Нев'ярович, у юнацькому віці виявляється потреба не просто стати схожим на свого кумира, а відбутися як особистість у такій самій мірі, що й улюблений письменник, спортсмен, герой історії чи мистецтва" [3: 104].

Таким чином, можна говорити про наявність суттєвих особливостей, які відрізняють спілкування з мистецтвом дітей дошкільного віку (у яких спілкування відбувається переважно з такими творами мистецтва, як казки, загадки, оповідання, пісеньки, співомовки, скоромовки, примовлянки, танці, малювання, ліплення та ін.), молодшого і середнього шкільного віку (відповідно – оповідання, байки, приказки, вірші, драми, комедії, трагедії, пісні, а також твори таких жанрів мистецтва, як музика, хореографія, живопис, архітектура, та ін.) від таких особливостей в учнів старшого шкільного віку (романи, повісті, драми, комедії, трагедії, епопеї, поеми та ін., а також творами таких видів і жанрів мистецтва, як музика, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, хореографія, скульптура, живопис та ін.), що виявляються не лише у складності і різноманітності творів мистецтва, що впливає на ступінь розуміння, якість і кількість інформаційного, емоційного навантаження, вимагає додаткових знань, умінь і навичок, а також в очікуваному результаті їх впливу, відмінності проблем, які вони актуалізують перед особистістю.

Так, якщо проаналізувати дитячу казку „Кіт і миша”, з якою знайомляться діти у дошкільному віці, ми бачимо, що вона розповідає дитині про існування таких людських якостей, як мудрість і хвалькуватість, яка з цих якостей варта наслідування, а яка – ні. Основне смислове навантаження твору – *повідомлення* про вади характеру, а виховне – спонукання заклик дітей діяти, так, як зробив це позитивний герой казки, – тобто *наслідувати*.

Учні старшого шкільного віку знайомляться з оповіданням Е.Хемінгуея „Старий і море”, в якому постає цілий ряд глибоких морально-етичних і практичних проблем: взаємин людини і природи, людських взаємин, співчуття, чуйності, порядності, сили людського духу, фізичної і духовної стійкості, матеріальні проблеми. Старшокласник може *розмірковувати, співпереживати*, спираючись на існуючий власний життєвий досвід, свої почуття та систему цінностей, *прагнути бути схожим* у вчинках за силою духу і мужністю Старого, чуйністю – на хлопчика, що йому допомагав, або, навпаки, доводити недоцільність такої поведінки. Твір передбачає питання для глибокого обмірковування, які не виключають можливість різних підходів до їх вирішення (наприклад: Що найбільше спонукало Старого не припиняти виснажливу, небезпечну боротьбу з морем? Чи можна вважати когось переможцем чи переможеним? Які якості уособлює собою Старий (або хлопець)? Як би Ви вчинили на місці Старого?).

Сприйняття письменника і учня у більшості не ідентичні: другий у процесі спілкування з твором щось залишає поза увагою, щось, навпаки, сприймає з підсиленою емоційністю, акцентує увагу на окремій проблемі, надаючи їй іноді більше ваги, ніж сам митець. У старшокласника вже з'являється у результаті спілкування з творами мистецтва не випадковий або довільний набір істин, висновків, уявлень, а спеціальний відбір необхідних фактів, аргументів, явищ у творі, що для нього є цікавими, важливими, актуальними, головними, а також, що є показником спілкування з мистецтвом на високому рівні – підбір, пошук рішень, ставлень, вирішень тієї чи іншої проблеми у творі мистецтва, яка є необхідною для задоволення його зацікавлень, розв'язання внутрішніх протиріч. Ряд властивостей учня впливають на те, наскільки він схильний до перетворення, модифікації у своїй уяві, творчого використання у процесі життєдіяльності даних художнього твору.

Отже, існує очевидний зв'язок, взаємозумовленість між інтелектуальною, психологічною, духовною зрілістю особистості і ступенем та якістю впливу художнього твору на неї. Будь-який навчально-виховний вплив на особистість дитини має здійснюватися з урахування особливостей її віку, зокрема психологічних, фізіологічних, розумових тощо. Слід зазначити, що процес формування художнього світогляду не обмежений певними віковими

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

рамками, однак, проаналізувавши ряд наукових джерел у галузі психології, педагогіки, мистецтвознавства, ми прийшли до висновку, що найбільш ефективним здійснення цього процесу очікується у старшому шкільному віці. Нами було визначено і розглянуто ряд чинників, які впливають на ефективність формування художнього світогляду у старшокласників: психологічний, креативний, мотиваційний

Психологічний чинник. Відомо, що на ефективність формування художнього світогляду значною мірою впливають ті психологічні особливості, які властиві особистості у певному віці. Так, Б.Помиткін вважає, що „з 12 до 24 років починається період апробації надбаного досвіду через власні вчинки. Характерною особливістю цього віку є зниження інтелектуальної активності, відсутність бажання вчитися. Отже, для врахування даної особливості необхідно значно знизити інформаційне навантаження навчальної програми, а основні предмети подавати у формі, яка б розвивала **просторові уявлення, образне мислення**” [4:35]. З урахуванням тверджень дослідника можна визначити старший шкільний вік як важливий для здійснення на учнів навчально-виховного впливу з метою формування художнього світогляду.

Мотиваційний чинник. В основі цього чинника покладені потреби учнів старшого шкільного віку у самовизначенні, самореалізації та самоствердженні. С.І.Гессен зауважував: „Без світогляду як життєвого ставлення суб'єкта до світового цілого, ставлення, яке включає в себе поряд з уявленнями про світ оцінку його з точки зору цінностей, а значить ідеал, без такого світогляду немає самосвідомості, а отже немає і буття людини як особистості” [5:63]. Старший шкільний вік – період, коли дитина прагне перш за

все самоствердитися, самовдосконалитися, визначитись у тому суспільно-історичному просторі, в якому знаходиться, а тому особливо гостро і рішуче відбувається в цей час становлення її світогляду як форми самовираження.

Серед основних мотивів старшокласників слід виділити мотив самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Креативний чинник. Спілкування з мистецтвом має відбуватися не лише на основі художнього досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, споглядання, але й на рівні творчого сприймання, генералізації та використання його у процесі духовно-практичної діяльності особистості. Учень старших класів вже має певну, хоч і порівняно незначну, систему уявлень про навколишній світ, систему цінностей та емоційно-чуттєвий досвід, які є основою для подальшого розумового та емоційного розвитку. Усвідомлення свого потенціалу зумовлює прагнення особистості більш активно брати участь у пізнанні навколишньої дійсності і мистецтва, а також спонукає до самореалізації у творчості.

„У підлітковому віці людина прагне багато осягти і узагальнити. Формування світогляду починається з тієї сходинки мислення, піднявшись на яку, людина немовби оглядає навколишній світ і в той же час відчуває себе як частину світу — активну, творчу силу”, - зауважував педагог В.О.Сухомлинський [6]. Отже, можна стверджувати, що учні старшого шкільного віку володіють необхідним потенціалом для успішного осягнення художньої картини світу. Врахування особливостей старшого шкільного віку у навчально-виховному процесі дозволить вчителю підвищити ефективність формування художнього світогляду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мировпольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво. – 2002. – 204 с.
2. Рудницька О. та ін. Інтегрований підхід до формування в учнів цілісної художньої картини світу // Початкова школа. – 2002. - № 5. – С. 28-32.
3. Невярович Н.Ю. Формирование нравственно-эстетического идеала личности старшеклассника в процессе изучения зарубежной литературы: Дис... канд. пед. наук. – Херсон, 1997. – С.104.
4. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
5. Сиземская И.Н. Мировоззрение как ценность образования: С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин // Педагогіка. – 2001. - № 1. – С. 63-67.
6. Сухомлинський В.О. Світогляд і переконання. Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977.– Т. 3. – С. 386-397.

КАК УЧИТЬ УЧИТЕЛЯ?

Я. Береговой - главный редактор журнала

«Педагогика толерантности»

Розглядаються питання організації професійної підготовки вчителя в сучасних умовах, відповідно до вимог, що висуваються суспільством і державою. Зроблено аналіз досягнень у галузі вітчизняної педагогічної освіти.

*...прямое назначение школы... быть
руководителем жизни на пути к будущему...
Все будущее жизни находится в руках школы
и, следовательно, ей принадлежит гегемония.
Н.И.Пирогов*

Новая историческая роль, миссия педагогического образования в современном мире.

Она непосредственно вытекает из той, хотя еще и не осознанной, не оцененной по ее истинному достоинству, принципиально, качественно новой исторической роли, миссии, которую приобрела учительская профессия на рубеже XX и XXI веков, II и III тысячелетий.

Одним из результатов (может быть, главным) образовательной революции явилось то, что в отличие от прошлого сегодня через школу, через учительские руки проходит каждый без исключения ребенок, подросток, юноша, т.е. – каждый без исключения человек, гражданин мира. Проходит именно в том возрасте, когда по существу окончательно, бесповоротно формируются его характер, сознание, мировоззрение.

Мало того. Из всех представителей взрослого мира, включая и родителей, только учитель имеет сегодня самые продолжительные ежедневные контакты, ежедневную совместную с детьми деятельность в течение 11 лет непрерывно и тем самым оказывает на них самое могущественное воспитательное воздействие – хорошее или дурное в прямой зависимости от того, какой он человек. В результате в отличие от прошлых эпох учительские руки в решающей мере (которая год от года растет, увеличивается) формирует сегодня духовно-нравственный, интеллектуальный облик, сознание народов, наций, человечества. И от того, каковы эти руки, каков духовно-нравственный облик, мировоззрение, уровень сознания, культуры самого учителя, в решающей мере зависит настоящая и будущая судьба мира.

Таким образом, впервые в истории роль учителя стала сегодня настолько глобальной, планетарной, решительно определяющей весь ход дальнейшего исторического развития. Самой историей вознесен он на пьедестал главного героя нашей и грядущих эпох, назначен ваятелем, вершителем судеб мира и человечества!

С этим можно не соглашаться, спорить, но изменить нельзя.

К несчастью, этого еще не осознали наука, культура, политики, общество, да и само учительство. Ахи и охи вокруг учителя, его

восхваление на словах и полное пренебрежение к нему на деле – таков пока в большинстве случаев результат этого неосознания.

Даже в самых развитых, богатых странах, где образование в целом и, следовательно, и школа, и учитель находятся на весьма высоком материальном уровне, даже в этих странах учительская профессия не является достаточно престижной. В странах же бедных и особенно в охваченных жестоким экономическим кризисом странах СНГ положение учительства оказалось поистине жалким, нищенским.

В полном соответствии с положением школы, учительства в различных странах находится и состояние педагогического образования – его материально-технический уровень, престиж, качество.

И хотя это действительно так, тенденция от этого не меняется: во всех странах, от развитых и процветающих до самых отсталых и нищих, развитие образования (включая и педагогическое), школы стремительно набирает темпы, поскольку это уже давно признанный главный фактор, главное условие, закон развития каждой страны, каждого народа.

Выдвинув учителя во главу исторического развития, наш век предъявляет ему и небывало жесткое требование: учитель (притом каждый без исключения) должен, наконец, осуществить в себе человеческий идеал. Иначе он не выполнит свою историческую миссию во благо человечеству, а выполнит ее во вред, на погибель ему.

Таким образом, все упирается в учителя и сегодня можно, наконец, сказать: этот мир сможет уцелеть лишь при условии, если сумеет в сжатые сроки кардинально усовершенствовать мораль, нравственность, сознание, жизнь и деятельность общества.

Не только жизненная практика человечества прошлых тысячелетий, но и религий всех времен и народов, само слово Божье твердят одно и то же: никакой самой хитроумной политикой, самыми мудрыми законами, военными и иным могуществом, никакими революциями, включая образовательную и научно-техническую, насилием, войнами, кровью, какой угодно блестящей экономикой, всеми сокровищами мира

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

добиться этого нельзя, невозможно. Все это испробовано уже тысячи раз, ни разу не принесло желаемых результатов и в наши дни привело, наконец, мир на край гибельной пропасти.

Вопреки этому революционные политики всех времен и нынешние всегда лихорадочно спешат в безумной страсти подобными средствами в один миг осчастливить мир, утолить жажду власти и славы, и это заканчивается всегда насилием, кровью, страданиями миллионов.

А истинный прогресс помимо их воли и страстей изначально, от сотворения мира идет себе не спеша по единому, раз навсегда самим Творцом установленному закону: он идет вперед, отбрасывается назад или топчется на месте в прямой зависимости от результатов воспитания.

Весь прошлый исторический опыт учит: те главные чувства, которые нужны каждому, всем – совесть, стыд, честь, ответственность, терпимость, сострадание, милосердие, добро, любовь и т.п. и возможные только на их основе истинно человеческие, братские взаимоотношения, подлинное счастье людское добываются только одним – единственным способом – достойным людей воспитанием подрастающих поколений и созиданием на этой основе достойного людей образа, уклада, строя народной жизни.

Сегодня такая задача по плечу, по силам только школе, учителю, педагогике и никому другому.

Те, кто с этим не согласен, кто знает другой способ, путь спасения цивилизации, пусть, во-первых, не скрывают этот свой способ. Во-вторых, и они, вероятно, согласятся, что кардинальное и ускоренное усовершенствование школы, учителя, воспитателя во всех случаях никому не причинит вреда, а послужит исключительно на пользу, во благо всем. И уж во всяком случае, не помешает спасти мир другим, им известным способом, ебсли он действительно есть.

Когда речь идет об учителе, его человеческих и профессиональных качествах, то она идет, по существу, о педагогическом образовании. И, следовательно, все, что касается новой исторической роли, миссии учительства в современном мире, в полной мере касается, адекватно принципиально, качественно новой и предельно ответственной ныне роли педагогического образования.

Выдвинув учителя во главу исторического развития, наш век выдвигает вместе с ним в ту же главу и педагогическое образование. И прежде всего выдвигает во главу всех без исключения других видов образования: среди всех видов образования самым важны, главным для нашего и последующих времен становится (давно должно было стать, да не стало, на беду) педагогическое, ибо оно единственное готовит воспитателей, учителей, педагогов, психологов – готовит психолого-педагогический потенциал мира.

И у нас, и за рубежом оно, оказалось, разумеется, совершенно не готовым к такому повороту событий, да и не осознало его.

Не готовы к этому пока и наука, общественная мысль, не отваживающиеся еще и заикаться о ведущей, решающей роли педагогики, психолого-педагогических кадров не только в самой сфере образования, но и в жизни, деятельности, в развитии и выживании и самого общества.

К несчастью, такое положение является естественным, не могло быть иным, поскольку оно сложилось исторически. И это делает очевидной, понятной невероятную тяжесть, тернистость самой попытки сломить многовековую традицию, ускоренно и кардинально реформировать педобразование, вынести его из замыкающих во главу образовательной сферы, во главу общественного развития, решительно изменить пренебрежительное отношение к нему, достойно возвысить его престиж.

Но другого выхода просто нет. Раньше или позже это произойдет само собой, ибо таково веление времени. Но времени ждать естественного хода событий уже нет и сегодня вопрос стоит так: мир или решит эту задачу ускоренно, или о его ближайшей судьбе нельзя будет сказать ничего определенного.

II. Реформа педагогического образования.

Как же усовершенствовать, реформировать педобразование, как привести его в соответствие с теми задачами, ролью, которые назначила ему современность, да еще и в сжатые сроки, если оно охвачено глубоким, застарелым кризисом?

Об этом кризисе говорят давно, много и чем дальше, тем острее, критичнее: отсутствует отбор абитуриентов и профессорско-преподавательского состава по духовно-нравственным признакам и природной склонности к педагогической профессии; крайне низок уровень учебно-воспитательного процесса; после окончания вуза вновь испеченный учитель оказывается совершенно беспомощным в-первых же столкновениях с суровой школьной действительностью, с детьми, с семьей, с реальной жизнью, и у многих дипломированных учителей эта беспомощность с годами не исчезает, а перерастает в профессиональную несостоятельность – в подлинное бедствие для школы и детей; большинство выпускников не работает в школе, т.е. педобразование в значительной мере работает по существу вхолостую, выбрасывая на ветер огромные средства, которых ему же самому (и государству) постоянно не хватает, тогда как в школах по всей стране постоянный и острейший дефицит учителей; и т.п. и т.п.

При всей справедливости этой критики нельзя, несправедливо всю вину за создавшееся положение, за низкий престиж, упадок педобразования и охвативший его беспросветный кризис валить на него самого. Ибо все это обусловлено прежде всего традиционным отношением общества, государства к педобразованию как к делу заурядному,

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

поставленному в последний ряд, на задворки всей системы высшего профессионального образования. И пока это отношение кардинальным образом не изменится, трудно ожидать и радикального улучшения педобразования.

А это означает, что реформа педобразования должна начинаться с кардинального и безотлагательного изменения дурного отношения к нему общества, государства.

Одновременно самому педобразованию предстоит преодолеть свои внутренние, собственные проблемы, которых за многие десятилетия накопилось такая прорва, что в своей совокупности они кажутся порой неодолимыми.

Однако прошлый и современный практический опыт, достижения педобразования доказывают, что положение не так уж безнадежно, и могут служить надежным основанием, ориентиром для его успешного и ускоренного реформирования.

Особенно важны, актуальны в этом отношении выдающиеся достижения отечественного педагогического образования. Приведем только два примера.

Первый. Великий русский педагог, выдающийся реформатор школы Станислав Теофилович Шацкий на базе детской колонии «Бодрая жизнь» создал в 1919 году Первую опытную станцию по народному образованию Наркомпроса РСФСР. В ней организационно, структурно были объединены: детские сады, школы первой и второй ступени, детдом, педагогический техникум с дошкольным отделением, постоянно действующие курсы, педагогический научный центр – всего насчитывалось более 30 различных педагогических учреждений. Как видим, структурно эта организация представляла собой непрерывную педагогическую цепочку и в современном представлении имела бы следующий вид: педагогическое производство – педагогическое образование – система переподготовки учителей – педагогическая наука. Станция имела фундаментальную психолого-педагогическую библиотеку с отделением на иностранных языках, постоянно действующую педагогическую выставку, собственный журнал «Информатор». Имела свои огороды, сады, фермы, мастерские, где трудились дети, студенты, педагоги, получала немалые доходы – сама себя кормила, содержала, строила. Детей учили музыке, пению, рисованию, танцам, рукоделию. Гордостью станции был самодеятельный театр, где либреттистами, художниками, декораторами, костюмерами, артистами, режиссерами, являлись воспитатели и воспитанники, включая и самых маленьких. В жизни, деятельности станции господствовали высокий демократизм, добрые, душевные отношения между педагогами и воспитанниками, жизнерадостная атмосфера бодрости, оптимизма.

Станция имела два отделения: городское в Москве и сельское в Калужской губернии (нынешний г. Обнинск).

Таким образом, впервые в истории отечественной и мировой педагогики Шацкий создал могучий педагогический комплекс, где по единому плану действовали учебно-воспитательные учреждения, педагогическое образование и педагогическая наука. Шацкий на примере своей станции демонстрировал, как должно быть организовано полноценное педагогическое образование, где студент – активный, увлеченный работник научно-учебно-воспитательного комплекса, добывающий знания не ради оценок и впрок, а для решения ежедневно встающих перед ним практических задач. Достижения Шацкого были широко известны в стране и за рубежом. Из всех уголков России и из-за рубежа сюда устремлялся многолюдный поток желающих познакомиться с этой системой. Известный американский педагог, философ и социолог Д.Дьюи, приехав на станцию, не поверил своим глазам. Заподозрив показуху, обман, он просыпался утром раньше всех и тайком наблюдал жизнь детей и педагогов. Покидая станцию, он, убежденный противник большевиков, подарил Шацкому свою фотографию с надписью: «Я уезжаю от Вас с чувством большего уважения к той стране, в которой возможны такие замечательные педагогические дела».

По образцу Первой Наркомпросом были созданы еще 10 опытных станций в различных регионах России. Видимо, предполагалось по такому образцу реформировать всю систему народного образования, а Шацкий в последние годы своей короткой жизни руководил всеми опытно-экспериментальными учреждениями Наркомпроса, их насчитывалось более 200. В конце 30-х годов все опытные станции были ликвидированы.

Но дело Шацкого не исчезло оно возрождается в самых разных местах. В наибольшей мере это проявилось в Полтаве. В 1974 году с приходом молодого ректора И.А.Зязюна (в 1990 году он стал министром образования Украины) в Полтавском пединституте им. В.Г.Короленко (в свое время его окончили А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский) был начат эксперимент по реализации принципиально новой системы подготовки народных учителей, в основу которого положен опыт Шацкого.

Здесь на базе педвуза создали мощный научно-учебно-воспитательный комплекс, в составе которого детсады, школы, ПТУ. Установили прямые постоянные связи со всеми школами области. Разработана и осуществляется комплексная научно-практическая программа «Учитель (школа- педвуз- школа)», в ее реализации задействованы все факультеты и кафедры, весь профессорско-преподавательский состав и студенты. Она предусматривает поиск, отбор и довузовскую подготовку юных педагогических талантов во всех 300 школах области по специальной программе «Школа юного педагога» начиная с 7-го класса. Ее результатом становится принципиально новый порядок отбора

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

абитуриентов: преимущество отдается выпускникам Школы юного педагога, которые зачисляются в студенты без всяких вступительных экзаменов. Вузу, отлично знающему своего будущего первокурсника еще с 7-го класса, нет нужды устраивать ему приемный экзамен.

Установлен новый порядок приема и для остальных абитуриентов: при отборе первокурсников главным стали не оценки вступительных экзаменов, а результаты оценки абитуриента квалифицированной экспертной комиссией по специально разработанным тестам: каков его нравственный уровень, любит ли он детей, обладает ли природными склонностями к учительской профессии, способен ли стать неформальным детским лидером, каков его физический облик, здоров ли он и т.п. Нередки случаи, когда экспертная комиссия рекомендует школьным отличникам, медалистам поискать себя на другом поприще. И наоборот, добивается обязательного приема тех абитуриентов, у которых преобладают качества, необходимые педагогу, даже если их знания недостаточны.

Предыдущий опыт работы в Театральном институте позволил И.А.Зязюну увидеть разительное сходство профессий учителя и актера. В результате в подготовку будущих учителей были включены важнейшие элементы театрального искусства, впервые в мировой практике педобразования была создана специальная кафедра и разработан курс «Педагогическое мастерство» для всех курсов и факультетов, о чем мечтали А.С.Макаренко, другие великие педагога. В течение пяти лет студентов учат владеть голосом, лицом, телом, управлять эмоциями, совершенствуют их внешний и внутренний облик, учат строить сердечные взаимоотношения с детьми, успешно решать сложнейшие учебно-воспитательные проблемы. Этому же помогают художественная гимнастика и хореография, которые являются обязательными предметами.

Огромное значение уделяют полтавчане художественно-эстетическому развитию будущих учителей. Институтский студенческо-преподавательский хор «Калина» давно пользуется огромной популярностью в стране и за рубежом, а множество других самодеятельных художественных коллективов успешно соперничают с лучшими профессиональными в стране.

Важнейшим фактором профессионального становления является постоянная, начиная с первого курса, практика студентов в учебно-воспитательных учреждениях. Объемы и уровень этой пятилетней практики таковы, что к окончанию института его выпускник осознает себя как уже состоявшийся учитель. Качество студенческой практики обеспечивается тем, что ее руководители – вузовские преподаватели – также имеют постоянную практику в детсадах, школах. ПТУ и благодаря этому способны служить студентам примером, образцом учителя-практика.

Один из результатов такой постановки дела таков: если к 1974 году более тысячи выпускников педвуза осело в Полтаве на различных непедagogических должностях, и столько же учителей не хватало в школах области, то к 1984 году ни один выпускник предыдущего десятилетия не оставил школу своего назначения – в большинстве сельскую.

Сегодня имеется немало других примеров возрождения опыта Шацкого, учебно-воспитательные комплексы типа школа – детсад, школа – вуз, школа – детсад – педвуз, школа – детсад – педНИИ становятся все более распространенным явлением. Немало школ, налаживающих постоянные связи с семьей, педагогическое просвещение родителей.

Используется опыт полтавчан и в части довузовской подготовки школьников к учительской профессии: эффективно работают педагогические классы, педагогические лицеи, гимназии, колледжи.

Достижения полтавских педвузовских были широко известны, популярны в бывшем СССР и за рубежом (от Восточной Европы и до Канады и Японии), имели немало последователей. В Полтаве регулярно проводились всесоюзные и международные конференции, симпозиумы по актуальным проблемам педобразования, а также посвященные памяти, педагогическому наследию Макаренко и Сухомлинского. А разработанный педвузом учебник «Педагогическое мастерство» был утвержден Госком образования СССР в качестве учебника для всех педвузов страны.

Руководитель группы преподавателей канадских университетов, посетивших Полтавский педагогический в 1984 г., профессор университета Британской Колумбии (г.Ванкувер) Г.Полевая (она бывала здесь и раньше) заявила: «Я видела немало педагогических учебных заведений в Японии, Великобритании, Индонезии, Западной Германии, Франции, США, других странах, но такого, как у вас, нет нигде. Полтавский пединститут и его ректор – уникальны в оригинальности и справедливости своей системы подготовки учителей...» («Зоря Полтавщини», 18.05.84; «Радянська освіта», 12.06.84).

Как бы ни были велики, эффективны выдающиеся достижения Первой опытной станции и Полтавского педвуза, достижения педагогического образования в целом не ограничиваются, разумеется, этими двумя примерами. И в прошлом, и в настоящем отечественном и зарубежном педагогическом образовании можно найти немало удач, успехов, достижений.

Одним из выдающихся примеров нынешних таких успехов, удач, несомненно, является создание в 1995 году Московского городского педагогического университета.

С первых дней своего существования новый вуз взял решительный курс на создание мощного современного научно-практического учебно-воспитательного комплекса,

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

организационная структура которого предусматривает тесное единство семейного, до – вне – у школьного образования, среднего и высшего педобразования, переподготовки педагогических кадров и психолого-педагогической науки, а многовариативный инновационный учебно-воспитательный процесс строится как единый, непрерывный от дошкольного до послевузовского включительно.

Созданная за два года существования МГПУ материально-техническая база, разработанная концепция его развития, собранные в нем высшего профессионального уровня профессорско-преподавательские кадры, полученные за этот короткий период впечатляющие достижения свидетельствуют: новый вуз имеет реальные возможности стать в ближайшие годы достойным эталоном, лидером педагогического образования России.

Остро назревшую реформу педагогического образования сегодня нет нужды изобретать с нуля, с голого места. Прошлый и современный практический опыт, достижения педобразования – достаточно надежный фундамент для его реформирования, он указывает ясные направления. Назовем хотя бы некоторые из них.

Педагогические институты (университеты) преобразуются в научно-практические учебно-воспитательные комплексы, в которых объединяются до- и внешкольные учреждения, школы, ПТУ, педучилища, инженерно-педагогические техникумы, аналогичные факультеты технических вузов, институты усовершенствования учителей, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, а также психолого-педагогическая наука.

Педагогические комплексы помимо выполнения всей совокупности задач по подготовке и переподготовке психолого-педагогических кадров для всей системы народного образования и научно-преподавательских кадров для самих себя становятся также педагогическими Центрами своих регионов. Эти Центры организуют в педагогическом отношении социальную среду своих регионов, руководят ею в этом отношении, работают с семьей, ведут психолого-педагогическое просвещение, образование родителей и т.п.

Педагогические комплексы столиц, крупных городов включают в свой состав школы и дошкольные учреждения деревенской глубинки. Создают свои сельские отделения, филиалы, с тем чтобы городские дети и учителя в тесном сотрудничестве с сельскими узнали деревню, ее культуру, быт, потребности, нужды, природу, а деревенские ребята и взрослые узнали бы город и горожан.

Осуществляется тщательный отбор абитуриентов для всех ступеней педагогического образования. Имеется лишь один способ успешного решения этой задачи: отбор и довузовская подготовка всего контингента абитуриентов в школах педагогических комплексах.

Осуществляется жесткий отбор профессорско-преподавательского состава. Безусловен приоритет воспитания перед обучением. Как никогда прежде, духовно-нравственные, душевные качества сегодня несравненно важнее в человеке, а тем более в учителе, чем все остальные его таланты, дарования и, разумеется, знания.

Безусловный приоритет психического и физического здоровья перед достижениями в учении, ибо какая же польза от всех знаний, талантов, дарований человека, и тем более учителя, если они достигаются за счет его здоровья? Приоритет раннего развития, воспитания, обучения.

Реформа педагогического образования – дело чрезвычайно сложное и крайне ответственное. Оно требует привлечения, концентрации мощных научно-практических, психолого-педагогических сил, специалистов других профессий и разработки их совместными усилиями комплексной программы развития педагогического образования. Прежде всего, эта программа должна ответить на самые жгучие, главные вопросы современности: в каком обществе предстоит жить человечеству в XXI веке и каким должен быть человек в этом обществе?

Только после этого она сможет квалифицированно ответить и на вопрос: каким должно быть педагогическое образование, чтобы подготовить учителя, способного воспитать, образовать, сформировать человека, гражданина XXI века.

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*Г. Бондаренко старший викладач кафедри української мови та літератури
Слов'янського державного педагогічного університету*

Особливо актуальна проблема сьогодення – становлення особистості вчителя. Учитель-словесник покликаний формувати світогляд вихованців. Уроки української літератури розвивають моральні і духовні потреби учнів. І тільки творчий і ціленаправлений учитель може досягти високих результатів у навчально-виховному процесі.

Процес становлення особистості – це завжди процес засвоєння людиною тих чи інших надбань попередніх поколінь, процес формування

ідеалів і моральних орієнтирів. Сучасний передовий педагогічний досвід базується на нових

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

методах навчання, направлених на творче засвоєння матеріалу.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб за допомогою активних форм, методів і засобів навчання учитель-словесник зміг донести до свідомості учнів зміст окремого літературного твору.

Різні аспекти вдосконалення педагогічної освіти вчителів розглядали: О.Абдуліна, А.Акімова, С.Архангельський, Ю.Бабанський, Л.Нечипоренко, Р.Хмелюк (шляхи вдосконалення загальнопедагогічної школи); З.Васильєва, Л.Кондрашова, В.Сластьонін, Л.Спирін, М.Тарасевич (підвищення якості підготовки вчителя); Л.Лозова, Н.Нікандров, Є.Равкін (закономірності формування пізнавальної активності, самостійності, творчої професійної діяльності); Н.Кузьміна, О.Піскунов, О.Щербаков (творчі основи професійної підготовки майбутніх вчителів); Є.Пасічник, Н.Неділько, Б.Степанішин (зміст і засоби, які сприяють підвищенню педагогічної майстерності вчителів української літератури). Дослідження цих авторів вносить багато цінного у творчу розробку проблеми становлення особистості учителя української літератури в сучасних умовах та його вплив на формування світогляду молодого покоління.

Важливу роль у формуванні загальнолюдських моральних цінностей у школярів належить предметам гуманітарного циклу. Художня література завжди була символом культури суспільства, соціальним інструментом, що формує особистість. Значною частиною соціальної та духовної спадщини українського народу є книга. Найважливішим обов'язком учня є оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які дають змогу орієнтуватися у змісті твору, переживати окремі ситуації та стани героїв. На уроках української літератури потрібно встановити безпосередні й опосередковані зв'язки змісту художніх творів із широким колом проблем і питань, які цікавлять і хвилюють школярів у сучасному світі [3].

Активні методи навчання сприяють створенню особливої атмосфери духовного та емоційного настрою школярів. Саме тому передові педагоги (І.Лернер, В.Гурман, Л.Зоріна, В.Ледньов), письменники (Леся Українка, І.Франко, С.Васильченко, Б.Грінченко, В.Винниченко) й видатні діячі науки та культури (В.Асмолова, А.Журкіна, С.Кудрявцева, В.Лейбсон, Т.Мальковська) надавали першорядного значення проблемі виховання підростаючого покоління засобами художньої літератури. Розуміючи силу впливу літератури на душу та розум дитини, на формування гуманної та активної людської особистості, вони постійно дбали про розвиток і доцільне педагогічне спрямування художньої літератури для людей та молоді.

Уроки літератури розвивають як моральні якості особистості, так і духовні потреби: потреби дружби, товариства, суспільного обов'язку. Ось

чому вивчення літератури стає могутнім засобом розвитку пізнавальних, інтелектуальних та загальнолюдських потреб [4].

У шкільній програмі твори класичної української літератури глибоко розкривають гострі соціальні та національні проблеми. Твір, наділений особливою смисловою глибиною, можна "розкручувати" безконечно. І у змістовому плані він просто невичерпний, а тому й дає багату поживу для мислення, для дискусій. На кращих творах літератури мають формуватися ідеали молоді. Тільки та інформація, яка зігріта почуттями, пережита і осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості. Тільки творчий і ціленаправлений учитель може досягти високих результатів у навчально-виховному процесі. Наведемо приклад проведення уроку-диспуту в 11 класі за творчістю О.Гончара.

Тема уроку: "Філософська наснаженість роману О.Гончара "Собор". Роздуми про добро і зло, про потребу берегти духовні, історичні, мистецькі здобутки минулого."

Епіграфом до нашої дослідницької роботи пропонуємо слова І.Львіна:

"Людина може знайти загальнолюдське тільки таким чином: поглибити своє духовно-національне лоно до того рівня, де живе духовність, зрозуміла всім вікам і народам".

Звернемо увагу старшокласників на рядки епіграфа, наголосимо, що саме молоді під силу змінити наше життя, зробити його духовно багатим, насиченим.

Урок пропонуємо провести у формі диспуту. Заздалегідь учням було запропоновано питальник і список додаткової літератури. Адже роман О.Гончара розглядає злободенні проблеми, що турбують нас сьогодні. Наше завдання – визначити, які проблеми порушив автор у творі і що можна зробити, щоб цих проблем у нашому житті було менше. Найголовніше у творчості О.Гончара є те, що його твори мають перетворюючу силу, вони примушують читача замислитись над складними, вічними проблемами, що мають загальнолюдське значення: що таке добро і зло, у чому смисл життя, як має жити людина, відношення людини до природи та культури. Провідною рисою творчості О.Гончара є незнищенність людського в людині. З плином часу Гончар дедалі більше заглиблюється у сферу філософських, моральних й естетичних проблем, які хвилюють людство, де все ширшає поле для авторських роздумів про сутність людини та її роль і місце в сучасному світі.

Головним у навчально-виховному процесі має стати передача старшокласникам тих знань, які сприяли б правильному осмисленню загальнолюдських моральних цінностей, проникненню в їх сутність, взаємозв'язок і розвиток знань, пов'язаних із розширенням сфери пізнання, що сприяють формуванню наукових поглядів, установок, позицій і способів поведінки, свідомої діяльності. Формування світогляду школярів передбачає залучення їх і до

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

філософських знань. Це має враховувати педагог. Приступаючи до обговорення питань диспуту, учитель учить школярів осмислювати події твору та оперувати текстом для доведення своєї думки.

Головна роль учителя на такому уроці полягає в тому, що на всіх етапах самостійної роботи розвивати в учнів потребу творчо й відповідально працювати, спрямовувати свої зусилля на формування власної особистості, розвивати відповідні дослідницькі уміння і навички. Отже, самостійна робота старшокласників є важливим чинником психологічних умов формування особистості, творцем свого "Я"[1].

Художня література має велике пізнавальне й виховне значення. Вона знайомить читачів із життям людей відповідної епохи, з їх звичаями, побутом, ідеалами, мріями й сподіваннями. Література впливає на мораль, на поведінку людини, на її світогляд. Про те, що література здавна має виховне значення, ще в минулому столітті висловив свою думку відомий педагог К.Сльницький: "Вплив творів слова... на освіту і на виховання людини відчувався завжди... До словесних творів увесь час вдавались і вдаються як до сильного освітнього й виховного засобу. Люди здавна користувалися поетичним матеріалом для розвитку в молодому поколінні певної моральної якості, тих або інших прагнень, симпатій, антипатій... До пісень і словесних творів завжди звертаються, щоб пробудити патріотичний дух або хоробрість у громадянах."[2,с.7]

Скарби творчості письменників найповніше розкриваються у школі. Саме тут література глибоко проймає почуття й свідомість юнаків і дівчат, допомагає пізнати життя. Шкільний курс літератури розв'язує цілий комплекс освітньо-виховних завдань. Він має збагачувати учнів знаннями про художнє відображення суспільного життя, людських взаємин, розкривати характер, почуття, внутрішній світ людини. Література в школі покликана розвивати одночасно інтелект і чуттєву сферу учнів, їх образне мислення й емоції, уяву і фантазію, закладати у них міцні основи ідейних і моральних переконань, формувати національний світогляд. Моральне і національне виховання –

складова частина духовного формування особистості.

Любов і повагу до праці людини, правдивість, скромність, чесність, простоту, непримиренність до несправедливості, дармоїдства – ці й інші благородні принципи моралі високо підносили у своїх творах Т.Шевченко, Панас Мирний, М.Коцюбинський, Леся Українка, М.Стельмах, О.Гончар, В.Симоненко, Л.Костенко та інші. Як бачимо, більшість творів української літератури високо підносить гідність людини, її велич, життєву місію, красу її духовних якостей. Тому не випадково нині часто згадуємо заклик патріарха нашої духовності О.Гончара: "Бережіть собори ваших душ!" І перш за все учитель прагне до того, щоб кращі надбання української літератури й сьогодні сприяли піднесенню духовності народу, поверненню його до своєї історії, багатовікових традицій, були невичерпним джерелом національної самосвідомості.

Отже, творчі зусилля кожного вчителя повинні спрямовуватися на те, щоб підвищити виховний рівень сучасного уроку. І лише такі уроки, на яких панує творче мислення школярів, дійсно стануть виховуючими, навчаючими і розвиваючими, спонукатимуть учнів не бути пасивними і не чекати змін, а самим творити своє майбутнє. Моральній особистості притаманна громадянськість, яка означає високу повагу до суспільства, до інших людей. Активність та зацікавленість школярів виступають основним спонукальним мотивом розвитку потреб, які характеризують гармонійно розвинену особистість. Таким чином, учитель на уроках української літератури має забезпечити послідовне формування здатності до емоційного сприйняття художнього твору, розширяти уявлення про людські почуття, бачити й оцінювати добре й зле в характері людини.

Особенно актуальна проблема сьогодняшнього дня – становлення личности учителя. Учитель-словесник призван формувати мировоззрення вихованців. Уроки української літератури розвивають моральні і духовні потреби учеників. І тільки творчий і ціленаправлений учитель може досягти високих результатів в учебно-воспитательном процессе.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К.: 1996
2. Ельницький П. Сознательность чтения // Семья и школа. – 1977. – №8.
3. Мазуркевич О. Метод і творчість. Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування. – К.: 1978.
4. Пасічник Є. Українська література в школі. – К.:1983.
5. Фурман А.В. Духовність – основа нової школи // Освіта. – 30.10.1996.

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Бондаренко Т.М. – здобувач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

Становлення суверенної України, сучасні соціально-політичні процеси викликали зміни в культурі, освіті, духовному відродженні та становленні особистості. Стратегічною основою розвитку особистості, нації є забезпечення якості навчання та виховання дітей на рівні світових стандартів, як одного із пріоритетних напрямків розвитку системи освіти України, зокрема її дошкільної і початкової ланок. Національно-державне будівництво, гуманізація та демократизація суспільства вимагають реформування вітчизняної освіти. Втілення в практику Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Закону України “Про освіту”, Закону України “Про дошкільну освіту”, “Базового компоненту дошкільної освіти в Україні” зумовлює пошук шляхів здійснення неперервної освіти в Україні, яка забезпечить організаційну та змістовну єдність, наступність, і взаємозв'язок усіх її ланок.

Створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, яке здатне навчатися, створювати та розвивати цінності громадського суспільства впродовж життя є основною метою розвитку української освіти. Нова українська школа повинна забезпечувати формування у дітей та молоді сучасного світогляду, ідей, поглядів, переконань, заснованих на національних надбаннях вітчизняної і світової культури. В основу національного і громадського виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь, які забезпечать розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, сприятимуть виявленню талантів, розумових здібностей, зміцненню фізичного здоров'я дітей[1].

Філософія освіти сьогодні, зазначає старший викладач кафедри педагогіки та психології факультету психології та соціології Дніпропетровського державного університету З.П.Бондаренко, спрямована на людину, на особистість, її внутрішню культуру, функції в новому відкритому суспільстві. Тому новою складовою освіти стає життєтворчість, цінність людського ресурсу-розвитку і саморозвитку людини. З.П.Бондаренко відмічає, що питання філософії освіти потрібно розглядати через проблему вчителя як „людини культури”[3].

У системі безперервної освіти, що розбудовується в Україні, дошкілля набуває високого соціального значення, є вихідною ланкою становлення і розвитку особистості майбутнього повноправного громадянина держави. У “Базовому

компоненті дошкільної освіти в Україні” зазначається, що зміни в політичному, соціальному й економічному житті країни зумовлюють реформування і дошкільної ланки національної освіти, яка забезпечує наступність між дошкіллям і школою. Відповідно до умов сьогодення одним з пріоритетних напрямків розвитку системи дошкільної і початкової освіти є пошук шляхів та засобів оновлення змісту й вдосконалення технології організації навчально – виховного процесу та підвищення його ефективності, зокрема й у підготовці дітей до школи. У цьому зв'язку зростає роль вчителя і вихователя, які виступають організаторами процесу підготовки дитини до школи. Науково-дослідна робота по реалізації на практиці нових педагогічних технологій та удосконалення процесу підготовки дитини до школи ставить багато проблем, але однією з найголовніших залишається проблема професійних та особистісних якостей вихователів і вчителів. Тому в сучасних умовах організація процесу підготовки дитини до школи потребує нового іміджу педагога.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється, що професійне вдосконалення педагогічних кадрів-важлива умова модернізації освіти. Однак, З.П.Бондаренко підкреслює, що учитель має бути особистістю-не лише носієм знань, а й людиною, яка постійно стверджує свою честь і гідність, бути знавцем дитячої психології. На думку З.П.Бондаренко, дуже важливо, щоб професійні вихователі любили чужих дітей, були з ними емоційно сумісними. Тоді яскрава індивідуальність учителя, його природна обдарованість надовго збережуться в емоційній пам'яті дітей.

Теоретики і практики вітчизняної педагогічної науки достатньо уваги приділяли ролі особистості вчителя в педагогічному процесі. Однак, гуманізація сучасної освіти вимагає рішучого повороту до особистості учня як найвищої цінності, визнанні прав дитини, забезпеченні сприятливих умов для розвитку здібностей кожної дитини, творчого співробітництва вчителів і учнів, урахуванням їх інтересів і запитів

На сьогодні одним з найактуальніших питань в професійній підготовці вчителя залишається питання про роль позитивного іміджу сучасного фахівця, про особистісну і професійну здатність забезпечити наступність між дошкільною та початковою ланками. На сучасному етапі наступність розглядається як одна з умов безперервної освіти дитини. В умовах

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

реформування системи національної освіти, в зв'язку з переходом на нову структуру і зміст навчання в початковій школі вчителів недостатньо вивчати тільки сучасні тенденції розвитку освіти та особливості організації процесу підготовки дітей до школи. Необхідно познайомитися зі становленням процесу підготовки дітей до школи, його характерними особливостями у різні періоди історичного розвитку вітчизняної педагогічної науки. Історичний досвід свідчить, що провідну роль в реалізації процесу підготовки дитини до школи відіграє вихователь та вчитель. Питання позитивного іміджу сучасного фахівця, його особистісні і професійні якості, здатність забезпечити педагогічне керівництво безперервним розвитком дитини в сучасних умовах постає особливо гостро і викликає інтерес як в теоретичному так і у практичному аспектах.

Отже, важливим джерелом для реалізації педагогічного керівництва в забезпеченні наступності між дошкільною та початковою ланками на сучасному етапі організації підготовки дітей до школи можуть стати теоретичні надбання та практичний досвід минулого.

У педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського немає спеціального дослідження про творчу особистість учителя, але майже в кожній його роботі особа вчителя виступає яскраво визначеною. Талановитий педагог високо оцінював важливу працю вчителя: "Дитинство, - наголошує він, - найважливіший період людського життя...І від того, яке було дитинство, хто вів за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, - від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк"[7,С.15].

Педагогічні експерименти В.О.Сухомлинського та Ш.О.Амонашвілі у другій половині ХХ століття стали проривами в демократичне майбутнє країни, в гуманістичне майбутнє освіти. Щоб жити в демократичному суспільстві, людина має прагнути до повної своєї самореалізації. Тому виникає нова педагогічна ідея – "школа самореалізації особистості", яка є ніби спадкоємницею "вільної школи". Тут проявляється відомий закон розвитку: "Наступне завжди ґрунтується на попередньому" [17, С.138].У цій ідеї на перший план висувається зміна позицій як засобів організації взаємодії дитини і педагога. Взаємини між учителем та учнем як основними суб'єктами педагогічного процесу характеризуються як партнерські, що створювало умови для вільного самовизначення та самоутвердження як учня, так і педагога.

Василь Олександрович один з не багатьох теоретиків і практиків освіти, що заздалегідь передбачав актуальність питання позитивного іміджу фахівця, його особистісних і професійних якостей, здатність забезпечити педагогічне керівництво безперервним розвитком дитини в процесі підготовки дітей до школи. У своїх працях – "Виховання колективізму в школі"(1956), "Педагогічний колектив середньої школи"(1959),

"Духовний світ школяра"(1961), "Сто порад учителю"(1967), "Павлівська середня школа"(1969), "Серце віддаю дітям"(1969), "Народження громадянина"(1970), "Методика виховання колективу"(1970),– великий український педагог наголошував на потребі організації цілісного процесу підготовки дітей до школи і гуманізації навчально-виховного процесу дошкільнят. "Подвижником гуманізації освіти на Україні" називає його М.Антонець. В своїй статті він закликає: "Учителю, увійдімо у гуманістичний педагогічний храм Василя Олександровича Сухомлинського! Це потрібно і нам, і дітям, і українській педагогіці в цілому" [2, С.19].

У передмові до всевітньо відомої праці "Серце віддаю дітям" педагог писав: "Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей." [6,С.7]. Формула «Серце віддаю дітям» – головна ознака гуманістичної педагогіки В.О.Сухомлинського, його філософське кредо. Своім життям великий педагог довів, що його серце було наповнене любов'ю до дітей, гуманним ставленням до всього навчально-виховного процесу. Філософське кредо педагога-гуманіста ототожнювалося з загальнолюдським гуманістичним ідеалом, що складався в педагогіці протягом багатьох століть. Виховання в його авторській концепції визначалося як постійне духовне збагачення дитини. Головною виховною метою повинно бути піднесення людини. «Кожний без винятку школяр, - підкреслював педагог, - повинен бути не тільки учнем, що готується до майбутнього життя, але і людиною, що живе багатим, повнокровним, духовно насиченим життям уже зараз, у шкільні роки» [2,С.33]. Будь-яке педагогічне явище і діяльність педагога оцінював з позиції користі для дитини, для людини взагалі. Дитина – це унікальний світ. Постійна, кропітка дослідницька робота і багаторічна педагогічна практика дозволили В.О.Сухомлинському зробити незаперечний висновок: тільки той здатний пізнати цей світ, а потім і сприяти його розвитку, хто близько до серця приймає дитячі радості і прикрощі, знає душу дитини і ніколи не забуває, що і сам був маленьким; хто здатний постійно відкривати в дитячій особистості нове, дивуватися цьому новому, уміє почувати в кожній дитині його індивідуальність, бачити людину в процесі її становлення.

В.О.Сухомлинський уперше розробив та впровадив у практику діяльності української школи педагогічну технологію ідеї "школи самореалізації особистості". Парадигма самореалізації передбачає вироблення в дитини уявлення про школу як про місце, де її приймають такою, якою вона є – з її почуттями, думками, знаннями. Павлівський педагогічний експеримент яскраво показав, що особистості учня та вчителя розкриваються всебічно як у колективі, так і поза ним. Василь Олександрович підкреслював, що кожний учень не втрачає в колективі своїх неповторних якостей: "Будь-який первинний і загальношкільний

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

колектив багатий на людей, що мають яскраві індивідуальні задатки, здібності, інтелект, обдарування. Майстерність виховання полягає в тому, щоб ці індивідуальні риси виявилися у вольовій спрямованості особистості, в глибоко розвиненому людському достоїнстві, в палкому захопленні, в здоровому самолюбстві. Якщо глибоко вникнути у творчу лабораторію умілих вихователів, то можна помітити, що їхні зусилля, спрямовані на створення колективу, починаються, по суті, з відкриття і шліфування яскраво виявлених особистостей” [13, С.439]. І роль учителя при цьому особлива: “Виховання – це постійне ґлибокне збагачення дитини. Учні виховуються не тільки на уроках. Наш педагогічний колектив переконаний, що одним з визначень виховання може бути таке: виховання – це єдність духовного життя вихователя і вихованців, єдність їхніх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань. Передати людині моральну культуру, ідейні переконання, погляди, навчити жити в суспільстві, утвердити морально-естетичні засади – усе це вимагає того ступеня духовної єдності, на якому вихователь і вихованець почуваються єдиномисльцями” [12, С.433].

Навчальну діяльність В.О.Сухомлинський вважав необхідною умовою формування духовно багатой особистості. Мотивація навчальної діяльності молодших школярів – споконвічна проблема педагогіки. Великий педагог зумів її вирішити. Діти приходять у школу з великим бажанням вчитися. Стимулом цього бажання, підкреслює він, є переживання дитиною радості розумової праці, радості успіху в навчанні. Створення таких умов – це, по його твердому переконанню, заповідь для кожного вчителя, тому що «інтерес до навчання є тільки там, де є натхнення, що народжується від успіху» [14, С.74].

Найважливішим джерелом пізнання є переживання і відчування дитиною того, що знання – це плоди напруги її людського духу, плоди її пошуку і творчості. Радість пізнання приходить лише тоді, коли дитина випробує радість народження думок, заглиблення в таємниці світу, коли відчуває себе мислителем. «Успіх у навчанні, пише він, – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [9, С.164]. Педагог повинен прагнути до того, щоб його вихованець пережив хоча б один раз радість першості, вбачаючи в цьому важливий стимул у подоланні труднощів. В успіху в навчанні великий педагог бачив головне джерело внутрішніх сил дитини, що дають енергію для подолання труднощів і розвитку бажання учитися. Звідси і перша заповідь у навчанні, сформульована В.О.Сухомлинським: «Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності». [9, С.164].

Вирішуючи проблеми організації навчально-виховного процесу з учнями молодшого шкільного віку в Павлівській середній школі, Василь Олександрович вважав, що перш, ніж

давати першокласникам знання, треба їх навчити думати, сприймати, спостерігати: “На моє глибоке переконання, писав він, - необхідно принаймні рік вивчати мислення кожної дитини – тільки за цієї умови можна добре підготуватися до занять у 1 класі” [5, С.512]. Ці завдання педагог успішно вирішував у “Школі радості” – школі шестирічних дошкільнят.

Заняття під блакитним небом, де здійснювалися подорожі в природу – джерело мислення й мови, розвиток почуттів й думок засобами казки та оповідань, мандрівки до першоджерел живого слова, у світ праці, створення куточки мрії, турбота про живе і прекрасне, – ці та інші знахідки талановитого педагога збагатили практику дошкільних закладів, стали джерелом виховних засобів в організації навчання шестирічних першокласників.

. У роботі “Серце віддаю дітям” Василь Олександрович представив свій досвід: “Я глибоко поважаю дидактику і ненавиджу прожектерство. Та саме життя вимагає, щоб оволодіння знаннями починалося поволі, щоб навчання – ця найсерйозніша і найкопітніша праця дитини – була водночас і радісною працею, що зміцнює духовні й фізичні сили дітей. Це особливо важливо для малюків, які ще не можуть зрозуміти мети праці, сутності труднощів” [8, С.95].

Він як учений – педагог, тонкий психолог був глибоко переконаний у тому, що діти перш ніж розгорнути шкільний підручник і прочитати по складах перше слово, мають прочитати сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи. Розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини серед природи – це, наголошував вчений, вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму.

У праці “Сто порад учителям”, яка є постійним порадником вчителя початкових класів, автор визначав одне з найважливіших завдань початкової школи - навчити користуватися знаннями. Небезпека перетворення знань у мертвий вантаж виникає саме в початкових класах. В.О.Сухомлинський вважав, що вища мудрість у навчанні полягає в тому, щоб дитина ні за яких обставин не втратила віри в свої сили. Саме у цьому зв'язку в павлівській середній школі прагнули не виставляти негативних оцінок і особливо в початкових класах. “Оцінка знань учнів, пише він, - це вміння знайти правильний підхід до кожної дитини, вміння плекати в її душі вогник прагнення до знань” [10, С.165]. В.О.Сухомлинський збагатив шкільну психодіагностику серією ефективних прийомів розкриття індивідуальності дитини в навчально-виховній роботі педагога. Він звертав увагу вчителів на неоднаковість у різних дітей сил, потрібних для розумової праці.

Розроблені й перевірені В.О.Сухомлинським у власній творчій діяльності форми і методи організації процесу підготовки дітей до школи, використання способів впливу на дитину значно збагатили шкільну практику виховання. Його педагогічні методи ґрунтуються

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

на вірі дитини в саму себе, на самоповазі та непримиренності педагога до всього поганого, що може поселитися в її душі; на піднесенні дитини; на постійному перебуванні дитини в стані самопізнання, самовиховання. Успіх забезпечує безмежна любов учителя до дітей, культура спілкування і співробітництва з дітьми

Вирішальним засобом реалізації своєї навчально-виховної програми В.О.Сухомлинський вважав педагогічну майстерність конкретного вчителя. За його переконанням у світі немає більш важливих професій, ніж професії педагога і лікаря. На запитання “Що найголовніше у вчительській праці?” В.О.Сухомлинський відповів: “Знайти дитину”. У центрі всієї навчально-виховної системи школи має бути поставлена особистість дитини, турбота про неї усього педагогічного колективу. Школа повинна любити дитину, тоді й вона обов’язково полюбить школу. Без любові й поваги до вихованців будь-які розмови про людяність – пустий звук. Найважливіше завдання вчителя вчений-педагог вбачав у тому, щоб “розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант...”[15,С.96].

У відомій статті “На нашій совісті – людина” Василь Олександрович викладав цінні думки щодо проблеми пізнання дитини: “Тисячу разів сказано і переказано: ми, педагоги, маємо справу з людиною, об’єкт нашої праці – це жива душа. Але від багаторазового повторення ця істина не застаріла. Навпаки...ця істина набирає особливого значення. Ставши на шлях педагогічної праці, ви в думці даєте собі клятву: відкрити в кожній дитині всі її задатки, здібності, сили. А для цього треба знати того, кого ви виховуєте.”[16,С.217].

Педагог був переконаний, що основою діяльності вчителя є творчість. Справжня творчість народжується там, де створюється сплав глибоких і міцних знань з досвідом практичної діяльності, який склався в процесі самостійної роботи, самовиховання і запозичений у майстрів педагогічної справи. Справжній вчитель, стверджував В.О.Сухомлинський, не може жити без творчості. У цьому значну роль, на його думку, відіграє педагогічне покликання, глибока віра в можливість успішного виховання та навчання кожної дитини. Педагогічне покликання творчого вчителя – це “гармонія серця і розуму”[4,С.198].

В.О.Сухомлинський виділяв ще одну з найважливіших рис, без якої неможлива творчість – педагогічна культура. Він підкреслював, що без глибокого знання душі дитини, особливостей її мислення, сприймання оточуючого світу неможливе навчання й виховання, немає педагогічної культури. Тільки тому педагогу, який розуміє дитяче серце, глибоко й тонко відчуває психологію, доброму і розумному, гуманному і справедливому наставнику діти відкривають свої таємниці. У книзі “Серце відаю дітям” Василь Олександрович наголошував: “Найголовнішою рисою педагогічної культури має бути відчуження

духовного світу кожної дитини, здатність приділити їй стільки уваги й духовних сил, скільки потрібно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи й страждання поділяють” [11,С.167].

І в педагогічній теорії, і в повсякденній практиці він обстоював центральне визначальне положення своєї філософії, своєї педагогіки, свого життя: гуманне суспільство можуть побудувати тільки гуманні, добрі, мудрі люди, а виховати таких людей можуть тільки вдумливі, розумні, хороші вчителі, що володіють ідеями і методами гуманної педагогіки.

Нині педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського з організації процесу підготовки дитини до школи набуває особливої актуальності, оскільки сприяє рішенню таких педагогічних проблем, як формування позитивного іміджу сучасного фахівця, його особистісних та професійних якостей, здатності забезпечити педагогічне керівництво безперервним розвитком дитини в сучасних умовах.

Загальновідомо, що особистість як цілісність формується цілісною системою. Найбільш сприятливою для творчого розвитку особистості педагога є система розвивального навчання, яка ґрунтується на теоретичних розробках Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова. Протягом десяти років ця система реалізується в м.Слов’янську. З 1999 року координацію зусиль всіх учасників освітнього процесу, які реалізували нові педагогічні технології та систему розвивального навчання на практиці здійснює творче об’єднання „Університет Розвитку”. Досвід роботи творчого об’єднання засвідчує, що організація науково-дослідної роботи з метою апробації й розповсюдження нових педагогічних технологій та зокрема системи розвивального навчання потребує від педагога позитивного іміджу і таких особистісних якостей, як гнучкість, широта поглядів, конструктивність, терпіння, доброзичливість, рефлексія особистої діяльності.

До позитивного іміджу належать показники внутрішньої та зовнішньої привабливості, а саме:

- мистецтво подобатися людям (його психотехнологія);
- уміння правильно організувати спілкування;
- наявність потрібних для позитивного іміджу рис особистості;
- уміння розуміти людей;
- уміння ефективно впливати на людей;
- мімічна та пантонімічна виразність;
- уміння вибирати та носити одяг і зачіску;
- уміння доцільно використовувати простір для спілкування.

Наукові дослідження професора О.К.Дусавицького свідчать, що на перший план серед професійних та особистісних якостей педагогів в творчому педагогічному процесі виходять такі якості, як:

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

здатність і потреба усвідомлювати свою особистісну діяльність;
співвідношення своєї діяльності з поставленою метою;
вміння будувати навчальний процес на діяльній основі;
устремління не тільки якісно реалізувати систему, але і модифікувати її;
уміння організувати активне, емоційно забарвлене спілкування;
здатність до організації особистісної педагогічної діяльності, спрямованої на самоорганізацію та самоудосконалення.

Завідувач кафедри початкового навчання Харківського гуманітарного інституту Народної української академії О.І.Божко зазначає, що формування таких необхідних професійно-особистісних якостей потребує особливих підходів до організації методичної роботи з вчителями.

З.П.Бондаренко зазначає, що в основі діяльності вчителя лежить процес рефлексивної взаємодії з учнями. На думку З.П.Бондаренко, необхідно створювати всі умови для досягнення успішного результату, самостверджуючи і самореалізуючи себе. Вчитель повинен дбати про вдосконалення своїх професійно значимих та особистісних якостей. В рамках діяльності творчого об'єднання „Університет Розвитку” в складі творчої групи можна підвищити свій професійний рівень за різними напрямками педагогічного процесу. Творче об'єднання „Університет Розвитку” створює умови для формування успішного іміджу педагогів, сприяє створенню неповторного, своєрідного стилю у взаємостосунках педагогів з дітьми, колегами, батьками, громадськістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета – 2001, липень, С. 4.
2. Антоненко М.Я. „Світлий храм дитинства”// Рід. шк.-1994.-№1.-С.19.
3. Бондаренко З.П. Формування іміджу педагога в умовах нової освітньої парадигми // Серія психологія.- Харків.-2000 №493
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 198.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.2.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 512.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 7.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 15.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 95.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 164.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 165.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 167.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 433.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 439.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 74.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 96.
16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5.К.; „Рад. Школа”, 1977.-С 217.
17. Сухомлинский В.А.-М: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997.-С.138.-(Антология гуманной педагогики).

ШЛЯХИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Ж.Воронцова - аспірант кафедри педагогіки

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна,

Встановлення довірчих відносин, всебічний розвиток особистості дитини, розкриття її творчих потенцій – головне завдання вчителя на шляху до самореалізації у навчально-виховному процесі. Першорядне, концептуальне значення ми надаємо формуванню такої особистості, яка буде здатна до постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації і зможе безболісно увійти у різні сфери життєдіяльності.

Одним із завдань, яке постало перед педагогічною наукою і практикою, є навчання учня нешаблонно мислити, здатного творчо застосовувати знання. На думку педагогів і психологів, у результаті навчального процесу в учнів повинні бути сформовані уміння аналізувати навчальні ситуації, інтегрувати і синтезувати інформацію. Школяр повинний чітко уявляти собі сутність своїх дій, вміти змінювати їх спрямованість з появою нових варіантів мети і

засобів, вибудовувати і перевіряти докази, вміти адаптуватися до нових умов навчання, у нього повинні бути сформовані навички пошукової та дослідницької діяльності, розвинуте критичне мислення. Це припускає зміну ролі вчителя в навчальному процесі. Його основним завданням стає не інформування, а організація навчальної діяльності, при якій увага вчителя направлена не тільки на одержання правильної відповіді, а на

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

розуміння того, яким чином ця відповідь була отримана.

Тенденції розвитку сучасної школи ініціюють переосмислення підходів до здійснення процесу самореалізації учня, тому що основним і дуже відповідальним завданням сучасної школи є завдання розкрити індивідуальність, допомогти реалізації всього комплексу творчих здібностей індивіда, що веде до перетворення особистості у суб'єкт життя. Але ж саме в процесі самореалізації особистість оцінює і розвиває свої здібності, інтереси, що обумовлює її професійне самовизначення.

Включення школярів у посильний, поступово ускладнений творчий процес дає можливість кожній дитині самостійно нарощувати нові знання та способи діяльності, формувати емоційно-ціннісні відносини до себе і до навколишньої дійсності. Таким чином, досвід творчої діяльності визначає здатність школяра до перетворення світу, створення якісно нових об'єктів.

За таких обставин важливе прагнення кожного педагога до розвитку системного сприйняття світу і основою діяльності може стати створення педагогічних умов для самореалізації учнів. Великий глумачний соціологічний словник визначає самореалізацію як реалізацію потенціалу особистості [1, Т. 1, С. 178], як досконалість, до якої розвивається унікальна індивідуальність [1, Т. 2, С. 398]. У той же час самореалізація особистості є специфічною галуззю педагогічної діяльності. Особливістю педагогічної діяльності є той факт, що це взаємна діяльність вчителя й учня. Професійне й особистісне "Я" учителя певною мірою може розкритися тільки в процесі спілкування та співробітництва з дітьми. Виходячи з позиції, що особистість може бути вихована тільки особистістю, можна говорити і про те, що творча індивідуальність у дитині може сформуватися тільки за умови розвинутої творчої індивідуальності вчителя. Вчитель, стимулюючи учня на самореалізацію його особистості, повинний, насамперед, сам творчо реалізувати себе в професійній діяльності.

Основним завданням сучасного вчителя є напрямок властивої дітям мотивації самоствердження в продуктивне русло індивідуального розвитку і самовдосконалення. Здатність до рішення даної задачі залежить від того, наскільки він є особистісно значущим для вихованців. Учитель, завдяки сформованому емоційному контакту з учнями, включається до їхнього внутрішнього світу, а його норми, цінності сприймаються дітьми, як свої.

Неабияким моментом на шляху становлення творчої індивідуальності є привнесення у виховний процес діалогу, під яким розуміємо відкрите спілкування вчителя з учнями, максимальне врахування потреб та інтересів дитини, встановлення довірчих відносин. Саме в контакті вчителя з учнями реалізується сила переконань, привабливість особистості вчителя.

Перераховані компоненти, на наш погляд, є необхідними на шляху самореалізації всіх учасників освітнього процесу, що змінює його погляди в цілому.

Дотримуючи точки зору І.С. Якиманської [3], ми вважаємо, що кожному школяреві для розвитку і самореалізації потрібно освітнє середовище, яке включає:

організацію та використання навчального матеріалу різного змісту, виду і форми;

надання учню свободи вибору способів виконання навчальних завдань на основі дотримання принципу "права на помилку";

використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять на основі діалогу, імітаційно-рольових ігор, тренінгів спілкування з метою активізації творчості дітей;

створення умов для прояву творчих здібностей та можливостей у самостійній і колективній діяльності;

розробку і використання індивідуальних програм навчання, які моделюють пошуково-творче мислення;

ретельний перехід до врахування динаміки успіхів кожного школяра, тобто зіставлення нових досягнень учня з його минулими успіхами, а не порівняння дітей один з одним.

Здійснення, наприклад, розподілу навчального матеріалу на завдання виявляється найскладнішим видом діяльності вчителя, тому що необхідно врахувати велику кількість вимог, які містяться в стандартах і програмах. Це пов'язано:

з якісним ступенем труднощів завдань за рівнями диференціації;

зі стимулюванням учнів на вибір більш високого рівня завдань;

з орієнтацією нормативного рівня завдань на формування базових знань, умінь, навичок, які сприяють подальшій успішності навчання учнів;

з створенням умов для формування реальної самооцінки, довільної регуляції навчальної діяльності в учнів.

Вибравши для виконання завдання високого рівня, через їх малу кількість, учень реально стикається з труднощами: для їхнього виконання, виявляється, необхідно знати матеріал нормативного і компетентного рівнів. У наступному, він або вибере оптимальний для нього рівень завдань, або залишиться на обраному їм рівні, ґрунтовно готуючись до відповіді з урахуванням вимог попередніх рівнів.

Зменшення кількості завдань, що відповідають оцінкам "добре" (достатній рівень - "9", "8", "7") і "відмінно" (високий рівень - "12", "11", "10"), також повинне сприяти розвитку у школярів творчого підходу до одержання знань, що є важливим чинником розвитку пізнавальних процесів у кожного з них.

Для учнів 10-11 класів слід планувати завдання до декілька параграфів, до теми або розділу в цілому. При плануванні завдань можна використовувати виконання диференційованих завдань, коли, приміром, для одержання оцінки

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

"відмінно" (високий рівень - "12", "11", "10") поетапно необхідно виконати завдання всіх рівнів. Проте, така форма роботи може бути використана тільки за умови, що кількість завдань не повинно бути дуже великою. При цьому варіювання кількості завдань за рівнями здійснюється на вибір самого вчителя. Разом з тим ми не рекомендуємо часто використовувати поетапне виконання завдань всіх рівнів. Це правило пов'язане з тим, що від класу до класу збільшується кількість предметів і обсяг досліджуваного матеріалу. Тому введення даного обмеження, насамперед, спрямовано на недопущення перевантажень, що ведуть, як правило, до порушень психічного і фізичного здоров'я учнів.

Самостійна робота з вивчення навчального матеріалу будується кожним учнем на основі індивідуально-зорієнтованого навчального темпу в засвоєнні матеріалу. Вибравши за своїми бажаннями і можливостями рівень виконання завдань по тій чи іншій темі, учень може їх виконувати як на уроці, так і в позаурочний час. Тому вчителю не рекомендується змушувати учня здавати матеріал, якщо той не виявив на це бажання. Головною умовою організації самостійного вивчення матеріалу учнем є те, що він повинний вивчати його послідовно, тобто від параграфа до параграфа, від теми до теми.

Оцінка творчих здібностей особистості віддзеркалює інтегральну характеристику наступних властивостей та особливостей особистості: її мотиваційно-творчу активність, інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні здібності, здібності до самоврядування (автономії), комунікативно-творчі здібності, світоглядні, моральні та естетичні властивості особистості, від яких залежить рівень результативності творчої діяльності.

Вміння аналізувати і синтезувати, виділяти головне і другорядне, системно представляти актуалізовані знання, визначати поняття й оперувати ними, описувати явища і проникати в їхню сутність, встановлювати логічні і причинно-наслідкові зв'язки, виявляти протиріччя і формувати на їх основі проблеми - от ті, найбільш важливі уміння, наявність яких складає фундаментальну базу творчої спрямованості особистості.

При оцінці результативності виконання практичної і лабораторної роботи учитель використовує наступні критерії:

уміння учня застосовувати теоретичні знання при виконанні роботи;

уміння користуватися приладами, інструментами, самостійність при виконанні завдання;

темп і ритм роботи, чіткість та злагодженість виконання завдання;

досягнення необхідних результатів;

оформлення результатів роботи.

Оцінювання результатів виконаного завдання здійснюється вчителем на основі пропонованих критеріїв. Так, якщо учень не

справився з виконанням, йому не виставляється негативна оцінка і дається право повторної перездачі.

Ми вважаємо, що активізацію дослідницької діяльності учнів у процесі виконання лабораторних робіт можливо здійснювати шляхом рівневої диференціації завдань, тобто створення такої ситуації, коли б максимальне число учнів було зацікавлено і мало можливість підвищити рівень своїх експериментаторських умінь і навичок. Це можна здійснити шляхом пропозиції в кожній лабораторній роботі декількох варіантів (за вибором) завдань різного ступеня складності.

На практичних заняттях під час закріплення організується робота учнів з урахуванням індивідуального темпу в засвоєнні матеріалу. Закріплення матеріалу, як правило, краще починати зі спільної роботи всього класу, поступово збільшуючи обсяг самостійності учнів. Через деякий час організуються "рухливі" групи з тих, хто вже засвоїв обов'язкові вимоги і може працювати на підвищеному рівні і тих, кому необхідна додаткова роз'яснювальна робота. Учитель працює по черзі з різними групами.

Дидактичним забезпеченням диференційованого підходу до учнів на етапі закріплення матеріалу є спеціально сформована система вправ, що являє собою систему завдань з постійно наростаючою складністю. Така система завдань повинна включати:

широкий спектр завдань обов'язкового рівня, які повинні вміти виконувати всі учні;

завдання пропедевтичного характеру, які використовуються для попередження типових помилок, що допускають школярі при виконанні завдань обов'язкового рівня;

завдання підвищеної складності, призначені для учнів, які успішно просуються в засвоєнні матеріалу.

Виконання завдань здійснюється поетапно, тобто від параграфа до параграфа, від теми до теми. По кожній групі завдань учень сам вибирає рівень їх виконання, тобто, вивчаючи одну тему, він може вибрати один рівень, а по іншій - більш високий чи низький. Якщо учень занижує свої можливості, то вчитель шляхом проведення роз'яснювальної роботи стимулює учня на виконання завдань відповідного рівня. У той же час не допускається обмежувати бажання учнів першим (базовим) рівнем засвоєння. Після виконання завдання до параграфа чи теми учень здає вчителю вивчений і виконаний письмово матеріал. Учитель має право:

вислухати відповіді учня на всі завдання;

вказати, на які з виконаних завдань він хотів би одержати відповіді.

Якщо учень не справився з виконанням завдання першого (базового) рівня, то незадовільна оцінка не виставляється і йому дається право повторної здачі теми. Якщо учень при відповіді не підтвердив оцінки заявленого їм рівня, то йому може бути виставлена фактично отримана оцінка чи дається право повторного виконання цієї групи завдань.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Безпосереднім внутрішнім поштовхом до освоєння і закріплення нових форм і методів роботи слугує прийняте самим вчителем рішення діяти певним чином. Дане рішення є, як правило, результатом вивчення критичної оцінки вчителем різних альтернатив, можливих варіантів дії в даних умовах. При цьому кожен варіант оцінюється насамперед з погляду його раціональності, шляхом зіставлення очікуваних результатів (ступеня задоволення визначених потреб) і витрат (духовних

і фізичних). Будь-який варіант (форма, метод роботи) сприймається як найкращий, якщо мета досягається найбільш раціональним шляхом.

Першорядне, концептуальне значення ми надаємо питанням розвитку особистості, таким, як проблемам цінностей, мотивів, орієнтацій, потреб, формуванню такої особистості, яка буде здатна до постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації і зможе безболісно увійти у нові соціальні та суспільні відносини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой толковый социологический словарь: В 2-х т. / Пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 1999.
2. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход: Учеб. пособие. - М.; Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1999.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996.

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

*А.Дзундза – кандидат фсзико-математичних наук, доцент,
Донецький національний університет*

Стаття присвячена проблемі розвитку мислення студентів вищого навчального закладу. Розглядаються прийоми розвитку власного мислення студентів, які є передумовою саморозвитку та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Вимоги до професійного педагогічного виховання у наш час значно зростають, тому що з гострою необхідністю встала проблема зміни самого складу розуму і мислення сучасного вчителя. Справжнього професіонала нового покоління характеризують гнучкість, широта, системність і комплексність, наполегливість і активність, логічність, цілеспрямованість мислення, критичність і готовність виправляти свої помилки, самоусвідомлення, здатність до придбання нових знань тощо. Основна мета навчального процесу у вищій школі – не тільки дати знання, але й формувати на їх основі розвинене мислення студентів, виховувати у майбутніх учителів жвавий інтерес до проблем, що виникають, вчити їх учитися (учити себе). Адже зараз вища школа все більше повертається обличчям до студента як до особистості, що буде жити і працювати у ринковій економіці ХХІ сторіччя. Саме тому у центрі уваги викладача вищої школи повинні стояти питання навчання студентів основним прийомом розвитку власного мислення, що є передумовою саморозвитку і самовдосконалення у майбутній професійній діяльності. При організації навчального процесу більше часу повинно приділятися будь-яким видам роботи, що спираються на самостійність студентів, що активізують їхнє мислення, тому від викладача вимагається висока активність у вивченні психологічних теорій мислення і педагогічних засад його формування.

Метою нашої роботи є дослідження сутності професійного мислення педагога, одного з багатьох проявів багатомірного комплексного поняття, яким є мислення людини. На наш погляд, вивчення будь-яких сторін професійного педагогічного мислення необхідно починати з

аналізу сутності феномену мислення людини. Безумовно, удосконалення педагогічної практики навчання можливе тільки на основі застосування досягнень психологічної науки. Тому зупинимось на аналізі засад психологічних теорій мислення людини. У відомій книзі Л.С.Виготського «Педагогічна психологія. Короткий курс», що вийшла у Москві в 1926 році зазначається, що розвиток мислення належить до числа самих важких психолого-педагогічних проблем.

Серед усіх пізнавальних процесів, що являють собою форми і способи відображення і пізнання людиною всього різноманіття навколишнього світу, найвищим і найбільш складним є мислення. Якщо у процесі простого сприйняття людина пізнає одиничні і конкретні предмети, коли вони безпосередньо впливають на її органи чуття, то, завдяки мисленню, вона пізнає такі особливості, властивості й ознаки предмета, що вона могла і не сприймати безпосередньо. Проаналізуємо тепер основні напрями психолого-педагогічних досліджень поняття “мислення людини” у працях відомих вітчизняних і зарубіжних вчених.

Становлення психологічної теорії мислення відбулося в XVII столітті. На початковому періоді досліджень мислення фактично ототожнювалося з логікою. Здатність до мислення вважалася даною з народження і тому, як правило, розглядалася поза проблемою розвитку психіки людини. До числа розумових здібностей у той час відносилися лише спостереження і логічні міркування. Пізніше, з появою асоціативної психології, мислення у всіх його проявах зводилося до асоціацій. Як механізми мислення розглядалися зв'язки слідів минулого досвіду і вражень, отриманих у наявному досвіді. У подальшому

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

теорія мислення розвивалася у різних напрямках. Розглянемо найповніше, на наш погляд, сучасне гносеологічне визначення сутності мислення, яке подається в „Енциклопедичному словнику”: „Мислення це – опосередковане і узагальнене відображення дійсності, яке нерозривно пов’язане з чуттєвим пізнанням, з практичною діяльністю людини. Мислення активізується потребами практики і проявляється у практичній діяльності людей. За допомогою мислення людина прогнозує результати своїх дій, визначає цілі трудової і громадської діяльності. Розумовими операціями є: аналіз і синтез, як головні операції, які беруть участь у всіх інших процесах мислення, порівняння і розрізнення, абстракція і конкретизація, узагальнення і систематизація. Мислення здійснюється за допомогою понять, що формуються у процесі історичного розвитку людства і засвоюються кожною людиною у процесі її індивідуального розвитку (перш за все в умовах навчання і виховання).” [6, 67].

Це визначення відображає основні напрями дослідження мислення, найбільш популярними серед яких є: 1) теорія діяльності (Виготський Л.С., Валлон А., Давидов В.В., Леонтьєв О.М., Смирнов А.А., Тихомиров О.К. та інші), 2) теорія мислення як процесу відображення і пізнання навколишнього середовища (Архангельський С.І., Люблинська Г.О., Маклаков А.Г., М’ясоїд П.А., Рубінштейн С.Л. та інші), 3) операціональна теорія (Гальперін П.Я., Талізін Н.Ф., Ланда Л.Н., Кабанова-Меллер Є.М., Лернер І.Я. та інші). Безумовно всі ці напрями досліджень тісно переплітаються один з одним і наведений розподіл є досить умовним. Ця диференціація здійснюється з метою більш детального вивчення об’єкту дослідження.

Розробку теорії мислення з позицій *теорії діяльності* започаткував Л.С. Виготський. Він уперше розкрив рухову природу розумових процесів, проаналізував співвідношення свідомої поведінки і мислення. З цієї точки зору мислення як вища форма поведінки людини «є як би передавальним механізмом між схильністю і поведінкою, вона здійснює організацію останнього у залежності від тих внутрішніх спонукань, що виходять із глибинних основ нашої психіки». [4, 202]. Для викладачів дуже корисним є висновок Л.С. Виготського про те, що «мислення завжди виникає з ускладнення. Там, де все просувається легко без труднощів, ще немає приводу для виникнення думки» [4, 207]. Викладач повинен так ставити задачу, щоб у студентів не було готових навичок і відповідей. Адже мислення й означає не що інше, як участь усього нашого набутого досвіду у розв’язуванні задачі, і особливість цієї участі цілком зводиться до того, що вона вносить творчий елемент у поведінку, створюючи всілякі комбінації елементів у попередньому досвіді, яким, власне кажучи, є мислення. Розробку теорії діяльності продовжували такі відомі вчені як А.А. Смирнов, О.М. Леонтьєв, А.Г. Маклаков. А.А. Смирнов визначає мислення як здібність, що формується

протягом всього життя, до рішення різноманітних задач і доцільного перетворення дійсності. Відповідно до концепції мислення запропонованої Леонтьєвим О.М., мислення як вищий психологічний процес формується у процесі діяльності, а діяльність, у свою чергу, визначається мисленням. Виконання будь-якої діяльності (навчальної, дослідницької, професійної тощо) не може обійтися без процесу мислення, адже, діючи певним чином, людина вирішує цілий ряд розумових задач і, лише потім, реалізує у діяльності те, що створила у власній свідомості за допомогою мислення.

У визначеннях багатьох учених підкреслюється *пізнавальна сутність* мислення. Мислення як джерело і критерій пізнання визначали ще Сократ, Декарт, Спіноза. Пізнавальну сутність мислення підкреслює О.Г. Маклаков: „мислення є вищим пізнавальним психологічним процесом, суть якого полягає в породженні нового знання на основі творчого відображення і перетворення людиною дійсності.” [5, 299] У дослідженнях Люблинської Г.О.,

Архангельського С.І. підкреслюється, що основною функцією процесу мислення є активне відображення і пізнання навколишнього світу. Для теорії навчального процесу найбільш істотним є те, що цей процес містить у собі початкову форму відображення конкретних явищ і законів навколишнього світу нашим мисленням. Тим самим цей інформаційний етап служить умовою, основою формування знань. Адже у результаті функціонування системи вищої нервової діяльності мислення людини, як при безпосередньому впливі зовнішнього середовища, так і в умовах педагогічного процесу, здійснює складний процес сприйняття і відображення того чи іншого явища, предмета, закону тощо. Архангельський С.І. робить висновок: мислення – це головна сфера діяльності студента, що здійснюється „через уявлення, сприйняття, осмислювання й інші психічні процеси; усе це аналізується, синтезується й узагальнюється в результаті гармонійного функціонування всієї нервової діяльності людини”. [3, 133]

Люблинська Г.О. означає мислення як психологічний процес, завдяки якому людина відображає предмети і явища дійсності в їхніх істотних ознаках і розкриває різноманітні зв’язки, що існують усередині них і між ними. І виділяє такі основні особливості мислення людини як проблемність, пошуковий характер, спрямованість на рішення задачі; узагальненість, угруповування різних предметів і явищ на основі узагальнення їхніх істотних ознак, опосередкованість, можливість пізнання таких явищ дійсності і розкриття таких глибоких відносин і залежностей між ними, що недоступні органам чуття людини. Завдяки опосередкованості мислення безмежно розширюються пізнавальні можливості людини. Це означення підкреслює постійний рух думки від одиничних, конкретних випадків до їхнього осмислення, а потім до їхнього перетворення з

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

метою практичного використання певних властивостей, залежностей і закономірностей. Таким чином, саме у процесі мислення людині вдається розкрити зв'язки, що існують між предметами, заглянути у глибину явищ і передбачити їхні зміни під впливом різних причин.

У дослідженнях С.Л. Рубінштейна мислення визначається як прояв активності суб'єкта, що здійснюється протягом певного часу, тобто воно хоч і спрямовано на відображення зовнішнього світу, але завжди суб'єктивно, навіть у тому випадку, коли воно адекватно відображає об'єктивну реальність. На думку цього видатного психолога, мислення як свідомий процес характеризують такі його якості як перевірка, критика, контроль. П.Я. Гальперін трактує мислення як процес орієнтування суб'єкта при вирішенні інтелектуальних задач. Єдність пізнавальної і діяльнісної сторін мислення відображає у своєму визначенні П.А. М'ясоїд. „Мислення – це узагальнене та опосередковане пізнання світу у процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда, засіб творчої особистості”. [2, 230] І далі робиться висновок, що мислення – це раціональна пізнавальна діяльність, за допомогою якої людина здобуває нові знання, будує узагальнений образ світу. Російський психолог В.М. Дружинін відзначає, що мислення й інтелект – близькі за змістом терміни. Ми говоримо «розумна людина», позначаючи цим індивідуальні особливості інтелекту. Терміну «мислення» можна поставити у відповідність слова «обмірковування», «усвідомлення». Таким чином, терміни «розум», «інтелект» виражають властивість, якість, а «мислення», «свідомість» – процес. Людина, що наділена інтелектом, здатна до здійснення процесів мислення. Інтелект – це здатність до мислення, а мислення процес реалізації інтелекту. Легко помітити, що наведені вище означення мислення фіксують дві його ознаки: узагальненість і опосередкованість. У дослідженнях російського вченого О.К. Тихомирова розкривається таке важливе поняття як особистість, що мислить, мислить не мислення, а людина, яка проявляє пізнавальну активність. Розумову й інтелектуальну активність, як види пізнавальної активності суб'єкта, виділяє В.І. Лозова: “Мислева активність відбиває потреби суб'єкта зрозуміти, пізнати, пояснити щось нове, невідоме...Розумова активність характеризує індивіда з боку здійснення процесів сприймання інформації, уваги, пам'яті, уяви та ін.” [1, 29]

Мислення як *систему розумових операцій* одними з перших визначили Гальперін П.Я. і Талізін Н.Ф. Пізніше операціональну теорію мислення розвивали такі вчені, як Ланда Л.Н., Лернер І.Я., Дьяченко Н.З., Менчинська Н.О., Соколов А.М., Люблинська Г.О. та інші. У дослідженнях цих вчених неодноразово підкреслюється, що засвоєння операцій розумової діяльності розширює сферу пізнання, а це, у свою чергу, сприяє усвідомленню власного розумового розвитку (Г.І. Щукіна, В.Г. Степанов,

Е.М. Кабанова-Меллер, В.Ф. Паламарчук). У роботах В.В. Давидова, Я.О. Пономарьова обґрунтовується необхідність навчання певним операціям і формам розумової діяльності, що дає можливість керувати інтелектуальним розвитком студентів. Український психолог М'ясоїд П.А., досліджуючи процес мислення визначає мислення як активну взаємодію суб'єкта з об'єктом, аналітико-синтетичну діяльність, що здійснюється шляхом мислительних (розумових) дій і операцій. [2, 317] Ланда Л.Н. вважає визначальним фактором розходження між поняттями мислення і наявні знання. Він підкреслює, що мислення не зводиться до знань. Воно містить у собі розумові операції, спрямовані на перетворення знань. Уміти мислити означає уміти оперувати зі знаннями. Фактично процес мислення Л.Н. Ланда визначає, як уміння робити розумові дії, операції. Згідно з дослідженнями Е.М. Кабанової-Меллер операції мислення тісно пов'язані з прийомами навчальної роботи. Прийоми навчальної роботи – це ті способи, якими вона виконується студентами і які можуть бути об'єктивно виражені у вигляді переліку дій, вказівок, рекомендацій, правил, а операції мислення – це способи, якими здійснюється розумова діяльність студентів. Всебічне володіння операціями мислення і прийомами навчальної роботи є важливою умовою формування розвинутого мислення майбутнього фахівця.

Аналіз сутності природи мислення буде неповним, якщо не зупинитися на дуже важливій особливості мислення – на нерозривному зв'язку мислення і мовлення. Цей зв'язок виражається у тому, що думки завжди існують у „мовній” формі, навіть у тих випадках, коли мова не має звукової форми. Людина завжди думає словами. Л.С. Виготський підкреслював, що думка здійснюється в слові. [6, 245] Мова є своєрідним знаряддям мислення, а не тільки засобом спілкування. Студенти набагато краще вирішують задачі, якщо формулюють їх уголос. Маклаков О.Г. відзначає: «Думка здобуває остаточний вид тільки після того, як задум буде закодований у мовні символи. Процес мислення здійснюється тільки тоді, коли думка виражається словами». [5, 302] Однак, незважаючи на тісний зв'язок мислення і мовлення, – це не тотожні явища. М'ясоїд П.А. зазначає, що існують немовні фази мислення, коли домінують інші важливі для мислення аналізаторні системи. І дає таке визначення: „Мислення – це внутрішня діяльність, яка опосередковується мовленням і здійснюється за допомогою певних дій та операцій”. [2, 305]

Короткі висновки.

Мислення є узагальненим відображенням дійсності, тому що воно відбиває ті загальні властивості, які існують у предметах і явищах навколишнього світу.

Мислення – це опосередковане пізнання об'єктивної реальності, тому що людина, яка мислить, може робити висновки щодо властивостей явищ не маючи безпосереднього контакту з ними, а

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

шляхом аналізу непрямой інформації. Зауважимо, що опосередковане мислення дозволяє пізнавати глибше і повніше навколишнє середовище, більш за те, в процесі мислення людина може пізнавати те, що взагалі недоступно безпосередньому сприйняттю.

Процес мислення завжди пов'язаний з розв'язком певної задачі, проблеми, вирішення якої фактично і є метою мислення.

Мислення здійснюється за допомогою певних операцій, внаслідок чого відбувається перетворення і узагальнення інформації.

Мислення тісно пов'язане з мовленням. Думки завжди мають мовну форму (внутрішню або зовнішню). Тобто мовлення є своєрідним знаряддям мислення.

Формування свідомої поведінки здійснюється під впливом мислення. Вибір шляхів і способів дій відбувається при багаторазовому зважуванні варіантів і аналізі наявних даних.

Пріоритетом у педагогічній освіті повинно бути формування ерудованої особистості, яка має розвинутий інтелект, гнучке, глибоке, творче мислення справжнього фахівця, широкий кругозір і самоусвідомлення себе як суб'єкта розумової діяльності. Подальші дослідження цих важливих проблем ми вбачаємо у конструюванні таких освітніх технологій, які здатні стимулювати сприйняття навчального матеріалу лише як відносної істини, бажання його переосмислити й переусвідомити. Безумовно, будь яке нове знання повинно бути інтелектуально ліберальним, тобто таким що вивільняє і розширює мислення, стимулює невпинний розумовий пошук. Сформованість мислення доцільно розглядати як необхідну умову професійної придатності майбутнього вчителя, раціональності його поведінки, готовності ставити і вирішувати дослідницькі задачі, посилення мобільності фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків: “ОВС”, 2000. – 164 с.
2. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 2000, – 479 с.
3. Архангельський С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: „Высшая школа”, 1974. – 384 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991 – 480 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология.– СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
6. Энциклопедический словарь / под ред. Б.А. Введенского. – М.: „Наука”, 1963, том 2. – 520 с.

АНАЛІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ З ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ТВОРАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

І.В. Дмитрієва, канд. пед. наук,

Слов'янський державний педагогічний університет, доцент

Гуманістична педагогіка ґрунтується на тому, що кожну дитину слід розглядати як цілісну особистість і створювати сприятливі умови для її творчого розвитку. Усвідомлення важливості такого підходу для навчально-виховного процесу прямо або побічно повинно знаходити відображення у роботі як із нормально розвиненими школярами, так і з учнями, що мають ті чи інші психофізичні вади. У сучасних складних умовах стає все більш очевидним переосмислення співвідношення навчальних досягнень дитини з особливими потребами та її досягнень в області життєвої компетенції. Проблеми економіки, розпад духовних і моральних цінностей привів до зміни світовідчужань і життєвих орієнтацій. На дітей із розумовими і фізичними вадами обрушується маса негативної інформації, яку поставляє як саме життя, так і преса, телебачення і т.д. Такі діти є більш беззахисними, ніж їхні однолітки, що нормально розвиваються.

Новий зміст спеціальної освіти (звернення до світу аномальної дитини з метою навчання свідомої регуляції її поведінки і надалі успішної соціальної взаємодії) повинен співвідноситися з концепцією всебічного підвищення ролі мистецтва у формуванні особистості. Унікальність мистецтва

для педагогічних впливів полягає в тому, що дитина у процесі спілкування з ним одержує знання про світ, збагачує свій досвід, розвиває здатність до пізнання, виробляє в собі емоційно-ціннісне ставлення до явищ дійсності. Мистецтво як особлива духовно-практична форма пізнання світу має стати вагомим фактором духовного життя підростаючого покоління. Важливо, щоб школярі відчували потребу спілкування з ним, розуміли й адекватно сприймали його.

Серед візуальних видів мистецтва найефективнішу дію на дитину справляє образотворче, бо завдяки своїй універсальності плідно розвиває емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід. Збагачення чуттєвого досвіду під час занять з образотворчого мистецтва є одним із найважливіших шляхів розвитку пізнавальної діяльності учнів, формування у них умінь користуватися даними, отриманими від органів почуттів.

Дослідниками накопичено чималий досвід, узагальнений у нових програмах з образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл, що ввібрали в себе найкращі досягнення теорії і практики у галузі питань формування художнього сприймання творів

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

мистецтва нормально розвиненими школярами (С.Коновець, Б.Неменський, О.Печеряк, О.Соронович, Б.Юсов та ін.).

При дотриманні певних дидактичних умов образотворче мистецтво може і повинно ефективно використовуватися для вирішення навчальних, корекційно-розвивальних та виховних завдань освіти дітей з порушеннями розумової сфери.

Заняття образотворчим мистецтвом у допоміжній школі передбачають два традиційно важливі напрямки роботи: 1) розвиток сприймання навколишньої дійсності й мистецтва; 2) формування навичок практичної образотворчої діяльності. Проте, вже в програмних вимогах акценти на цих видах діяльності нерівнозначні. Основна увага приділяється образотворчій діяльності школярів й опануванню основ малюнка. Позитивно оцінюючи необхідність формування у розумово відсталих учнів образотворчих навичок, слід визначити не менш важливим і розвиток основ художнього сприймання.

З метою вивчення досвіду роботи вчителів та вихователів допоміжної школи з ознайомлення учнів із творами образотворчого мистецтва ми відвідали 84 уроки малювання у четвертих-шостих класах допоміжних шкіл Донецької області та м. Києва, проаналізували плани навчально-виховної роботи, провели анкетування вчителів молодших класів, вчителів малювання, вчителів-предметників, а також вихователів як молодших, так і старших класів.

Аналіз отриманих даних свідчить, що у роботі з розумово відсталими учнями спостерігається широка розмаїтість прийомів формування практичної образотворчої діяльності, у той же час методи і прийоми роботи з розвитку в учнів художнього сприймання педагогу майже невідомі: спроможність сприймати мистецтво розцінюється як наслідок уміння практично малювати, а твори мистецтва виступають лише засобом наочності, додатковим дидактичним матеріалом на уроках декоративного малювання, малювання з природи і тематичного малювання. При проведенні уроків-бесід про образотворче мистецтво вчителі, здебільшого, працюють над тим, щоб учні змогли дізнатися і назвати зображені предмети і явища, зв'язати їх у єдиний сюжет. Дуже часто ми спостерігали, як педагог прагне того, щоб діти визначили основні засоби художньої виразності, проте форма художнього твору найчастіше розглядалася вчителем у відриві від його змісту. Пізнавальні задачі, пов'язані зі сприйманням творів мистецтва, нерідко вирішувалися самим учителем, а не учнями. Готові розповіді вчителя звільняли дітей від необхідності виконувати численні інтелектуальні операції, осмислювати художню уяву твору в єдності форми й змісту. Використання проблемних ситуацій, дидактичних ігор і вправ, різноманітних видів творчих завдань спостерігалися нами в рідкісних випадках. У зв'язку з цим, розумово-емоційна чутливість учнів виявлялася, як правило, у недостатньо активному відношенні до пошукової

діяльності, спрямованої на рішення поставлених задач.

Анкетування вчителів образотворчого мистецтва показало, що біля 70% з них ведуть уроки малювання, не маючи основ художньої освіти і не володіючи навичками образотворчої граматики. Відношення вчителів до уроків малювання як до занять допоміжного характеру негативно позначається на рішенні пізнавальних і корекційно-виховних задач допоміжної школи. Найчастіше уроки, проведені неспеціалістами, зводяться до елементарного розгляду художніх творів без урахування методики проведення бесід про образотворче мистецтво.

Аналіз календарних планів роботи вихователів показав, що естетичному вихованню учнів допоміжних шкіл приділяється достатньо великий обсяг позакласного часу. Проте, частка художнього виховання засобами образотворчого мистецтва в ньому вкрай недостатня і не має системного підходу. Як правило, вона зводиться до провідин художнього музею один раз на рік. Опитування учнів 4-х – 9-х класів показало, що і ці заходи не завжди мають місце. Зрозуміло, що чимале значення у формуванні художніх уявлень розумово відсталих дітей грає сімейне оточення, перегляд телепередач і т.д. Значну роль відіграє і місце розташування школи. Частина допоміжних шкіл України знаходиться в невеличких містах і сільській місцевості, що не мають художніх музеїв. Природно, що їх відвідування учнями обмежене. Така віддаленість шкіл від музеїв призводить до об'єктивних складностей в організації позакласних занять з художнього виховання школярів. З огляду на дані обставини, визначена частина розумово відсталих дітей одержує художню інформацію тільки в стінах школи.

Поширеною формою позакласної роботи з художнього виховання є гуртки образотворчого мистецтва. У гуртках вдосконалюють свої уміння в малюванні діти, що мають спроможності й інтерес до образотворчого мистецтва. При цьому, на нашу думку, керівникові необхідно враховувати вік дітей і створювати гуртки окремо для старших і молодших школярів, тому що їх пізнавальні і практичні можливості будуть різноманітні. На таких заняттях обов'язковою умовою повинно бути знайомство з художніми творами. Проте при дослідженні виявляється той факт, що в допоміжних школах створюється один гурток для учнів усіх вікових груп. Охоплення дітей, що займаються, у таких гуртках складає приблизно 12-20% учнів 4-х – 9-х класів. Задача гуртків, в основному, зводиться до вдосконалення образотворчих умінь шляхом малювання на вільну тематику, виготовлення наочності до уроків, різноманітних позакласних заходів і т.д. Керівники гуртків рідко звертаються до творів образотворчого мистецтва з метою формування і розвитку художнього сприймання школярів.

З питань організації художнього виховання учнів допоміжної школи нами було проведене анкетування більш 150 вчителів і вихователів. У

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

першу чергу нас цікавило питання про те, із якою метою твори образотворчого мистецтва використовуються в допоміжній школі. Результати відповідей подані в таблиці.

Позитивно оцінюючи роль творів образотворчого мистецтва, насамперед, як засобів естетичного виховання, педагоги, проте, констатують, що використовують їх частіше усього в якості демонстраційного матеріалу.

Таблиця

Результати опитування вчителів і вихователів про цілі використання творів образотворчого мистецтва в допоміжній школі (%)

Ціль використання творів образотворчого мистецтва	Вчителя малювання	Вихователі	Вчителя інших навчальних дисциплін
З метою естетичного виховання	100	84	59
З метою розвитку пізнавальної діяльності й емоційної сфери Учні	84	58	73
У якості додаткового демонстраційного матеріалу	92	89	68
У своїй роботі не використовують твори образотворчого мистецтва	-	37	64

Педагогічним робітникам допоміжних шкіл було також поставлене питання: “Як у вашій школі здійснюється робота з розвитку художнього сприймання учнів за допомогою засобів образотворчого мистецтва?” Відповіді були дані такі:

Важко відповісти - 8,6 %.

Робота проводиться епізодично - 49,8 % .

Робота проводиться систематично і цілеспрямовано: на уроках, у ході позакласної роботи, у процесі гурткової роботи - 41,6 % .

На питання: “Чи є у Вас власний досвід використання творів образотворчого мистецтва в навчально-виховному процесі?”, 58% педагогів перелічили таке: конкурси малюнків, участь у шкільних виставках «Дарунки природі», «Кращий букет» і т.д. Тобто, робота з розвитку художнього сприймання розуміється як організація художньо-естетичної діяльності учнів, тільки за допомогою образотворчої діяльності. У якості першочергової задачі виділяється оволодіння образотворчими вміннями і навичками, при цьому недооцінюється формування розуміння художньої уяви в процесі сприймання художніх творів, формування емоціонально-особистісного ставлення до них.

Звернула на себе увагу одноманітність позакласних заходів щодо художньо-естетичного виховання учнів засобами образотворчого мистецтва. Тому ми вважали потрібним визначити причину їхнього укорінення. З цією метою було опитано 78 вихователів молодших і старших класів. 64% з них відповіли, що не знають інших методів роботи з учнями, як розповідь і бесіда. 28% вважають, що “так простіше і легше працювати”, 12% визнали небажання шукати нові форми і методи роботи з художньо-естетичного виховання учнів, посилаючись на дефіцит часу.

У той же час у ряді допоміжних шкіл успішно розробляються різноманітні форми навчально-виховної роботи з творами мистецтва: вікторини, екскурсії в картинні галереї, заочні знайомства з музеями різних міст України, зустрічі з художниками та ін. Заслугує на увагу, зокрема, досвід вчителів і вихователів допоміжної школи-інтернату №5 м.Горлівки Донецької області. Вчителі широко використовують твори образотворчого мистецтва на уроках малювання з метою формування художнього сприймання учнів. Вихователі, які організують позакласні заходи, проводять тематичні екскурсії в художній музей, на різноманітні виставки, по пам'ятних місцях міста й області. Інтерес викликає досвід роботи гуртку з образотворчого мистецтва в Краснолиманській допоміжній школі-інтернаті. Керівник О.В. Недопекіна підтримує тісні зв'язки з міською ізостудією, систематично знайомить своїх гуртківців із новими роботами молодих художників міста, організує спільні зустрічі-виставки.

При дослідженні методичної підготовленості вчителів і вихователів допоміжної школи до формування в школярів художнього сприймання нами був виявлений ряд проблем, із якими зштовхуються педагоги у своїй роботі. Аналіз отриманих у процесі анкетування даних показав, що і вчителі, і вихователі ремствують на недостатню розробленість даної проблеми в науково-педагогічній літературі і вважають, що недостатньо озброєні арсеналом методичних засобів для організації художнього виховання розумово відсталих учнів.

Вивчення процесу формування художнього сприймання розумово відсталих учнів засобами образотворчого мистецтва показало, що більшість педагогів допоміжної школи-інтернату усвідомлюють необхідність посилення навчально-

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

виховної роботи в цьому напрямку. Проте таке відношення ніяк не позначається на активності вчителів і вихователів і рішення проблем художньо-естетичного виховання відсувається на задній план.

Однієї з проблем, із якими зустрічаються педагоги, є їх недостатнє методичне підготування. Більше 30% вчителів і вихователів допоміжної школи вважають, що рівень їх "художньої компетентності" недостатньо високий для організації художньо-естетичного виховання учнів.

Тому так важливо приділяти увагу естетичній і художній підготовці майбутніх дефектологів. На жаль, доводиться констатувати, що зміст програми курсу "Методика викладання

образотворчого мистецтва в допоміжній школі" для студентів дефектологічних факультетів спрямований, в основному, на рішення питань розвитку образотворчої діяльності розумово відсталих учнів. Питанням розвитку і корекції художнього сприймання школярів приділяється, на нашу думку, недостатньо уваги. Крім того, кількість годин, відведених на вивчення даного курсу, вкрай обмежена. Зазначені хиби і труднощі повинні послужити вихідним орієнтиром для визначення шляхів використання корекційно-виховних і пізнавальних можливостей творів образотворчого мистецтва у формуванні художнього сприймання учнів з порушеннями розумової сфери.

ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

О. Дронова - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

В статті обґрунтовується творча спрямованість як важлива умова конкурентоспроможності педагога. Розглядаються психолого-педагогічні умови розвитку творчої спрямованості. Визначаються можливості інтегруючого підходу, створення комплексної педагогічної технології на прикладі навчальних дисциплін естетичного циклу. Розкриваються особливості та показники творчої спрямованості майбутнього професіонала на різних рівнях неперервної освіти.

У низці вимог суспільства до вищої професійної освіти головне місце належить розвитку творчої спрямованості особистості педагога.

Ми розуміємо її як активну позицію людини у середовищі, готовність до змін, уміння діяти у ситуаціях вибору, адекватне ставлення до нового, здатність до генерування ідей, наполегливість у пошуку шляхів реалізації ідей; потяг до самовивчення, самовизначення, самореалізації, саморуку, як важливу умову соціалізації. Підготовка професіонала як творчої людини є актуальною проблемою системи неперервної професійної освіти.

Феномен творчості вивчається у філософському, психо-фізіологічному та педагогічному аспектах. Він виявляє себе у духовному та фізичному житті людини, уможливує її існування у соціумі, дозволяє відчувати себе успішною, допомагає виживати у екстремальних умовах, перетворювати не тільки власне життя, але й життя та світогляд інших людей (Г.Батіщев, М.Бердяєв, Д.Богоявленська, В.Моляко, Г. Нойнер, Я.Пономарьов, Н. Роджерс, А.Шумілій, П.Якобсон та ін.).

У навчально-виховний процес системи освіти України активно впроваджується парадигма життєтворчості особистості. Фактично вона формує нову освітню стратегію. Ідея "творчості життя" має глибоке коріння у філософії, психології, культурі. Вчені визначають "життєтворчість" особливою формою самовиявлення людини. Це духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування; на творче здійснення нею свого індивідуального життя [2].

Ми розділяємо думку вчених, які визнають нову педагогіку як педагогіку життєтворчості. Вона від народження розвиває дитину як суб'єкта життя; допомагає їй у визначенні життєвої стратегії, у пошуках смислу життя, його повноти і культури, у пізнанні життя як результату життєздійснення. Її основу утворюють концептуальні ідеї про розвиток і саморозвиток особистості, здатної до самотворення (Т.Акбашев, Ш.Амонашвілі, І.Бех, В.Доній, І.Єрмаков, О.Кононко, Г.Несен, С.Русова, Л.Сохань, В.Сухомлинський, В.Шинкарук, М.Шульга, Н.Щуркова та ін.).

З цим, по-новому акцентується проблема педагога. Елементом його фахової підготовки має стати вміння транслювати дитині зразки творчого ставлення до життя. Через наслідування, осмислення, імітацію креативної поведінки дитина поступово посувається у своєму розвитку як суб'єкта життєтворчості; знаходить свій "Образ Я", відпрацьовує свій власний і неповторний стиль життя. Ця робоча гіпотеза зробила предметом нашої уваги умови, за яких майбутній фахівець галузі дошкільної освіти набуватиме досвіду життєтворчості. У викладанні навчальних дисциплін та у виховній роботі ми поставили за мету розвиток творчої спрямованості особистості майбутнього фахівця галузі дошкільної освіти.

Ця галузь сьогодні вирішує складні питання переходу на особистісно-орієнтовану модель освіти. Головною проблемою залишається професійна підготовка та перепідготовка фахівців, готових до реалізації цієї моделі [1,3].

Дошкільна освіта є необхідною складовою системи неперервної освіти у цілому і водночас вона має зберегти своєрідність і залишитись самоцінною

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

освітньою ланкою з притаманними їй специфікою, особливим призначенням, характерними цілями і завданнями. Педагог виступає організатором життєдіяльності дитини, пристосовуючись до її природи; допомагає увійти у соціум, пробудити її духовний світ і активне творче життя. Його кваліфікаційна характеристика складається з професіоналізму та прийняття дитини. Останнє, у значній мірі, визначається загальною "Я-концепцією", образом "Я" педагога,

Організація професійної освіти, її зміст, форми і методи мають спрямовуватись на набуття креативних якостей особистості, формування оптимістичної налаштованості, розвиток людини як творця власного життя і авторитетного педагога. Стиль життя на факультеті має визначати творчість (художньо-самодіяльна, науково-методична, організаційно-комунікативна). Як пошук, вибір, відкриття, прогнозування, створення, вона визначає спосіб світовідчуття і життєздійснення. Кульмінацією життєтворчості є вибір у основних сферах самореалізації особистості (спорт, мистецтво, наука тощо). Тільки як активний суб'єкт життєдіяльності, педагог може направляти дитину-дошкільника в двох основних галузях знань: у пізнанні своєї індивідуальності (усвідомленні "Я", розумінні своїх думок, переживань, бажань, планів, ідеалів...), у пізнанні умов життя в природі та суспільстві (від яких "Я" залежить і які впливають на його становлення).

Як зазначається у Доповіді ЮНЕСКО "Освіта для XXI століття", впродовж усього життя освіта має базуватися на чотирьох стовпах: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчися жити разом, навчитися жити.

Технологія навчання у вищій професійній школі являє собою системний комплекс психолого-педагогічних процедур, які вміщують соціальний добір та компонування дидактичних форм, методів, способів, прийомів та умов. Вона має досягти певних змін у формах поведінки та діяльності студента і сприяти виникненню нових. Функціонування її як цілісної дидактичної системи забезпечує досягнення конкретної мети (Л.Артемова, Ю.Бабанський, І.Бех, А.Богуш, В.Бутенко, О.Глузман, І.Зязюн, В.Петровський, О.Я. Савченко, Н.Ф. Талізін та ні).

У своїй викладацькій практиці ми спробували розробити комплексну технологію креативно-розвиваючого спілкування зі студентами, яка інтегрує навчальні та виховні форми професійної підготовки на факультеті дошкільного виховання та практичної психології. Систему утворюють авторські програми базового курсу "Основи образотворчого мистецтва з методикою у дошкільних педагогічних особливості роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку", "Проблеми формування творчої особистості"; концепція студентського клубу "Школа мистецтв" (форма виховної роботи).

Ми виходили з того, що університетська педагогічна освіта є системою професійно-педагогічної підготовки викладачів для середніх і вищих навчальних закладів, яка відзначається

фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною та науково-дослідницькою спрямованістю. Водночас, ця система є багаторівневою і забезпечує неперервну підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів. Вона є зорієнтованою на індивідуально-творчу підготовку за фундаментальним, загальнопедагогічним, професійно-педагогічним, культурологічним, науково-дослідницьким та практично-педагогічним рівнями.

Згідно гіпотези, вищезгаданий базовий навчальний курс, спецкурси та студентський клуб "Школа мистецтв" утворюють освітнє середовище для розвитку творчої спрямованості особистості професіонала галузі дошкільної освіти для усіх рівнів. Умовами для цього визначено: системність (поєднання базового навчального курсу, спецкурсів та виховної роботи у єдиний модуль для реалізації головної мети — розвиток творчої спрямованості особистості); неперервність та наступність усіх рівнів фахової підготовки: бакалавр — спеціаліст — магістр — кандидат педагогічних наук; інтегрований підхід у розробці навчальних програм та концепції виховної роботи; надання пріоритету активним формам навчання та життєдіяльності студентів; мотивація професійної підготовки з позицій усвідомлення студентами творчої спрямованості особистості як важливого елемента соціалізації.

Зазначимо, що головні компоненти освітнього процесу надійшли до нас із давньої історії й донині берігують своє значення. Але у виступах В.Кременя, насамперед, підкреслюється, що освіта має набути інноваційного характеру, а її вихованці повинні бути здатними до інноваційного типу життя і життєдіяльності [3].

До інноваційних сьогодні відносять технології активного навчання, інтегрований підхід, модульно-рейтингову систему, проблемне та дистанційне навчання [4].

Головною умовою розвитку творчої особистості вчені і практики визнають навчання через активну діяльність.

Ми визначили творчість важливим елементом соціалізації, системоутворюючим фактором у нашій освітній технології. Ми будували її за принципами особистісно-діяльнісних освітніх технологій: діяльнісна активність студентів, мотивація, індивідуалізація, партнерська взаємодія, рефлексивність, свобода вибору і відповідальність за нього. Ці принципи взаємопов'язані з принципами модульного навчання. Позиція викладача полягає не стільки у транслюванні інформації, скільки у організації активної творчо-пошукової, винахідницької діяльності студентів на основі інформації та осмислення зразків креативної поведінки, творчого стилю життя, які він транслює через різні форми навчання і виховання.

Зміст та структура професійної університетської педагогічної освіти у нашій системі постають у трьох рівнях. Кожний має власні показники та особливості проявів творчої спрямованості.

І-рівень: базова освіта як єдина фундаментальна, гуманітарна, психологічна та педагогічна, культурологічна мистецтвознавча,

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

художня підготовка, що є необхідною кожній людині, викладачу. Вона є зорієнтованою на загальнонаукову та функціонально-технологічну підготовку, виховання активної позиції у життєдіяльності факультету, мотивів подальшого навчання та соціально-професійного саморуху.

II-рівень: професійна мистецька та психолого-педагогічна освіта (підготовка бакалаврів) як комплекс спеціальної художньої та психолого-педагогічної, методичної підготовки. Ми орієнтуємо її на загальнокультурну, фундаментально-технологічну підготовку компетентних фахівців для дошкільних освітніх закладів, на формування мотивів подальшої освіти та життєтворчості, готовність до творчої роботи з дітьми у середовищі КРАСИ, МИСТЕЦТВА, ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

III-й рівень: профільована психолого-педагогічна освіта (підготовка спеціалістів, магістрів та кандидатів наук) як система загальнокультурної, наукової, спеціальної, художньо-естетичної, психолого-педагогічної та практичної підготовки студентів, її зорієнтовано на індивідуально-творчий розвиток особистості конкурентноспроможного фахівця.

Освітньо-виховний модуль "обслуговує" усі три рівні фахової підготовки. Навчальні програми, форми та методи креативно-розвиваючого спілкування у системах "Викладач-Студент", "Студент-Викладач", "Студент-Студент" та ін. передбачають розвиток творчої спрямованості особистості, формування зовнішньої та внутрішньої психологічної настанови на самовивчення, самооцінку, самовизначення, самореалізацію та саморух, усвідомлення самоцінності у соціумі.

Фундаментальна підготовка забезпечується оволодінням методології наукового пізнання та життєтворчості, ознайомленням з мистецтвом як продуктом та формою життєтворчості, осмисленням феномену "КРАСА" як ціннісної категорії життєтворчості. Головним показником творчої спрямованості особистості є зацікавленість курсом, готовність та потреба висловити власну думку, бажання стати учасником творчого процесу та життєдіяльності факультету; прагнення досягти успіху у навчанні і професійному зростанні.

Спеціальна підготовка пов'язується з осмисленням студентом усього комплексу науково-методичної інформації ("КРАСА", "МИСТЕЦТВО", "ТВОРЧИСТЬ"), потрібної для успішної професійної діяльності, і трансформацією її у власний стан готовності і здатності до дій. Головними показниками творчої спрямованості особистості ми вважаємо усвідомлення студентом принципів, алгоритмів професійних дій у середовищі КРАСИ, МИСТЕЦТВА, ТВОРЧОСТІ; уміння діяти у ситуаціях вибору, динаміку.

Психолого-педагогічна підготовка водночас є процесом і результатом осмислення студентами форм існування КРАСИ, концепцій ТВОРЧОСТІ, поняття ЖИТТЄТВОРЧОСТІ; ознайомлення з методиками діагностики креативності та креативно-розвиваючими педагогічними технологіями; активного

самовивчення та самоаналізу; розуміння перспектив практики дошкільної освіти. Головними показниками творчої спрямованості особистості є професійна інтуїція, уміння адекватно оцінити ситуацію і знайти рішення (підібрати методiku, адаптувати відому, розробити власну), скориставшись ціннісним потенціалом КРАСИ, МИСТЕЦТВА, ТВОРЧОСТІ; внутрішня настанова і свідомо оптимістична налаштованість на педагогічну діяльність.

Культурологічна підготовка передбачає співпричетність студентів до національного та світового культурного процесу, залучення до культурного та наукового життя факультету, університету, міста; актуалізацію та розвиток сутнісних сил (здібностей та потреб) особистості, спрямування їх на формування оптимістичного ставлення до СЕБЕ, СВІТУ, ІНШИХ для самоствердження; формування професійно-значущих якостей фахівця і людини; розвиток ставлення до себе як суб'єкта ЖИТТЄТВОРЧОСТІ. Головними показниками творчої спрямованості особистості є інтелектуальна і моральна свобода, соціальна активність, духовність; прагнення самоактуалізації, самовираження, самоствердження і визнання; ціннісне ставлення до себе як людини і професіонала галузі дошкільної освіти, науковця.

Науково-дослідницька підготовка забезпечується засвоєнням методології та методик наукового психолого-педагогічного дослідження; формуванням умінь організувати науковий пошук у галузі художньої педагогіки та психології творчості дітей, складати програму та методiku, реалізувати їх у практиці; аналізувати педагогічний досвід, визначати закономірності педагогічного процесу та творчого розвитку дитини у ньому, прогнозувати шляхи удосконалення розвиваючого середовища як фактору розвитку творчої особистості дитини. Головними показниками творчої спрямованості є рівень науково-педагогічного мислення, професійна інтуїція та передбачення, винахідливість, сміливість та зухвалість, пошук, генерування ідей, вибір.

Практична підготовка передбачає взаємодію у різних формах життєдіяльності на основі співробітництва, діалогу, змагання. Студент має можливість оволодіти змістово-процесуальною та організаційно-методичною частинами педагогічної діяльності на матеріалі КРАСИ, МИСТЕЦТВА, ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ; спостерігати, осмислювати, випробувати різні форми самовираження та самореалізації; перевіряти дію різних елементів сучасних особистісно-розвиваючих креативних технологій спілкування з дитиною; здійснювати самоспостереження і самоаналіз, визначати шляхи і власні можливості для саморуху і самоствердження як професіонала і члена соціуму. Головними показниками творчої спрямованості є активна життєва позиція, прагнення самоудосконалення, відпрацювання індивідуального стилю педагогічної діяльності та виконавчої майстерності; визнання творчості як особистого стилю життя.

Експериментальне випробування модулю здійснювалось упродовж п'яти років. Розвиток творчої

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

спрямованості особистості обумовлений стилем життєдіяльності факультету, де студенти відчують себе "головною ланкою", учасниками професійної підготовки, творцями власного життя на протязі 5-6 років навчання.

Концепція студентського клубу "Школа мистецтв" полягає у створенні такої форми спілкування викладача зі студентами, яка сприяє розвитку молодого людини у самовивченні, самоствердженні та визнанні; адаптації до нових умов життєдіяльності, формуванню позитивної налаштованості на навчання та саморозвиток як творчої особистості. Залучення до активних форм художньої діяльності допомагало кожному студенту відчувати себе потрібним і успішним у нових умовах. Структуру "Школи мистецтв" утворюють: "Ліга КВК", дизайнерська група, журналістська, комп'ютерна, театральна, "топ"моделі", музично-вокальна група, спортивно-хореографічна, наукова, група флористів та фахової підготовки до рівня, який надає можливість здійснювати професійну діяльність за національною програмою "Обдаровані діти".

Наступний модуль комплексної програми утворює авторський спецкурс "Проблеми формування творчої особистості". Його концепція, зміст та форми викладання розроблялися з урахування вимог до підготовки фахівця магістерського рівня. Предметом обговорення є творчість як особистісно-соціальний, філософський та психофізіологічний феномен, фактор соціалізації та конкурентноспроможності фахівця. Магістранти виконують практичні завдання відповідно трьох рівнів

розглядання предмету. Рівень індивідуальних проявів креативності передбачає діагностику творчих здібностей. Рівень особистісний пов'язаний з самоаналізом і створенням власного життєвого проекту. Рівень соціально-психологічний передбачає дослідження конкретних умов розвитку творчих проявів дітей дошкільного віку у навчальних, позанавчальних закладах та сім'ї.

Реалізація комплексної інтегрованої програми свідчить про можливість динаміки творчої спрямованості особистості як елемента професійної підготовки фахівця галузі дошкільної освіти. Низку визначених вище умов можна доповнити такими, як організація креативного середовища на факультеті (демократичний стиль спілкування; ступінь свободи думки, мислення, дій; спрямованість життєдіяльності на творчий пошук і самореалізацію); система заохочень для талановитих студентів (матеріальне та моральне стимулювання творчої спрямованості) першочергове надання їм можливості навчання на держбюджетній основі.

Форми та методи активного навчання, якими є робота студента у бібліотечному каталозі, анотування, реферування, рецензування, конспектування, семінари та конференції; творчі завдання, конкурси та звіти; діалог, співтворчість, експеримент, практика та інші реалізують оптимально свої креативно-розвиваючі можливості на фоні мотивації, усвідомлення студентом важливості творчого саморозвитку для успішної професійної діяльності в умовах ринку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю //Дошкільне виховання. — 2002. — №2. — С. 7-9.
2. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод.посібник: У 2 ч./ Ред.рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. — К., 1977.
3. Філософія освіти XXI століття: Виступ міністра освіти і науки України, президента АПН України, академіка НАН України Василя Кременя на ювілейній сесії АПН //Освіта України. — 2002. — 28 грудня. — №102-103.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. Пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 437 с.

ТВОРЧЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ

В.Землянська - старший викладач кафедри ПіМПП

Слов'янського педуніверситету

Одна з головних цілей сучасної освіти, на нашу думку, складається в кооперації діяльності всіх учасників освітнього процесу по реалізації основних напрямів шкільної реформи. Фундаментом реформи освіти на Україні повинен стати інноваційний процес, що знайшов своє відображення в Концепції інноваційного розвитку України, в Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України, схваленій Постановою Верховної Ради України від 13.07.1999 р. (№ 916 – ХІУ). У цій Концепції визначено, що перспективним напрямом шкільної реформи є

перехід на прогресивний інноваційний шлях, впровадження нових педагогічних технологій у практику шкіл.

Термін "педагогічна інновація" та відповідні напрямки наукових досліджень з'явилися у Західній Європі та США в середині 60-х років. В Україні педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження в останнє десятиліття ХХ ст. Проблему впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес школи досліджували Л.Березівська, Л.Даниленко, П.Шемет, Р.Чуйко та ін. У працях

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Н.Клокар, О.Козлової вирішувались проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності.

Виходячи з інноваційної спрямованості сучасної освіти, необхідно розробити шляхи і виділити засоби вирішення таких педагогічних проблем:

координація діяльності школи і вузу, з метою впровадження в навчально-виховний процес нових педагогічних технологій;

розвиток наукових досліджень у даному напрямку;

розробка основних положень інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

З метою координації зусиль всіх учасників освітнього процесу в Слов'янському державному педагогічному інституті в 1988 році був створений навчально-науковий методичний комплекс. В рамках цього комплексу в квітні 1999 року на факультеті підготовки вчителів початкових класів на базі кафедри педагогіки і методики початкового навчання розпочало свою діяльність творче об'єднання "Університет Розвитку". Воно об'єднало зусилля вчителів початкових класів, шкільних психологів, викладачів і студентів вузу з метою ознайомлення і впровадження нових педагогічних технологій у практику роботи початкової школи.

Метою творчого об'єднання стало:

Впровадження в навчально-виховний процес нових педагогічних технологій.

Надання методичної допомоги вчителям, обмін педагогічним досвідом.

Організація науково-дослідної роботи з метою апробації й розповсюдження нових педагогічних технологій, розвиток наукових досліджень у даному напрямку.

Організація інформаційної діяльності.

За чотири роки творче об'єднання пройшло непростий шлях від свого створення до деякої рівноваги сьогодні і тому вважаємо необхідним проаналізувати його діяльність.

Щорічне проведення в рамках днів науки Слов'янського державного педагогічного університету науково-методичних конференцій дало можливість збирати людей, які знаходяться на різних площинах педагогічної діяльності, але роблять загальну справу. Це викладачі вузу, що досліджують теоретичні основи нових педагогічних технологій. Це вчителі шкіл міста, району і регіону, що впроваджують нові педагогічні технології в навчально-виховний процес школи і, нарешті, студенти, які при написанні курсових і дипломних робіт збирають теоретичний матеріал і апробують його під час педагогічних практик. Науково-практичні конференції поєднують зусилля керівників міських і районних відділів освіти, адміністрацію і вчителів шкіл міста і району, викладачів вузу для ефективного вивчення і застосування нових педагогічних технологій. Тематика науково-практичних конференцій відбиває систематичну і планомірну роботу творчого об'єднання по реалізації нових педагогічних технологій.

1999 рік – “Перспективи розвитку сучасної освіти”

2000 рік – “Стан та перспективи розвивального навчання в Слов'янську”

2001 рік – “Особливості організації навчально-ігрової діяльності шестирічних першокласників”

2002 рік – “Розробка та впровадження в практику початкової школи нових педагогічних технологій”

2003 рік – “Забезпечення наступності на різних етапах навчально-виховного процесу в світлі нових педагогічних технологій”

Участь членів творчого об'єднання в Всеукраїнських науково-практичних Конференціях (Київ, 2000 р.), (Київ, 2002 р.) переконливо показали масштабність розвитку системи розвивального навчання в Україні і необхідність створення Української Асоціації "Розвивальне навчання". Сьогодні наше місто представлено в правлінні Асоціації, сім вчителів міста є її членами.

Творче об'єднання забезпечило способи кооперації з іншими містами нашого регіону. Співробітництво з СЕПШ Народної Української Академії м.Харкова (завідувач кафедри О.Божко), ЗОШ №27 м.Лисичанська Луганської області (директор Л.Пікрун), ЗОШ №91 м.Донецька (директор Р.Картамишева), ЗОШ №10 м.Красного Луча Луганської області (науковий директор О.Дяченко), Школи Розвитку м.Луганська (директор Н.Васильченко) допомогло освоєнню й удосконалюванню системи розвивального навчання в нашому регіоні.

Семінари-практикуми в школах регіону (Красний Луч, Луганськ, Донецьк, Лисичанськ), літні регіональні семінари учителів (Святогірськ), обмін досвідом, спільна робота збагачує практику всіх учасників регіону, благотворно позначається на росту професіоналізму вчителів.

В реалізації основних напрямів шкільної реформи по впровадженню нових педагогічних технологій у практику початкової школи чітко простежується декілька напрямів, адекватних педагогічної діяльності творчого об'єднання “Університет розвитку”:

Форми та методи роботи з вчителями.

Методична система ознайомлення студентів з новими педагогічними технологіями.

Проаналізуємо діяльність творчого об'єднання за цими напрямками.

Форми та методи роботи творчого об'єднання з вчителями початкових класів.

Оглянувши поглядом освітній простір в місті та районі, ми помітили, що у відношенні нових педагогічних технологій в школах картина вийшла різномірне. Одні цікавляться, інші тільки включаються, а треті вже 7-8 років реалізують їх в практику. Необхідно було упорядкувати цей процес і забезпечити поступальний розвиток інноваційного процесу з урахуванням місцевих можливостей.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Діагностичне обстеження вчителів показало, що найкраще вони обізнані з інноваціями у змісті освіти, оскільки цю інформацію отримують завдяки засобам масової інформації та через семінари, наради тощо. Перешкодою в їх своєчасному і повному інформуванні є відсутність фахової літератури та організаційної системи інформування. Результати обстеження дали нам змогу розробити пропозиції щодо найефективнішого інформування вчителів про нові педагогічні технології.

Сьогодні можна виділити три рівні освоєння нових педагогічних технологій в нашому місті.

Перший рівень – методичний. На цьому рівні знаходяться ті вчителі і викладачі університету, що пройшли цільову перепідготовку в наукових центрах. У них склався особистий підхід до інноваційної діяльності, вони володіють методикою дослідницької роботи, можуть надати теоретичну і методичну допомогу при освоєнні нових педагогічних технологій.

Другий рівень – практичний. На цьому рівні педагоги освоюють нові педагогічні технології, проходять стажування в наукових центрах, вміють організувати навчальне співробітництво і будувати уроки з урахуванням вимог особистісно-орієнтованих технологій.

Третій рівень – мотиваційний. На цьому рівні вчителі зацікавлені в освоєнні нових педагогічних технологій, потребують теоретичної, практичної і методичної допомоги і підтримки.

Творче об'єднання планує свою роботу з урахуванням виділених рівнів.

Труднощі в здійсненні підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи за новими технологіями, неготовність більшої частини педагогів до дослідницької і самоосвітньої роботи, самодостатність їхніх позицій, нерозробленість проблем переходу і забезпечення наступності між різними ступенями навчання – це причина в гальмуванні впровадження нових технологій в практику роботи початкової школи. Тому офіційне оформлення творчого об'єднання на міському рівні дало можливість скоординувати наші зусилля і використати педагогічний потенціал досвідчених викладачів і вчителів для інформування педагогічної громадськості на міському і районному методичному об'єднаннях, на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

Відвідуючи два рази на рік планові семінари в наукових центрах м.Харкова, вчителі відчували необхідність у поточній рефлексії своєї педагогічної діяльності. Спільна робота з науковцями Центру (О.К.Дусавицький, Е.І.Александрова, С.В.Ломакович, Л.О.Тимченко) допомогли вчителям в підвищенні їх професійної компетентності. Проведення постійно-діючого теоретичного семінару (СДПУ, кафедра педагогіки та методики початкового навчання) допомогла оволодінню теоретичними основами практичної діяльності вчителів початкових класів.

За останні п'ять років значно виріс професіоналізм вчителів, про що свідчать результати їх науково-дослідної діяльності: навчання в університеті для отримання другої вищої освіти, в магістратурі та аспірантурі, відвідування планових семінарів в наукових центрах, стажування в освітніх закладах нового типу.

Проведення семінарів на базі шкіл (ЗОШ №1, ЗОШ №16, ЗОШ “Олімпія”) дозволило обговорити питання формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці, типологію і структуру уроків; дало можливість розібратися в правильності побудови своєї педагогічної діяльності, підвищити ефективність підготовки починаючих вчителів і прискорити їх просування в освоєнні нових педагогічних технологій.

Вивчення соціально-психологічних характеристик учителів, що працюють в експериментальних класах, дає підставу стверджувати, що для них характерні:

досить сильна спрямованість на соціальну взаємодію, яка пов'язана із високою здатністю до педагогічної діяльності, що майже вдвічі вища, ніж у педагогів масової школи;

дуже розвинуте вміння не претендувати на свободу дитини, вміння відмовитися від власних стереотипів і звичних схем оцінки поведінки учнів;

достатньо добре вміння бути самим собою, щирість, правдивість, розуміння своїх почуттів і справжніх намірів у спілкуванні з дитиною, яка потребує психолого-педагогічної допомоги;

здатність сприймати учня як систему, що розвивається, а звідси – спроможність відмовитися від загрозливих і авторитарних методів впливу на нього; здатність об'єктивно сприймати дитину такою, якою вона є у навчально-виховному процесі.

Таким чином, як показали результати педагогічного дослідження, якісні зміни освіти починаються з формування нового погляду вчителя на своє місце і роль у навчальному процесі, нового ставлення до учня. Професійні завдання педагога, що освоює нову технологію освіти, потребують від нього нового ставлення до себе, проникнення у свій внутрішній світ, професійного самовдосконалення, відмови від авторитарного стилю спілкування з дітьми.

Методична системи ознайомлення студентів з новими педагогічними технологіями.

Єдиний освітній простір у місті дозволив скоординувати зусилля творчого об'єднання для вирішення проблеми, пов'язаної з підготовкою вчителя нового типу. Сьогодні, як ніколи, гострою є проблема запровадження нових технологій навчання та виховання, тож просто неможливо стати фахівцем без вивчення найновіших набутків науки і практики. Отже, актуальною стала проблема розробки основних положень інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Інноваційна компетентність, на наш погляд, - це система мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що забезпечують

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

ефективність використання вчителем сучасних інновацій у педагогічній діяльності. Завдання вищої школи складається в створенні умов для розвитку такого вчителя, у підтримці процесу, націленого на народження і розвиток учителя, готового прийняти і реалізувати сучасні особистісно-орієнтовані технології. Над цим і працює викладацький склад творчого об'єднання "Університет розвитку".

Дбаючи про інноваційну поінформованість студентів, проводимо рекламно-інформаційні заняття, на яких ознайомлюємо з банком популярних інноваційних технологій, наводимо приклади впровадження їх у практику роботи початкової школи. На кафедрі педагогіки та методики початкового навчання створено банк інновацій з джерелами інформації, відповідною літературою. Інформаційна поінформованість викликає у студентів бажання поглиблювати свої знання, є стимулом до творчості.

Другий компонент – інноваційна грамотність майбутніх фахівців. Тут на перший план виступає оволодіння науково-теоретичною базою, тобто тією методологічною основою, яка є фундаментом інноваційної теоретичної підготовки. Формування інноваційної грамотності педагога починається в вузі. Ознайомлення студентів з педагогічними інноваціями відбувається передусім теоретично: лекції, на яких відомості про інноваційну технологію викладач подає оглядово; підготовка студентами самостійних доповідей, повідомлень, рефератів. Проте, як свідчить практика, студенти здебільшого формально ставляться до інновацій, не пов'язують цей процес з власною самоосвітою, внутрішнім зростанням, самовдосконаленням. А відтак, спостерігаємо безсистемне застосування інноваційних ідей, нерідко хибне тлумачення основних положень, що знижує результативність їх реалізації. З огляду на сучасний стан педагогічної практики, ми вирішили у вузівській підготовці створити умови для ознайомлення студентів з новими педагогічними технологіями.

Для усвідомленого вибору професійної кваліфікації первинне занурення в нові технології необхідно ще у вузі, причому ознайомлювального характеру для всіх студентів. Первинне уявлення про педагогічні технології студенти дістають під час вивчення дисциплін методичного циклу. Зокрема, на заняттях з методики викладання математики ми звертаємо увагу студентів на можливість застосування елементів відповідних педагогічних технологій (модульного, диференційного, розвивального навчання).

Оптимальною формою реалізації наміченої програми стало введення в навчальні плани факультету двох спецкурсів: "Нові педагогічні технології" та "Актуальні проблеми методики математики". Матеріали спецкурсів допомагають студентам розібратися і зрозуміти нові педагогічні технології, вирішити проблеми методики математики з позицій нових педагогічних технологій, дозволяють усвідомлено підійти до

вибору тієї чи іншої технології навчання. Спецкурси ставлять студентів у ситуацію усвідомленого вибору професійної кваліфікації з огляду на свої особистісні здібності.

На сучасному етапі, на наш погляд, базовими для підготовки вчителів нового типу можуть стати особисто-орієнтовані технології початкової освіти (система розвивального навчання (Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова), програма всебічного розвитку дитини "Крок за кроком", програма розвитку "Росток" Т.О.Пушкарської). Вхідження в ці програми і їх освоєння дає можливість змінюватися і розвиватися самому вчителю, дозволяє реалізувати свої можливості, удосконалюватися і самостверджуватися. Вони є особистісно-орієнтованими у тому розумінні, що спонукають особистість вчителя до професіоналізму, якнайповнішого розкриття та індивідуального способу виявлення своїх потенційних можливостей.

Для побудови методичної системи ознайомлення студентів з новими педагогічними технологіями ми мали всі реальні передумови:

Бібліотеку джерел нових педагогічних технологій, у якій зібрана вся психолого-педагогічна, методична і теоретична література.

Комплекти підручників, програм і методичних рекомендацій із усіх предметів початкової школи.

Учителів міста і району, які успішно освоїли нові педагогічні технології і готових прийняти студентів для проходження педагогічної практики.

Основним напрямом третього компонента – інноваційної культури – є професійно-педагогічна практика в початкових класах. На кожному етапі професійного становлення молодих фахівців передбачено різні види практики, які допомагають набувати відповідних освітньо-кваліфікаційних навичок. Усі види практики дають оптимальну можливість формувати у студентів готовність до інноваційної діяльності, вміння осмислювати і використовувати новітній передовий досвід, нові педагогічні технології. Звичайно, не всі студенти зможуть впроваджувати інновації в навчально-виховний процес, але в ході педагогічної практики здійснюється особистісно-орієнтований підхід до кожного студента. Майбутні вчителі дістають змогу розвинути свої професійні вміння, реалізувати індивідуальну технологію педагогічної діяльності. Факультет і загальноосвітні школи міста і району, з якими укладено угоду про співпрацю, однаковою мірою несуть відповідальність за виховання творчого вчителя. Така співпраця не епізодична, а постійна і ґрунтується на довготривалій взаємовигідній основі.

У своїй роботі ми орієнтуємо студентів на впровадження у практику початкової школи елементів педагогічних інновацій, що використовуються на рівні гуманістичних підходів. Це, насамперед, використання ідей розвивального навчання (Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова,

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

В.В.Занкова); певні положення Програм “Росток” та “Крок за кроком”, які є гуманістично-спрямованими завдяки своїй глибокій філософсько-культурологічній і психологічній обґрунтованості.

Для тих студентів, хто усвідомлено включився в освоєння нових педагогічних технологій, ми надаємо можливість проходження навчальних і виробничих педагогічних практик у експериментальних класах, де досвідчені вчителі допомагають вивченню відповідних психологічних основ, змісту навчальних предметів, форм і методів роботи, передбачених новими технологіями. Готуючи студентів до практики в експериментальних класах, націлюємо їх на проведення глибоких педагогічних та психологічних спостережень за тим, як впливає на розвиток особистості дітей застосування інновацій, творче проникнення в інноваційну діяльність вчителів, апробацію своїх власних інноваційних можливостей під їх керівництвом. Успішне виконання цієї роботи у свою чергу вирішує проблему добору студентів для подальшого навчання в Наукових центрах, з гарантією якісної результативності їхньої інноваційної діяльності.

Вивчення соціально-психологічних характеристик студентів, що проходили педагогічну практику в експериментальних класах дає підставу стверджувати, що для них характерні:

досить сильна спрямованість на соціальну взаємодію, яка пов'язана із високою здатністю до педагогічної діяльності, що майже вдвічі вища, ніж у педагогів масової школи;

дуже розвинуте вміння не претендувати на свободу дитини, вміння відмовитися від власних стереотипів і звичних схем оцінки поведінки учнів;

достатньо добре вміння бути самим собою, щирість, правдивість, розуміння своїх почуттів і справжніх намірів у спілкуванні з дитиною, яка потребує психолого-педагогічної допомоги;

здатність сприймати учня як систему, що розвивається, а звідси – спроможність відмовитися від загрозливих і авторитарних методів впливу на нього;

здатність об'єктивно сприймати дитину такою, якою вона є у навчально-виховному процесі.

Отже, для реалізації цього структурного компонента інноваційної компетентності потрібно, щоб студенти знали можливості різних педагогічних інновацій та вміли використовувати нові педагогічні технології у роботі з дітьми в початкових класах.

Завершальним етапом є інноваційна позиція, тобто усвідомлення студентами необхідності впроваджувати нові педагогічні технології у практику початкової школи, творчо застосовувати знання, розробляти нові методики. Така послідовна діяльність дає змогу на четвертому та п'ятому курсах навчання вирішувати завдання

природного добору студентів для роботи в наукових гуртках, для написання курсових і дипломних робіт, для участі в науково – практичних конференціях, для подальшого навчання в магістратурі. Поглиблене вивчення нових педагогічних технологій ми пропонуємо тільки тим, хто за мотивацією та своїми особистісними якостями спроможний до реалізації технологій на практиці.

Залучення студентів до науково-дослідної та пошукової роботи в наукових гуртках є важливим засобом формування у майбутніх спеціалістів готовності до застосування нових педагогічних технологій в умовах реформування початкової освіти на засадах гуманізації. Науковий гурток істотно допомагає студентам усвідомити сучасні інноваційні технології. Створюються власні розробки, проекти, де передбачається використання тих чи інших інновацій гуманістичного напрямку. Майбутні фахівці, в яких сформовано інноваційну позицію, проводять велику дослідницьку роботу з проблем гуманізації навчально-виховного процесу, вивчають досвід вчителів, які працюють за новими педагогічними технологіями, використовують педагогічні інновації, що орієнтовані на особистісний розвиток дитини, добирають відповідні теми курсових та дипломних робіт, виступають з доповідями на науково-практичних конференціях. Свої наукові доробки викладачі, студенти і вчителі шкіл друкують у фаховому збірнику “Пошуки і знахідки”, заснованому в 2000 році.

Отже, впровадження методичної системи ознайомлення студентів з новими педагогічними технологіями дозволило максимально індивідуалізувати навчально-виховний процес, тобто вибудовувати його зміст і логіку з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. Такий підхід дає можливість студенту реалізувати себе у навчанні та науково-дослідній діяльності, підготувати його до інноваційної діяльності в початковій школі.

Сьогодні перед творчим об'єднанням стоїть задача координації діяльності школи і вузу. Ця діяльність припускає спільну роботу педагогів і вчителів у таких найважливіших аспектах як:

виділення пріоритетних освітніх цінностей;
реалізація нових педагогічних технологій;
забезпечення спеціальної підготовки

вчителів;
забезпечення безперервності і наступності в змісті сучасної освіти.

Отже, ідея створення творчого об'єднання виправдала себе і дозволила вирішити багато завдань освоєння, становлення і розвитку нових педагогічних технологій, впровадження їх в практику початкової школи.

ДЕЛОВАЯ ИГРА “АУКЦИОН-ШОУ” КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ
МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

С. Киселев кандидат педнаук, доцент кафедры педагогики и методики технологической подготовки Славянского государственного педуниверситета,

С. Холодная, Л. Фандеева преподаватели ВПТУ г. Макеевка

Последнее десятилетие было сложным для Украины. Резкие политические и социально-экономические перемены поставили перед многими семьями на первый план вопрос выживания, по отношению ко всем остальным проблемам. В результате, некоторая часть родителей самоустранилась от воспитания детей, переложив всю ответственность на государство. Цепочка “учебное учреждение – семья – общество” во многих случаях получила разорванной. А возрастная категория 15-17 летних, имея неустойчивую и не до конца сформированную психику, оказалась в наибольшей мере не способной принимать достаточно разумные решения, относительно будущей профессиональной деятельности и своего места в социальной структуре еще только формирующегося нового общества. Круг интересов таких людей постепенно начал сужаться, а потребность в образовании становится для многих вторичной. Закончив девять классов, многие подростки оказались невостребованными школой в силу отсутствия достаточной базы знаний для продолжения обучения в 10 – 11 классах. Перед ними стал вопрос профессионального самоопределения.

Возможность получить рабочую профессию и одновременно среднее образование может предоставить профтехучилище. Следует учитывать однако, что учащимися ПТУ становятся сейчас не только имеющие недостаточный уровень знаний и способностей, но и молодежь с высоким учебным потенциалом, которая по различным причинам, как правило, опять же социально-экономическим, не в состоянии продолжать школьное обучение. Процент таких людей, согласно статистическим сведениям, увеличивается, и это требует повышения общего уровня подготовки в профессионально-технических учебных заведениях.

Кроме того, развитие техники и технологий предъявляет особые требования к рабочему. Поэтому, не зависимо от того, какой уровень способностей и знаний был у учащегося при поступлении, необходимо чтобы к моменту окончания ПТУ он мог достаточно хорошо адаптироваться к обществу через полученную профессиональную подготовку.

Для нынешнего ученика недостаточно усвоения суммы знаний, умений и навыков, определённых программой. Нужно ещё, чтобы он овладел методами непрерывного профессионального самообразования. Кроме того,

для постоянного углубления, обновления своих знаний, умений и навыков современному рабочему требуется не только непосредственно умение самостоятельно приобретать и углублять знания, но и ещё внутренняя потребность в этом [1].

Самосовершенствование предполагает интеграцию знаний, которая в любом учебно-воспитательном процессе предвидит несколько уровней его осуществления, начиная с использования традиционных межпредметных связей, и заканчивая активными взаимодействиями и творческим применением комплекса знаний в профессиональной деятельности.

Знания, умения и навыки учащегося ПТУ формируются по следующей логической схеме: общеобразовательные – общетехнические – специальные. Потеря хотя бы одного звена приводит к проблемам разрыва интеграционных цепочек, которые должны обеспечить желаемый результат [2].

Особенности интеграции в ПТУ при преподавании общеобразовательных и специальных дисциплин связаны со спецификой этих учебных заведений. Во-первых, педагогический коллектив состоит из специалистов-производственников с различными уровнями подготовки, преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения, а также учителей общеобразовательных школ. Во-вторых, неоднороден и контингент учащихся, относительно уровня предшествующей профессиональной подготовки. В-третьих, нет четкого согласования объемов времени проведения занятий. На уроки по общеобразовательным предметам отводится 45 минут, на уроки по специальным предметам – 90 минут, на уроки производственного обучения – 6 часов. Кроме того, существует такой вид подготовки как практика на производстве [3], которая полностью отрывает учащихся от всех перечисленных видов учебной деятельности. Всем этим и объясняется необходимость обращения особого внимания на строгое согласование мероприятий по интеграции отдельных видов учебной деятельности и созданию межпредметных связей.

Приблизиться к решению этой задачи позволяет применение активных методов обучения, которое направлено на то, чтобы деятельность учащихся приобрела личностный смысл. При использовании этих методов главный акцент в процессе обучения переносится с деятельности

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

преподавателя на деятельность учащихся, преимущественно коллективную, групповую.

В своей работе мы отдаем предпочтение игровым методам, которые позволяют активизировать учебную деятельность, интегрировать содержание по отдельным предметам, использовать единые формы учебных занятий.

Примером может служить разработанная нами и успешно используемая на протяжении трех лет деловая игра «Аукцион-шоу».

Цель мероприятия заключается в формировании умений учащихся адаптироваться к условиям рыночных отношений, развитию коммерческих и творческих способностей и воспитании активности в принятии нестандартных решений.

В основу методики проведения деловой игры был положен имитационный метод моделирования производственных процессов, протекающих при проведении аукционов. Условия проведения приближены к реальным. С целью создания условий гармонического развития личности, предусмотрено проведение в течение всего мероприятия музыкальных и поэтических пауз.

В игре принимают участие: *арбитры* – преподаватели предметов «Физика», «Автомобиль», *гоф – брокер* – преподаватель предмета «Основы экономических теорий»; *брокеры* – учащиеся (представители разных учебных групп), *рекламные агенты* – учащиеся, создатели музыкальных и поэтических пауз.

«Аукцион – шоу» рассчитан на широкий круг участников и проводится в актовом зале.

Деловая игра состоит из двух этапов: *подготовительного и заключительного*.

На подготовительном этапе определяются обязанности участников, выдается домашнее задание (составить тексты стихотворений и песен по конкретной теме). На заключительном этапе идет непосредственно игра.

Условия проведения игры заключаются в следующем:

Аукцион проводится в три тура по четыре лота в каждом туре.

Продаются лицензии на право продажи товаров автомобильной промышленности.

Претендующие фирмы при покупке обязаны дать характеристику товара – его назначение, область применения, устройство, физические свойства.

Торги начинаются и заканчиваются только по команде гоф-брокера.

Арбитры ведут учет игровой деятельности брокеров, оценивают их действия, премируют и штрафуют. Все данные записываются в сводную ведомость (см. таблицу №1) в конце каждого торгового результата работы брокера – результат работы команды (фирмы).

Брокеры работают как представители фирмы, имеют право обратиться за помощью к совету директоров фирмы.

Совет директоров фирмы имеет право проводить замену брокера.

Рекламные агенты обязаны соблюдать правила рекламы.

Право на получение лицензии получает тот, кто наберет самое большое количество баллов по данному виду товара.

Таблица 1.

Сводная ведомость учета игровой деятельности учащихся.

Показатели работы	% выполнения задания	Количество баллов				
		Назначение	Область применения	Устройство	Физические свойства	общее
Качество ответа (характеристика товара)	100	+3	+3	+3	+3	+12
	> 90	+2	+2	+2	+2	+8
	> 80	+1	+1	+1	+1	+4
Премии за скорость ответа	–	–	–	–	–	+2
Штрафные санкции	–	–	–	–	–	-2

На этом заканчивается продажа первой лицензии. Продажа всех остальных лицензий проводится аналогично первой. В конце каждого тура звучит реклама и музыкально – поэтическая пауза, как поощрение всем участникам аукциона.

Накопленный нами опыт позволяет сделать вывод о том, что в результате проведения такого мероприятия учащиеся приобретают целостное

представление о характере использования знаний, получаемых при изучении отдельных учебных предметов естественнонаучного и профессионального циклов в реальной практической деятельности, которая вероятнее всего может иметь отношение к будущей профессиональной деятельности. Это оказывает

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

большое не только обучающее, но и | воспитывающее воздействие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Усова А.В. и др. Активные методы и формы обучения физики в профтехучилищах. Метод. рекомендации. – М.: Просвещение, 1990.
2. Берулова А.П. Интеграция профессиональной подготовки //Сов.педагогика. - 1987 - №7 – с.67 – 71.
3. Веретинский А. Интеграція природничо – наукових і професійних знань //Професійно – технічна освіта. – 1999 - №3 – с.37 – 43.

МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

3. Клименко - старший викладач кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету

У вихованні підростаючого покоління важлива роль належить учителеві літератури. Він закладає основи розуміння художнього слова. Щоб успішно керувати педагогічним процесом, потрібна висока професійна майстерність. Саме вона є визначальним фактором становлення справжнього майстра.

Сьогодні, коли все більшого поширення набувають нові концепції гуманістичної школи, відкритої системи виховання, діалогового партнерства суб'єктів педагогічної взаємодії, усвідомлюється необхідність пошуку якісно нових підходів до розвитку особистості вчителя. Серед них увагу науковців і практиків привертають філологічні дисципліни, які у закладах педагогічної освіти становлять один з пріоритетних напрямів удосконалення професійної підготовки вчителя. Як універсальний вид мистецтва, що має виняткові можливості для відображення життя у всьому його багатстві, складнощах і суперечностях, література займає особливе місце в системі освіти. Саме література впливає на формування світогляду, характеру молоді, сприяє моральному становленню особистості, її естетичному розвитку, виробляє навички самостійного мислення, вміння давати будь-яким життєвим чи літературним явищам власну обґрунтовану оцінку.

Література покликана глибоко заглянути у внутрішній світ людини, розкрити діалектику людської душі. Нині значно послаблена емоційна чутливість: врятувати від емоційної тупості можна лише шляхом прилучення молоді до надбань світової й вітчизняної культури, складовою якої є слово, донесене до вихованців учителем. Тож від учителя залежить, чи стане художня книга порадицею, тією життєдайною криницею, з якої можна черпати мудрість і основи моралі, чи даватиме спілкування з літературним твором хвилини роздумів, насолоди... “Справжній вихователь той, хто йде до вихованців із своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями. Йдеться про духовні потреби вчителя виражати себе як особистість, розкривати свій внутрішній світ перед людьми... Педагог створює те багатогранне життя колективу, в якому діти, підлітки, юнаки й дівчата стають ідейними однодумцями. Люди, які сидять перед нами за партою, стають вихованцями лише тоді, коли вони відчувають, що вчитель допомагаючи їм пізнавати світ, не тільки викладає знання, але й натхненно обстоє ідеї, які він висловлює. Бути вихователем – це означає до чогось закликати” [2, с.198].

Необхідним компонентом діяльності вчителя є професійна підготовка, широта ерудиції, висока культура. Сьогодні значно ускладнилися об'єктивні й суб'єктивні фактори, які впливають на навчання та виховання молоді людини. Отже, треба шукати нових резервів впливу на неї, оволодівати новими прийомами активізації навчально-пізнавальної діяльності. Майстерність здобувається наполегливою працею вчителя-словесника. Працею щоденною, інколи важкою й невдячною, але такої необхідної для виконання почесної й відповідальної місії, покладеної на вчителя нашим суспільством.

Серед тих проблем, які можуть допомогти вчителю зацікавити учнів, є звернення до письменницького біографічного матеріалу, адже читання художнього твору – це, насамперед, знайомство з самим письменником. Можливості біографії величезні. “Історія мого життя є частиною історії моєї батьківщини...” – ці відомі слова Т.Шевченка стосуються і життєписів усіх митців слова. Належне ознайомлення з життєвим шляхом письменників – це й своєрідна енциклопедія нашої культури. Наприклад, під час вивчення біографії Лесі Українки (коли йтиметься про її оточення) можна дізнатися й про генія української музики М.Лисенка, видатного письменника і вченого-сходознавця А.Кримського, талановитого художника І.Труша, славетного фольклориста та історика М.Драгоманова, відомого голову Радикальної партії Галичини М.Павлика, знаменитого керівника “Київської громади” М.Старицького та ін.

Звичайно, це будуть мікрохарактеристики, але через систематичну подачу матеріалу за роки навчання молода людина може мати вагомі знання про величну “будівлю” історії української культури.

Біографії видатних митців слова – надзвичайно цінний матеріал для роздумів на світоглядні й морально-етичні теми. Вони є, сказати б, школою самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого та народознавчого спрямування.

Щоб зацікавити слухача, йому не треба пропонувати велику кількість дат та подій, а можна

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

лише подати літературно-психологічний портрет письменника. Матеріалом подачі можуть служити спогади сучасників митця, листи, автобіографічні та художньо-біографічні твори, літературознавчі розвідки, цікаві епізоди.

Факти повсякденного життя, навіть одяг, звички, оточення письменника часто, особливо завдяки схвильованому, емоційному слову викладача, міцно входять у свідомість молодій людині. І є надія, що, працюючи вчителем, вчорашній студент обов'язково поділиться із своїми учнями тими враженнями, що були почуті в студентській аудиторії. "Побачить" студент, а далі – його школяр, письменника – і в нього з'являться певні почуття (інтересу, захоплення, поваги, розуміння), певне ставлення до "побаченого", його оцінка; почуття збудять думку, а роздуми стимулюватимуть вольову сферу, діяльність особистості. Біографія – це найперше внутрішній світ, світогляд, вдача, звички, уподобання митця, його громадянське обличчя, особисте життя. І все це треба розповісти так, щоб у слухача створилося враження, наче він був свідком усього, ніби особисто знав письменника й недавно з ним попрощався. Це так званий ефект присутності. Класичним зразком цього може бути нарис І.Франка "Володимир Самійленко".

Кожен знає, що при першій зустрічі з незнайомою людиною має значення кожна деталь (жест, вираз обличчя, мовлення). Так само великого значення набуває початок викладу біографії, це часто й задає тон розмови. Можна використати якусь крилату фразу, початок автобіографії, уривок з художнього тексту, вірш про митця, проектування на денний екран репродукції портрета з його коментуванням, прослуховування голосу письменника в магнітофонному записі, спогади тощо. Щоб заінтригувати слухачів, можна використувати легенди про видатних майстрів слова, незвичайні епізоди, місцевий матеріал. Можна всебічно змалювати життя митця за біографічними творами, однак це має бути наукова достовірність та ідейна цілеспрямованість змісту, виховний аспект, вибірковість біографічного матеріалу ("Автобіографія" І.Нечуя-Левицького, "Зачарована Десна" О.Довженка, Автобіографія Ольги Кобилянської; "Грозвий ранок", "Дуби шумлять" І.Пільгука тощо).

Людина, її характер, розкривається найперше в діяльності, в "межових ситуаціях". Щоб яскраво змалювати особу митця, треба із сотень фактів обрати найхарактерніші, найтиповіші. Скажімо, в біографії Лесі Українки до таких належать стосунки з матір'ю та батьком, братом Михайлом, сестрою Ольгою, дружба з Сергієм Мержинським, боротьба з недугою, контакти з "Київською громадою", стосунки з К.Квіткою, Відношення до Ольги Кобилянської, перебування в різних куточках землі.

У розповіді про письменника обов'язково повинен бути кульмінаційний момент, який відповідатиме кульмінації в його житті. У

М.Коцюбинського – це літо 1908 року, у І.Франка – арешт, творчий процес в паралізованому стані, у Лесі Українки – ніч біля вмираючого С.Мержинського, в О.Гончара – участь його онуки в голодівці студентів у кінці 80-х років.

Учитель покликаний стати на рівень мислення письменника, адже у школі він має так про його твір розповісти, ніби сам його написав. А щоб піднятися на такий рівень, необхідно опанувати секретами художньої творчості, принципами всебічного її аналізу.

Педагогічна професія має безліч граней та ситуацій, і вимоги до якості педагогічної праці весь час зростають. Сьогодні йдеться уже не просто про вчителя-професіонала, а про педагога нової формації. Цілі, які стоять перед сучасними педагогами – дати молодій людині нові виміри життя, певні знання про минуле й сучасне України.

Носієм знань про літературу, організатором навчально-виховного процесу, людиною, яка вводить школярів у світ мистецтв, є учитель. Завдання, що стоять перед педагогом, вимагають високої духовної культури, належної практичної підготовки.

Зміст виховання на різних історичних етапах суспільного розвитку відрізняється, але вчитель завжди був і залишається найважливішою ланкою історії духовного розвитку суспільства.

Високо оцінює життєдайну народну систему навчання й виховання К.Ушинський: "... виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найвищих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу"[2, с.157].

У наш час проблеми виховання молоді розробляють М.Стельмахович, П.Ігнатенко, Т.Мацейків, Ю.Руденко, Т.Люріна та ін. Вони наголошують на тому, що національну свідомість формують різні засоби: рідна мова, історія, культура, мистецтво, народні традиції і звичаї тощо. Фундаментом, на якому успішно розвивається національна свідомість, є історична пам'ять, що зберігає кожну важливу сторінку життя і боротьби рідного народу за соціальні, політичні і національні права на всіх етапах його розвитку.

Саме літературі належить провідна роль у гуманізації почуттів учнів. Художня література як мистецтво слова містить у собі емоційний досвід людства. Таким чином, учитель на уроках літератури має забезпечити послідовне формування здатності до емоційного сприйняття художнього твору. Визначальною сутністю вчителя літератури має бути його висока національна свідомість, розуміння тих складних завдань, які сьогодні потрібно розв'язувати молодій Українській державі. Учитель має добре знати історію народу, його матеріальну і духовну культуру, дотримуватися принципів народної етики й моралі у своєму повсякденному житті. А орієнтиром для педагога мають стати пізнавальна, моральна та етична потреби особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошина Н., Пасічник Є., Скрипченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти. Проект.// Дивослово, №4 1994, –С. 30-33.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: 1997.
3. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти. – К.: 2001.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. – т.1. С.198.
5. Ушинський К.Д. Три елементи школи //Вибрані пед. Твори. – К.: 1988. – т.3. С. 157.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

О. Коркішко – аспірантка кафедри педагогіки

Слов'янського державного педуніверситету

Автор розглядає особливості сучасного патріотичного виховання у позаурочній виховній роботі. Визначає зміст, мету, завдання, закономірності, принципи, форми та методи роботи у школі. Дає рекомендації для студентів та вчителів.

Уся система сучасного національного виховання зорієнтована, насамперед, на виховання громадянина, а саме вона має бути спрямована на розвиток патріотизму, національної та планетарної самосвідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, часткою якої ми всі є, моральності, культури міжетнічних відносин, культури поведінки особистості.

Основи цієї роботи висвітлені у “Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) [5], “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти” [12], “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави” [11], “Концепції демократизації українського виховання” [2], “Концепції патріотичного виховання учнів” [17], “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” [10] та ін. У Педагогічній концепції “Патріотичне виховання учнів” зазначається, що одним із покликань української національної системи освіти і виховання – є завдання “пробуджувати і виховувати в кожній дитині, підлітці і юнака патріотичні якості, цінності:

- любов до батька і матері, родичів, своїх предків, рідної природи, землі;
- любов до рідної мови, культури, народу, пошана до його історичного минулого, національних традицій і звичаїв;
- глибоке усвідомлення своєї національної приналежності, відчуття єдності з представниками своєї нації;
- турбота про добре ім'я, своє і своїх друзів та країн, збереження своєї людської і національної гідності, честі;
- активна діяльність з метою розвитку рідної культури, мистецтва, науки, демократії, державотворчих процесів;
- боротьба за підвищення духовності і добробуту всіх українців, представників національних меншин України;
- синівська любов до України – Батьківщини, готовність захищати від ворогів рідну землю, здатність на подвижництво, героїчні справи в ім'я свободи і незалежності України;
- готовність боротися з неправдою, злом, потворністю в будь-яких формах, спростовувати антиукраїнські, антинаукові версії, ідеї, шкідливі і ворожі для нашого народу, Батьківщини” [17, 10].

У “Концепції громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності” зазначено завдання громадянського виховання. Одне з них: “формування в молодого покоління почуття патріотизму, відданість Батьківщині й водночас відчуття належності до світової спільноти” [8, 11].

Для нашого дослідження певне значення мають основні виховні завдання загальноосвітньої школи, які висвітлено в “Концепції національного виховання”. Приведемо кілька з них:

- патріотичне виховання як основа духовного розвитку особистості, складова частина національного світогляду і поведінки дитини щодо ставлення до рідної країни, до всіх націй і народів. Патріотичне загартування як могутній стимул у боротьбі за розбудову нової незалежної України, духовне оновлення суспільства, формування високої етики міжнаціональних стосунків;
- розвиток моральних почуттів і рис поведінки, а саме: любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці, спрямованої на примноження трудових традицій, звичаїв свого народу; шанобливе ставлення до історичних пам'яток, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави; активна патріотична діяльність... [1, 9].

Таким чином, виховання патріотизму у підростаючого покоління одне з найважливіших завдань сучасного виховного процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що патріотичні почуття у дітей молодшого шкільного віку є результат цілеспрямованого виховного впливу на дитину ідеології, політики, мистецтва, суспільного устрою, ідейно-виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів.

Процес виховання патріотизму – це система виховної роботи на уроці та в позаурочній діяльності, яка спрямована на формування свідомого громадянина з почуттям любові до народу та Батьківщини.

На уроці виховання патріотизму у молодших школярів забезпечується в процесі вивчення освітніх предметів: рідної мови та літератури, природознавства, народознавства, предметів художньо-естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво), трудового навчання. Багато оповідань і завдань, що містяться в підручниках початкової школи дають учням уявлення про те, якою сильною може бути людина, коли вона прагне чесно виконати свій обов'язок

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

перед людьми і своєю країною. З підручників діти дізнаються про свій рідний край, про Україну, про український народ, його теперішнє і минуле тощо.

Позаурочна діяльність охоплює всю освітньо-виховну роботу вчителів, класних керівників, вихователів груп подовженого дня, організаторів виховної роботи в позаурочний час.

Майбутньому вчителю початкової школи слід добре знати, а ще найголовніше вміти організувати роботу з патріотичного виховання молодших школярів. Ось чому підготовка студентів до професії педагога повинна обов'язково включати комплекс занять, спрямованих на оволодіння методикою позаурочної роботи з школярами. Від знань, досвіду, майстерності вчителя, вихователя, організатора виховної роботи залежить успіх, задоволення наслідками роботи. Але найголовніше, збудити зацікавленість дітей, бажання приймати участь у такій діяльності.

Організація такої діяльності, оскільки вона не стиснута межами програми, не регламентована у часі і місті, дає широкі можливості для вибору змісту, форм, методів, прийомів і засобів їх проведення.

Сучасні педагоги Г. Афоніна [1], В. Лозова [14], Н. Шліхова [16], С. Смірнов [16], В. Сипченко [18], Г. Троцько [14], М. Фіцула [19], Н. Мойсеюк [15], у позаурочній діяльності виділяють два напрямки освітньо-виховної роботи – позашкільну та позакласну. Позакласна – це різноманітна освітня і виховна робота педагогічного колективу школи в позаурочний час, яка спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей.

Позашкільна – це освітньо-виховна робота позашкільних закладів (Будинків школяра, технічної творчості, дитячих та юнацьких бібліотек, спортивних шкіл, об'єднань за місцем проживання та інших) для дітей та юнацтва.

Деякі вчені Я. Гнутель [4], П. Ігнатенко [6], О. Кобрій [7], Н. Косарева [6], Л. Крицька [6], В. Кукушин [13], В. Поплужний [6], Г. Пустовіт [16] у позаурочній діяльності виділяють крім позашкільної та позакласної роботи, ще позаурочну освітньо-виховну роботу. Позаурочна освітньо-виховна робота, – за визначенням Г. Пустовіта, – це діяльність груп чи окремих педагогів школи, ліцею, гімназії, спрямована на створення комфортних умов у позанавчальний час для розвитку творчих здібностей і реалізації духовного потенціалу особистості [16, с.14].

Розглянемо докладніше позаурочну виховну роботу з патріотичного виховання та визначимо її мету, завдання, закономірності, принципи, зміст, форми та методи.

Зміст позаурочної виховної роботи з патріотичного виховання становлять знання про історичний шлях українського народу, його традиції, звичаї, обряди, вірування; міфологію, усну народну творчість; народні промисли, ремесла; національні пісні, танці, ігри та забави; походження назв міст, вулиць, річок; полів, луків та лісів; походження пам'ятників історії та культури; видатних борців за незалежність України; діяльність українських письменників, поетів, вчених; родовід, коріння сім'ї та її традиції, а також

оволодіння народною мораллю, етикою, ознайомлення з матеріальними та духовними цінностями українського народу.

Така робота проводиться з метою поглиблення і розширення кола знань про український народ та Україну, формування практичних навичок і світоглядних переконань, розвитку почуття патріотизму.

Мета патріотичного виховання конкретизується в системі завдань:

- формування самосвідомості, відповідальності, мужності, чесності, суспільної ініціативності й активності, готовність працювати на благо свого народу та Батьківщини, захищати Україну та підносити її міжнародний авторитет;

- виховання поваги до законів держави, Конституції, символів України, високої правосвідомості;

- знання та використання державної мови, турбота про піднесення її престижу;

- шанування пам'яті пращурів, повага до батьків, членів родини, свого родоводу;

- шанування традицій, звичаїв, обрядів та історії українського народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника і спадкоємця;

- виховання дисциплінованості, працьовитості, турботливості, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу та довкілля;

- формування гуманності, толерантного ставлення до культури інших народів.

Урахування закономірностей виховного процесу сприятиме дієвості та ефективності патріотичного виховання [3]. Найважливіше значення серед них надається таким:

- а) єдність навчання, виховання і розвитку дитини в навчально-виховному процесі. Позаурочна виховна робота в значній мірі бере свій початок на уроці і в такому випадку має бути його логічним продовженням. Чим досконаліші методи, прийоми використані вчителем, зазначають О. Кобрій, М. Чепіль, тим активніші учні на уроці, тим реальніша потреба продовження цього пізнавального процесу після уроків і необхідність продовження пізнавальної діяльності в гуртках, класних годинах, бесідах, екскурсіях тощо [7, с.6];

- б) спільність роботи педагогічного й учнівського колективів у школі.

Результативність позаурочної роботи залежить від спільності інтересів і ставлення до життєвих проблем, від єдності цілей педагога і учнів. Це створює атмосферу доброзичливості, відповідальності, поваги тощо, допомагає досягти поставленої мети. Для цього важливо забезпечити можливість вибору учнями форм позаурочної роботи, постійну психолого-педагогічну діагностику учнів, корегування взаємин учнів з вихователями позашкільних закладів;

- в) прагнення вчителів бути взірцем для школярів. Вчитель зобов'язаний постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, шукати нові форми і методи позаурочної виховної роботи, давати оцінку своїй педагогічній роботі та робити самоаналіз;

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

г) поступове включення учнів у всі навчальні і виховні процеси, які сприяють їхній роботі над собою.

Робота над самоосвітою і самовихованням дає поштовх активніше працювати над самовдосконаленням, урахуваючи чесність, правдивість, наполегливість, працьовитість, толерантність тощо.

Закономірності організації виховного процесу у позаурочній виховній роботі з патріотичного виховання потребують дотримання таких вимог:

– позаурочна робота має спиратись на знання дітей, які вони придбали на уроках, розширяти та поглиблювати їх. Саме на ґрунті таких знань формуються стійкі патріотичні переконання, відповідна поведінка, а потім дії;

– заходи громадянсько-патріотичного змісту мають логічно продовжувати урок, мати певну систему, враховувати принципи послідовності, наступності, зв'язку з життям, урахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, а також їх інтереси, бажання та нахили;

– методи, форми позаурочної роботи з громадянсько-патріотичного виховання мають бути цікавими, емоційними, доступними для дітей молодшого шкільного віку, щоб діти мали змогу проявити творчість, ініціативу, самостійність, відчували від участі насолоду, радість та задоволення [6, с.148 – 149].

Позаурочна робота принесе бажаний результат, якщо вчителі, вихователі, організатори виховної роботи будуть дотримуватись принципів

Читання, бесіди, доручення, колекціонування, гра на музичних інструментах і таке інше – це індивідуальні форми. Вибираючи форми позаурочної виховної роботи слід пам'ятати, що вони залежать від:

- поставленої мети;
- змісту матеріалу;
- виховних та розвиваючих задач;
- інтересів і потреб учнів;
- рівня вихованості;
- інтелектуального розвитку школярів;
- традицій і звичаїв дитячого колективу;
- міста, регіону;
- професійної майстерності вчителя.

Виходячи з того, що головне завдання патріотичного виховання полягає в тому, щоб сформувати світоглядну свідомість школяра, у позаурочній виховній роботі виділяємо такі напрямки та методи:

Світоглядний: повідомлення, диспути, особистий приклад, бесіди, розповіді, читання оповідань .

Суспільно-корисний: охорона пам'ятників історії та культури; догляд за могилами; участь в екологічних рухах, експедиціях, походах; дослідження, облік історичних пам'яток, поховань предків; краєзнавчий пошук і, як результат, робота шкільних музеїв; вивчення історії свого міста, села, вулиці, школи, родини;

Трудовий: свято першої борозни, обжинки, приліт птахів, освоєння традиційних ремесел,

сучасного національного виховання, що мають забезпечити належний виховний та освітній ефект: народність, природовідповідність, гуманізм, демократизм, етнізація та історизм

Вся позаурочна робота базується на певних принципах (тут ми опираємось на дослідження Г. Афоніної [1, с.83 – 84] щодо принципів позакласної роботи і проектуємо їх на організацію позаурочної роботи):

1. Принцип добровільності, тобто свобода школярів у виборі різноманітних форм позаурочної роботи з метою використання своїх інтересів та покликань.

2. Принцип особистого орієнтування, який припускає врахування вікових та індивідуальних особливостей кожного учня (знання, вміння, навички, розвиток, потреби тощо). На основі цього принципу будуються різноманітні форми позаурочної роботи.

3. Принцип системності, тобто взаємозв'язок різноманітних форм, видів, методів організації позаурочної роботи з патріотичного виховання.

Позаурочна виховна робота має масові, групові та індивідуальні форми.

До масових форм виховної роботи належать: вечори, конференції, зустрічі з видатними людьми, з ветеранами війни та праці, конкурси, фестивалі, виставки, олімпіади, туризм, огляди.

Групові форми виховної роботи: гуртки, екскурсії, походи, виховні години, свята, інформаційні години.

народних промислів, виготовлення альбомів, газет, виставок, колекціонування, збір гербаріїв.

Пізнавально-розвиваючий: бесіди, вікторини, олімпіади, турніри, клуби народної творчості, інформації, усні журнали, конференції, диспути, години запитань і відповідей, аналіз різноманітних ситуацій, заочні подорожі, зустрічі з видатними людьми.

Художньо-естетичний: вечори народної пісні та танцю, свята рідної мови, виставки виробів народних промислів, конкурси дитячої народної творчості, свята з використанням українських традицій, обрядів, звичаїв; пленер етюдів з натури.

Військово-спортивний: змагання з народних видів спорту, козацькі та туристичні змагання та забави, народні ігри.

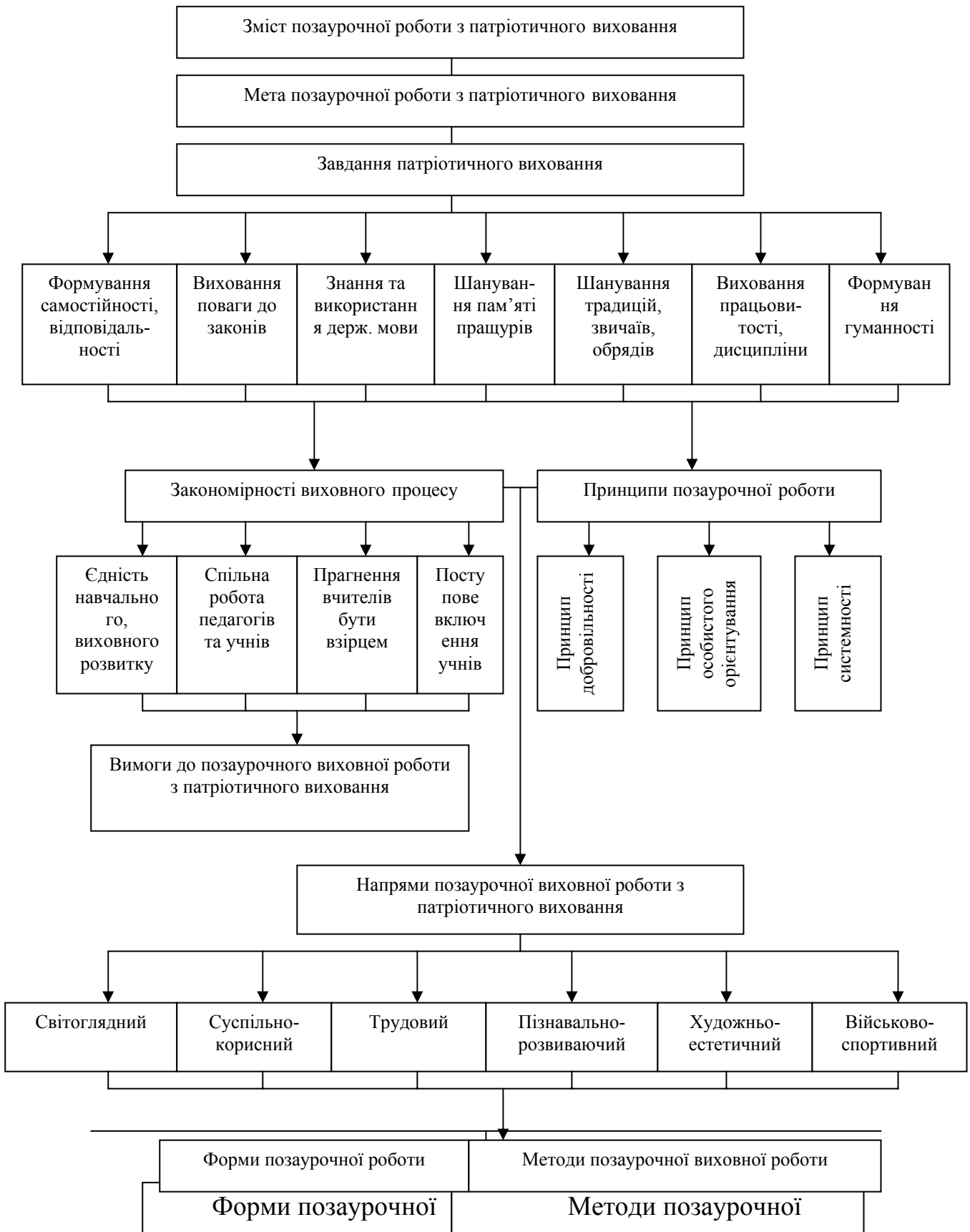
За результатами дослідної роботи, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми вивели структуру позаурочної виховної роботи з патріотичного виховання

Студенти, вчителі, батьки, організатори виховної роботи можуть використовувати запропоновану нами структуру у своїй практичній діяльності.

Таким чином, організація роботи з патріотичного виховання молодших школярів сприяє поглибленню й закріпленню знань, а також допомагає учневі міцно засвоїти знання, набути певного соціального досвіду. Позаурочна робота, як зазначають О.Кобрій та М.Чепіль, не епізодична робота з “виховними моментами”, це спосіб життя,

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

постійна турбота один про одного, про близьких і друзів, про поліпшення життя [7, с. 11].



Структура позаурочної виховної роботи з патріотичного виховання загальноосвітньої школи

ЛІТЕРАТУРА

1. Афонина Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия /Под ред. Абдуллиной О.А. Второе издание (Серия «Учебники, учебные пособия»). – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 512 с.
2. Вишневецький О. Концепція демократизації українського виховання// Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: «Школяр», 1997. – С. 78 – 122.
3. Галузинский В.М., Євнух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вищ. шк., 1995. – 237 с.
4. Гнутель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика. – Тернопіль: «Астон», 1998. – 262 с.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна, XXI ст.). – К.: МО, 1993. – 121 с.
6. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
7. Кобрій О.М., Чепіль М.М. Методика позаурочної діяльності: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Дрогобич: Відродження, 1999. – 150 с.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах української державності (проект) // Освіта України. – 2000. – № 32, 9 серпня. – С. 6 – 7.
9. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18 – 25.
10. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3 – 8.
11. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави // Педагог. газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
12. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти// Інф. збірник МО України, 1996. – № 13.
13. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. – Ростов-н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2002. – 300с.
14. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
15. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид. – К.: «Гранемна», 1999. – 350 с.
16. Пустовіт Г. Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11 – 15.
17. Руденко Ю. Патріотичне виховання учнів // Освіта, 22 – 29 серпня, 2001. – С. 10 – 15.
18. Сипченко В.І. Педагогіка: основні положення курсу: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів. – Слов'янськ, 2000. – 139 с.
19. Фіцула М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 1999. – 192 с.

ДО ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДВОМОВНИМИ ДІТЬМИ

Л.В.Крайнова, доцент кафедри дошкільної педагогіки,

кандидат педагогічних наук

Слов'янський державний педагогічний університет

Стаття посвячена пошуку путей підвищення якості лінгводидактичної підготовки майбутніх педагогів к роботі з дошкільниками в умовах білінгвізма. Изучаются возможности диалогизации учебной и методической работы.

Утворення незалежної соборної України, нові соціальні умови, демократизація суспільного життя та економічні зміни сприяли формуванню нової державної мовної політики, нового ставлення до мовної проблеми в суспільстві.

У сучасному українському суспільстві змінилося на краще не тільки ставлення до української мови, як мови корінної нації Української держави, а й ставлення до мови взагалі як складного суспільного явища, здатного впливати на інші важливі суспільні процеси, до мов національних меншин. Мова стала предметом політичних і громадських інтересів, про неї

говорять не тільки лінгвісти, а й інші спеціалісти, пересічні громадяни.

Мова є однією з важливих ознак загальної культури та культури мовлення.

Культура мовлення – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення; володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, вміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

зміст мовлення і задовольняють умовам і меті спілкування (М.І.Ілляш [2]).

Основними ознаками культури мовлення є його правильність, точність, чистота, багатство (різноманітність), логічність, виразність, доречність. Оцінні еталони культури мовлення: "правильно-неправильно", "добре-недобре", "точно-неточно", "виразно-невиразно".

Уміння правильно говорити прищеплюється в ранньому дитинстві, формується, а потім вдосконалюється протягом усього життя в процесі спілкування. Погане, засмічене мовлення – це показник невихованості людини, це збитки навчально-виховного процесу дошкільного закладу, школи.

Вихователі і майбутні вихователі, які зараз працюють і які будуть вчити малюків некорінної національності української мови, повинні самі бездоганно володіти літературними нормами української мови, знати поняття "норма мови", "літературні норми", "культура мовлення", усвідомлювати мовні проблеми, які виникають в суспільстві, бути обізнаними у такому явищі, як білінгвізм, у міжмовних взаємовпливах. Вихователі повинні бути уважними до мовлення оточуючих, спостерігати і записувати мовні твори дорослих і дітей, знати типові помилки і прояви інтерференції тощо.

В Донецькому регіоні склалися особливі мовні обставини. Схожість російської і української мов веде до їх змішування. Основною причиною помилок є неусвідомлене користування двома мовами в одній ситуації спілкування. Особливості мовного середовища, в якому значна частина населення користується російською мовою як засобом спілкування, вимагають від педагогів створення належних умов для виховання у дітей інтересу і поваги до державної мови. Відсутність україномовного оточення і можливості безпосереднього спілкування малят з дорослими й однолітками українською мовою становить серйозну проблему у володінні дошкільниками українським мовленням.

Безумовно потрібно продовжувати пошуки в напрямку врахування специфіки мовної ситуації в регіоні в розробці змісту та форм лінгводидактичної підготовки вихователів. Крім того, залежно від часу закінчення навчального закладу, частина педагогів не опанувала методику навчання другої мови в педучилищі чи в інституті. Є вихователі, які не атестовані з української мови у навчальних закладах, бо закінчували їх в інших республіках СРСР в радянські часи. Деякі вихователі неякісно володіють українською мовою через інші причини (низький рівень усвідомлення мовних проблем, брак спілкування українською мовою та інші).

Аналіз теорії питання і практики доводить, що можливість виконання в галузі освіти закону про мову в Україні створюється тільки за умов, коли фахівці – педагоги мають якісну лінгводидактичну підготовку. За умов, які склалися

в східному регіоні, мають місце суттєві недоліки у створенні повноцінного штучного мовного режиму.

Проблема культури мовлення вихователів в умовах білінгвізму в східному регіоні України потребує ретельного обстеження, визначення основних труднощів, подальшої розробки в зв'язку з переходом багатьох дитячих закладів з російськомовного режиму роботи на україномовний. Під час цього переходу в дитячих садках виникає низка проблем, пов'язаних із забезпеченням активного спілкування вихователів, дітей та їх батьків українською мовою. Адже на основі нашого дослідження було визначено, що рівень мовленнєвої підготовки вихователів з погляду оволодіння ними усним розмовним мовленням є соціально недостатнім.

З урахуванням багатоаспектності, недостатньої теоретико-методичної опрацьованості ми визначили проблему дослідження "Лінгводидактична підготовка вихователів до роботи з двомовними дітьми в умовах білінгвізму".

Дослідження проводилось протягом 2001-2003 рр. на базі дошкільного закладу №20 ВО м. Слов'янська Донецької області. Цей дошкільний заклад в 2001 році був переведений на україномовний режим роботи, але в ньому ще не була якісно вирішена проблема створення штучного мовного режиму.

Завданнями дослідження були:

Вивчити стан лінгводидактичної підготовки вихователів.

Розробити і апробувати експериментальну систему методичної роботи.

Довести результативність проведеної роботи із застосуванням запропонованої методики.

Т.М.Котик виокремила 4 групи критеріїв, які складають професійно-мовленнєву компетенцію вихователів:

лінгвістична – знання одиниць мови та правил їх поєднання; знання про мову як систему; здатність здійснювати зіставно-порівняльний аналіз мовних одиниць на будь-якому рівні;

комунікативна – здатність спілкуватися українською мовою у різноманітних ситуаціях навчально-мовленнєвої діяльності з урахуванням соціальних норм поведінки;

народознавча – наявність суми знань про історичне минуле та сучасність України, побут, культуру, звичаї та традиції українського народу;

лінгводидактична – спроможність застосовувати на практиці основні положення методичної науки про навчання дітей мови.[3]

Враховуючи багатоаспектність проблеми підготовки вихователів до роботи з двомовними дітьми, А.М.Богуш та Т.М.Котик визначили (відповідно до програми навчання дітей) такий комплекс мовленнєвих дій педагога: складання описової та сюжетної розповіді (за темою, з власного досвіду, за картиною); читання та переказування твору для дітей; відтворення з пам'яті малих фольклорних творів (забавлянок, мирилок, приказок, загадок); введення нових мовних одиниць у словник дитини (звуків, слів,

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

граматичних форм); створення мовленнєвої ситуації та зразка для спілкування; переклад українською мовою; діагностування мовленнєвого розвитку дітей [1,3].

Здійснення цього комплексу мовленнєвих дій потребує наявності майже всіх видів компетенції, до того ж вони характеризуються високою частотністю застосування на мовленнєвих заняттях.

В нашому дослідженні проводилося виявлення рівня лінгводидактичної підготовки вихователів за допомогою таких завдань: написання твору-роздуму "Мое розуміння "рідномовних" обов'язків"; обстеження рівня двомовності (переклад текстів); складання зразка описової та сюжетної розповіді для дітей на пропонувані теми; діалог за темою. Обстежувальними були студенти заочного відділення, які працюють вихователями в дошкільних закладах освіти Донецького регіону та вихователі експериментального дошкільного закладу.

Дослідження дозволило підтвердити наявність мовленнєвих проблем у значній кількості респондентів (майже третина опитуваних).

Показниками культури українського мовлення були:

- правильність мовлення, відповідність літературним нормам;
- багатство мовлення, образність;
- логічність, рівень володіння прийомами розумової діяльності;
- точність, доречність добору слів;
- виразність мовлення.

Дослідження висвітлює причини низької мовної культури, як рідною (російською), так і другою (українською) мовою. Це:

ігнорування читання художньої літератури українською мовою;

байдужість до вивчення в школі та ВУЗі мовознавчих дисциплін (російської та української мов), а звідси відсутність усвідомлення схожого та відмінного у двох близькоспоріднених мовах. Це призводить до невмотивованого вживання російських слів та мовних калек в українському мовленні, і навпаки;

відсутність у студентів, вихователів, педагогів, які працюють та спілкуються в умовах двомовності, навичок та звичок користуватися мовними словниками та довідковою літературою, в яких висвітлюються норми та правила літературної вимови;

недостатній розвиваючий потенціал мовленнєвого середовища, брак постійних мовних зразків, адже відомо, що мова легко засвоюється в процесі активної мовленнєвої практики за наявності зразка правильної літературної мови;

наслідування модним словам-штампам, уживання діалектизмів та жаргонізмів.

Започаткований семінар повинен був забезпечити подолання "мовного бар'єру невпевненості". Вихователі підкреслювали, що у них великий пасивний словник, вони знали багато

правил, але не могли доречно всім цим користуватися, тому дискусії, обмін думками, діалоги за ролями широко використовувалися нами. Діалог – це не просто розмова двох співрозмовників. Нашим завданням було створити діалогічні відносини між учасниками семінару. В своїх розробках ми використали досвід роботи Е.І.Румбах [4].

Теоретичний матеріал на заняттях подавався дозовано, в невеликому обсязі аби забезпечити практичне засвоєння необхідних вмінь та навичок володіння українською мовою.

Кожне практичне заняття починалося з артикуляційної гімнастики: наприклад, артикуляція голосних [о], [е], [у], [и] у ненаголошених позиціях; вимова дзвінких приголосних в кінці слів та в середині слів перед глухими.

На кожному занятті приділяли увагу труднощам, що виникають у дітей під час оволодіння українською мовою.

Перше заняття почалося з постановки проблеми семінару "Культура мовлення вихователів". Було з'ясовано, що таке "мова" і "мовлення", "норма мови", "літературні норми", "лексичні норми", "граматичні норми", "фразеологічні і стилістичні норми", "культура мовлення". Визначення понять відбувалося у формі дискусії. Були визначені вимоги до мовлення вихователя.

Наголосили на тому, що вихователю повинен бути мовлянином, носієм живого українського слова. Запропонували вихователям практичне завдання: на основі спостережень за мовленням дітей і дорослих виписати приклади типових помилок в українському мовленні. Також познайомили вихователів з методикою обстеження особливостей двомовності у дорослих і дітей.

Особливу увагу приділили мовленню дитини в сім'ї. Це заняття пройшло у вигляді прес-конференції. Проблемним запитанням було: "В чому полягає робота дошкільного закладу з підвищення мовленнєвої культури батьків і як об'єднати педагогічні зусилля педагогів і батьків?" Проблема обговорювалася у формі дискусій і діалогів між "журналістами", яких цікавили питання пов'язані з мовленням дитини в сім'ї, із ставленням батьків до української мови, як до другої мови їхньої дитини і багато інших запитань до "спеціалістів" в цій області, ролі яких виконувала частина вихователів. Наведемо фрагмент цього заняття.

"... "Журналіст" О.П.: Що робить дитячий садок, його вихователі, щоб підвищити мовленнєву культуру батьків?"

"Спеціаліст" – вихователю Т.О.: Через те, що наш дитячий садок працює в україномовному режимі, то всі заняття, свята, батьківські збори проходять українською мовою. Також безпосереднє спілкування з батьками ведеться українською мовою.

"Журналіст" І.М.: Як це сприймають батьки, чи ідуть вони Вам на зустріч?"

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Вихователь С.О.: На першому році роботи в україномовному режимі було, насправді, важко, але ми проводили неодноразові бесіди: колективні, індивідуальні, що наш дитячий садок перейшов на говоріння українською мовою, що це рідна мова нашого народу, що треба розвивати мовленнєву культуру. Вихователям також спочатку було важко. Але спільна робота дитсадка і сім'ї дозволить подолати труднощі, тоді всім буде легше.

“Журналіст” М.І.: Батьки дійсно так легко зрозуміли все і пішли Вам на зустріч?

Вихователь Л.В.: Не так легко, але ми проводили кропітку роботу. Давали дітям завдання додому: заучити вірші українською мовою, ролі для вистав, пробувати спілкуватися вдома українською мовою, читати дитячу літературу, дивитися і слухати українські радіо- і телепередачі.”

На цьому ж занятті ми поділили вихователів на дві групи: одні були – батьки, інші – вихователі. Запропонували створити діалог в парі батько – вихователь за ситуацією: батько або мати вашого вихованця вважає, що навчати дитину другої, української мови з дитячого садка – недоцільно. Спробуйте довести помилковість такої думки.

Фрагмент діалогу:

“... Батько: Навіщо моїй дитині ваша українська мова? Йому і російської вистачить.

Вихователь: Давайте спокійно поговоримо. По-перше – українська мова – це мова нашої держави, це перша ознака культури нашого народу.

Батько: Ой, ми живемо на Україні і балакаємо російською, і це нам ніяк не заважає. Навіщо я буду себе перевчати?

Вихователь: Розумієте, українська мова в Україні з 1990 року стала державною і тому майже всі заклади, організації переходять на українську мову.

Батько: Гарзд, але навіщо це робити з дитячого садка, діти ще малі, хай починають говорити українською хоча б в школі.

Вихователь: Прищеплювати культуру мовлення слід з перших років життя дитини. Для цього потрібно також, щоб діти чули від дорослих зразкове мовлення...”

Слухачі семінару зробили висновки, що таких батьків вихованців, стає менше. Майже усі батьки ідуть на зустріч дитячому садку у вирішенні цього питання.

Одне із занять було присвячено числівникам. На початку кожен вихователь читав розповідь, яку підготував вдома з використанням числівників, обговорили правильність, помилки, зробили висновки.

На цьому занятті велике місце приділили виконанню прав.

За змістом питання “Особливості вживання числівників з іменниками”. Слухачі склали опорну схему.

Робота над відмінюванням числівників від 50 до 80 відбувалась таким чином. Вихователі в парах придумували діалоги між російськими і українськими числівниками.

“- Доброго дня, брат!

Здравствуй, равноценный мне сородич!

Так, число 50 однаково пишется: п'ять і нуль, яка б мова не була!

Э, нет! Цифры одинаковые, а слова отличаются. Послушай, как прекрасно звучит мое имя: "Пятьдесят!"

А ось і ні! Значно краще звучить "п'ятдесят".

Нет, не согласен с тобой, мое имя даже изменяется очень красиво: Пятидесяти, пятьюдесятью, а твое? “П'ятдесяти” Ну что это за звучание?

Краще, брат, не сперечатися, адже ми означаємо одне число, але різними мовами. В моему імені змінюється тільки друга частина, а в твоєму обидві. Хіба це причина для суперечок? Головне, щоб ті люди, що нас згадують, не плутали це”.

Слід зазначити, що діалоги мали місце на всіх заняттях. Наприклад, в роботі над фонетикою виправдали себе такі завдання як “Діалог між [г] та [ґ], “[ч] та [ч']”. “Діалог між інтерференцією та транспозицією” допоміг вихователям краще усвідомити мовні явища.

Результати дослідження свідчать про те, що завдяки впровадженню спеціальної системи рівень мовленнєвої культури вихователів і її показники покращились, що стало основою для поліпшення ситуації функціонування штучного мовного режиму в дошкільному навчальному закладі.

Дослідження підтвердило гіпотезу про те, що враховуючи загальну україномовну підготовку вихователів, яка є достатньою, і брак навичок усного мовленнєвого спілкування, зміст семінару-практикуму повинен спиратися на наявні мовленнєві навички і бути максимально діалогізованим. Це забезпечує компенсацію професійної комунікації українською мовою.

Діалогічні форми підвищення кваліфікації дозволяють: обговорювати актуальні мовні і методичні проблеми; залучати діалогічне мовлення під час роботи над фонетикою, лексикою, граматику; використовувати елементи театралізації; виконувати творчі завдання діалогічного характеру (віршування, оповідання) тощо.

Проблема лінгводидактичної підготовки до роботи в умовах двомовності залишається актуальною для Донецького регіону і потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богущ А.М., Котик Т.М. Особливості вивчення української мови в дошкільних закладах з російським мовним режимом. - Одеса, 1995.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

2. Ильяш М.И. Основы культуры речи. - Киев-Одесса, 1984.
3. Котик Т.М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови: Автореф. канд. дис... - Одеса, 1994.
4. Румбах Э.И. Путь к творчеству через диалог. - Славянск, 2002.

НОВІ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н. Крутогорська - канд. пед. наук, доцент.

Слов'янський педагогічний університет

У статті йде мова про пошуки нових технологій у професійній підготовці студентів факультету фізичного виховання до самостійної педагогічної діяльності.

Розглянуто досвід впровадження в педагогічний процес факультету проекту Концепції організаційно-виховної роботи серед студентів.

Визначаються особливості, основні умови та ефективності професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання відповідно до положень запропонованого автором проекту Концепції.

Кожний етап історичного розвитку нашої держави висуває нові вимоги до підготовки вчителя у сучасній системі освіти і виховання. Над вирішенням цієї проблеми працювали такі видатні вчені, як А.Макаренко В.Сухомлинський, К.Ушинський, Ф.Гоноболін, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська, В.Сластьонін, О.Омельяненко, О.Щербаков та ін. [1-8]

Зростання соціальної ролі вчителя нового тисячоліття, зміни що відбуваються в усіх сферах суспільного життя, надають особливої гостроти проблемі суттєвого підвищення якості підготовки педагогічних кадрів і в наш час. Це в свою чергу вимагає пошуку нових технологій організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі. Стає очевидною потреба в розробці тих оптимальних програм і педагогічних технологій, які б сприяли формуванню професійної готовності студентів до самостійної педагогічної діяльності.

З метою покращення професійно педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання та посилення виховної і культурно освітньої роботи серед студентів факультету, деканатом та радою з виховної роботи було розроблено проект Концепції організаційно-виховної роботи серед студентів факультету фізичного виховання.

В основу цього проекту було покладено Концепцію національного виховання, Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання, професіограму вчителя фізичної культури, а також методичні добірки організаційно-виховної роботи серед студентів Київського національно торговельно-економічного університету. [4]

Структура концепції складається з 3^х розділів.

I. Теоретико-методологічні засади концепції.

Сутність виховної роботи серед студентів факультету фізичного виховання.

Мета, завдання, принципи виховання.

Загальні педагогічні вимоги до фахівця-вчителя, тренера.

Основні напрямки виховної роботи.

II. Система виховної роботи на факультеті, її організація та практичне забезпечення.

2.1. Об'єкти та суб'єкти виховної роботи.

2.2. Організаційна структура та забезпечення виховної роботи.

2.3. Діяльність педагога наставника (куратора) академічної групи у виховній системі факультету і ВНЗ.

III. Підсумки виховної роботи.

3.1. Діагностика і вимірювання вихованості.

3.2. Критерії виховної роботи.

3.3. Рейтингова оцінка показників виховної діяльності студентів.

3.4. Заохочення студентів до виховної роботи. Пільги та нагороди.

Вважаємо, що вся система організації виховної роботи серед студентів факультету сприяє створенню й забезпеченню найефективніших психолого-педагогічних умов для формування всебічно-розвиненої особистості майбутнього вчителя, його фаховій підготовці, самовизначенню та самореалізації.

Сьогодні, щоб закріпити прорив до істинно гуманістичної національної школи нової педагогічної епохи, у вищому навчальному закладі треба формувати не тільки педагога-предметника, а людину високої культури, громадянина, сім'янина, який мав би великий особистісний виховний вплив. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, перш за все завжди є вихователем.

К.Д. Ушинський стверджував, що "дух навчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характерах більшості викладачів і звідти переходить у характери вихованців". [] Гуманістична природа діяльності вчителя, її різнобічність потребують сьогодні від професорсько-викладацького складу факультету певних зусиль, кропіткої роботи, а також

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

особистісного вкладу у справу формування майбутнього фахівця, громадянина України.

Передати свій суспільно значущий особистісний досвід громадянина, фахівця, сім'янина може тільки справжня особистість. На думку К.Д. Ушинського "особистість може виховати лише особистість" [7].

Зміст виховної роботи на факультеті фізвиховання має відобразити матеріальні і духовні цінності сучасного суспільства. Звідси й об'єктивна потреба у перебудові її організації, пошуку нових шляхів, технологій формування особистості вчителя його професійної готовності до самостійної педагогічної діяльності.

На факультеті вона означає:

теоретично-методологічну розробку навчально-виховного процесу, як найважливішої ланки виховання майбутніх фахівців-педагогів;

формування всебічно розвиненої творчої особистості студента, громадянина України;

використання нових різноманітних технологій навчання і виховання;

становлення здорового способу життя, зміцнення здоров'я;

уточнення основних пріоритетних напрямків виховання;

розробку системи виховної роботи, критеріїв виховної роботи, ролі вихователя-наставника академгрупи, діагностики вихованості студентів;

підведення рейтингової оцінки показників діяльності студентів за напрямками виховної роботи;

створення механізму заохочення, стимулювання студентів.

Серед специфічних завдань для студентів факультету фізичного виховання вважаємо найважливішими:

виховання розуміння високої цінності українського громадянства, шанування національних спортивних досягнень і традицій, поваги до державної символіки, флагоу, гімну, до Конституції, законодавства України;

формування соціально-активної відповідальної особистості через включення в навчально-виховну, громадсько-педагогічну фізкультурно-оздоровчу, спортивну діяльність;

активне ствердження здорового способу життя, спонукання до протидії проявленням аморальності, бездуховності, правопорушень;

пропаганда занять із різноманітних видів спорту;

- формування внутрішньої потреби в знаннях з валеології, зміцненні здоров'я, загартування тощо.

Згідно з професіограмою вчителя загальноосвітньої школи та вимогами сучасної теорії та практики фізичного виховання фахівець повинен мати високий рівень професійно-педагогічної підготовки, мати широку ерудицію і високу культуру, бути гідним представником інтелігенції, повинен мати високі громадянські якості, творчо і

відповідально ставитись до виконання різних видів діяльності. [6]

Вчитель фізичного виховання повинен досконало володіти своєю спеціальністю, мати фундаментальну наукову і практичну підготовку, систематично поповнювати свої знання, володіти навичками виховної роботи і методами управління колективом.

Суттєве значення до професійної підготовки студентів має визначення ряду пріоритетних напрямів виховної роботи. Найбільш важливими з них є: національне, громадянське, морально-етичне, трудове, художньо-естетичне, спортивне, громадсько-педагогічне, туристсько-краєзнавче, валеологічне, сімейно-родинне.

Наведені напрями виховання взаємопов'язані, доповнюють один одного, але й мають своє самостійне значення.

На наш погляд, вони є стержневими в самореалізації особистості, її діяльності й поведінці. Тому їх треба особливо враховувати при організації навчально-виховного процесу та у позааудиторній діяльності. Кожен із цих напрямків має свою мету, зміст, різноманітні форми реалізації та методи, але спонукальна сила виховної діяльності, що закладена у цих напрямках, буде лише тоді зростати, коли мета та зміст кожного з них чітко усвідомлений і реальний для кожного студента, а це потребує зусиль усього професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу.

Взагалі виховна діяльність із студентською молоддю у педагогічному вузі у порівнянні з іншими освітніми закладами має свою специфіку, оскільки вирішує дві найважливіші проблеми: виховання студентів як особистості та підготовка студентів до самостійної виховної роботи зі школярами, тобто виховання у ВНЗ має суб'єктно-об'єктний характер і спрямоване на зацікавленість суспільства у надбанні молодим поколінням національних і загальнолюдських цінностей орієнтацій.

Під результатами виховної роботи на факультеті ми розуміємо досягнутий особистістю студента чи колективом студентів рівень вихованості, а також рівень активності й якості самостійної виховної діяльності студента за зазначеними напрямками роботи серед громадськості і школярів.

Під вихованістю розуміється комплекс властивостей особистості, яка характеризується наявністю і ступенем сформованості соціально цінних якостей і властивостей, що відображають всебічність її розвитку.

Рівень активності та якості виховної діяльності студентів визначається за власними критеріями для кожного виду діяльності зазначеного на факультеті.

Діагностика і вимірювання дійсного рівня вихованості студентів, рівня їх активності й якості самостійної виховної діяльності здійснюється за допомогою оціночно-рейтингової процедури. (Балова оцінка 1-5).

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Головна мета оціночно-рейтингової процедури спрямована на визначення рейтингового балу кожного студента, що сприяє підвищенню професійної готовності до виховної роботи, вдосконаленню свого самостановлення.

Оціночно-рейтингова процедура дозволяє прослідкувати якість процесу виховання на факультеті серед студентів, виявити його результати, перспективи розвитку, внести корекції у сутність, зміст виховання, виявити недоліки, визначити шляхи його удосконалення.

Початкові дані діагностичного вивчення порівнюються з поточними, кінцевими характеристиками вихованості, різниця між початковим і кінцевим результатом виявляє ефективність процесу виховання, рейтингові заміри визначаються посеместрово, щорічно і підсумково.

Відповідно до кожного напрямку виховання студентів розробляється модель очікування стану об'єкта виховання; визначається кількість і перелік показників діяльності на цих напрямках; рекомендуються технології вимірних дій.

Доцільно виявляти рейтингову оцінку рівня вихованості студента за допомогою різних тестів, анкетування серед студентів, групи наприкінці звітної періоду, склавши наперед критерії оцінки вихованості і ознайомивши з ними усіх студентів. Для студентів усіх груп і курсів готується однакова анкета, зміст якої добре відомий студентам.

Основа рейтингової оцінки складає сума балів з різних видів виховної діяльності студентів. Сума виступає числовим показником якості роботи

студента порівняно з можливою найвищою кількістю балів. Такий показник балів визначає не тільки якість самостійної виховної роботи студента та рівень його вихованості, але ще й допомагає визначити моральні та матеріальні аспекти заохочування студентів. Так баловий показник впливає на питання перевodu студента з платної на безкоштовну форму навчання, на дострокову здачу заліків та іспитів, на одержання графіку індивідуального навчання, на відпустку та інше.

Досвід спеціальних досліджень доводить, що найголовнішими критеріями виховання і вихованості студентів взагалі є: рівень громадянської свідомості; активність життєвої позиції; ставлення до праці, навчально-виховної роботи, до людей, до дітей; рівень морально-етичної поведінки; рівень загальної культури; ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, ідеали; рівень художньо-естетичного розвитку.

Розроблені власні критерії для кожного окремого напрямку самостійної студентської діяльності і фахової специфіки підготовки студентів: рівні громадсько-педагогічної діяльності; фізкультурно-оздоровчої діяльності; туристсько-краєзнавчої діяльності; валеологічної діяльності; спортивно-масової діяльності; ставлення до дітей, батьків, родини.

За оціночно-рейтинговим показниками (загальної суми балів) виявляються найкращі студенти групи, які заохочуються матеріально і морально.

Рейтингова оцінка активності студентів в основних напрямках виховної роботи встановлюється за такою таблицею:

№	П.І.П.	Фізкультурно – оздоровча діяльність	Спортивна діяльність	Суспільно – педагогічна діяльність	Туристсько – краєзнавча діяльність	Валеологічна діяльність	Хідожно – естетична діяльність	Сума набраних балів	Рейтингове місце
1									
2									
3									

Факультетський стенд, присвячений навчально-виховній діяльності, інформує студентів про досягнуті показники кожного студента академгрупи у самостійній виховній роботі серед громадськості і школярів.

Накопичений нами, поки що невеликий позитивний досвід роботи, спонукає до професійних роздумів, критичного самоаналізу та науково виважених дій у подальшому пошуку ефективності підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Вважаємо, що покращити процес професійної підготовки студентів можливо, якщо:

активно реалізувати в процесі навчально-виховної діяльності педагогічного вузу Концепцію організаційно-виховної роботи, враховуючи при цьому специфіку усіх факультетів;

буде діяти цілеспрямована система виховання у ВНЗ, на факультеті;

активніше застосовувати у процесі навчання та виховання студентів нові педагогічні технології;

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

будуть окреслені основні напрямки виховання на факультеті та визначити показники рівня виховної діяльності студентів;

Ми не виключаємо, що запропонований нами досвід роботи може укликати суперечки, але кожен педагог, вихователь завжди сам вибирає такі

оптимальні технології, які органічно влітаються в структуру його педагогічної діяльності й відповідають рівню розвитку конкретного колективу студентів і власного інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. І.Я. Зязюн Основи педагогічної майстерності. - К., 1997.
2. Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. - М., 1985
3. О.Г.Мороз, В.А.Омельяненко Перші кроки до майстерності.- К. 1992
4. Методичні добірки організаційно – виховної роботи серед студентів Київського національного торговельного – економічного університету. Освіта, 27 – 28 жовтня 1998.
5. В.А.Сластєнин Формирование личности учителя советской школы. М. 1979
6. В.А.Сластєнин К вопросу о профессиограмме личности учителя. М. 1981
7. К.Д.Ушинский Человек как предмет воспитания Собр.соч. в 11 томах. М. 1950 т. 8
8. А.И. Щербаков Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования Л., 1967

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ НА ПЕРШОМУ КУРСІ ЕКОНОМІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

*Москальова О.І. – асистент кафедри економіко-математичних дисциплін,
Слов'янський державний педагогічний університет*

На основі особистого досвіду розкриваються деякі особливості проведення занять із математики з студентами першого курсу.

Нинішній етап розвитку суспільства пов'язаний із загостренням і ускладненням його економічних, соціальних, політичних і культурних процесів. Вирішальне значення для ефективного та стабільного функціонування економіки, забезпечення економічної самостійності країни набувають не тільки наукові і технічні знання її громадян, а й їх інтелектуальний і творчий потенціал, вміння діяти в будь-якій складній ситуації.

Вища школа повинна вирішувати завдання, які передбачають становлення компетентності, ерудиції, творчості, культури особистості в гармонійному поєднанні з глибокими знаннями та вміннями з фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін.

Соціальна функція діяльності вищої школи повинна згаджуватись із реальним життям і відповідати державним стандартам освіти. Пошук нових моделей освіти не повинен зводитися до збільшення обсягів і змісту навчальних дисциплін або термінів навчання. Йдеться про досягнення принципово нових цілей освіти, які зумовлюють нові форми й методи організації навчального процесу.

Підвищення якості професійної підготовки студентів факультетів економічного профілю вимагає вдосконалення математичної підготовки. Сучасного економіста не можна уявити без оволодіння ним знаннями в галузі математичного моделювання. Це вимагає вдосконалення змісту, методів, організаційних форм і засобів проведення практичних занять із вищої математики, які б забезпечували найбільш ефективну підготовку

студентів, відповідно до стандартів освіти та освітньо-кваліфікаційних характеристик, формували б фахівця, здатного до активної професійної діяльності в умовах ринкової економіки та конкуренції.

Традиційно практичне заняття у вищій школі розглядається як форма навчального заняття, під час якої викладач розглядає зі студентами окремі теоретичні положення навчальної дисципліни, формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом самостійного виконання студентами завдань. За умов такого підходу до організації практичного заняття студенту визначається роль об'єкта педагогічного впливу.

Розуміння того, що навчання повинне розглядатися як засіб розвитку індивідуальних якостей студента за допомогою знань, умінь і навичок, змінює методику проведення практичного заняття. Вона полягає в тому, щоб пробудити пізнавальну активність студента, сприяти становленню самостійності в діяльності. Це вимагає такої методики організації та проведення практичних занять з вищої математики, яка б створювала сприятливі умови для усвідомлення студентами вагомості нових знань. На практичному занятті ознайомити студентів із основами математичного апарату, який необхідний для розв'язування теоретичних і практичних задач економіки, треба надавати студентіві необхідну математичну підготовку для вивчення інших дисциплін, які б формували навички математичного дослідження прикладних задач.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Студенти часто не проявляють належного інтересу до вивчення математики, не можуть утримати в пам'яті певні теоретичні положення, зв'язати математичні факти з економічними процесами. Вони не завжди здатні застосувати знання та уміння при розв'язанні практичних і теоретичних завдань, не відчують потреби в самостійному здобуванні нових знань.

Саме це вимагає прикладної спрямованості в організації і проведенні практичних занять із вищої математики на факультетах економічного профілю. Практичне заняття слід будувати таким чином, щоб студент усвідомлював, що абстрактні поняття математики знаходять своє застосування в практиці. До системи задач, які планується розв'язати на певному практичному занятті, доцільно включати економічні завдання. Всюди, де це можливо, доцільно розглядати економічний зміст математичних понять (наприклад, похідної, інтегралу та ін.), давати математичні формулювання деяких економічних законів (наприклад, умова оптимальності випуску певної продукції тощо.), розглядати найпростіші приклади застосування вищої математики в економіці (балансові моделі, виробничі функції та інші). Такі приклади розраховані на рівень підготовки студентів першого курсу і не потребують додаткової (економічної) інформації. Ось декілька з них.

Приклад 1. Підприємство випускає продукцію трьох видів: P_1, P_2, P_3 та використовує сировину двох типів: S_1 та S_2 . Норми використання сировини характеризуються матрицею

$$A = \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 5 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix}, \text{ де кожний елемент } a_{ij}$$

($i=1,2,3; j=1,2$) показує, скільки одиниць сировини j -го типу використовується на виробництво одиниці продукції i -го виду. План випуску продукції задається матрицею-строчкою $C = (100 \ 80 \ 130)$, вартість одиниці кожного типу сировини

(гр. од.) – матрицею-стовпчиком $B = \begin{pmatrix} 30 \\ 50 \end{pmatrix}$.

Визначити затрати сировини, необхідні для планового випуску продукції, та загальну вартість сировини.

Розв'язок. Затрати 1-ї сировини складають $S = 2 \cdot 100 + 5 \cdot 80 + 1 \cdot 130 = 730$ од. та 2-ї – $S = 3 \cdot 100 + 2 \cdot 80 + 4 \cdot 130 = 980$ од., тому матриця-строчка затрат сировини може бути записана як добуток

$$S = C \cdot A = (100 \ 80 \ 130) \cdot \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 5 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix} = (730 \ 980)$$

Тоді загальна вартість сировини

$$Q = 730 \cdot 30 + 980 \cdot 50 = 70900 \text{ гр. од.}$$

од. може бути записана у матричному вигляді

$$Q = S \cdot B = (C \cdot A) \cdot B = (70900).$$

Загальну вартість сировини можна вирахувати і в іншому порядку: спочатку вираховуємо матрицю вартостей затрат сировини на одиницю продукції, тобто матрицю

$$R = A \cdot B = \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 5 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 30 \\ 50 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 210 \\ 250 \\ 230 \end{pmatrix},$$

а потім загальну вартість сировини

$$Q = C \cdot R = C \cdot (A \cdot B) =$$

$$(100 \ 80 \ 130) \cdot \begin{pmatrix} 210 \\ 250 \\ 230 \end{pmatrix} = (70900).$$

На даному прикладі було перевірено асоціативний закон добутку матриць:

$$(C \cdot A) \cdot B = C \cdot (A \cdot B).$$

Приклад 2. З двох заводів поставляються автомобілі для двох автохозяйств, потреби яких відповідно 200 та 300 машин. Перший завод виробив 350 машин, а другий – 150 машин. Відомі витрати на перевезу машин з заводу в кожне автохозяйство (дивись таблицю).

Завод	Витрати на перевезення в автохозяйство, гр. од.	
	1	2
1	15	20
2	8	25

Мінімальні витрати на перевезення дорівнюють 7950 гр. од. Знайти оптимальний план перевезення машин.

Розв'язок. Припустимо, що x_{ij} – кількість машин, що поставляються з i -го заводу j -му автохозяйству ($i, j = 1, 2$). Одержуємо систему

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

$$\begin{cases} x_{11} + x_{12} & & & = 350 \\ & & x_{21} + x_{22} & = 150 \\ x_{11} & + & x_{21} & = 200 \\ & & x_{12} & + & x_{22} & = 300 \\ 15x_{11} + 20x_{12} + 8x_{21} + 25x_{22} & & & = 7950 \end{cases}$$

Розв'язуємо систему, наприклад, методом Гауса. Одержуємо $x_{11} = 50$,

$x_{12} = 300$, $x_{21} = 150$, $x_{22} = 0$, тобто з першого заводу в перше автохозяйство планується перевезти 50 машин, з першого заводу в друге автохозяйство – 300 машин ...

Приклад 3. Об'єм продукції, що виробляється бригадою, може бути відображений рівнянням

$$u = -\frac{5}{6}t^3 + \frac{15}{2}t^2 + 100t + 50(\text{од.}), 1 \leq t \leq 8,$$

де t – робочий час в годинах. Обчислити продуктивність праці, швидкість і темп її змінення через годину з початку роботи та за годину до її закінчення.

Розв'язок. Продуктивність праці виражається похідною

$$z(t) = u'(t) = -\frac{5}{2}t^2 + 15t + 100(\text{од./г.}),$$

а швидкість та темп змінення продуктивності – відповідно похідною $z'(t)$ і логарифмічною

$$\begin{aligned} \text{похідною } T_z(t) &= [\ln z(t)]' : \\ z'(t) &= -5t + 15(\text{од./г}^2), \\ T_z(t) &= \frac{z'(t)}{z(t)} = \frac{-5t + 15}{-\frac{5}{2}t^2 + 15t + 100} = \frac{2t - 6}{t^2 - 6t - 40}(\text{од./г.}). \end{aligned}$$

В заданий час $t_1 = 1$ і $t_2 = 8 - 1 = 7$ відповідно маємо: $z(1) = 112,5(\text{од./г})$, $z'(1) = 10(\text{од./г}^2)$, $T_z(1) = 0,09(\text{од./г})$ і $z(7) = 82,5(\text{од./г})$, $z'(7) = -20(\text{од./г}^2)$, $T_z(7) = -0,24(\text{од./г})$.

Це свідчить про те, що наприкінці роботи продуктивність праці суттєво знижується; при цьому змінення знаку $z'(t)$ і $T_z(t)$ з плюсу на мінус свідчить про те, що збільшення продуктивності праці в перші години робочого дня змінюється її зниженням в останні години.

Наші спостереження та особистий досвід свідчать, що задачі економічного змісту дають можливість розкрити методологічні питання

взаємозв'язку теорії з практикою, переконати студентів в тому, наскільки важливе вивчення математичних дисциплін для обраної ними економічної спеціальності. Економічні задачі з успіхом можуть бути використані для мотивації теми, завдань і цілей практичного заняття шляхом постановки проблеми. Доцільно використовувати економічні задачі для розкриття наукового та практичного значення нового матеріалу. Навчальні функції економічних задач спрямовані не тільки на підвищення математичної підготовки студентів, а й на вироблення вмінь застосовувати математичний апарат для дослідження економічних процесів і явищ, будувати моделі економічних ситуацій.

Для студентів, які мають різні навчальні можливості доцільно диференціювати зміст економічних задач одного й того ж типу. Це створює умови для роботи у власному темпі.

Відомо, що новий навчальний матеріал засвоюється студентами (особливо тими, що мають значну перерву або недоліки в довузівській математичній підготовці) значно легше, коли він супроводжується досить великою кількістю ілюструючих його прикладів. Тому викладач повинен систематично займатися добором прикладних економічних задач і задач професійної спрямованості з кожного розділу курсу “Вищої математики”. Підібрана таким чином система задач, повинна відповідати темі, цілям і завданням практичного заняття і в певній мірі повинна імітувати дії, які будуть здійснюватися в майбутній професійній діяльності.

Для надання допомоги студентам при розв'язанні прикладних задач доцільно використовувати методичні рекомендації та вказівки до їх розв'язання, які викладач повинен розробити. При доборі економічних задач особливу увагу слід приділяти уникненню задач нереальних, нежиттєвих за ситуацією.

Важливо знайти правильне співвідношення між обсягом теоретичних положень і прикладних питань. Система задач, запропонована студентам для розв'язання на практичному занятті повинна включати певну кількість формальних задач, прикладів на безпосереднє застосування формул, алгоритмів. При їх розв'язанні виробляється та закріплюється система математичних знань, формуються вміння та практичні навички.

Ми глибоко переконані, що такий підхід до проведення практичних занять сприятиме діяльності студентів і підвищить рівень професійної підготовки майбутнього фахівця.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Л.Ю. Москальова

*Мелітопольський державний педагогічний університет
концертмейстер кафедри музичного виховання*

Подаються різні точки зору на представників антропоцентричної, соціоцентричної, теоцентричної тенденції на компоненти моральності. На основі інтеграції різних аспектів проблеми автор пропонує своє трактування структурних компонентів моральності.

Моральне виховання особистості – проблема, що хвилює учених різних галузей наук. У сучасних умовах розвитку суспільства, нації й держави нагальним, як вказується у "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", постає завдання забезпечення у системі освіти "формування трудової і моральної життєтворчої мотивації, активної громадянської та професійної позицій" [7, с. 4].

Моральність є стрижнем особистості, вона несе в собі духовні цінності й ідеали, що відображують рівень розвитку окремої людини і народу в цілому. Моральність, будучи ядром особистості, визначає характер життєвої позиції людини і результати її діяльності. Як складна динамічна система, моральність має свою специфічну структуру, аналізом якої займалися К. Альбуханова-Славська, М. Боришевський, С. Ілленко, Л. Архангельський, О. Золотухіна-Аболіна, В. Зибковець, Б.Т. Лихачов, Н. Щуркова й ін. Розглядаючи моральність, учені виділяли в ній такі основні структурні компоненти, як свідомість, почуття, діяльність. Метою даного дослідження постає визначення характеристик основних компонентів моральності. Для досягнення мети необхідно вирішити наступні завдання: виявити провідні тенденції в трактуванні моральності; здійснити науковий аналіз різних тлумачень компонентів моральності і на основі інтеграції узагальнити їх характеристики.

Пристаючи до характеристики основних структурних компонентів моральності особистості, слід зазначити, що неоднозначність трактування її складових частин зв'язана з різними підходами у визначенні морального виховання особистості.

Розгляд структурних компонентів моральності особистості з погляду представників антропоцентричної тенденції (К. Альбуханова-Славська, М.Боришевський, Т. Фасолько, Н. Щуркова та ін.) зв'язаний з акцентуванням уваги на людині як найвищої цінності життя. Оцінка особистістю явищ світу, що заснована на античному ідеалі калокагатії, припускає єдність істини, добра і краси. Трактування авторами структурних компонентів моральності багато в чому подібно етичній концепції кіренської школи, заснованої давньогрецьким філософом Аристиппом, відповідно до якої моральні цінності особистості не існують у якості об'єктивних, однак їхня оцінка залежить від конкретно-індивідуального

почуттєвого відчуття: "Немає нічого справедливого, прекрасного чи потворного по природі: усе це визначається встановленням і звичаєм" [3, с. 133].

Представники антропоцентричної тенденції при оцінці моральних явищ ґрунтувалися на виреченні Протагора: людина є міра всіх речей, що, на думку Н. Щуркової, "залишається загальним і незмінним критерієм всіх оцінок" [11, с. 41]. Розглядаючи людину як носія полярно протилежних відносин [11, с. 39], Щуркова говорила про амбівалентності моральної свідомості, моральних почуттів і діяльності особистості: "Звернемо увагу на суперечливість цінностей і ціннісних орієнтацій. Вона, ця суперечливість, обумовлена амбівалентністю світу, у якому ми живемо, його подвійністю, зв'язаністю двох полярно протилежних сил, наявності в будь-якому явищі одночасно присутніх протилежностей: ... розум – дурість, світло – п'яма, любов – ненависть ..." [11, с. 38].

На думку Щуркової, амбівалентність і багатомірність життя змушує розширювати оцінний спектр життєвих явищ і моральних почуттів людини, тому "те саме явище може бути розглянуте з різних позицій, а значить мати різні оцінки. Явища світу ні погані ні гарні самі по собі, але вони або погані, або гарні, якщо на них глянути з визначених позицій: життя страшне і складне – прекрасне і просте... Істина надає волю – тримає в ланцюгах. Совість сприяє розвитку – перешкоджає розвитку" [11, с. 40]. Але в той час Щуркова підкреслювала, що багатомірність життя не повинне вести до заперечення соціально-культурних оцінок, а припускає усвідомлену позицію в поглядах на явище з наступним судженням про нього.

На підставі висунутих положень, Щуркова зробила висновок: "Не можна з дітьми говорити взагалі про цінності – вони не існують у конкретному реальному житті, вони завжди мають свою динамічну модель, що відповідає віку, моменту ситуації, рівню розвитку дітей, соціально-психологічному клімату суспільства і групи" [11, с. 42]. Затверджуючи, що "формування довгого переліку блискучих особистісних якостей – справа безперспективна і свідомо приречена на невдачу" [11, с. 45], автор призивала до формування моральної свідомості, почуттів і діяльності людини за допомогою формування ціннісних відносин:

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

"Звернемося до будь-якої соціально важливої якості людини і ми побачимо приховане в неї відношення до визначеної цінності, а виходить, знайдемо і стратегію формування даної якості: ... чесність настільки бажана якість і високо цінна у світі, але настільки рідка серед людей, теж не виховується автономно: вона показник розвинутого достоїнства як ставлення людини до свого "Я" [11, с. 46-47].

М. Боришевський, розглядаючи моральну свідомість, вказував, що вона повинна бути спрямованою на утвердження плюралізму, толерантності, альтернативності, гуманістичності, справедливості. Автор відзначав необхідність переходу від готових штампів соціалізованої свідомості до індивідуальної моральної самосвідомості, що припускає самотворення особистості, причетність до соціального життя у всіх її проявах, моральну відповідальність за свої вчинки [2, с. 21-22].

На думку Т. Фасолько, функціонування моральної свідомості особистості, припускає суб'єктивне регулювання почуттів і поведінки, вироблення моральних представлень, що поєднується в моральні поняття: "Морально виховану особистість характеризує саме усвідомлене прийняття моральних норм як принципів і норм власної поведінки, коли вимоги до особистості стають внутрішніми вимогами особистості до себе" [10, с. 208].

К. Альбуханова-Славська, аналізуючи моральну діяльність людини, затверджувала, що основа морального потенціалу особистості - індивідуалізація, з характерною для неї неповторністю природних якостей, світоглядних позицій, способів рішення життєвих завдань [1, с. 329].

Прихильники соціоцентричної тенденції С.Анісімов, Л.Архангельський, С. Ілленко, Б. Лихачов, А. Маліхін, Е. Носенко, И. Фролов, Н. Фролова й ін., з еволюційної точки зору розглядали структурні компоненти моральності, що, на їхню думку, формувалися в процесі нескінченного удосконалювання соціального буття людей, що фіксує в собі моральні відносини, які історично змінюються і розвиваються. Відповідно до думки Е. Носенко і Н.Фролової, "При еволюційному шляху соціально-економічного розвитку суспільства зміни в ціннісних орієнтаціях, як відомо, відбуваються надто повільно, бо останні являють собою досить стійкі утворення" [8, с. 185]. Розглядаючи соціальну еволюцію як природний процес, який не можна прискорити, але можна спотворити чи затримати його хід, автори дійшли до висновку про необхідність спрямованої еволюції на основі "докорінних соціально-економічних перетворень" [8, с. 185].

За твердженням А. Малихіна, моральні свідомість, почуття і діяльність особистості є результатом взаємодії культурної і соціальної систем, де культурна система через моральні цінності й ідеали задає структуру мотивації індивідів, а соціальна система – умови реалізації

мотивів. У результаті виникають моральні культурні установки, що проникають у свідомість і підсвідомість. "Оскільки цінності є, по суті установкою на реалізацію у вчинках елементів матеріальної і духовної культури суспільства, їх вивчення – важлива ланка аналізу соціальної детермінації активності, а також соціально-психологічної адаптації особистості, свідченням якої є адекватне співвідношення її цінностей і цінностей суспільства...", - писав А. Малихін [6, с. 182-183].

Розглядаючи структуру компонентів моральності, С. Ілленко відзначала, що "система норм і принципів дає стабільний "зріз" структури моральної свідомості" [4, с. 106], що, на думку дослідника, розвивається в результаті соціального формування особистості. С. Ілленко затверджувала, що вищим етапом моральної свідомості є моральна переконаність, яку автор називала "спонукальною силою й імпульсом до дії" [4, с. 106].

Представники теоцентричної тенденції (О.Вишневський, І.Григорчук, М.Маріо В.Медушевський, О.Олексюк, Л. Снетков та ін.), характеризуючи структурні компоненти моральності, розглядали моральну свідомість особистості як прояв в особистості вищих моральних законів, іскри надсвітлового Божественного розуму: "... Моральний закон повинний бути визнаний природженим людям, тобто вкладеним у саму природу людини" [5, с. 4]. Дослідники виділяли складові елементи моральної свідомості - совість, борг, достоїнство, честь, відповідальність, серце, що, утворюючи цілісну систему, органічно взаємопов'язані [9, с. 326].

Розглянувши характеристики структурних компонентів моральності особистості, що надавали представники антропоцентричної, соціоцентричної, теоцентричної тенденцій, на основі інтеграції даних характеристик ми визначили компоненти моральності в такий спосіб:

Моральна свідомість представляє собою регуляцію і контроль моральних явищ, і включають: поняття - уявні відображення моральних явищ за допомогою фіксації їхніх істотних властивостей; уявлення - образні узагальнення етичних норм, що виражаються у формах індивідуального почуттєвого пізнання; погляди - сукупність моральних принципів, переконань і ціннісних орієнтацій, що виявляються в діяльності; ідеали - образи морального поведіння, що визначають життєві цілі; мислення - процес відображення у свідомості категорій "добра" і "зла", що пізнаються в порівнянні; пам'ять - здатність до збереження і наступного відтворення етичних понять, представлень, поглядів, ідеалів; знання - упорядкована інформаційна система в області моралі; совість - внутрішній регулятор моральної діяльності особистості.

Моральні почуття – внутрішні духовні стани особистості, пов'язані з її переживаннями, моральним ставленням людини до дійсності.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Моральні почуття включають наступні компоненти: переживання - стан людської психіки, викликаний моральними відчуттями, враженнями, афектами; співпереживання - відповідне емоційне переживання, що виникає у свідомості особистості внаслідок ідентифікації моральних норм, поведінки, ціннісних орієнтацій іншої людини; рефлексія – сукупність суб'єктивно-оцінних моральних уявлень, що інтегрують у собі: самовідношення (самостійне характерне звертання до своїх моральних дій, почуттів); самооцінку (спосіб установа моральної значимості власних думок, дій, почуттів); самоаналіз (самостійне уявне структурування свідомості, екстрагування окремих почуттів, виділення дій з моральних позицій); самоконтроль (раціональна рефлексія, контроль особистості власних дій на основі моральних установок, мотивів).

Моральна діяльність - система взаємодій особистості з зовнішнім світом, будучи активною формою виявлення моральних відносин, містить у собі: уміння - здатність робити моральні вчинки, придбані внаслідок спеціальної підготовки, навчання, досвіду; навичка - автоматизований прийом, спосіб рішення моральних проблем, що зустрічалися раніше, придбаний вправами, звичками; звичка - форма оптимізації й упорядкування моральної діяльності, викликана відповідною реакцією особистості на постійну потребу робити моральні вчинки; мотив -

усвідомлювана причина внутрішнього спонукання особистості до моральної діяльності, що лежить в основі вибору вчинків; потреба - функція діяльності, яка відбиває моральну оцінку запитів особистості, що вимагають задоволення.

Проаналізувавши характеристики основних компонентів розглянутої категорії, ми визначили моральність як складне, багаторівневе явище, що включає такі основні структурні компоненти, як свідомість (найважливіший системний компонент людської психіки, що представляє собою регуляцію і контроль моральних явищ і включають поняття, уявлення, погляди, ідеали, мислення, пам'ять, знання, совість), почуття (внутрішні стани особистості, пов'язані з її переживаннями, у яких містяться моральне ставлення людини до дійсності, і які включають наступні компоненти: переживання співпереживання, рефлексія (самовідношення, самооцінку, самоаналіз, самоконтроль), діяльність (система взаємодій особистості з зовнішнім світом, будучи активною формою виявлення моральних відносин, містить у собі: уміння, навичка, звичка, мотив, потреба).

Використання означених характеристик основних компонентів у системі морального виховання сприятиме розвитку національної освіти, подальшого дослідження передусім потребує розробка оптимальних шляхів морального розвитку студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – С. 21-25.
3. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов: Пер. с древнегреч. /АН СССР. Ин-т философии; Общ. ред. и вступ. ст. А.Ф. Лосева. - М.: Мысль, 1979. - 620 с. - (Филос. наследие).
4. Ильенко С.М. К вопросу о формировании нравственной культуры личности будущего учителя // Научный вестник, Одеса, ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – Вип. 6-7. - С.105-107.
5. Конспект по нравственному богословию (по кн. "Христианская жизнь" прот. Н. Вознесенского) / сост. И.Филарет. - М.: ПП "ЧТ" МГПО, 1990. –112 с.
6. Малихин А.О. Развитие моральной сознательности и моральных ценностей подростков // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської/ ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997, АПН України. С.182-184.
7. Национальная Доктрина развития образования Украины в XXI столетии // Освіта України. - 2001. - № 29 від 18 липня. - С. 4-6.
8. Носенко Е.Л., Фролова Н.В. Концептуальні та операційні критерії оцінки змін у системі ціннісних орієнтацій молоді // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської/ ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997, АПН України. С.184-186.
9. О вере и нравственности по учению православной церкви /Ред. Л.Н. Снеткова. - М.: Издание Московской Патриархии, 1991. – 368 с.
10. Фасолько Т.С. Гуманізм – основний принцип виховання дітей дошкільного віку // Зб. наук. пр. Под ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, А.М. Алексюк, В.І. Луговий і др.. К.: ІПППО АПН України, 1998. – С.206-208.
11. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с., ил.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЛІПЛЕННЯ

С. Огурцова -здобувач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

Розвиток естетичної культури особистості є актуальною проблемою системи неперервної освіти. Зміст статті розкриває можливості формування елементів естетичної культури в старшому дошкільному віці. Представлено результати експериментального дослідження. Обґрунтовано роль педагога та професійні якості і властивості, що є важливими для формування естетичної культури дитини в період дошкілья. Висвітлено етапи та технологію професійної діяльності педагога на матеріалі мистецтва скульптури.

Розвиток естетичної культури особистості є актуальною проблемою філософських та психолого-педагогічних наук. Естетична культура характеризує якість чуттєвості людини і виступає її характерною ознакою (О.Л.Андрєєв, В.С.Біблер, Ю.Б.Борєв, В.В.Ванслов, М.С.Каган, Л.Н.Столович та ін.).

Галузь естетичної культури поєднує естетичні цінності, способи їх створення та споживання і складає поле духовного життя дитини в період дошкілья. Культурне середовище сприяє інтелектуальному розвитку, виявленню здібностей, спонукає до творчого пошуку і самовизначення дошкільника. Аналіз досліджень показав, що вищою формою естетичної культури виступає мистецтво. Його знаково-символічна основа забезпечує дитині можливість пізнавати світ на мисленнєвому рівні, збагачувати інтелектуальну сферу та сферу діяльності, будувати систему власних комунікацій, контролювати та регулювати емоційний стан і досягати гармонії власного внутрішнього світу з оточуючим, розвивати суто людські почуття (Л.В.Артемова, А.М.Богуш, О.О.Дронова, Б.М.Неменський, Р.М.Чумічева та ін.).

Мистецтво скульптури поліфункціональне в соціумі, тому воно визначається нами як засіб формування елементів естетичної культури в період дошкілья. Зацікавленість, здивованість, захопленість дитини образом скульптури виступають важливою передумовою для подальшого цілеспрямованого розвиваючого спілкування. Сприйняття твору скульптури, осмислення знакової системи художнього образу сприяють виникненню потреби у власній творчій діяльності – ліпленні. Все це наближує дитину до певного культурного рівня. Наше експериментально-теоретичне дослідження ґрунтується на роботах Г.М.Вишневої, О.В.Гончарової, Н.Б.Халезової, О.Г.Батухтіної, Т.Г.Побережнікової та ін. Вчені довели, що ознайомлення зі скульптурою позитивно відбивається на мовленнєвому розвитку та діяльності ліплення. Питання про можливість формування елементів естетичної культури в процесі ліплення окремо не досліджувалося. На цей час в Україні немає досліджень у галузі дитячого ліплення та комплексного розвитку особистості в процесі цієї діяльності.

Проведене дослідження підтвердило гіпотезу про використання діяльності ліплення для формування естетичної культури в дітей 5-6 років.

Сформованість окремих елементів естетичної культури старших дошкільників включає: сукупність критеріїв та показників, які характеризують знання дітей про призначення, поліфункціональність мистецтва скульптури в соціумі, розвиток естетичного сприйняття, почуттів, уявлень, формування основ естетичного смаку; розвиток художньо-творчих здібностей дошкільнят (формування власного задуму, його реалізація за допомогою використання виражальних засобів).

Процес ознайомлення дітей з мистецтвом скульптури складається із зацікавленості дітей цим видом мистецтва, усвідомлення особливостей світосприймання та самовираження майстра; формування умінь, які надають можливість осмислити та зрозуміти функції мистецтва скульптури в соціумі; осмислення взаємозв'язку між виражальними засобами, технікою та “внутрішнім” світом скульптора в створенні ним художнього образу як самоцінності; формування мотивів та потреб щодо використання набутих знань про мистецтво скульптури та навичок ліплення у власній творчості; самовиявлення, самоусвідомлення, саморух.

Формування елементів естетичної культури дошкільників відбувається поетапно. Наступність забезпечується дотриманням принципу від “живого” споглядання до абстрактного мислення і від нього – до практики:

I етап. “Живе” споглядання в навколишньому середовищі (люди, звіри, овочі, фрукти, комахи, земноводні, плазуни як реальні об’єкти скульптури та джерела для задуму).

II етап. Розвиток абстрактного мислення (розглядання творів скульптури, активізація бажання ліпити)..

III етап. Образотворча практика.

На I етапі педагог забезпечує “занурення” дітей у творчий процес скульптора, таємницю “народження” скульптури. Формування особистісного естетичного ставлення до скульптури починається з набуття дитиною естетичних вражень (зорових, слухових, тактильних), через уміння емоційно насолоджуватися красою, виразністю скульптури, давати оцінку, відчувати себе учасником творчого процесу.

Для формування в дітей небайдужого ставлення до мистецтва скульптури, бажання дізнатися про нього, уміння сприймати та відчувати красу форми, матеріалу, пластики; потреби у

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

досягненні виразності образу педагогу треба підібрати скульптуру різних жанрів та художніх напрямків (монументальна, станкова, декоративно-паркова, нецке та ін.). Проблему відбору творів мистецтва скульптури можна вирішувати шляхом вивчення можливостей дошкільників. Ідея образу скульптури мусить бути зрозумілою дитині, а загальний вигляд приваблювати її, містити потенціал для розвитку свідомості та власної діяльності (зацікавити матеріалом, розміром, кольором, способом виготовлення, додатковими деталями, нетрадиційним рішенням).

Дидактичну модель на цьому етапі ми склали з групи інформаційно-рецептивних методів. Вони забезпечували отримання інформації за допомогою рецепторів й аналізаторів (зорового, слухового, тактильного, смакового, нюхового) і формування досвіду, який забезпечував готовність до сприймання мистецтва скульптури та оволодіння зображувальною технікою. Йдеться про методи споглядання, розглядання, обстеження творів скульптури, мистецтвознавча розповідь, мистецтвознавча бесіда тощо. Вони активно "працюють" на етапі "живого" споглядання.

Ознайомлення дітей з мистецтвом скульптури відбувається під час розвиваючого спілкування. Ми розрізняємо такі "системи" спілкування: "Дитина - Скульптура" (коли дитина зацікавилася твором скульптури на емоційному чи пізнавальному рівні). Дорослий спрямовує емоційну реакцію дітей, прагнучи надати їй тривалого характеру; активізує потребу дитини у додатковій інформації; "Дитина - Скульптура - Дитина" (коли дитина зацікавилася твором скульптури й прагне обмінятися думками з однолітками). Дорослий спостерігає за ходом спілкування й визначає зміст власної подальшої професійної діяльності; "Дитина - Скульптура - Педагог" (коли за ініціативою дитини педагог надає потрібні пояснення, інформацію про твір скульптури та особливості цього мистецтва, його функції в соціумі, чим сприяє розвитку компетентності дитини); "Скульптура - Дитина" (мовчазний діалог між дитиною та скульптурою, цілеспрямовано змодельований педагогом); "Скульптура - Дитина - Педагог" (педагог активізує пізнавальний інтерес дитини та спонукає її звернутися до нього з питаннями); "Скульптура - Дитина - Дитина" (педагог "моделює" спілкування дітей між собою з приводу скульптури) та інші.

Ознайомлення дошкільників з мистецтвом скульптури має розгортатися на підґрунті стійкого емоційно-пізнавального інтересу дітей, розуміння ними поліфункціональності цього мистецтва, усвідомлення цінності знань та зображувально-технічних навичок для власного розвитку. У зв'язку з цим основна загальноосвітня робота відбувається в повсякденній діяльності ("пізнавальні", "технічні", "творчі", "мистецькі" хвилини тощо.). Навчальне, спеціально організоване спілкування є більш регламентованим і відбувається на заняттях.

На II етапі відбувається корекція зображувальної техніки. Зміст корекційно-розвиваючого спілкування визначається за трьома основними напрямками:

1. Вправи на пізнання властивостей та зображувальних можливостей матеріалу.

2. Засвоєння технічних прийомів, які складають певний спосіб ліплення (пластичний, конструктивний, комбінований). Особлива увага надається пластичному способу ліплення.

3. Усвідомлення виражальних засобів (форма, динаміка, колір, розмір, декор тощо).

Під час спілкування важливо сприяти усвідомленню дитиною власних можливостей до створення виразного образу та відчуття задоволення від діяльності. Дидактична модель складається з групи репродуктивних (відтворюючих) методів, які забезпечують оволодіння технікою ліплення, створення зображення (вправи з матеріалом, демонстрація ліплення, наслідування дій дорослого, вправи в техніці ліплення тощо). Активізація творчих проявів сприяють ситуації вибору, заохочування дітей до придумування оригінальних прийомів та способів ліплення.

III етап передбачає роботу з навчання створенню виразного образу. Дидактична модель складається з методів творчої групи, які спрямовані на формування здібностей до самореалізації в ліпленні, досягнення виразності образу (творчі завдання "Скульптура - загадка", "Скульптура, яку придумав я", приклад творчості скульпторів, психологічна настанова на власний пошук задуму скульптури, способів ліплення, прийомів досягнення виразності тощо).

Творче спілкування спрямоване на створення дитиною оригінального виразного образу в ситуації вибору (матеріалу та способу ліплення), співтворчості дорослого та дитини. Творчому спілкуванню притаманна щира зацікавленість дорослого результатом, отриманим кожною дитиною, його уміння надихнути малюка на пошук власного задуму, шляхів і засобів його реалізації. Творчий процес ліплення передбачає три етапи:

1. Формування задуму ("Що ліпити").

2. Реалізація задуму ("Як і з чого ліпити").

3. Робота над образно-естетичною виразністю створеного скульптурного образу ("Як зробити красиво").

Щоб отримати добрий результат, тобто позитивну динаміку особистісного розвитку, педагог мусить докласти зусиль щодо підготовки дітей до творчої роботи: розкрити шляхи створення задуму, розвинути здатність до ідентифікації з особою скульптора, навчити прийомам та способам ліплення, активізувати потребу в досягненні образно-естетичної виразності.

Відзначимо, що звернення до мистецтва скульптури, творчого процесу скульптора надає процесу пізнання опосередкованого характеру та дозволяє педагогу уникнути показу всього процесу ліплення, зразка кінцевого результату. Щодо

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

психологічної настанови (вона визначає готовність, схильність суб'єкта до виконання певної діяльності та надає їй тривалого характеру), то цей метод необхідний у роботі з дошкільниками. Саме він сприяє формуванню стійкої уваги, спрямованості на завершення діяльності й отримання результату. Внутрішня, особистісна психологічна настанова є звичкою до самостійної пошуково-творчої зображувальної діяльності.

Визначимо педагогічні умови, за яких мистецтво скульптури стає засобом формування елементів естетичної культури:

1. Діалектичний зв'язок між ознайомленням з мистецтвом скульптури та діяльністю ліплення. Важливо формувати в дитини здатність осмислювати особливості та винятковість мистецтва скульптури, виражальні засоби, творчий процес скульптора; викликати зацікавленість цим видом мистецтва, потяг і бажання займатися ліпленням та намагатися досягти образно-естетичної виразності отриманого скульптурного образу. Дитина має відчувати, що скульптура хвилює, зворушує і активізує творчий потенціал. Спостереження скульптур та власна діяльність ліплення розважають, лагодять настрої, сприяють саморозвитку.

2. Поетапне ознайомлення дошкільників з теорією та практикою мистецтва скульптури для забезпечення знань про цей вид мистецтва та опанування зображувальної техніки. Особистісний розвиток дитини в середовищі мистецтва скульптури починається від “живого” споглядання, мовчазного діалогу дитини з твором скульптури; цілеспрямовано продовжується під час навчального спілкування в системі “Педагог-Скульптура - Дитина” на заняттях ліпленням. Позитивна динаміка характеризується поступовою трансформацією зображувальної діяльності в образотворчу.

3. Ліплення визначається творчою діяльністю, якщо діти самостійно здійснюють задум (у вільному ліпленні й у межах заданої теми), вибирають потрібний матеріал і спосіб ліплення, активно використовують різноманітні прийоми фактурної обробки, вміють вибрати необхідні доповнення для підсилення образно-сміислової та естетичної характеристики виліпленої скульптури.

4. Професіоналізм педагога. Для нього є важливим розуміння психофізіологічних особливостей дошкільника (емоційність, допитливість, особливе відчуття краси в природі, мистецтві, людині; бажання самовиявитись у різних видах діяльності, потреба у визнанні і т.і.), визнання творчого потенціалу в кожній дитині, (“дозволити” малюкові зображати світ таким, яким

він його бачить, відчуває, уявляє та сприймає). Важливою для педагога є художня компетентність, зацікавленість світом мистецтва; вміння розуміти та відчувати його гармонію, неповторність, міркувати з приводу мистецтва, вести з дітьми філософські бесіди. Необхідну неперервну освіту (бакалавр, спеціаліст, магістр) педагог отримує у вивченні інтегрованого модулю (“Основи образотворчого мистецтва з методикою в дошкільних закладах”, спецкурс “Народні художні промисли України”, “Психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку”, “Проблеми формування творчої особистості”) на факультеті дошкільного виховання і практичної психології СДПУ.

Цілеспрямоване педагогічне спілкування в середовищі мистецтва скульптури допомагає дитині розвинути власну естетичну культуру, отримати можливість “увійти” у цей великий світ, відчувати та зрозуміти його красу; навчитись розуміти думки скульптора, його бажання зберегти красу, усвідомити себе як скульптора, зрозуміти виражальні можливості пластиліну, глини та інших пластичних матеріалів; осмислити й опанувати техніку ліплення та повірити у власні можливості щодо досягнення образно-естетичної виразності виготовленої скульптури.

Педагогічна модель особистісно-розвиваючого спілкування педагога з дитиною у середовищі мистецтва скульптури забезпечує комплексне формування елементів естетичної культури старших дошкільників: інтерес до мистецтва скульптури поступово набуває пізнавального характеру (“Розглядати скульптуру – це означає більше пізнавати секретів”, “Краще ліпити”), виникає ініціатива у виборі форм, шляхів та засобів виконання завдань (використання виражальних можливостей прийому витягування), вимогливість у досягненні виразності образу; з'являється більше оригінальних дитячих робіт, виконаних у техніці ліплення.

У результаті проведеної дослідницької роботи простежуються перспективні лінії, які пов'язані з більш глибоким спеціальним вивченням особливостей розвитку естетичної культури дошкільників в образотворчій діяльності, виявленням шляхів та засобів формування естетичного смаку в дошкільному дитинстві; вивченням впливу смакових переваг на характер зображувальної творчості; визначенням індивідуально-типологічних відмінностей у сприйманні мистецтва скульптури; удосконаленням фахової підготовки професіоналів галузі дошкільної освіти рівнів бакалавр-магістр.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні// Дошкільне виховання. — 1999. — №1. — С.6-19.
2. Джола Д.Н. Эстетическое отношение и приобщение личности к эстетической культуре// Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. — М.: АПН СССР, 1991. — 109 с.
3. Ребенок в мире культуры/ Под общ. ред. Р.М. Чумичевой. — Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. — 558 с.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНІ» В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

А. Переухенко – канд.пед.наук, доцент кафедри прикладної психології

Слов'янського державного педагогічного університету

Ефективним засобом формування творчої особистості вчителя у Вузі може стати «педагогічна майстерня» як особлива технологія підготовки спеціаліста. Саме такий підхід допоможе створити необхідні для цього умови: заняття в малих групах; особистісно-діяльнісний підхід до процесу розвитку майбутнього вчителя; викладач-майстер як зразок майбутньої діяльності; розкриття потенційних творчих здібностей.

Як відзначає сучасна наукова думка, «перехід до освіти нового типу передбачає перш за все підготовку нового покоління педагогів...»

Оскільки головним у професійній освіті є орієнтація викладача на формування особистості майбутнього спеціаліста, виникає потреба пошуків найбільш ефективних шляхів педагогічного впливу на особистість студента з метою розкриття її творчого потенціалу. Тому педагогічна освіта не може обмежуватися стереотипною системою оволодіння професійними знаннями. Оволодіння педагогічною професією – це перш за все проникнення в культуру, вироблення структури цінностей і сенсу життя, розвиток почуттів і відносин, становлення внутрішнього світу особистості на основі знань, емоцій, віри та любові. Сучасний педагог не стільки транслятор інформації, скільки представник культури, духовний наставник.

Проблема становлення особистості майбутнього педагога в період пізнання студентами основ професії на сьогодні є найбільш важливою.

Практика показує, що в педагогічних вузах склалися певні форми, методи й прийоми формування розвитку особистості вчителя, але головна увага зосереджена на вирішенні суто дидактичних завдань, а не на формуванні особистості, яка здатна відтворити процес духовного впливу на школяра. Це можна пояснити тим, що цей процес не досить орієнтований на розвиток творчих можливостей, резервів тих, хто навчається.

Вивчення досвіду професійної діяльності видатних українських учителів А.Макаренка та В.Сухомлинського, а також сучасних учителів-новаторів звертає увагу на виключність особистості вчителя, її талановитість, високий рівень педагогічної майстерності. Ось чому засвоєння досвіду педагогів-майстрів студентами не може обмежуватися лише одержанням знань або копіюванням його. Такий підхід, як переконуємося на практиці, помітного результату в розвитку творчої особистості не дає.

Тому головною метою курсу «Основи педагогічної майстерності» ми вважали б усвідомлення творчого потенціалу в собі та його розвиток.

Заслужують на увагу роздуми про проблеми виховання психолога В.Зінченко, який відзначає, що студенти повинні не просто одержувати й переробляти знання, вони повинні також відчувати й переживати сам освітній процес разом із викладачем. Цей процес повинен

будуватися на справжніх, істинних почуттях та емоціях. Істинність таких почуттів визначається їх спрямованістю на реальні суспільні, професійні та особистісні проблеми, які студенти можуть обговорювати з викладачем, спираючись при цьому на професійні знання.

У зв'язку з цим було б доречно звертатися до досвіду, який накопичило мистецтво. Педагогіка, особливо в мистецтві, – один із видів пізнання життя й світу. Тому тут особливо важливий сам характер, якість та моральний рівень впливу вчителя. У мистецтві вчитель – не той хто навчає, а той у кого навчаються, хто може стати зразком. Ось як писав про свого вчителя Танєєва Сергія Івановича відомий російський композитор Сергій Рахманінов: «Для всіх нас, хто його знав і до нього приходив, – це був найвищий суддя: мудрий, справедливий, доступний, простий. Зразок в усьому, в кожній своїй дії. Щоб він не робив, він робив це завжди добре. Своім особистим прикладом він навчив нас, як жити, як мислити, як працювати, навіть як говорити... На устах у нього були лише потрібні слова. Зайвих, грубих слів ця людина ніколи не промовляла... його поради, настанови шанували всі. Шанували тому, що вірили».

Отже, виховувати інших учитель може, лише через себе, виховуючи себе. На все життя учень запам'ятовує не технічні навички, яким навчався у майстра, а завжди його особистість, масштаб та неповторність, виключність його індивідуальності. Великий педагог К.Ушинський наголошував, що педагогіка – це, найбільше, найскладніше, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв, «яке спрямоване на удосконалення саме природи людини». Отже, метою педагогічного мистецтва його ідеалом є «досконала людина».

Щоб підготувати такого вчителя потрібна особлива технологія навчання професії. У створенні такої технології нам може допомогти театральна педагогіка, головними напрямками якої є: глибока індивідуалізація, творчий характер діяльності, прагнення проникнути в природу людської виразності.

Театральна педагогіка – це навчання професії актора, передача з рук до рук сценічного досвіду, акторських прийомів. Майстер своєї справи виховує майстра. Навчання й виховання актора відбувається в малих групах, іншими словами, у творчій майстерні, яку веде педагог-майстер. К.Станіславський створив свою педагогічну систему виховання людини – творця на основі власного досвіду роботи з майбутніми

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

акторами в процесі оволодіння ними професією. Ця система ефективна не лише для виховання актора, але для виховання творчої особистості взагалі.

Видатний театральний педагог Є. Вахтангов наголошував, що в мистецтві педагогіки особистість педагога вирішує все. На його думку, мета будь-якого мистецтва – спонукати людей бути уважними один до одного, робити їх чуйними, ушляхетнювати. Він був переконаний, що без відповіді на питання «заради чого?», не можна створити нічого істинно цінного. Все це говорить про те, що не можна оволодівати технікою, методикою професії незалежно від змісту, не можна вчити «як?» незалежно від «навіщо?». Відповідь на питання «навіщо?» вчитель дає в діяльності, створюючи образ «досконалої людини» в навчально-виховному процесі. Як на наш погляд, не можна приступати до відтворення соціальної ролі вчителя, не маючи уяви про образ педагога-майстра /педагогічний ідеал/. Не можна створити образ учителя-майстра, якщо не знаєш хто ти?

Студенти повинні добре собі уявити, які людські й професійні якості їм слід виховувати в собі в процесі навчання професії, щоб як можна краще виконати свою місію в школі. Моральний авторитет учителя, внутрішній зміст і шляхетність його особистості є вирішальним фактором у педагогіці. Майбутньому вчителеві необхідне розвинуте мислення, не лише логічне, але й образне, здібність до емпатії, до тривалої й продуктивної діяльності в умовах емоційної напруги, здібність до перевтілення, виразність та експресивність зовнішньої діяльності, мистецтво самовираження.

Практика свідчить, що виховувати майбутнього вчителя як творчу особистість можна лише за певних умов:

- заняття в малих групах, оскільки, досвід показує, що взаємодія в таких групах, допомагає студентам сприймати цінності й потреби інших, полегшує процес самодослідження та інтроспекції;
- проведення таких занять майстром своєї справи, який виступає зразком як у професійному плані, так і в особистому;
- особистісно-діяльнісний підхід підготовки спеціаліста з урахуванням відбору студентів для роботи з підвищено складними формами та видами навчальної діяльності;
- систематична практична діяльність під керівництвом педагога-майстра, який допомагає розкрити потенціальні творчі здібності.

Названі умови можуть забезпечити формування якісних характеристик і креативних здібностей особистості в процесі організації засвоєння досвіду педагогічної діяльності. Така технологія творчого засвоєння досвіду педагогічної діяльності виступає як інтерпретація технології «творчої майстерні» в мистецтві.

Як перед театральною школою, так і перед школою виховання майбутнього педагога у ставленні до кожного її учня постають два завдання: формування творчої особистості майбутнього спеціаліста та розкриття цієї

особистості. Перше завдання вміщує в себе ідейне, естетичне та етичне виховання особистості /формування світогляду, смаку, моральних якостей/. В цьому плані викладач просто зобов'язаний говорити про моральні проблеми сучасного життя. Педагог без моральної життєвої позиції схожий на «комп'ютер». Педагог не повинен нав'язувати своєї точки зору, але заняття повинно перетворюватися на своєрідний обмін роздумами між педагогом та студентами, де викладач подає приклад людини для якої найвищою цінністю є почуття власної гідності.

Наш особистий досвід свідчить, що така взаємодія між викладачем і майбутнім спеціалістом може бути найбільш продуктивною саме в межах творчої майстерні.

Викладач-майстер повинен намагатися допомогти своїм учням поєднати у майбутній творчій практиці всі знання й уміння, які вони одержали, а також надати їм можливість під час створення образу «досконалої людини», розкрити весь внутрішній зміст, усі можливості своєї творчої природи.

Використовуючи у професійній підготовці вчителя технологію творчої майстерні, викладачеві треба вміти розкрити й показати зв'язок теоретичної дисципліни з практикою творчої діяльності. Основними методами педагогічного впливу керівника творчої майстерні мають бути: розповідь, підказка та показ. Отже, викладач курсу "Основи педагогічної майстерності" – це педагог-майстер, що має позитивний досвід практичної діяльності. Він бере на себе відповідальність за творчий процес оволодінням студентами професією.

Він, як справжній майстер, виявляє себе у трьох іпостасях:

- педагог-тлумач, що розкриває сутність діяльності вчителя як процесу, що спрямований на досягнення певної мети, який вимагає постійного пошуку різноманітних, ефективних засобів на її досягнення; він же повинен показати як це відбувається в дії або підказати, як краще це зробити;
- педагог-дзеркало, який віддзеркалює індивідуальні якості вчителя, його професійно-особистісні властивості;
- педагог-організатор творчого процесу.

Отже, процес оволодіння елементами педагогічної майстерності в творчій майстерні не є простим закріпленням теоретичного матеріалу, викладеного в багатьох підручниках. Це, перш за все, обов'язкове формування творчої особистості вчителя в самому процесі практичної діяльності.

При цьому особливе значення має поетапний підхід до творчого оволодіння педагогічним досвідом.

На першому етапі відбувається процес оволодіння основними напрямками педагогічної професії, такими як:

- усвідомлення мети та завдання;
- формування установки на педагогічну творчість;

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

мотивація діяльності, уміння формулювати надзавдання.

Теоретичний матеріал, таким чином, студенти засвоюють за допомогою евристичного методу, який створює стратегію творчого пошуку та стимулює генерацію ідей, творчу уяву, творчу рефлексію тощо. Студент логічно опрацьовує, аналізує завдання, проблему як в цілому так і окремі її елементи, збирає додаткову інформацію.

На цьому етапі виникають і перевіряються варіанти рішення, студент використовує різноманітні схеми та алгоритми вирішення проблеми. Крім того, формується мотивація (надзавдання), що, можливо, є найважливішим моментом, оскільки відбувається вибір, який впливає на результат діяльності в цілому, чи буде результат дійсно творчим.

Таким чином, відбувається не утилітарне оволодіння азбукою професії та педагогічними прийомами, а увага до особистості студента, формування її через зміст майбутньої професії.

На другому етапі майбутні педагоги оволодівають різними видами вправ, які побудовані на матеріалі педагогічної реальності. Враховуючи методи та прийоми театральної педагогіки, адаптовані до педагогічної діяльності з метою

допомогти розвинути образне мислення, інтуїцію, вміння творчо вирішувати завдання; розвивають комунікативні й артистичні якості, необхідні педагогу. Процес мікророзкладання, моделювання реальності шкільного життя, дає можливість відчувати себе в ситуаціях педагогічної дійсності, відчувати себе в ролі вчителя, намагаючись створити в діяльності образ досконалої людини.

На третьому етапі діяльність студентів набуває індивідуального характеру. Вони одержують завдання, а весь процес його рішення планують самостійно, використовуючи для цього імпровізацію та елементи акторської виразності, які доречні в тій чи іншій ситуації.

Досвід показує, що справжні пізнання виникають лише в практичній діяльності, свій власний шлях у професію кожен відкриває сам для себе. Завдання полягають в тому, щоб поставити перед кожним зрозумілі, «захоплюючі» цілі, навчити як ці цілі досягти.

Робота над образом ідеального вчителя потребує не лише здібностей, але й власного, особистого ставлення до проблем виховання. Щоб мати право говорити про загальнолюдські цінності, треба, перш за все, самому прагнути до них і запалювати своїми діями інших.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булатов О.С. Педагогический артистизм. Уч. пос. – М., 2001.
2. Буров А.Г. Режиссура и педагогика. М., 1987.
3. Стефаловская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Уч. пос. – М., 1998.

ГЕОЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

О.В. Плахотнік - доктор педагогічних наук, професор,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

О.О. Безносюк - кандидат педагогічних наук, доцент

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

начальник кафедри.

У статті розглядаються питання організації геоекологічної освіти, яка розглядається авторами як засіб формування екологічної культури молоді. Визначаються завдання геоекологічної культури, які вирішуються через систему геоекологічної освіти.

Перші успіхи у подоланні окремих національних і регіональних екологічних проблем у розвинених країнах і формування міжнародного екологічного законодавства пов'язані з початком змін у ставленні людини до довкілля, усвідомлення нею серйозності загроз із боку глобальних екологічних проблем і необхідності змін у пріоритетах наукових досліджень і діяльності систем освіти.

Один із цих принципово нових пріоритетів – виховання “людини відповідальної” чи “людини ХХІ століття”. Серед її рис - поєднання глибокої загальнонаукової інформованості з новою культурою. Хоч вона часто позначається як “екологічна”, однак, на нашу думку, ця назва, підкреслюючи один із її важливих елементів, не

охоплює решту – домінацію в “людини відповідальної” загальнолюдської гуманістичної моралі над індивідуалізмом, духовних особистісних досягнень над матеріальним накопиченням і споживацтвом тощо. Надалі ми будемо використовувати терміни “екологічна культура” і “нова культура” як взаємозамінні, не забуваючи про те, що другий термін більш має ширше значення [2, 11].

Як система освіти разом із іншими засобами формування нових поколінь може забезпечити перевагу в них бажаної нової культури над усіма іншими?

Серед цих засобів – екологічне виховання і екологічна освіта. Якщо перше повинне стати фундаментальним принципом усіх форм

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

інформаційного й емоційного впливу на молодь, отже, реалізовуватися в усіх актах поточної діяльності закладів освіти та виховання, всього інформального сектору освіти від засобів масової інформації до випробуваного часом класичного мистецтва, то екологічна освіта включає в себе надання молоді надійної інформації про довкілля та сучасні наукові й технологічні засоби вирішення екологічних проблем.

Розглянемо деякі питання надання молоді екологічної інформації на рівні старших класів середньої школи та вищих закладів освіти, зокрема, використання різних предметів і дисциплін (як окремих, так і з різним рівнем інтеграції). Наприклад, було б корисно дослідити та порівняти результативність використання в середніх і вищих школах курсів “Основи екології” і “Геоєкології” (інтегрований курс географії та екології) щодо набуття вихованцями наукових знань, а також, що не менш важливо, екологічної культури [2, 4, 8, 12].

Серед багатьох інформаційних і моральних елементів останньої ми виділяємо три наступні.

1) Грунтовні географічні знання як незамінну основу формування сучасного наукового світогляду учнів і студентів. Більшість дослідників основою цих знань вважає:

-ідеї, що відображають прояви основних рис і законів діалектики в географічній оболонці Землі та її частинах. Учні і студенти засвоюють, що ця оболонка, живий компонент якої відомий нам як “біосфера” – унікальна цілісна система з безперервним рухом енергії й обміном речовини, що розвивається й урізноманітнюється мільярди років. Цілісність геооболонки поєднується з неоднорідністю структури, індивідуальними особливостями окремих фрагментів та їх специфічного розвитку у полі впливу більш загальних законів руху і взаємодії матерії.

-ідеї прояву законів діалектичної взаємодії в економіко-географічній дійсності – всі елементи господарства і процеси в ньому нерозривно взаємопов’язані між собою, а вся ця система перебуває у безперервному розвитку і невпинній заміні старого новим;

-ідеї стосовно системи “природа-суспільство” – історичний розвиток глибини взаємного впливу; непорушність аксіоми що, людина є невід’ємною частиною природи;

2) Елементи знань не лише з географії, а й із геології, геофізики, геохімії, етнографії, економіки та ін. Їх введення в курс геоєкології відбиває, з одного боку, процес інтеграції наукового нізнання, з другого – дає можливість поглибити під час викладу пояснення природних і суспільних явищ.

3) Основи знань і вмій із екології, в формуванні яких географія відіграє провідну роль як одна з тих наук, що бере активну участь у вирішенні глобальної проблеми “людина-суспільство”. Вона прогнозує перспективи збереження сприятливого для людини довкілля й пропонує найбільш доцільні шляхи використання ресурсів для забезпечення стійкого розвитку

людства. У практичній частині геоєкології учні та студенти набувають навичок виконання спостереження й оцінювання місцевості та її характеристик, накопичення й використання даних для здійснення екологічного прогнозу, вирішення питань розміщення об’єктів господарської діяльності та інш. [1, 3, 8, 11].

Одним із завдань геоєкології є формування в учнів і студентів географічної картини світу як складової частини загальної культури людини. Слід урахувати, що найбільш ефективно можна застосувати геоєкологічні знання під час вивчення конкретної теми [3, 6].

Розглядаючи тему “Причини виникнення глобальних екологічних проблем і шляхи їх вирішення”, можна стверджувати, що людина, яка оволоділа сумою геоєкологічних знань, розуміє суть конфліктів і співробітництва, що формують політичні кордони на поверхні Землі. На прикладі конфлікту на території колишньої Югославії ми можемо проілюструвати інтеграційні та синтетичні можливості геоєкології.

Для того, щоб зрозуміти суть дебатів з приводу територіального поділу та політики етнічної чистоти, необхідний аналіз непримиренних розходжень між сторонами, як багато в чому породжені релігією (мусульмани проти християн) і культурою (серби проти хорватів). Ці етнічні характеристики стосуються фізичної географії регіонів, особливо їх топографії, і повинні розглядатися в історичному контексті – чи були попередні міграції населення добровільні, чи вони мали насильницький характер. У результаті склалася етнічна мозаїка, а різні національності контролюють певні ресурси і стратегічні вузли. Їх розміщення й використання слід проаналізувати з точки зору фізичної, економічної географії та екології, враховуючи складність сухопутного доступу до території для доставки необхідних запасів для населення.

У більш позитивному руслі таку саму логіку геоєкологічного аналізу можна застосовувати до подій об’єднання двох частин Німеччини, до переговорів з міжнародного морського права, до погодження ситуації, що склалася навколо Антарктиди та інш. [11].

У кожному прикладі розглядалося нерозривне переплетення взаємозв’язків між людьми, територією і простором. Саме в цьому, на нашу думку, полягає геоєкологічний погляд на світ, який зумовлює вирішення практичного завдання – формування у студентів географічної картини світу як компоненту геоєкологічної і загальної культури сучасної людини [5].

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, впливають на цілі і завдання вчителя та викладача географії та основ екології не лише у вищому навчальному закладі, а й у середній школі. Постає запитання – як вищезгадані курси можуть сприяти навчанню, вихованню та розвитку учнів [9]?

Як зазначає І. Душина [7], мета освіти – пізнання оточуючого світу, який існує за своїми

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

об'єктивними законами, а також засвоєння учнями соціально-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей, відтворення освітньої культури, до якої входять не лише знання, а й цінності, вироблені суспільством, нормативи, соціально значимі орієнтири.

На фоні знецінення раніше обов'язкових або загальноприйнятих цінностей, загострення непридатності старих переконань і поглядів, формується нове філософське розуміння життя, новий світогляд. Для нашого суспільства – це пріоритет загальнолюдських цінностей над національно-патріотичними, гуманізація як основна рушійна сила педагогіки миру.

Гео екологія – одна з молодих наук, що вивчає проблеми війни та миру і, як педагогіка миру, формується й розвивається як складова нового світогляду – ідеології миру.

Саме ці ідеї знайшли своє відображення в гео екології. Ми пропонуємо узагальнити і сформулювати її завдання таким чином:

I. Розкрити географічну картину єдиного світу як складової частини ноосфери, для чого:

- виробити у студентів наукові погляди на взаємозв'язок природи і суспільства та на просторові особливості цього взаємозв'язку;

- сприяти формуванню у студентів екологічної свідомості, переосмисленню місця та ролі людини в природі, норм поведінки людини, адекватних реальним умовам і можливостям;

- розкрити науково-природничі, техніко-економічні та соціально-економічні основи суспільного виробництва, охорони природи та раціонального природокористування для успішної участі у виробництві та суспільному житті;

- засобами гео екології розвивати географічне мислення студентів;

- навчити їх мислити комплексно і просторово вчити, вирішувати гео екологічні проблеми;

- навчити студентів, зокрема, майбутніх викладачів-гео екологів, прийомам формування в учнів умінь користуватися картами, довідниками,

вести екологічні спостереження на місцевості; підготувати учнів до самоосвіти у галузі гео екології та суміжних дисциплін.

II. Орієнтувати студентів на усунення існуючих протиріч між країнами, на розвиток і поглиблення міжнародного співробітництва, для чого:

- показати можливі шляхи вирішення існуючих конфліктів між різними країнами;

- переконувати студентів, що поглиблення міжнародного співробітництва – єдиний шлях створення гармонійного світу в інтересах народів та окремої особистості.

III. Сприяти формуванню у студентів усвідомлення необхідності засвоєння моральних цінностей людства, гуманних норм і правил цивілізованого спілкування, для чого:

- сформувати у студентів засобами гео екології непримиренність до расової та національної ворожнечі;

- сприяти формуванню у студентів гео екологічної культури, яка не дозволить їм використовувати на шкоду людям і природі колосальні енергетичні, технічні, хімічні, психологічні та інші людські можливості.

Отже, гео екологія займає привілейоване місце в загальній системі наук і є виключно важливою і перспективною виховною дисципліною. За будь-яких змін у системі і змісті вищої освіти вона повинна залишитися одним із фундаментів і природознавства, і суспільствознавства.

Слід скористатися його можливостями і в школі. Вивчаючи курс гео екології в школі, учні будуть отримувати знання про території, де живуть люди, привчаючи їх любити цю територію, про країну в цілому, і, накінець, всю нашу планету [10].

Курс гео екології дасть можливість навчитися мислити не лише своїм домом, своєю країною, але й усім світом. Тоді є шанс його зберегти. Саме цьому цілком слушним є – розглядати гео екологічну культуру як складову частину загальної культури людини [11].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев С.В. Формирование экологических знаний на разных этапах непрерывного образования //Экология и культура. - Кр–сноярск, 1991. – С.42-54.
2. Арутюнов С.А. Культурологические исследования и глобальная экология //Вестн. АН СССР. 1980, № 12. С. 92 - 98.
3. Бачинський Г.О., Беренда Н.В. та ін. Основи соціальної екології. - К.: Наукова думка, 1991. - 151 с.
4. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1977. - 191 с.
5. Ганнусенко Н.І., Мацейків Т.І. На народних традиціях //Відродження. – 1992. – С.62-65.
6. Геоэкология. Научно-методическая книга по экологии. Симферополь: Таврия, 1996. - 384 с.
7. Душина И.В. Методика преподавания географии. – М.: Московский лицей, 1996. – 192 с.
8. Олексенко В.П., Микитась С.І. Через гуманізацію освіти до національного відродження //Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді. – К., 1995. С. 40.
9. Плахотнік О.В. Екологічне виховання учнів засобами ландшафтознавства. //“Нова педагогічна думка”. - № 2. - 1996 р. - С. 24 - 28.
10. Плахотнік О.В. Формування основних гео екологічних понять у шкільній освіті. //Вісник Київського університету. - Вип. 4. - Ст. 192 - 205.
11. Плахотнік О.В., Безносок О.О. Професійна підготовка педагогів-гео екологів: навчально-методичний посібник. – К., 2000. – 213 с.
12. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме: Работы разных лет. – М.: Политиздат, 1989. – 559 с.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Т. Плюхіна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Н. Плюхіна, старший викладач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педуніверситету

Автори розглядають питання навчання молодших школярів умінню вчитися. Ця проблема є актуальною на сучасному етапі розвитку освіти. Саме це вміння, на думку авторів, розвиває активність, самостійність, творчий підхід до процесу оволодіння знаннями.

Зміни, що відбуваються в всіх сферах суспільного життя нашої країни висувають нові вимоги до випускників школи ХХІ століття. Це повинно бути духовно багата особистість, здатна творчо розв'язувати життєві проблеми, самонавчатися і вдосконалюватися впродовж усього життя. Через погляд на майбутнього випускника школи здійснюється реформа освіти. На наш погляд це можливо при наявності в учнів бажання та вміння вчитися. Особливу актуальність це завдання набуває в початковій школі. Саме тут у школярів формується такі новоутворення, як навчально-пізнавальна діяльність, планування, рефлексія, теретичне мислення саме тут закладаються основи співробітництва з вчителем, з однолітками. Навчитися вчитися необхідно кожному учню тому як освіта впродовж усього життя – необхідна вимога для фахівця ХХІ століття.

Проблема вміння вчитися існує з давніх давен. Їй надавали великого значення Я. Коменський, Ж. Руссо, І.Г. Песталоці, А. Дістервег, Г. Сковорода, К Ушинський та інші. Її розробкою займалися і займаються сучасні педагоги. Психологічні основи вивчаються в зв'язку з розробкою проблеми розвивального навчання Д. Богоявленським, П. Гальпірінім, В. Давидовим, О Дусовицьким, Л. Занковим, Г. Костюком, О. Леонтєвим, Н. Менчинскою, С. Максименко, Н. Талізіною, Д. Ельконіним та іншими. В різних аспектах цю проблему досліджують дидакти. В загальнодидактичному Ю. Чабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скоткін, В. Сухомлинський. В плані розвитку розумової діяльності учнів, їх активності, самостійності: В. Євдокимов, Н. Коваль, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Паламарчук, О. Савченко та інші. Класифікація навчальних умінь присвячена праці Л. Баженової, І. Лернера, Н. Лошкарьової, А. Усової. Процес формування окремих загальнонавчальних умінь знайшов відображення в дисертаційних дослідженнях Я. Кодлюк, М. Оліяр, З. Файчак. При цьому дидакти звертали увагу на засоби навчання що впливають на цей процес. Це – текст підручника, слово вчителя, наочність, гра, вправи різної складності, навчальний діалог, організація дослідницької роботи на уроці.

На наш погляд проблема використання дидактичних засобів в процесі формування умінь учитися потребує свого продовження і вдосконалення. До такого висновку ми прийшли на підставі таких фактів: по-перше, в дидактиці переважно досліджується процес формування

окремих груп загальнонавчальних умінь; по-друге, недостатньо вивчен дидактичний аспект формування самостійної навчальної діяльності як системи загальнонавчальних умінь. В зв'язку з цим проблема застосування дидактичної системи засобів формування вміння вчитися, на наш погляд, є актуальною.

Якісний аналіз відвіданих уроків і бесід з учителями і учнями дозволили нам зробити висновки:

Вчителі початкових класів уміння вчитися вважають важливим компонентом процесу навчання молодших школярів і прагнуть розв'язати це завдання на більшості уроків.

В першу чергу формуються організаційні вміння, які необхідні при підготовці до уроку, оформлення записів; далі йдуть контрольні в основному за результатом. Недостатня робота проводиться по навчанню дітей вмінню ставити мету, визначати навчальне завдання. Мало уваги приділяється мотивації процесу пізнання.

Більшість навчає окремим умінням. Тільки невелика частина вчителів формує діяльність учнів як сукупність певних навчальних умінь.

Дидактичне забезпечення формування умінь вчитися достатньо одноманітне: слово вчителя, наочність, вправи. Окремими вчителями використовуються ігри, елементи зацікавленості, засоби народної педагогіки, творчі завдання проблемного характеру.

Більшість вчителів зацікавлені в удосконаленні роботи по навчанню дітей умінню вчитися, але не завжди знають, як це зробити. Свої труднощі пояснюють відсутністю методичної літератури з цього питання.

На наш погляд, підготовку до роботи по формуванню вмінню вчитися потрібно починати у педагогічних вузах. Ми починаємо готувати студентів до цього на лекціях, практичних заняттях, на педагогічній практиці. Наприклад, при вивченні теми “Структура пізнавальної діяльності” особливу увагу приділяємо формуванню її елементів у учнів. Навчаємо студентів визначати мету роботи, визначати головне, проводити аналіз, синтез, узагальнення вивчаемого. На практичних заняттях студенти виконують спеціальні вправи по формуванню умінь вчитися у учнів. На заняттях з ОПТ студенти навчаються ставити проблемні питання до тексту підручника для учнів, проводять мікрОВикладання, розробляють уроки з елементами формування вміння вчитися. На педагогічній практиці вони безпосередньо вирішують питання

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

по формуванню вміння вчитися. Навчають учнів визначати мету своєї діяльності, самоконтролю.

В ході педагогічної практики студенти факультету підготовки вчителів початкових класів проводили дослідну роботу в ЗОШ №10, 13, 17 м. Слов'янська. Вони пропонували учням спеціальні вправи по формуванню вміння вчитися: вправи на визначення мети уроку, вправи по плануванню навчальної діяльності, вправи по самоконтролю. Вони проводились на уроках української мови, читання, математики. Окремо відпрацьовувалось кожне вміння. Із уроку в урок впродовж 14-16 днів ми звертали увагу учнів на певні вправи, потім виконувалися нові, одночасно закріплювалось раніш засвоєне.

При виконанні вправ по визначенню мети роботи ми навчали дітей усвідомлювати цілі виконання різноманітних навчальних завдань. Для цього ставили перед класом питання: для чого ви виконуете завдання? На яке воно правило? Наприкінці уроку увагу учнів звертали на те, як вони працювали на уроці, які здобули результати.

При проведенні вправ по плануванню дітьми навчальної діяльності увага зверталась на те, щоб до практичного виконання завдання учні передусім подумали, як можна його виконати, в якій послідовності. Перед школярами ставилися питання: розповісти, як ви будете виконувати завдання? З чого почнете? Як по-іншому можна виконати завдання, як найкраще? Чому?

Вправи по самоконтролю проводились після того, як були проведені вправи і закріплені вміння планувати свою діяльність.

Проведення вправ із метою навчання загальним умінням особливо вплинуло на роботу з слабовстигаючими учнями. Вони почали працювати на уроці з більшої впевненістю з бажання вчитися.

Ми проаналізували результати формування загальних умінь. В результаті проведення вправ у всіх учнів з'явилися ці вміння, але вони були нестійкими. Учні відчували потребу в постійному спрямуванні їх самостійної роботи з боку вчителя.

Дослідження показало, що формування загальних умінь вчитися проходить ряд етапів. Спочатку вчитель висуває до учнів певні вимоги, дає зразок виконання роботи, слідкує за виконанням. За мірою оволодіння загальними вміннями вони в елементи учіння і починають усвідомлюватися дітьми як складові, необхідні елементи їх навчальної діяльності. Дослідницька робота показала, що велике значення при формуванні вміння має пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес впливає на кожен компонент уміння вчитися, активізує навчальні дії на всіх етапах засвоєння знань і способів діяльності. Він сприяє усвідомленню і прийняттю мети учнем. Без такого інтересу не виникає бажання здійснити навчальні дії, засвоїти нові знання. Учень залишається байдужий до процесу навчання. Завдання вчителя на цьому етапі – шляхом застосування різних дидактичних засобів викликати у школярів пізнавальний інтерес.

Ефективним в цьому відношенні стали ігрові моменти, наочність створення проблемних ситуацій. Усвідомив мету навчання, школяр займає позицію суб'єкту, активного учасника навчального процесу.

На другому етапі пізнавальний інтерес сприяє включенню дітей до навчально-пізнавальної діяльності, в результаті якої формуються необхідні навчальні дії. На цьому етапі ефективними для розвитку пізнавального інтересу є колективні форми роботи: гра, проблемно-пошуковий діалог, засоби народної педагогіки (казки, прислів'я, приказки).

При закріпленні і застосуванні знань пізнавальний інтерес підтримує прагнення учнів здобути міцні знання і вміння, допомагає усвідомити практичну значущість. Ефективними для розв'язання цих завдань є прийоми створення ситуацій успіху, справи різного характеру (тренувальні, творчі ділові ігри, використання нестандартних форм уроку, справедлива оцінка діяльності школяра з боку вчителя).

Для підвищення рівня пізнавального інтересу особливо ефективним стала робота в малих групах по 4-5 учнів. До неї об'єдналися діти з різним рівнем уміння вчитися і пізнавального інтересу.

Наявність у кожній групі одного сильного учня, що в певній мірі виконує роль лідера, дозволяє іншим учням увесь час мати перед очима зразок не тільки правильного рішення, а й „навчального знаходження” в особистісно значущій ситуації, що сприяє його більш швидкому засвоєнню знань і вмінь.

Розвиток пізнавального інтересу і навчання вмінню вчитися – процеси взаємопов'язані. Розвиток пізнавального інтересу залежить від типу знань, характеру навчальної діяльності. Так, при виконанні відтворюючої навчальної діяльності у дітей розвивається елементарний пізнавальний інтерес, при здійсненні частково-пошукової діяльності – ситуативний, а при творчому виконанні завдань розвивається стійкий (високий) інтерес.

Для успішного формування кожного навчального вміння самому вчителю необхідно проаналізувати його структуру, чітко уявляти, з яких елементів операцій воно складається. Визначив окремі елементи в структурі вміння, необхідно визначити найбільш цілі їх послідовність і організувати систему вправ, спрямованих на вироблення певного вміння.

Будувати навчальний процес в молодших школярах слід так, щоб в центрі його знаходилось навчання учнів умінню вчитися, пам'ятаючи про те, що саме в цьому віці учні навчаються тому, як набути знання. Прагнути організувати розумову діяльність так, щоб процес оволодіння знаннями був в тісному зв'язку з усвідомленням прийомів, якими ці знання здобуваються.

Робота по формуванню вмінь учитися повинна здійснюватися послідовно та систематично. Вона досягне успіху тоді, коли буде

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

проводиться комплексно: на уроці, в позакласній роботі, вдома.

Проведене дослідження дає можливість зробити такі висновки. Формування вміння вчитися у молодших школярів – одне з основних завдань учителя початкових класів. Від уміння вчитися залежить якість знань, інтерес до навчання, саморозвиток особистості. Це вміння сприяє тому, що учень стає активним учасником навчального процесу, може співпрацювати з вчителем і однокласниками.

Вміння вчитися у молодших школярів формується поступово за мірою того, як вони оволодівають загальнонавчальними способами діяльності. До його складу входять знання, сформована навчальна діяльність і загальнонавчальні вміння, які забезпечують її ефективність. Навчальна діяльність як і всяке вміння складається з системи навчальних дій: орієнтувальних, виконавчих, контрольних-оціночних.

Формується вміння вчитися під впливом різних засобів навчання: слова вчителя, тексту підручника, гри, наочності, методів і способів організації навчальної роботи. Застосування них в системі значно вдосконалює процес навчання вмінню вчитися.

Проектується така система при підготовці до уроку. Засоби навчання до системи об'єднують мета, взаємозв'язок етапів засвоєння знань і способів діяльності, взаємодія вчителя і учнів. До того ж вміння вчитися є системою компонентів. Тому для її формування повинна застосовуватися дидактична система засобів навчання.

Кожний засіб має свої особливості і в відповідності з ними займає певне місце, виконує тільки йому притаманні функції в процесі формування вміння вчитися.

На етапі сприйняття при мотивації учіння ефективними є слово вчителя, ігрові моменти, проблемні ситуації. За допомогою слова розкривається значення і необхідність нових знань, умінь, які учні засвоюють на уроці, гра в сполученні з наочною створюють радісне очікування нового. Проблемна ситуація дає дітям можливість визначити невідоме, поставити мету або сформулювати навчальну задачу.

На другому етапі засвоєння способів діяльності, коли відбувається усвідомлення дій і вміння, кращі результати дає застосування колективних способів діяльності: дидактичної гри, бесіди, діалогу. На цьому етапі спочатку вмінням учні оволодівають в сумісній діяльності з вчителем і один з одним. В даному випадку вчитель є рівноправним учасником навчального процесу. За допомогою слова він оцінює дії учнів, спрямовує їх в потрібне русло.

На етапі закріплення вміння учні тренуються в виконанні дій, з яких воно складається. В відповідності з цим завданням до системи засобів навчання необхідно включити

різноманітні вправи – попередні, тренувальні, творчі. Вони можуть виконуватися парами, групами по 4-5 учнів, колективно. На цьому етапі вчитель організує диференційовану роботу і надає допомогу учням, які її потребують.

При застосуванні умінь, які учні набули, головним є організація самостійної і індивідуальної роботи, тому як вміння вчитися є індивідуальною властивістю.

Важливою умовою є вірна, справедлива оцінка діяльності кожного. Для цього до системи засобів включаються спеціальні прийоми.

Формування вміння тісно пов'язано з мотивацією учіння на кожному етапі засвоєння знань і способів діяльності. Враховуючи, що головним мотивом школярів є пізнавальний інтерес, його слід розвивати одночасно з формуванням у дітей уміння вчитися. До дидактичної системи для розв'язання цього завдання повинні вийти спеціальні засоби.

Таким чином, при проектуванні дидактичної системи засобів навчання, яка використовується для формування вміння вчитися, слід дотримуватися наступних вимог:

- дидактичні засоби підбирати в відповідності з метою, завданнями уроку;

- орієнтуватися на завдання кожного етапу засвоєння знань і способів дій;

- забезпечити розвиток навчального інтересу на кожному етапі учіння;

- включати завдання різного рівню: репродуктивні, продуктивні, творчі;

- планувати діяльність не тільки вчителя, але й учнів;

- дидактична система повинна бути спрямована на розв'язання цих завдань навчального процесу і всебічного розвитку особистості.

Успіх застосування цієї системи залежить від таких умов:

- враховуються вікові і індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку;

- здійснення мотивації кожного компоненту навчальної діяльності;

- дотримання поступового переходу від сумісної діяльності з вчителем, іншими учнями до індивідуальної самостійної діяльності кожного учня;

- індивідуального і диференційованого підходу до учнів;

- створення умов для активної творчої діяльності учнів;

- якщо система забезпечує активні дії вчителя і учнів, сприяє їх співробітництву, особистісному спілкуванню, вчитель проявляє творчість і майстерність при використанні дидактичної системи засобів навчання.

Таким чином проблема навчання вмінню вчитися учнів і студентів є проблемою комплексною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О.Я. Урок в початкових класах. – К.: Рад. школа, 1989.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1977.
3. Хамблин Д. Формирование учебных умений у школьников. – М.: Педагогика, 1989.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ УЧНІВ

М. Попов – старший викладач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

Розглядається один із аспектів професійно-педагогічної підготовки – формування готовності майбутнього вчителя до профілактики відхилень у поведінці учнів. Рівень сформованості готовності передбачає розуміння і оволодіння студентами систему знань і вмінь профілактики існуючих відхилень у поведінці неповнолітніх.

Сучасний вчитель відповідальний за формування та виховання справжнього громадянина сучасного суспільства. Вчитель повинен вчасно помітити, чи не з'являються у школяра негативні звички, хибні риси характеру; уникнути цього можна за умов попереджувальної та профілактичної роботи. Сьогодні до спеціальних виправно-виховних закладів потрапляють такі учні, відхилення у поведінці яких піддалися би корекції ще в умовах масової школи. Причина такого явища в тому, що - педагоги, ще недостатньо володіють теоретичними знаннями та методикою роботи з важковиховуваними учнями.

В першу чергу, це визначається рівнем сформованості у майбутніх вчителів педагогічних умінь і навичок. Серед них, слід виділити: орієнтаційні, академічні, мобілізаційні, організаторські, дидактичні, перцептивні, мовні та ін [1, 273-276] умінь, які є головним критерієм педагогічного професіоналізму молодого спеціаліста, здатного виконувати свій вчительський обов'язок. "Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини" [2, 5].

На жаль, молоді спеціалісти володіють певним багажем знань, але зустрічають значні труднощі в повсякденній професійній діяльності саме з дітьми, що мають ті чи інші відхилення у поведінці. Це зумовлено тим, що в під час навчання в педагогічному вузі, головна увага фіксується на передачі інформації та її відтворенні. Розвитку ж тих якостей особистості вчителя, які є гарантом його професійної майстерності та успіху, за браком часу приділяється мало уваги.

Сучасна державна політика, яка спрямована на демократизацію та гуманізацію освіти в Україні, державна програма "Вчитель" [2] вимагають від вищої педагогічної освіти ретельної цілеспрямованої, "культурологічної, мовної (з української та іноземних мов), психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки вчителів" [2, 6], здатних до продуктивної професійно-педагогічної, зокрема, до

організаційно-профілактичної та колекційної роботи з важковиховуваними учнями.

На жаль, сьогодні ще існує помилкова суспільна думка, стосовно того, що профілактикою існуючих вадів у поведінці неповнолітніх займаються переважно представники правоохоронних органів і фахівці медичного профілю. На нашу думку, завдання педагогічної науки і практики - попередження зазначеного явища, справа, насамперед, полягає в тому, щоб запобігти цьому явищу. Виконані дослідження (Г.Власюк, Г.Голобородько, З.Зайцева, Д.Колесов, В.Маюров, В.Оржеховська, О.Пилепенко, Н.Пихтіна, В.Терещенко, М.Фіцула та інш.), стосовно педагогічного аспекту профілактики відхилень у поведінці підтверджують нашу думку.

З метою діагностики рівня професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики відхилень у поведінці учнів ми запропонували студентам III курсу філологічного факультету СДПУ "Перелік професійно-педагогічних умінь і навичок". Цей "Перелік" слід розглядати як деяку загальну орієнтовну основу для формування у майбутніх вчителів професійних умінь і навичок. Кафедри педвузу на основі останніх психолого-педагогічних досліджень і відповідно адаптований специфіки факультетів може бути творчо дороблений цей перелік. Вивчення загального стану професійної підготовки студентів, зокрема, рівня сформованості, у них, професійних умінь і навичок до роботи з важковиховуваними в умовах загальноосвітньої школи – таке завдання стоїть перед викладачами педвузу.

Досвід показує, що „Перелік” успішно можна бути використати для опитування студентів будь-якого факультету. Процедура його досить проста. На заняттях студенти одержали список умінь і навичок, відповідно до формулювання поданої в "Переліку". Інструкція: "Читайте уважно список умінь і навичок і одночасно на полях, ліворуч, визначайте":

а) балом 1, якщо цим умінням або навичкою ви володієте;

б) балом 2, якщо ви впевнені, що цим умінням або навичкою ви опануєте найближчим

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

часом, наприклад, після проходження майбутньої практики;

в) балом 3, якщо це уміння ви вважаєте найбільш важним і маєте намір опанувати ним лише наприкінці навчання в вузі.

Було запропоновано відповіді ще на одне питання: „Чи потрібен Вам „Перелік” для подальшої самоосвіти і самовиховання?”

Нами було опитано 45 студентів 3 курсу філологічного факультету.

Результати опитування, сумарна самооцінка рівня сформованості у студентів зазначених професійних умінь і навичок, показано в таблиці.

Самооцінка і наміри до засвоєння умінь і навичок	Групи умінь і навичок						
	Орієнтаційні	Академічні	Дидактичні	Перцептивні	Мовні	Мобілізаційні	Організаторські
Вважають, що вже засвоєні	44,5	63,8	33,2	25,3	35,9	17,6	26,4
Сподіваються засвоїти найближчим часом	43,1	27,0	47,8	51,1	51,1	40,8	48,9
Сподіваються засвоїти до закінчення інституту	12,4	12,4	19,0	23,6	13,0	41,6	24,7

Відповіді студентів відображено у відсотках відповідно до загальної кількості умінь і навичок кожної з семи груп.

Проведене нами опитування дає досить велику змістовну і конкретну інформацію, яка у подальшому може бути ефективно використана в навчально-виховній роботі всіма викладачами ВУЗу. Ця інформація краще інших доказів переконує, що проблема формування професійних умінь і навичок є досить важливою, і хвилює студентів не менш, ніж викладачів.

Із таблиці видно, що студенти краще володіють академічними й організаторськими вміннями та навичками, іншими, гірше, особливо мобілізаційними, перцептивними та організаторськими, набагато гірше.

Нам здається, що, самооцінка дидактичних та орієнтаційних умінь і навичок студентами відверто завищена. Педагогічна практика у позашкільних виховних закладах та інші контакти з дітьми ще не дають можливості сподіватися, що після першої ж шкільної практики студенти вже в певній мірі опанували складними орієнтаційними і дидактичними вміннями та навичками.

Всі опитані студенти хотіли б мати на руках “Перелік”, щоб контролювати рівень і динаміку росту своєї професійної підготовки. На їх думку, опитування виявило “вузькі місця” в оволодінні професійно-вагомими вміннями та навичками. Наприклад, самими важкими для студентів є мобілізаційні, перцептивні й організаторські вміння і навички. Виявлено значні індивідуальні розходження у студентів в оцінці своєї готовності до роботи в школі.

Можна навести дані, які характеризують зайву самовпевненість ряду студентів у професійної підготовці. Так, наприклад, студент А., за даними куратора, не має гарної педагогічної підготовки, проте 46,3% із загального комплексу

умінь і навичок він вважає засвоєними; 41,1% сподівається засвоїти найближчим часом, і тільки 12,6% залишається для засвоєння і відпрацювання на випускному курсі, до моменту закінчення університету.

Зустрічаються і протилежні випадки. Студентка Г. – навчається успішно, має досвід роботи з дітьми, однак вона, без сумніву, занизила свою готовність до педагогічної професії. Вона вважає засвоєними тільки 5,3% умінь і навичок, сподівається засвоїти найближчим часом 26,3%, а інші 68,4% - до моменту закінчення університету.

Розташувавши уміння та навички за убунням ступеня повторюваності перші місця за труднощами опанування зайняли наступні:

Орієнтаційні (від 13 до 7 повторень)

Вміння вивчати ідеали і життєві плани учня...

Вміння допомагати учням у практичній організації їхнього самовиховання і самоосвіти...

Вміння оцінювати суспільні явища у громадському житті класу, участь у діяльності дитячої громадської організації...

Вміння вивчати вчинки учнів та правильно їх оцінювати ...

Вміння вивчати задатки, нахили й здібності учнів...

Академічні (13-3)

Уміння і навички науково-дослідної роботи...

Уміння погоджувати знання за фахом із сучасними вимогами до вчительської професії.

Уміння конспектувати першоджерела, дотримуватися встановлених вимог...

Уміння і навички виразної мови...

Навичка адекватного висловлювання думок, почуттів і станів у міміці, пантоміміці та жестах.

Мобілізаційні (13-8)

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Уміння активізувати пізнавальну активність, збуджувати активний інтерес...

Уміння в процесі навчання і виховання формувати в учнів вольові якості...

Уміння розподіляти свою увагу та володіти увагою учнів під час всього уроку...

Уміння своєчасно помічати і заохочувати вольові зусилля...

Уміння підтримувати високу працездатність...

Уміння створювати завдання різного ступеня труднощі...

Уміння і навички тактовно висувати вимоги до учнів...

Організаторські (24-11)

Вироблення в собі умінь і навичок індивідуального стилю керівництва діяльністю учнів у навчально-виховному процесі.

Уміння і досвід роботи у позашкільних формальних і неформальних громадських організаціях дітей ...

Уміння вчителя працювати, спираючись на наукову організацію праці...

Уміння залучати батьків до спільної діяльності з учнями, відповідно до їх інтересів.

Уміння впроваджувати в життя школярів навички "життя за режимом"...

Дидактичні (20-8)

Уміння і навички роботи з батьками...

Уміння здійснювати функції класного керівника.

Уміння використовувати різні прогресивні методи виховної роботи з родиною школяра...

Уміння готувати і проводити лекції і бесіди серед населення.

Уміння використовувати різноманітні методи вивчення особистості школяра та учнівського колективу.

Уміння в організації учнівських конференцій і диспутів...

Уміння здійснювати керівництво гуртковими заняттями.

Уміння налагоджувати товариські відносини з колективом учителів школи.

Перцептивні (17-12)

Уміння приймати адекватні рішення для корекції даного педагогічного процесу на підставі оцінки інформації, отриманої в момент сприйняття міміки, жестів, пози та мовних реакцій окремих учнів.

Уміння зіставляти перцептивні враження з матеріалом що вивчається на уроці...

Уміння накопичувати перцептивну інформацію.

Уміння помічати зміни виразних рухів учнів.

Навичка розподілу уваги між змістом спілкування та сприйняттям виразних дій учнів.

Мовні (10-5)

Уміння ретельно підготуватись до виступів, щоб "не читати з аркуша".

Уміння кваліфіковано користуватися всіма формами монологічної мови...

Уміння кваліфіковано користуватися всіма формами діалогічної мови...

Зміст інформації про уміння і навички, отриманий в процесі опитування, в кожному конкретному випадку визначається низького факторів:

а) життєвим педагогічним досвідом студентів;

б) рівнем психологічної, педагогічної та методичної підготовки студентів у даному вузі (факультеті), до моменту опитування;

в) самою програмою опитування (можуть і повинні бути більш досконалі переліки професійних психолого-педагогічних умінь і навичок).

На наш погляд, доцільним було б не зупинятися на одноразовому опитуванні а провести ще декілька. Наприклад, після педагогічної практики на III, IV та V курсі, наприкінці навчання в університеті, а потім після магістратури, щоб виявити динаміку оволодіння студентами комплексом професійних умінь та навичок.

Наше пробне опитування не дає нам підстави зробити глибокі узагальнюючі висновки. Однак ця інформація дає привід для певних міркувань. Слід звернути увагу на: анкетне опитування може надати великої допомоги в поліпшенні професійної підготовки студентів. Матеріали опитування сигналізують про відношення студентів до професії, про їхні оцінку та самооцінку, допомагають виявити слабкі моменти в роботі кафедр і окремих викладачів, дають їм додаткову інформацію про здійснення диференційованого підходу до академічних груп і окремих студентів.

В цьому напрямку кафедрою педагогіки СДПУ розпочато певну роботу, яка передбачає озброєння майбутніх педагогів теоретичними знаннями та практичними вміннями та навичками в організації роботи з важковиховуваними учнями, формування в них необхідних якостей.

Теоретична підготовка здійснюється в основному в процесі читання лекцій і проведення практичних занять із педагогічних дисциплін. В процесі викладу їх у тій чи іншій мірі розкриваються питання, що стосуються даної проблеми.

На практичних заняттях організуються зустрічі з класними керівниками, які розповідають студентам про перевиховання таких учнів, здійснення індивідуального підходу, яким чином проводиться робота з батьками; розглядаються конкретні випадки перевиховання окремих учнів, відвідуються батьківські збори, індивідуальні бесіди та інше.

З метою ознайомлення студентів із специфікою роботи кримінального відділу у справах неповнолітніх кафедра педагогіки організує зустрічі-семінари груп із інспекторами, які розповідають майбутнім педагогам про існуючі методи профілактики

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

правопорушень із боку карно-правових органів, про їх завдання і форми діяльності, про взаємозв'язок зі школами, підприємствами, установами, громадськістю.

У процесі підготовки до практики у позашкільних виховних закладах, зокрема у літніх оздоровчих таборах, студентів також ознайомлюють із специфікою роботи з важковиховуваними підлітками в цих умовах.

На установчих конференціях перед початком педагогічної практики в школі обов'язково піднімаються питання індивідуального підходу до важковиховуваних учнів в процесі навчання та виховання, психолого-педагогічних основ попередження та перевиховання важковиховуваних дітей і підлітків. Кафедра вимагає планування і проведення такої роботи: індивідуальні бесіди з питань порушення поведінки, додаткові заняття з учнями, що не встигають у навчанні, налагодження контактів із сім'ями таких дітей тощо.

Студенти-практиканти проводять у класах виховні заходи профілактичного характеру на які запрошуються працівники медико-правової галузі та соціально-психологічної служби. На старших курсах студенти складають психолого-педагогічну характеристику на одного з важковиховуваних учнів класу.

Проведену роботу студенти фіксують у щоденниках педагогічних спостережень, відображають її у своїх звітах.

Завершальним етапом підготовки студентів до роботи з важковиховуваними учнями є підготовка, обговорення та захист рефератів, курсових робіт, які були підготовлені впродовж навчального року. В ході обговорення цих робіт студенти обмінюються досвідом роботи, який вони здобули під час педагогічної практики. Окремі студентські наукові роботи рекомендуються до участі в олімпіадах з педагогіки.

Після вивчення курсу „Превентивної педагогіки”, який вивчається в магістратурі на основі завершених студентських наукових, курсових та дипломних пишуться магістерські роботи, питання навчання і виховання даної категорії неповнолітніх розглядаються більш широко.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення зазначеної проблеми. Одержані нами результати опитування та робота, яка проводиться кафедрою педагогіки мають певне практичне значення. Студенти усвідомлюють професійно-педагогічну готовність до профілактики небажаної поведінки, як складову професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Изд.центр «Академия», 2001. – 304 с.

ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

С.М.Прийма - старший викладач кафедри інформатики, Ж.А.Чорна - студент 5 курсу, Мелітопольський державний педагогічний університет

Розглядаються поняття технологічної компетентності як необхідної складової професійної підготовки вчителя. Проаналізовані підходи до визначення поняття технологічної компетентності, класифікації її компонентів, критеріїв та рівнів.

Сучасна система професійної підготовки вчителя, її змістові та процесуальні характеристики орієнтована на забезпечення у майбутніх фахівці ґрунтовних знань та практичних навичок. Але педагогічна діяльність вимагає також і високого рівня розвитку педагогічних умінь і професійних якостей, позитивного ставлення до педагогічної діяльності та професії вчителя та володіння різними педагогічними технологіями. Нинішня технологічна неспроможність педагогів не дозволяє підвищити ефективність педагогічної діяльності і вказує на необхідність доповнення їхньої професійної підготовки якісно новим розділом «Технологічна компетентність» [1,7].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється увага окремим аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А.М.Алексюк, С.У.Гончаренко, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, В.І.Луговий, І.П.Підласий,

В.В.Сагарда та ін.), вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя (В.І.Бондар, О.Г.Мороз, О.Я.Савченко, Т.С.Яценко та ін.), індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О.М.Пехота), підготовці майбутніх учителів до формування творчої особистості учня (В.О.Моляко, С.О.Сисоєва та ін.), професійної готовності до педагогічної праці (К.М.Дурай-Новакова, Л.В.Кондрашова, В.О.Моляко, В.А.Сластьонін), порівняльному аналізу моделей професійної підготовки вчителя (О.В.Сухомлинська, Л.П.Пуховська, Н.В.Абашкіна).

Професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження багатьох психологів та педагогів (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова-Славська, Б.О.Федоришин, Г.О.Балл, Л.М.Митіна). Окремі питання професійного розвитку вчителя розглядалися в працях багатьох дослідників у

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

галузі педагогіки. Процес формування особистості педагога висвітлювали О.Б.Орлов, Л.І.Рувинський, В.А.Семиченко, В.А.Якунін. Становлення і розвиток педагогічної майстерності педагога вивчали І.А.Зязюн, Є.С.Барбіна, Н.Н.Тарасевич та ін. Проблеми формування професійно-педагогічної культури педагога порушувалися в роботах Ш.О. Амонашвілі, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьміної, О.П Рудницької, Р.В. Шакурова.

Про те проблема технологічної компетентності майбутнього вчителя ще не отримала належної уваги науковців. Окремі дослідження (Л.В. Зевіна, Н.Н. Манько, Р.М. Фуденьова, М.В. Чорних) не мають єдиної фундаментальної основи [2] і тому не можуть вважатися завершеними дослідженнями даної проблематики.

Таким чином, виникає необхідність у розробці цілісної концепції становлення технологічної компетентності вчителя.

Аналіз наукової та методично літератури з тематики дослідження дозволив виділити наступні визначення поняття технологічної компетентності:

системи креативно-технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності по перетворенню об'єктів педагогічної дійсності [3,34];

динамічної системи педагогічних цінностей, технологічних вмінь (педагогічної техніки та освітньої технології) і творчої індивідуальності вчителя [4,66].

У роботі [4] виділено наступні компоненти технологічної компетентності:

педагогічна позиція та професійно-особистісні якості;

технологічні знання і культура педагогічного мислення;

технологічні вміння (тобто педагогічна техніка та освітні технологія) та досвід творчої діяльності, які забезпечують їх адекватність;

творча індивідуальність;

позиція учнів (та їх батьків) по відношенню до педагогічної техніки та освітньої технології.

Рівень технологічної компетентності вчителя залежить від ступеня сформованості її компонентів. Відмінність одного рівня технологічної компетентності від іншого в індивідуально-особистісному плані виражається в різному ступені усвідомлення вчителем своєї педагогічної позиції, творчої індивідуальності, в ступені засвоєння педагогічної техніки та технології, адекватних, перш за все, своїй творчій індивідуальності. У зв'язку з цим для характеристики технологічної компетентності вчителя можна виділити наступні рівні:

нормативно-репродуктивний рівень - характеризує вчителя, який не має всіх необхідних професійних якостей, здійснює педагогічну

репродуктивну діяльність "за зразком або алгоритмом", відтворюючи педагогічну техніку та освітню технологію без опори на технологічні знання, не схильний до творчої діяльності, одержує невисокі результати навчання учнів.

адаптивно-евристичний рівень - характеризує вчителя, який володіє необхідними якостями, здійснює педагогічну діяльність з опорою на технологічні знання, реалізує педагогічну техніку та освітні технології з урахуванням конкретних умов, адаптуючи техніку та технологію адекватно цим умовам, схильний до творчої діяльності, але стійкого інтересу та потреби в творчості не відчуває, має середні результати навчання учнів.

креативно-творчий рівень - характеризує вчителя, який володіє всіма необхідними професійно-особистісними якостями, здійснює діяльність щодо використання технологічних знань, техніки та технології на творчому зростанні, досягає високих результатів навчання учнів [4,66-67].

В дослідженні [3] виділено етапи професійно-технологічної підготовки фахівця та розроблено критерії її сформованості. На першому рівні – нормативно-репродуктивному - дані критерії включають якість моделі теми і ступінь володіння більшістю педагогів технологічними способами аналізу і проектування навчального матеріалу (повнота, науковість, значимість і багатогранність, системність і концентрація ключових понять, зв'язок головних елементів знань і інтегративний результат); на другому рівні – адаптивно-евристичному — якість моделювання і технологізованого керування спільною діяльністю (способи конструювання, моделювання і трансляції змісту; вільне володіння регулятивами з опорою на двоконтурну модель зі зворотним зв'язком; програмованість трьох фаз заняття); на третьому рівні – креативно-творчому — технологічні якості педагога (здібності, стереотипи і навички); вихід за рамки стандарту і створення моделей проблемно-пошукового типу (наукоємність, креативність), гармонізація основних компонентів навчальної діяльності (змістовний, комунікативний, сценарний, операціональний і інструментальний), сформованість системи креативно-технологічних стереотипів сприйняття, мислення і діяльності на сенсорно-інструментальній основі.

Сучасний стан розробки питання щодо технологічної підготовки вчителя вказує на необхідність подальшого уточнення деяких понять і складових технологічної компетентності та експериментальної перевірки її впливу на суб'єктів освітнього процесу, зокрема, на загальну професійно-педагогічну діяльність вчителя та рівень навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

ЛІТЕРАТУРА:

1. Малаканова Л.В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу "Основи педагогічної майстерності". Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2000. – 15 с.
2. Шмелькова Л.В. Цель – проективно-технологической компетентность педагога // Школьные технологии. - 2002.- № 7.- С. 36-41.
3. Манько Н.Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. - 2002.- № 5. - С. 33-41.
4. Зевина Л.В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. - 2002.- № 7.- С. 64-67.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

І. Репко - викладач вищої категорії, заступник директора з навчально-виробничої роботи Харківського педагогічного коледжу

В системі реформування освіти важливе місце посідає реорганізація вже існуючих та створення освітніх закладів нового типу, побудова навчально-виховного процесу на демократичних і гуманістичних засадах. Успішно, швидко і продуктивно, вирішити ці проблеми під силу лише вчителю з високим професійним, культурним та інтелектуальним рівнем підготовки. Описано досвід колективу Харківського педагогічного коледжу в організації педагогічної практики майбутнього вчителя.

Організація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі І ступеню в умовах реформування системи освіти викликає поживлений інтерес не тільки спеціалістів, фахівців, а й громадськості. В системі реформування освіти важливе місце насамперед посідає реорганізація вже існуючих та створення освітніх закладів нового типу, побудова навчально-виховного процесу на демократичних і гуманістичних засадах.

Успішно, швидко і продуктивно, розв'язати ці проблеми під силу лише вчителю з високим професійним, культурним та інтелектуальним рівнем підготовки. Сучасний учитель покликаний не лише передавати дітям знання, формувати певні вміння і навички, а насамперед сформувати в учнів бажання і здатність самостійно здобувати нові знання, відчувати в них потребу і задоволення від того, що вони це знають, вміють.

Учитель сучасної школи має забезпечити розвиток особистості учня в навчально-виховному процесі. Реалізація мети навчання, її функції залежить від соціальної та професійної активності вчителя. На жаль, світоглядна обмеженість, неспроможність до творчості більшості вчителів гальмує процес реформування сучасної системи освіти.

Педагогічний колектив коледжу розуміє, що становлення особистості вчителя починається з його активної життєвої позиції, з формування творчого ставлення до своєї професії, прагнення до суспільної й особистої досконалості, і розв'язання цієї проблеми має принципове значення.

Формування професійної активності майбутнього вчителя – це спеціально організований психолого-педагогічний процес, важливе, а може, й найголовніше, місце, в якому, посідає педагогічна практика. Вона повинна сприяти формуванню у майбутніх педагогів справді нового мислення, яке

дозволить приймати рішення в інтересах дитини, бути сприятливими до новачків, творчості, уміти вибирати педагогічні засоби і відповідати за всій вибір. Педагогічний колектив відчуває, що організація педагогічної практики потребує переорієнтації діяльності майбутнього фахівця на нові духовні цінності, в центрі якої – формування самодостатньої особистості учня.

Визначимо основні напрями роботи методистів практики з цієї проблеми.

Ми чітко усвідомлюємо, що творчу, професійно активну особистість майбутнього вчителя може формувати лише така ж творча, професійно активна особистість викладача, методиста практики, тому ретельно підходимо до призначення керівників практики. Слід відзначити, що керують педагогічною практикою у коледжі 47 особи. Серед них мають вищу категорію 34 особи, звання "вчитель-методист" – 17 осіб, "старший викладач" - 11, "відмінник освіти" – 12, "заслужений працівник освіти" - 1, заслужений учитель України -1, "заслужений майстер спорту" - 1.

Керувати педагогічною практикою мають право лише досвідчені, високопрофесійні педагоги. Молоді викладачі залучаються до ведення практики під керівництвом досвідчених методистів.

Ретельному відбору підлягають і бази практики. Перевага віддається тим закладам освіти міста та області, педагогічні колективи яких характеризуються відділами та управліннями освіти як творчі, які в постійному пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу, результативність роботи яких заслуговує на високу оцінку з боку керівних органів.

Педагогічний колектив коледжу постійно співпрацює з колективами дошкільних закладів освіти, вивчає їх досягнення, ознайомлюється з методичними працями, новими підходами до модернізації змісту та структури навчально-

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

виховного процесу. Це дає можливість, по-перше, більш якісно визначити вид практики у навчальному закладі, по-друге, внести свій внесок у розв'язання проблеми, над якою працює педагогічний колектив, по-третє, дати можливість студентам-практикантам ознайомитися з новітніми підходами до організації навчального процесу в сучасних умовах і доповнити теоретичні знання, набуті під час навчання, практичними вміннями.

Відтак, коледж серед баз практики має спеціалізовані заклади з поглибленим вивченням певних предметів, ліцеї, гімназії, приватні заклади.

Побудова навчально-виховного процесу на засадах гуманістичної педагогіки, демократизації діяльності закладів освіти вимагає організації педагогічної практики на принципах гуманізму, особисто орієнтованої системи навчання і виховання. Сформувати професійно активного фахівця можливо лише за умови надання йому самостійності, "свободи" у своєму професійному становленні. Таку думку підтримують керівники практики.

Реалізація цієї мети починається з перших самостійних педагогічних спроб під час практики. Студенти вчаться самостійно планувати виховну роботу з дітьми, експериментувати, шукати нові підходи до змісту виховної роботи, обрання форм, засобів реалізації поставленої мети. Методисти не обмежують їх у виборі теми, форми заходу, дають можливість спробувати провести складні, навіть і для досвідченого педагога, заходи у вигляді диспуту, прес-конференції, захисту ідей, театральної дії, темного кута тощо. Надалі активність студентів виявляється у виборі та розкритті теми уроку, засобів реалізації поставленої мети. Керівники практики спрямовують практикантів на надання переваги нестандартним, комбінованим, інтегрованим урокам і заняттям. Пропонують сміливіше впроваджувати нові педагогічні технології, активні методи навчання, групові, індивідуальні та

фронтальні форми роботи з дітьми, досвід педагогів-новаторів. Методисти націлюють практикантів не боятися нести в школу, дитячий садок інновації, брати участь в експерименті, шукати свої власні підходи, доводити їх право на існування.

Така організація практики дає студентам старших курсів можливість творчо підійти до проведення звітних конференцій по підсумках "Літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах", "Перші дні дитини у школі", "Переддипломної практики". Студенти постійно шукають нові форми звітів про проведenu роботу. Їх не вдовольняє звіт за запропонованою схемою. І керівники практики стають свідками звітів у формі фоторепортажів, відеозаписів уроків, свят, занять, проведених під час практики, аудіозаписів вражень дітей, батьків, учителів від проведеної студентами роботи.

Традиційними стали в коледжі звітні концерти "Наш ДОТ", на яких лунають улюблені пісні, гімни, девізи загонів, таборів, де працювали студенти влітку, тут і змагання, і фрагменти КВН, інсценовані казки, і вожатські капусники, і пародії, шаржі на табірне життя. Задоволення від таких заходів отримують і студенти, і викладачі коледжу, і представники таборів – баз практики.

Ми розкрили лише деякі підходи до організації педагогічної практики у коледжі, але, урахувавши, вищезазначене, можна дійти висновку, що така робота педагогічного колективу дає можливість дати відповідну освіту, достатній рівень загальних і педагогічних знань, умінь майбутнім фахівцям, можливість адекватно сприймати дійсність, критично ставитися до себе; розвивати в них організаторські здібності, формує здатність до самостійності, саморозвитку, сприяє активності, ініціативі майбутніх педагогів. А це основні параметри професійної активності вчителя сучасної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Поч.школа, 2001 №7 с.1-4
2. Ковальова І.О. Перший крок до формування творчого іміджу майбутнього вчителя. Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск III. X., Основа, 1998, с.67-72
3. Р.Охрімчук. Проблеми соціальної адаптації вчителя. Поч.шк.,1997 № 11 с.1-4

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВУЗУ ДО ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

С. Романова - аспірант кафедри педагогіки СДПУ,

викладач кафедри іноземних мов

Донбаської державної машинобудівної академії

У статті досліджується сутність та особливості поняття “педагогічна технологія”, її основні трактування. Проаналізовано основні завдання технології підготовки викладачів щодо удосконалення навчально-виховного процесу у вузі. Обґрунтовано, що розв’язання проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу до використання інноваційних педагогічних технологій має практичний зміст.

Прошло більше десяти років як Україна стала незалежною. Усі сфери життєдіяльності людини та суспільства переживають модернізацію. Новий час висуває нові завдання, вимагає нетрадиційних шляхів вирішення проблем. Зростає потреба в знаннях, суспільству потрібні фахівці, які пропонують нові ідеї, беруть на себе відповідальність за їх впровадження та розвиток.

Освіта набуває інноваційного характеру. Дослідження багатьох вчених присвячені розробкам різноманітних педагогічних технологій (як виховання так і навчання), використання яких покликане удосконалити навчально-виховний процес, підвищити якість знань та рівень культури, забезпечити всебічний розвиток особистості.

Викладачі вузів повинні глибоко вивчати нові освітні технології, знати їх суть, зміст, використовувати у своїй роботі.

Класична динаміка вищої школи з її закономірностями, що склалися, принципами, формами та методами навчання не завжди оперативно реагують на обґрунтування процесів у вузі, а частіше й засобів навчання та виховання. Загальна динаміка залишається занадто теоретичною, методика – занадто практичною. Потребується допоміжна ланка, яка дозволяє в дійсності зв’язати теорію з практикою. Цією ланкою, на наш погляд, може виступати педагогічна технологія.

Педагогічна технологія – нова наукова дисципліна, її суспільне визнання нараховує близько двадцяти років. Але не можна ігнорувати величезний історичний досвід, який було накопичено за весь історичний період свого розвитку. Ще починаючи з Сократа (IV ст. до н.е.), були виявлені найбільш продуктивні засоби організації взаємодії з вихованцями. Разом з педагогами оратори, політики, артисти, медики фіксували найбільш вдалі методики професійного впливу на людину.

У 20-ті роки в нашій країні з’явилися педагогічні студії, які навчали викладачів умінням вільно володіти своїм психофізичним апаратом – голосом, пластикою, мімікою та ін.

Як уточнюється в Міжнародній педагогічній енциклопедії (Оксфорд, 1985), вперше як об’єкт дослідження педагогічна технологія визнана у 1946 році у США. Приводом послужило введення плану аудіовізуальної освіти в

Індіанському університеті. Окремі курси з педагогічної технології були прочитані студентам там же ще у 30-ті рр.

Видатні педагоги виходять на технологічне рішення виховних проблем. Деякі вищі навчальні заклади створюють програми для занять оволодіння педагогічною технікою у 60-ті рр. Педагогічна технологія як професійна категорія звертає увагу дослідників в нашій країні і за кордоном з початку 60-х років. Соціальним мотивом цього явища виступає потреба орієнтації у потоці повідомлень про відкриття авторських шкіл, розробку індивідуальних педагогічних технологій, створення інтенсивних курсів, які обіцяють стійкий педагогічний ефект.

Масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять до початку 60-х років (Дж. Керол, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскарелі та ін.). З 1966 року в Англії раз у два роки проводяться конференції, за матеріалами яких випускаються книги “Aspects of Educational Technology”. Цей термін також використовується і в американських педагогічних журналах. У 70-ті роки поняття “педагогічна технологія” поширилося, до нього стали відносити все, що стосується вдосконалення навчально-виховного процесу.

У 80-ті рр. педагоги Полтавського педінституту розробили зміст занять з педагогічної техніки, вони визначили новий навчальний курс “Педагогічна майстерність”.

В різних регіонах України у 90-ті накопичили свій власний досвід з педагогічної технології. Разом з цим розроблялася методика психологічних тренінгів, що дозволило створити інноваційні передумови для створення нової наукової дисципліни.

Вітчизняна теорія й практика здійснення технологічних підходів до навчання відображена у працях Ю.К. Бабанського, В.П. Безпалько, П.Я. Гальперіна, М.В. Кларіна, Л.Н. Ланди, А.Г. Рівіна, Н.Ф. Талізної, Н.Е. Щуркової та ін.

Технології педагогічного навчання досліджує В.І. Андреев, С.І. Архангельський, М.М. Левін, Н.Д. Нікандров, О.П. Околелов, В.В. Серіков, В.О. Слатьонін, А.І. Уман та ін.

Нова фаза педагогічної суспільної думки – поява “Практикума з педагогічної технології” Щуркової Н.С. До практики вузівської педагогічної

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

технології широко запроваджуються тренінгові заняття з оволодіння педагогічною технологією. Цей посібник – продукт багаторічної дослідницької діяльності наукової групи (В.О. Сластьоніна, І.В. Бабурова, Є.Ф. Баранова, Є.П. Павлова, Л.Д. Рогозіна та ін.).

Огляд зарубіжної й вітчизняної педагогічної літератури дає нам підстави для ствердження, що технологізація навчально-виховного процесу пов'язана з пошуком таких дидактичних підходів, які б змогли перетворити навчання на “виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом”. Цікавим є те, що в педагогічній технології застосовуються не тільки алгоритми, але й дії, які не можуть бути чітко детермінованими, вони завжди є варіативними. Тому що технологія – це віддзеркалення закономірного у будь-якій діяльності.

Існує багато визначень поняття “педагогічна технологія”. Наприклад, “педагогічна технологія” – це галузь дослідження теорії і практики, які мають зв'язки з всіма сторонами організації педагогічної системи для досягнення специфічних педагогічних результатів, які потенційно відтворюються. Головними рисами сучасних трактувань поняття “педагогічна технологія” є наступні:

технологія розробляється під конкретний замисел, в її основі – ціннісні орієнтації, цільові установки автора чи колективу, які мають формулу конкретного очікуваного результату;

технологічний ланцюг педагогічних дій будується відповідно з поставленою метою і повинен гарантувати всім учням досягнення й засвоєння рівня державного стандарту освіти;

функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача та студентів із урахуванням принципів індивідуалізації;

поетапне й послідовне втілення елементів педагогічної технології повинно відтворюватися будь-яким викладачем за власним авторським почерком педагога.

Виходячи з вищезазначеного, нелегко буде говорити про поняття “технологія”, тому що ставлення до студента як до суб'єкта життєдіяльності і педагогічного впливу потребує зміни традиційних методів виховання та навчання, розуміння рушійних сил, мотивації виховання у вищій школі.

На наш погляд, термін “педагогічна технологія” включає до себе всі питання навчання і виховання, риси, які характерні майбутньому спеціалісту-професіоналу. Вихід на технологічний рівень рішення педагогічних проблем відповідає багаторічним сподіванням.

На погляд вищезазначених педагогів, такому виникненню сприяли три джерела:

історичне підсумовування досвіду виховання та індивідуального досвіду видатних педагогів, які історично передавалися віками, фіксувалися наукою і публіцистикою. Наприклад, Песталоцці створює цікаві та неочікувані засоби впливу на дітей, де м'якість любові поєднується з

твердістю соціальної норми; Макаренко дивує оригінальними прийомами впливу на дітей, які є логічно виправданими та емоційно насиченими; Сухомлинський в корені змінює традиційні нормативно-адміністративні форми впливу, авторитарну позицію на гуманістичну, що будується на принципах любові;

емпіричні узагальнення, які послідовно відтворюються вченими, методистами, практиками в педагогічній літературі і на курсах професійної освіти. Емпіричні узагальнення є додатковим джерелом, звідки педагогічна думка бере свої висновки. Після накопичення будь-якого емпіричного матеріалу відбувається науково-теоретичне узагальнення. Інноваційні системи негайно використовують і перевіряють на практиці технологічні засоби, тобто відбирають методики адекватні даній системі. Таким чином, інноваційна система виховання забезпечується новаційною методикою;

цілеспрямовані розробки у досвідно-експериментальній діяльності. Педагоги Тули, Полтави, Москви займалися розробкою спеціального навчального курсу за педагогічною технологією. Ці курси мали різноманітні назви у період пошуку: “педагогічна майстерність”, “педагогічна техніка”, “педагогічна режисура”. Але в наш час навчальний курс “педагогічна технологія” увійшов до професійної освіти як обов'язковий навчальний предмет.

Щодо понятійного інструментарія, яким повинен оволодіти педагог, то він складається із загальних психолого-педагогічних і філософсько-педагогічних категорій, а також зі спеціальних понять, які обслуговують тільки технологічне професійне мислення педагога.

Педагогічна стратегія – це направленість уваги педагога на виховну мету і побудову системи педагогічного впливу на молодь в узгодженні з ідеальним уявленням про кінцевий результат професійної діяльності. В цілісній системі підготовки майбутніх спеціалістів привілеї надаються професійно компетентним, винахідливим, працьовитим особистостям, які швидко адаптуються в сучасних обставинах, є здатними до прийняття відповідних рішень. Виховання високих моральних якостей стає неодмінною умовою підготовки викладачів, майстрів своєї справи. Педагогічна стратегія має на увазі стійку послідовну орієнтацію педагога на мету, в умінні педагога інтерпретувати події, факти і випадки з точки зору мети, яка проєкується.

Назвемо спонукальні причини, які породжують виникнення та практичне застосування педагогічних технологій у сучасних умовах:

необхідність впровадження в педагогіку системно-діючого підходу, систематизація засобів навчання у вищій школі;

потреба у здійсненні особистісно-орієнтованого навчання у всіх ланках освітньої системи, у зміні малоефективного вербального засобу передавання знань;

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

можливість експертного проектування технологічного ланцюга процедур, методів, організаційних форм взаємодії студентів й викладача, які забезпечують гарантовані результати навчання у вузі і які знижують негативні наслідки праці малокваліфікованого викладача.

Узагальнюючи дослідницький матеріал, можна стверджувати, що поняття технології міцно увійшло до суспільної свідомості у другій половині ХХ сторіччя і стало своєрідним регулятивом науково й практичного мислення. Його регулятивний вплив складається з того, що воно спонукає дослідників й практиків в усіх сферах, у тому числі й галузі освіти:

1) знаходити основу результативності діяльності;

2) мобілізувати кращі досягнення науки й досвіду, щоб гарантувати необхідний результат;

3) будувати діяльність на інтенсивній, тобто максимально науковій, а не екстенсивній основі, яка призведе до невиправданих витрат сил, часу та ресурсів;

4) приділяти велику увагу прогнозуванню й проектуванню діяльності з метою запобігання її корекції при виконанні;

5) використовувати більш зростаючі рівні інформаційних засобів, максимально автоматизувати рутинні операції.

Іншими словами, технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно нову ступінь ефективності, оптимальності, наукоємності порівняно з традиційним рівнем, що виражається поняттям „методика”. Технологія - не данина моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення.

Навколо поняття “педагогічні технології” в усьому світі ведуться серйозні дискусії. Визначень існує багато, а суть - єдина. В якості основних характеристик педагогічної технології освіти дослідники називають її системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, його вмотивованість, новизну, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість тиражування та переносу в нові умови.

Таке різноманіття небезперечних характеристик вимагає визначити деяку узагальнену інваріативну ознаку технології, яка відображає її сутність. В якості такого виступає закономірність технології. Технологія – це педагогічна діяльність, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості. Чим повніше досягнуті й реалізовані ці закони, тим вище гарантія результату.

Якщо враховувати це, то в якості робочого терміну можна запропонувати наступне визначення. Педагогічна технологія – це така педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу та володіє вищим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це має бути при

традиційних методиках навчання та виховання майбутнього висококваліфікованого спеціаліста.

Це базове визначення може бути модифіковано в тих значеннях, коли технологія навчання виступає як детермінований логічно структурований дидактичний процес, що протікає інваріантно під впливом певних педагогічних умов та забезпечує результат, що діагностується, або як цілісна система концептуально й майже визначних ідей, принципів, методів, засобів навчання, яка гарантує достатньо високий рівень ефективності й якості навчання та виховання при її наступному відтворенні й тиражуванні.

З нашої точки зору педагогічна технологія – це впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які інструментально забезпечують досягнення результатів, які діагностуються та прогножуються в змінних умовах освітньо-виховного процесу.

Технологічна освіта – центральна проблема в підготовці викладача вузу. Особливістю підготовки викладачів вищих навчальних закладів є вивчення та реалізація фундаментальних знань, навичок, творчих здібностей, компетентності, мобільності, майстерності, і навіть мистецтва. Ми пропонуємо інтегрований курс підготовки до викладацької діяльності.

Інваріантна частина стандарту педагогічної освіти, яка містить базові знання про загальну педагогіку, теорію і технологію навчально-виховного процесу, його принципи, ідеї, зміст та засоби реалізації, його організатора й керівника, інститут соціалізації.

Варіативна частина складається з спецкурсів і спецпрактикумів, які мають спеціалізацію до вдосконалення керівництвом академічної групи, до плідної навчально-виховної діяльності викладача у вищій школі.

Будь-яка навчально-виховна діяльність супроводжується керівництвом педагога. Детермінація цієї діяльності залежить від конкретності вказівок, умов завдань, які можуть мати функцію прямого керівництва. Ми бачимо, що на практиці, для того, щоб вирішити складні завдання, досягти поставленої мети, правильно оцінити свої можливості, регулювати виховний процес, тим самим збільшуючи або зменшуючи кількість необхідних заходів стосовно рішення центральної проблеми, необхідна нова стратегія і тактика викладача в академічній групі. Для цього нам необхідно знайти технологію підготовки викладачів.

Основні завдання технології підготовки викладача:

вивчення теорії і технології педагогічного процесу;

формування конструктивних навичок через вивчення досвіду роботи окремих викладачів, вищих освітніх закладів в цілому, а також шляхом вивчення особистості студента, колективу академічної групи і здійснення поточного планування педагогічної діяльності;

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

формування гностичних вмій за допомогою проведення констатуючих експериментів;

формування комунікативних і організаційських вмій через проведення виховних заходів;

формування прикладних вмій шляхом реалізації навчально-виховних заходів, колективних творчих справ.

Проектування педагогічної технології має на меті розробку програми впливу на задуми і діяльність учасників педагогічного процесу шляхом вилучення в процесі навчання етапів, які подаються у вигляді послідовності процедур і операцій, які забезпечують досягнення очікуваних результатів.

Уявлення про педагогічну технологію як про втілення на практиці раніше спроектованого навчально-виховного процесу пропонує, по-перше, її використання спеціалістами, які мають високу теоретичну підготовку і багатий практичний досвід, а по-друге, вільний вибір технологій відповідно до мети, можливостям і умовами взаємопов'язаної діяльності викладача і студента.

Разом з тим на шляху втілення інноваційних авторських проектів зустрічається ряд перешкод:

консерватизм педагогічної системи (педагогічним працівникам бракує діючої інформаційної служби, яка забезпечує адаптацію наукових досягнень до умов масової вищої школи);

не всі нові авторські проекти доводяться до рівня технології, що частіше призведе до несподіваних, незапланованих результатів, вказує на недовіру до новацій і провокує повернення до старого добре відомого.

Тому застосування нових педагогічних ідей до вузівської практики, перехід викладачів до більш довершених технологій навчання та виховання – процес нелегкий та нешвидкий. Вивчення педагогічної технології має на меті попереднє ознайомлення з теорією і методикою навчання та виховання. Оволодіння цією дисципліною неможливе без філософського, етичного та психологічного усвідомлення роботи педагога з вихованцями, педагогічна технологія є одним із ланцюгів ґрунтового вивчення педагогіки.

Педагогічна технологія дозволяє наповнити навчально-виховний процес величезним змістом. Людина стає найцікавішим об'єктом дійсності, а ситуації навколо людини – джерелом різноманітних переживань і поштовхом для інтенсивної інтелектуальної роботи. Розв'язання проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу до використання педагогічних технологій має практичний зміст. Гуманізація освіти потребує майстрів-новаторів, технологічно грамотних викладачів, які реально оцінюють власний потенціал, повністю усвідомлюють професійне покликання, несуть відповідальність за впровадження освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько В.П. Складові частини педагогічної технології. М.: Педагогіка, 1989.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота та ін. – К.: А.С.К., 2002.
3. Сластьонін В.О. Сучасні підходи у підготовці вчителів. – Педагогічна освіта і наука., 2000, № 1, с. 44-46.

РОЗВ'ЯЗАННЯ ВЧИТЕЛЕМ МУЗИКИ ДЕЯКИХ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС КЕРУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В.Смиреньський, канд.пед.наук, доцент

Слов'янський державний педуніверситет

У статті розглядається ряд можливих ситуацій навчально-музичної комунікації, в яких учитель музики засобами педагогічної імпровізації розв'язує типові недоліки вокально-хорової діяльності молодших школярів. До таких недоліків належать: неправильне інтонування, чуття ритму, співацьке дихання, звукоутворення, неякісна дикція й артикуляція тощо.

Розглядаючи несподівані ситуації навчально-музичної комунікації під час керування вокально-хоровою діяльністю молодших школярів, учитель музики приймає оперативні рішення щодо доцільності застосування спеціальних вокальних, інструментальних, диригентських прийомів, їх можливих сполучень, логічного переходу одних в інші тощо.

Наприклад, у процесі роботи над інтонаційним строем виникає ситуація, коли учні не можуть впоратися з такою послідовністю інтервалів, як мала секста вгору – зменшена кварта вниз – мала секунда вгору. Відповідно до етапів

педагогічної імпровізації спочатку здійснюється аналіз ситуації, тобто встановлюється причина її виникнення. З'ясовується, що вона є наслідком неправильного сприймання учнями цих інтервалів. Використовуючи спеціальні попереджувальні жести лівою рукою при інструментальній підтримці правою рукою та словесні пояснення, вчитель наочно допомагає школярам свідомо ставитися до інтонування інтервалів. Зокрема, мала секста вгору подається “тупіше” (кисть руки спрямована вниз), зменшена кварта вниз – якомога “гостріше” (кисть руки спрямована вгору), мала секунда вгору за умови, що останній звук основний

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

тон – стійко (кисть руки паралельно підлозі). Коли вчитель переконується, що діти засвоїли послідовність інтервалів, він повертається до традиційних форм роботи. Отже, педагогічна імпровізація має допомогти вчителю оперативно розв'язати ситуацію, що раптово виникла на уроці.

Під час педагогічної практики студентів-майбутніх учителів музики в загальноосвітніх школах у процесі проведення уроків музики було зафіксовано декілька несподіваних ситуацій навчально-музичної комунікації, що потребують нестандартного застосування прийомів музично-виконавської та виконавсько-мовленнєвої діяльності вчителя музики, тобто використання засобів педагогічної імпровізації. Ці засоби передбачали поліпшити, перш за все, вокально-хорове звучання молодших школярів під час розучування пісень шкільного репертуару.

Ситуація 1. Більшість дітей співає не на опорі.

Хід розв'язання. Аналіз цієї ситуації показує, що причиною співу не на опорі є неправильне співацьке дихання. Виходячи з цього, оперативно визначається педагогічно доцільне рішення – запропонувати учням вправи, що поліпшують співацьке дихання і цим самим спів на опорі. Наприклад, діти кладуть ліву руку на попереk, праву на передню стінку живота і за вказівкою вчителя разом беруть дихання шляхом опускання діафрагми та на 1-2 секунди затримують його, після чого поступово й повільно роблять видих, зберігаючи відчуття вдиху за умови утримування положення передньої стінки живота. Рухи кисті правої чи лівої руки вчителя та його словесні пояснення постійно нагадують учням, де має знаходитися опора дихання. Коли вчитель переконується, що запропоновані вправи призвели до позитивного результату, він повертається до основної роботи. Отже, педагогічна імпровізація (нетрадиційне використання диригентських прийомів) допомагає вчителю позбутися недоліків співацького дихання в учнів.

Ситуація 2. Частина школярів неправильно формує звуки “е” та “і”.

Хід розв'язання. Аналіз ситуації дає підстави стверджувати, що учні недостатньо володіють правилами артикулювання голосних звуків. У зв'язку з цим учитель пропонує дітям уявити, що звук “е” схожий на звук “е” з йотованим пом'якшенням, а звук “і” на “и”. Він особисто показує учням, як “відкриті” “е” та “і” поступово перетворюються в “куполоподібні” “е” та “и”. Якщо школярі правильно формують звуки “е” та “и”, то після запропонованого методичного прийому вони, як правило, не мають труднощів з артикуляцією. Отже, педагогічна імпровізація (нетрадиційне використання вокального прийому) допомагає вчителю усунути деякі артикуляційні недоліки.

Ситуація 3. Не всі учні усвідомлюють характер звуковедення нон легато.

Хід розв'язання. Ситуація викликана нерозумінням дітьми різниці між звуковеденням

стакато і нон легато. Після попереднього словесного пояснення вчитель, використовуючи музичний інструмент, по черзі грає мелодію розучуваної пісні штрихами легато, нон легато, стакато, а учням пропонує зупинити його гру під час виконання штрихом нон легато. Цей методичний прийом дозволяє школярам без особливих труднощів зрозуміти будь-який характер звуковедення.

Ситуація 4. Учні одночасно не закінчують мовленнєві фрази пісні.

Хід розв'язання. Аналіз цієї ситуації показує, що не всі діти розуміють диригентський жест “зняття”. Виходячи з цього, вчитель пояснює школярам, що, коли кисть його лівої руки відкрита, вони мають співати. Як тільки пальці зімкнуться, в класі має бути дуже тихо. Повторюючи цю вправу декілька разів, учитель досягає кінцевої мети. Отже, педагогічна імпровізація (нетрадиційне застосування диригентського прийому) допомагає поліпшити дикційний ансамбль хору.

Ситуація 5. Учні “низько” інтонують сьомий ступінь у гармонічному мінорі.

Хід розв'язання. Ситуація виникла у зв'язку з неусвідомленням дітьми правила інтонування ввідного тону, який подається якомога “гостріше”. Виходячи з цього, вчитель за допомогою спеціального диригентського жесту правої чи лівої руки (вказівний палець піднято вгору) наочно показує школярам “гостроту” високого сьомого ступеня гармонічного мінору. Одночасно він інтонує цей звук, підкріплюючи диригентський прийом, та обов'язково “повертається” в основну тональність. Вправа повторюється декілька разів з учнями. Після свідомого засвоєння дітьми правила виконання ввідного тону вчитель звертається до попередньої роботи. Отже, педагогічна імпровізація (нестандартне застосування вокально-диригентського прийому) допомагає розв'язати недолік інтонування.

Ситуація 6. У дуже швидкому темпі виконання виявляються недоліки дикції й ритмічного боку пісні.

Хід розв'язання. Ситуація пов'язана з тим, що частина дітей не встигає чітко промовляти приголосні звуки, завдяки чому порушується метроритм пісні. Відповідно до цього вчитель грає спрощений акомпанемент (гармонічними функціями) та співає пісню у повільному темпі, акцентуючи увагу учнів на правильну артикуляцію голосних звуків і чітке, підкреслене промовляння приголосних. Одночасно цей прийом органічно впорядковує й ритмічний рисунок мелодії. Учні повторюють дії вчителя спочатку у повільному темпі, поступово наближаючи його до потрібного. За необхідності вправа декілька разів повторюється. Отже, педагогічна імпровізація (нестандартне застосування вокально-інструментального прийому) допомагає вчителю усунути два недоліки хорової звучності школярів.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Ситуація 7. Під час співу голоси деяких учнів “виділяються” з загального динамічного ансамблю хору.

Хід розв’язання. Аналізуючи ситуацію, з’ясовується, що такі діти внутрішньо не контролюють силу власного звуку. Виходячи з цього, учитель правою рукою грає на музичному інструменті спрощений акомпанемент пісні, а другою намагається довести динаміку до якомога тихішого звучання завдяки поступовому зменшенню амплітуди жесту й опусканню руки нанівець. Одночасно він пояснює школярам, що бажає прослухати пісню в дуже тихому виконанні. “Голосисти” учні раптово починають відчувати, що їх спів нагадує соло з хором і фортепіано. Завдяки цьому вони самі “приглушують” звук і “вливаються” в загальний динамічний ансамбль. Отже, педагогічна імпровізація (нестандартне застосування інструментально-диригентського прийому) допомагає вчителю зрівноважити силу голосів учнів.

Ситуація 8. Під час розучування пісні діти неправильно інтонують послідовність інтервалів: велика секста вгору – велика терція вниз – велика секунда вгору – чиста квінта вниз (останній звук – основний тон у мажорі).

Хід розв’язання. Аналізуючи ситуацію, вчитель дійшов висновку, що діти внутрішньо не сприймають ступені мажорного ладу. Використовуючи подвійний вокально-диригентський прийом, коли права рука фіксує на дощці, де ілюструється запис драбинкою ладових ступенів розучуваної пісні, послідовно I, VI, IV, V, I ступені, а ліва – завдяки спеціальним ручним жестам показує інтонаційне тяжіння цих ступенів (I – стійко, VI – гостріше, IV – тупіше, V – гостріше, I – стійко). Водночас, спів учителя, його очі, міміка, артикуляція підкріплюють диригентські дії. Ця вправа повторюється з учнями декілька разів у повільному темпі та поза ритму. Коли досягається

бажаний результат, учитель повертається до традиційних форм роботи над піснею. Отже, педагогічна імпровізація (нестандартне застосування подвійного вокально-диригентського прийому) допомагає усунути інтонаційні недоліки.

Ситуація 9. Під час двоголосного співу а саррелла в партії першого голосу відбувається завищення інтонаційного строю, в той час, як у партії другого голосу діти співають дуже тихо, порушуючи динамічний ансамбль.

Хід розв’язання. Ситуація викликана тим, що партія першого голосу співає “відкритим”, “кричущим” звуком, завдяки чому партія другого голосу відчуває невпевненість у виконанні власної мелодичної лінії. Виходячи з цього, учитель правою рукою гучно грає на музичному інструменті партію другого голосу, лівою рукою спеціальним диригентським жестом, який нагадує уявне тримання кистю невеликого м’ячика, загострює увагу учнів на “прикритому”, “округленому” звукоутворенні. При цьому спів учителя, його очі, міміка, артикуляція підтримують дії лівої руки, амплітуда жесту якої поступово зменшується. Діти, які співають другий голос, завдяки інструментальній підтримці впевненіше та голосніше інтонують власну партію, що сприяє поліпшенню динамічного ансамблю. За необхідності цю вправу можна повторити. Отже, педагогічна імпровізація (нестандартне застосування вокально-інструментально-диригентського прийому) допомагає усунути відразу три недоліки: звукоутворення, інтонації, ансамблю.

Таким чином, аналіз проведення уроків музики засвідчив, що типові недоліки хорового звучання молодших школярів, як чистота інтонації, почуття ритму, співацьке дихання, звукоутворення, дикція, артикуляція, суттєво зменшуються завдяки застосуванню вчителем музики засобів педагогічної імпровізації.

ДЕЯКІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

І. Степанець - старший викладач, заступник директора Харківського педагогічного коледжу, аспірант Слов’янського державного педагогічного університету

Розглядаються необхідність та деякі організаційно-педагогічні умови реформування педагогічної освіти в Україні. Аналізуються проблеми підготовки спеціалістів в сучасній системі педагогічної освіти. Окреслюється загальна картина створення та впровадження багаторівневої системи підготовки вчителя.

Нині педагогічна школа незалежної України переживає процес реформування, відходу від уніфікованого і стандартизованого навчального процесу. Програма “Освіта” стимулювала інтенсивний розвиток педагогічних навчальних закладів в цілому і їх нових типів, зокрема, коледжів, навчальних комплексів тощо.

З нашого погляду, актуальною проблемою, яка потребує розв’язання, є створення багаторівневої системи підготовки вчителя, забезпечення наступності педагогічної освіти, що є провідним принципом неперервної освіти.

Неперервність і ступеневість педагогічної освіти слід вважати інноваціями, бо саме вони і є основними принципами і засадами реформування і розбудови системи педагогічної освіти в сучасній Україні як невід’ємної складової світової громади. Однак ідеї наступності та багаторівневості педагогічної освіти не є абсолютно новими. У свою чергу ми не можемо говорити, що перехід до неї буде відбуватися шляхом чисто механічним чи шляхом сліпого копіювання зарубіжного досвіду, без власних досліджень і розробок.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

У вітчизняній історії педагогічної освіти накопичено багатий теоретичний і практичний досвід освіти, зокрема педагогічної. Українські уряди, що діяли ще в період 1912-1920 р., проводили політику, спрямовану на створення власної системи освіти, стали створювати умови для реалізації наступності освіти, відокремивши від загальної освіти, яка складалася з двох циклів – основної та колегії (основна школа складалася з двох ступенів – молодшої основної та старшої професійної) професійну. Професійна освіта стала базуватися на різних ступенях загальної. Так, спочатку на місячних, а потім тримісячних курсах з підготовки працівників дошкільного виховання, які організувались в Ізюмському повіті на Харківщині в 1920 році, слухачами були особи, які мали 4 класи освіти.

1920 року в Харківській губернії діяло 11 педагогічних навчальних закладів. На 01.07.1921 року – 8 закладів, оскільки частину з них було ліквідовано, бо не відповідали вимогам закладів нового типу.

Цього часу запроваджується низка заходів, спрямованих на розвиток педагогічних курсів:

відведення під курси найкращих споруд;
створення бібліотек;

створення при курсах інтернатів і, що дуже важливо, прикріплення до курсів установ соціального виховання як дослідно-показових, разкових.

1930 року Постановою наркомосвіти УРСР про педагогічні школи (учительські семінарії) закріплено створення трикласних педагогічних шкіл з підготовки працівників соціального виховання. Було чітко визначено, що до 1 класу шкіл будуть прийматися юнаки і дівчата п'ятнадцятирічного віку, які прослухали курси вищої початкової школи (не менше 4-х класів). До 2-го класу прийматимуться учні колишньої учительської семінарії (після 1-го курсу) та учні середніх шкіл (після 5-6 класів). До третього класу педагогічної школи прийматимуться учні після 2-го курсу вчительської семінарії, які мали чотирирічні курси та після 7 чи 8 класу середньої школи.

40-і роки визначили виникнення нового типу педагогічного навчального закладу – педагогічного училища. Переважна більшість педучилищ складалася з кількох відділень, в тому числі – заочного, що давало можливість більш повного забезпечення Харківської області різними педагогічними кадрами і створювало певні додаткові, більш доступні можливості для частини учнів отримати педагогічну освіту.

Суспільно-культурна роль школи і вчителя визначали мету закладів з підготовки вчителів, а також - науковий рівень. Більш за все цим вимогам могли б відповідати педагогічні заклади, які приймали б абітурієнтів після здобуття ними повної середньої освіти.

Однак питання завершення фахової педагогічної освіти викликало суттєві розходження поглядів. Одні вважали, що майбутній учитель має завершувати фахову педагогічну освіту в одно або

дворічному педагогічному інституті, інші уявляли собі педагогічні інститути тільки 4-5 річними.

Особливо показовим в розвитку педагогічної освіти на Харківщині стало засідання обласного активу працівників народної освіти 15 січня 1957 року. Аналізуючи якість підготовки вчителя школи, абсолютна більшість учасників наради стверджувала, що вчитель, який закінчив 7 класів і 3-річне училище, ще не знає мов та арифметики на достатньому рівні, а ті, що закінчили учительський чи педагогічний інститут – не достатньо володіють методикою викладання, знаннями психології раннього дитинства.

Потрібна продумана система підготовки педагогічних кадрів, особливо для початкової школи. Немає необхідності, - йдеться в стенограмі засідання, - 5 років готувати такого вчителя, достатньо 2 роки після середньої школи.

Директори шкіл м. Харкова й області висловили впевненість у тому, що в підготовці вчителів в педінститутах є проблеми: дають велику кількість знань зі спеціальних предметів, причому таких, які в школі не потрібні. Потрібно проводити курс на посилення профілю педагогічної підготовки вчителя, звільнити вузи від тих спеціальних дисциплін, які не потрібні.

Разом з тим ми читаємо і дещо іншу точку зору, що для підготовки вчителя мало 2-х років. Ще К.Д. Ушинський говорив "...чим молодший учень, тим відповідальніше навчально-виховна робота". Вчителю необхідна вища освіта. Потрібно хоча б 4 роки.

На нараді йшлося і про повернення до порядку присвоєння кваліфікації випускникам педучилищ і педінститутів, як це здійснювалось у двадцяті роки. Тоді випускники направлялись на стажування в школи, привозили характеристики, довідки і тільки після цього їм видавались дипломи.

Розв'язання проблеми оновлення системи і змісту педагогічної освіти майбутнього вчителя зумовило і провідні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні, і, зокрема, на Харківщині в подальші роки:

трансформація системи педагогічної освіти;

підвищення базової освіти для абітурієнтів;
посилення зв'язків професійних педагогічних навчальних закладів із загальноосвітніми школами та іншими закладами;
збільшення кількості шкіл з педагогічним спрямуванням;

дрібнення спеціальностей і спеціалізацій;
удосконалення навчальних планів із збільшенням годин на дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Сучасні перетворення поставили на перший план проблеми розвитку освітніх систем. Осмислення причин і пошук шляхів подолання кризи народної освіти спричинили виникнення нової освітньої парадигми, орієнтованої не на виробництво, а на особистість. Зміна її ролі й місця у сфері освітніх послуг потягла за собою

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

ускладнення соціально-психологічних умов діяльності випускників педагогічних навчальних закладів, виникнення нових ролей освітнього процесу, зміну цільових орієнтирів. Усе це, в свою чергу, вимагає такої моделі спеціаліста, за якою у нього була б розвинута здатність приймати самостійні рішення в широкому соціально-педагогічному контексті.

Життя вимагає впорядкування мережі державних педагогічних закладів, покращення відбору майбутніх спеціалістів, їхньої профорієнтації.

Останні роки дещо принижено роль середньої спеціальної школи, зокрема, педагогічної, не визначено її місця в системі педагогічної освіти.

Життя постійно вимагає запровадження диференційованої підготовки спеціалістів стосовно основних видів їх майбутньої діяльності.

При всіх успіхах системи педагогічної освіти, що склалася в Україні, слід відзначити, що традиційна (монорівнева) система освіти нині із значним запізненням, реагує на запити суспільства. Це може призвести до появи “кваліфікаційної прірви”, тому що у багатьох районах вже спостерігається дефіцит потрібних суспільству спеціалістів.

Багаторівнева система на українській педагогічній ниві освіти не є абсолютною новиною.

Нині підготовкою викладачів для різних навчальних закладів займаються педагогічні училища, інститути, університети. Численні нетрадиційні школи, класи з поглибленим вивченням предметів, коледжі, гімназії, приватні школи тощо потребують викладачів різної кваліфікації й рівня підготовки. Відмінності, які вимагаються, полягають не тільки в рівні, а й у розстановці акцентів, характері запасу знань і вмінь. Набір найважливіших професійних якостей у випускників повинен мати більш тонку градацію. Викладач спеціалізованої школи повинен відрізнятись від учителя звичайної школи додатковими якостями (наприклад, готовністю до дослідницької роботи, умінням працювати із обдарованими дітьми тощо).

Слід констатувати, що сьогодні вже розгортається система неперервної освіти. Ми

маємо на увазі не стільки цілісність різних типів навчальних закладів, скільки освіту, яка стає способом реалізації людини. При цьому професію педагога можна розуміти широко – як сферу діяльності, так і вузько – під конкретне робоче місце.

Досить популярним і хибним вважаємо уявлення про багаторівневу систему підготовки вчителя, викладача як просто багатоступеневу. Сутність багаторівневої системи освіти полягає у твердженні, що необхідно умовою розквіту суспільства є максимальне використання всіх індивідуальних особливостей особистості, надання всім його членам рівних можливостей розвитку. Така система педагогічної освіти створює досить гнучку структуру освіти; диференціює рівні освіченості та професіоналізму; звертається до нових технологій навчання; діє на основі безперервності освіти. Саме вона дасть можливість забезпечити різноманітність шляхів освіти і враховувати той факт, що в сучасному постіндустріальному суспільстві прогнозувати запит на випускників неможливо. Перебудувати ж освітні структури дорого та й малоєфективно. Потрібні порівняно невеликі етапи освіти, які дозволяли б не все починати спочатку, якщо виникає необхідність переорієнтації в системі освіти. Найбільш досконалою, з нашого погляду, є структура підготовки вчителів всіх типів, яка складається з трьох рівнів: неповна вища освіта (2 роки); базова вища – бакалаврат (2 роки після першого рівня); повна вища (1-2 роки після бакалаврата).

Кожен рівень передбачає підготовку педагогічних працівників відповідного кваліфікаційного рівня під конкретно визначене коло посад.

Багаторівнева система освіти має свої вади, серед яких слід назвати, як головні, різницю в якості навчання в навчальних закладах різних типів та надмірну широту загальної при вузькій спеціальній освіті. Однак, необхідність широкого впровадження багаторівневої педагогічної освіти не викликає заперечень серед науково-методичних органів не тільки України, а й країн співдружності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма “Освіта” – Україна ХХ століття. – К.: Райдуга, 1994 р.
2. Казарин Л.С., Кузнецова В.І., Семашенко В.С. Развитие многоуровневой системы подготовки учителя // Педагогика. – 1993. - №5.
3. Харківський Державний Обласний архів. Ф.р. 1635 – 1 – 32; Ф.р. – 203 – 1 – 781; Ф.р. – 46 – 95 – 250

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДВУЗІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ

Л.Чумак, старший викладач кафедри педагогіки СДПУ.

Стаття присвячена проблемі підготовки вихователів шкіл-інтернатів та дитячих будинків. Розглядаються такі питання, як роль вихователя в організації життєдіяльності вихованців, а також вимоги, які висуваються до нього. Визначаються основні умови ефективної підготовки студентів педагогічних вузів до виховної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки.

У сучасних соціально-економічних умовах особливої уваги з боку держави потребують соціально незахищені верстви населення, зокрема діти-сироти та діти, які позбавлені батьківського піклування.

Державні програми, насамперед затверджена Президентом України програма "Діти України", до складу якої входить програма "Діти-сироти", спрямовані на створення умов для нормального розвитку, життєдіяльності та соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, надання їм соціальної допомоги та їх соціального захисту.

У державних закладах, де виховуються діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування особлива роль належить вихователям, які мають замінити вихованцям їх батьків. Саме через вихователів головним чином реалізуються опікунсько-виховні завдання закладу.

Питанням організації та удосконалення навчально-виховної діяльності закладів інтернатного типу присвячені дослідження А. Бондаря, Л. Дробот, Л. Євграфової, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Р. Науменко, В. Слюсаренка, В. Яковенка та ін.

Проблема підготовки педагога до роботи з дітьми, його готовності до професійної діяльності була предметом досліджень В. Вієвської,

Г. Гиренко, А. Годлевської, В. Кан-Калика, В. Каплинського,

В. Полторацької та ін. (аспект професійно-педагогічного спілкування),

О. Безпалька, В. Борисова, М. Козак, О. Малихіна та ін. (формування у майбутніх педагогів готовності до професійної діяльності), С. Коношенко розглядає питання підготовки виховання до роботи в умовах реабілітаційного центру для дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування.

У педагогічній спадщині А.Макаренка та Я.Корчака багато уваги приділяється особистості педагога, стосункам між педагогами та вихованцями

Саме Я.Корчак [3] вперше обґрунтував положення щодо гармонійності та необхідності взаємовідносин співробітництва у педагогічному процесі.

На думку А.Макаренка, [4] однією з головних якостей виховання повинна бути любов до дітей, але розумна, не сліпа, а така, що поєднує вимогливість з повагою до дитини.

В. Чужикова [5], досліджуючи проблему педагогічної реабілітації дітей в умовах оздоровчого центру, визначила, що готовність вихователя до педагогічної діяльності проявляється на соціальному, теоретико-методологічному, психологічному та практико-діяльному рівнях.

Соціальний рівень готовності передбачає усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, причетного до соціального становлення дитини; вияву і розвитку її здібностей; розуміння значення виховної та реабілітаційної роботи з дітьми-сиротами; реальне уявлення труднощів педагогічної діяльності;

Психологічний рівень передбачає наявність потреби розуміти внутрішній світ вихованця, здатність до емоційних переживань, що пов'язані з оцінками наслідків своєї праці, потребу у самореалізації і самовдосконаленні.

Теоретико-методологічний рівень передбачає наявність у вихователя знань про психічний та фізичний розвиток дитини-сироти та орієнтацію на передові технології виховання особистості.

Практико-діяльнісний рівень передбачає здатність виявити і вирішити суперечності; окреслити завдання для конкретного вихованця; індивідуальну програму його розвитку; розробити концептуальні напрями реабілітаційно-виховної діяльності; діагностувати, коригувати, прогнозувати розвиток особистості у соціумі.

Як зазначає А.Капська, готовність до педагогічної діяльності передбачає формування таких якостей особистості, які здатні забезпечити майбутньому педагогу можливість усвідомлено й компетентно здійснювати професійну діяльність.

Б.Кобзар виділяв чотири основні компоненти готовності до педагогічної діяльності: особистісний, мотиваційний, змістовно-процесуальний, когнітивний.

Підготовка студентів до роботи в умовах інтернатного закладу не повинна обмежуватися оволодінням знаннями та вміннями, що стосуються діяльності педагога у загальноосвітній школі або позашкільному закладі.

Діяльність вихователя в інтернатному закладі має свою специфіку, яка обумовлена контингентом дітей та особливостями організації їх життєдіяльності, постійністю перебування у закладі та ін.

На думку польських дослідників, зокрема С.Бадори [1], у моделі вихователя, до якої входять професійні знання, уміння та особистісні риси, у

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

порядок цих елементів стосовно вихователя інтернатного закладу, на перше місце слід поставити особистісні риси. Вона вважає, що в сучасній моделі опікуна-вихователя особливе значення мають такі особистісні риси, які сприяють процесам ідентифікації як з роллю особи, так і в стосунках дитина-група.

Справа в тому, що ідентифікація з дорослим у особі вихователя є тим чинником, який, по суті, зумовлює процес формування вчинків дітей. Через систему відносин "вихователь-вихованець" дитина не тільки усвідомлює відповідну систему суспільних цінностей, а й певною мірою компенсує нестачу або відсутність досвіду відносин батьки-діти.

Для процесу соціального становлення вихованця це має важливе значення, оскільки відсутність зразка поведінки та відносин на дає можливість вихованцю уявити себе в ролі дорослого та може призвести до ідентифікації його тільки з дитиною, підпорядкованою дорослому. Процес ідентифікації спочатку передбачає визнання дитиною себе як члена малої спільноти, що визнає цілі, норми та звичаї групи.

На наступному етапі відбувається узгодження з системою вартостей вихователя. Соціальне непристосування вихованців закладів державної опіки є перш за все результатом негативних ідентифікаційних та адаптаційних процесів.

Основу ідентифікації становлять міцні емоційні зв'язки між вихователем і вихованцем, які також полегшують ідентифікацію вихованця із суспільною групою. Усвідомлення своєї причетності до певного місця або спільноти позитивно впливає на соціальне становлення вихованця.

Робота вихователя в інтернатному закладі вимагає від нього великої емоційної віддачі. Далеко не кожний педагог здатний присвятити себе вихованню дітей-сиріт, стати для них близькою людиною. Зазвичай, багато з працівників інтернатних закладів обмежується формальними стосунками з вихованцями, що негативно позначається на розвитку та особистісному становленні вихованців.

Одним із основних умінь, які потрібні вихователю, є комунікативні вміння. Вміння спілкуватися з вихованцем впливає на задоволення багатьох його психологічних потреб. Близький контакт вихователя з вихованцем вкрай необхідний у випадках підвищеного емоційного напруження, пригнічення, агресії, зміни ставлення до навчання та ін.

Аналіз досвіду роботи шкіл-інтернатів дозволив виділити декілька причин невисокого рівня ефективності роботи вихователів. Насамперед, це відсутність спеціалізованої підготовки студентів педагогічних вузів до роботи з дітьми-сиротами в умовах шкіл-інтернатів, а також низький рівень знань у вихователів про особливості фізичного, психічного та соціального розвитку дітей-сиріт, ігнорування цих специфічних

особливостей у виховному процесі; недостатнє знання вихователями принципів, форм і методів діагностики та корекції особистості дитини-сироти; відсутність у вихователів необхідних умінь планувати й аналізувати свою роботу.

Сучасна система підготовки вихователів інтернатних закладів тільки в незначному обсязі охоплює коло питань, що пов'язані з формуванням комунікативних умінь майбутніх вихователів.

Більшість педагогів, які працюють з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, взагалі не мають спеціальної підготовки, що в свою чергу негативно впливає на результати виховного процесу.

С. Коношенко створена програма спецкурсу для студентів педвузів "Діяльність вихователя з реабілітації дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків в умовах реабілітаційного центру".[2] Цей курс має на меті засвоєння певного обсягу психолого-педагогічних знань, необхідних для створення умов успішної педагогічної реабілітації вихованців, для управління цим процесом, оволодіння методикою роботи з цією категорією дітей; формування комунікативної культури вихователя; формування у майбутніх вихователів позитивного емоційного ставлення до реабілітаційно-виховної роботи.

Програма курсу складається з 4-х блоків. Перший блок містить основні поняття про сирітство, соціальне сирітство та його причини.

Другий блок передбачає ознайомлення з особливостями фізичного і психічного розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також факторами, що зумовлюють ці особливості.

У третьому блоці розкривається зміст і методика реабілітаційно-виховної роботи з даним контингентом дітей. Значна увага приділяється формуванню комунікативних умінь майбутніх вихователів.

У четвертому блоці розглядаються питання формування особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Дана запропонована програма з деякими змінами може бути використана і у підготовці вихователя інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

На нашу думку, підготовка майбутнього вихователя повинна поєднувати теоретичну підготовку з формуванням на практиці професійних умінь (перш за все, комунікативних) і певних якостей особистості.

Професійна підготовка студентів буде більш якісною та ефективною, якщо вона буде органічно поєднана з практикою виховної діяльності з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Бажано якомога раніше виявляти студентів, які мають намір працювати з цією категорією дітей та цілеспрямовано готувати їх до виховної діяльності.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

Участь студентів у роботі творчих проблемних груп допомагає їм більш глибоко ознайомитися з психолого-педагогічною літературою що стосується проблеми роботи з вихованцями-сиротами, з інноваційними виховними програмами, їх специфікою.

Важливу роль у підготовці студентів до роботи у дитячих будинках та школах-інтернатах може відігравати волонтерський рух, який останнім часом поширюється в нашій країні. Спеціальні програми, які сьогодні реалізуються в Україні, передбачають підтримку волонтерських служб, спрямованих на соціально-педагогічну роботу з дітьми-сиротами.

Студенти-волонтери беруть участь в акціях “Друзі по телефону”, “Книжки для дитячого будинку” та ін., працюють у літніх оздоровчих таборах, де відпочивають вихованці шкіл-інтернатів та дитячих будинків, допомагають вихователям шкіл-інтернатів в організації життєдіяльності вихованців. До речі, літній оздоровчий табір “Лісова казка”, створений Слов’янським відділом освіти, може бути базою для підготовки студентів до роботи з дітьми цієї категорії.

Однією з складових частин професійної підготовки студентів Слов’янського педуніверситету до роботи в інтернатних закладах є діяльність педагогічного загону, створеного кафедрою педагогіки, яка координується центром позашкільної роботи та міською соціальною службою для молоді.

Участь у цьому загоні, праця “для інших” сприяє не тільки формуванню у студентів

професійних умінь та навичок, а й особистісному розвитку, формуванню активної життєвої позиції, стилю та способу життя. Цьому сприяють також і принципи організації волонтерського руху: добровільність, взаємодія (партнерство), демократизм, гуманізм.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що підготовка майбутніх вихователів дитячих будинків та шкіл-інтернатів може здійснюватися успішно за умов органічного поєднання теоретичної підготовки з безпосередньою активною соціально-педагогічною діяльністю студентів, обумовленою особливостями мікросередовища і життєтворчості вихованців закладів державної опіки, що забезпечує:

оволодіння комплексом загальних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок;

ознайомлення з інноваційними виховними програмами, які ефективно сприяють вихованню та процесу соціалізації вихованців в умовах інтернатного закладу;

формування мотиваційно-ціннісної установки майбутнього спеціаліста на виховну діяльність в умовах закладу державної опіки;

формування професійних умінь і навичок, необхідних вихователю закладу державної опіки;

ознайомлення з особливостями фізичного та психічного розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування;

формування особистісних якостей, необхідних вихователю закладу державної опіки;

формування і розвиток потреби у подальшому професійному й особистісному розвитку та самовдосконаленні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадора С. Теорія і практика виховання в опікунському середовищі (на матеріалах Польщі) Дис. докт. пед. наук. –Івано-Франківськ, 360 с.
2. Коношенко С. Особливості роботи вихователя в умовах реабілітаційного центру. Автореф. Дис.канд.пед.наук.- Київ, 2002.- 24с.
3. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. – М., 1990. – 236 с.
4. Макаренко А. Методика виховної роботи.- К.: Рад.шк., 1990.- 336 с.
5. Чужикова В. Педагогічна реабілітація дітей та підлітків Чорнобильської зони в умовах дитячого оздоровчого центру.- Дис.канд.пед.наук.- К., 1998. – 204 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

**Е. Г. Шурыгин – старший преподаватель кафедры физики
Славянский государственный педагогический университет**

В статье рассматриваются вопросы совершенствования естественно-математического образования с целью сокращения разрыва между его содержанием и современным состоянием науки. Показано, что для решения ряда проблем, сформулированных в Национальной Доктрине, необходимы не только предметные, но и методологические, науковедческие знания. Доказана возможность и необходимость изучения элементов синергетики при подготовке учителей математики и физики.

На пороге третьего тысячелетия темпы происходящих перемен в науке и обществе столь высоки, что можно говорить о необходимости подготовки человека к жизни в быстро меняющемся мире. Успехи в профессиональной деятельности в таких условиях в значительной мере

обеспечиваются умением специалиста осваивать и использовать большие объемы новой информации. Поэтому надо учить не только тому «что думать», но, главным образом, «как думать» с учетом миропонимания соответствующей эпохи.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

При существующих темпах развития науки и изменений в обществе формирование потребности и способности к самообучению на протяжении всей жизни особенно важно. Одно из условий для достижения этого - фундаментализация образования, усиление внимания к дисциплинам, определяющим стратегические направления прогресса цивилизации. На необходимость этого указывается и в Национальной Доктрине развития образования Украины в 21^{ом} столетии.

В литературе в последнее время все чаще встречаются утверждения о том, что человечество, как никогда ранее нуждается в новом миропонимании, новом мировоззрении. Сейчас формируется новая научная парадигма, которая должна стать ядром такого миропонимания. Предполагается, что в её основу будут положены три взаимодополняющих метода научного познания: системный, синергетический и информационный ([1], [2], [3], [4]). Проблеме совершенствования естественно-математического образования с учетом этих тенденций и посвящена данная работа.

Будущему учителю нужны не только предметные, но и методологические, науковедческие знания, т.е. изучение современного состояния теории познания в применении к конкретной дисциплине. Нужен не только анализ готовых структур научного знания, но и раскрытие механизма трансформации и смены ведущих представлений в науке. Как известно, научная парадигма, по Т. Куну, это не только теория, но и способ действия в науке, образец решения исследовательских задач [5]. Будущий учитель должен быть знаком с самыми современными «способами действия» и «образцами решения».

Мы смотрим на природу, познаём её, как бы сквозь «призму» исторически сложившихся норм, стереотипов, традиций. Э. Шредингер писал: «Существует тенденция забывать, что все естественные науки связаны с общечеловеческой культурой и что научные открытия, даже кажущиеся в настоящий момент наиболее передовыми и доступными пониманию немногих избранных, все же бессмысленны вне своего культурного контекста». (Цитируется по [1]). Соответствие объяснения «картине мира» и «культурному фону» - обязательная методологическая установка для учителя.

Необходимость такого соответствия можно проиллюстрировать, анализируя взгляды А. Эйнштейна. Он считал, что сформулированные им постулаты специальной теории относительности аналогичны постулатам термодинамики. Ни о какой относительности к средствам или способам наблюдения речь не шла. Он считал, что физика – это попытка постичь реальность такой, какая она есть, безотносительно к тому факту, что её наблюдают. Но с появлением квантовой механики изменилась научная парадигма. Стало ясно, что наука – диалог человека с природой, что мы изучаем наше взаимодействие с внешним миром. И

для создателей квантовой механики теория относительности стала образцом, на базе которого сформировалось представление об относительности к средствам наблюдения.

Таким образом, в условиях разных нормативных систем те или иные факты, явления могут быть восприняты и истолкованы различными способами. Знания неразрывно связаны с методами их получения, т.е. со стратегиями научного познания. Суханов А. Д. и Голубева О. Н. [6] различают классическую и неклассическую стратегии познания. Эта классификация справедлива не только в физике, но имеет общенаучное значение.

Учитель должен знать особенности этих стратегий и области их применения. Для классической стратегии познания характерно признание только контролируемых взаимодействий системы с окружающей средой. Эти взаимодействия можно измерить, изменить, свести к нулю. Познающий субъект находится как бы вне познаваемого им мира. Поведение систем носит регулярный, однозначно предсказуемый характер. Математический аппарат – дифференциальное и интегральное исчисление. «Дифференциальный закон является той единственной формой причинного объяснения, которая может полностью удовлетворить современного физика», - утверждал великий представитель классической стратегии познания А. Эйнштейн [7]. В центре внимания – линейные проблемы и соответствующий математический аппарат, так как реальность считается линейной.

Для неклассической стратегии характерно признание неконтролируемых взаимодействий. (Например, системы с термостатом, электрона с измерительным прибором). Эти взаимодействия принципиально неустранимы. Наличие предела таких взаимодействий связано с существованием универсальных констант – постоянной Планка и постоянной Больцмана. Поведение системы не является однозначно предсказуемым и носит стохастический характер. Для математического оформления используется теория вероятностей.

Наличие этих двух стратегий познания, вероятно, связано с асимметрией функций полушарий головного мозга человека. В функциях полушарий отражаются различные способы познания, приема и переработки информации.

Для левополушарного мышления характерно последовательное, ступенчатое познание, носящее аналитический характер. Из всех существующих связей выделяется небольшое число наиболее значимых. Познаваемый материал организуется так, что создается однозначный контекст (классическая стратегия).

Функция правого полушария – целостное и одномоментное восприятие со всеми его составными элементами и многозначными связями, формирование многозначного контекста (неклассическая стратегия).

Мозг функционирует как единое целое, интегрируя оба типа мышления как

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

взаимодополняющие компоненты. Мы считаем, что сейчас можно говорить о появлении постнеклассической стратегии познания, когда детерминизм и стохастичность – предельные случаи изучаемой реальности. Стохастичность признается фундаментальным свойством реальности, как проявление всеобщей связи явлений. В центре внимания – нелинейные неравновесные сложные структуры и явления, потому что таков наш мир. Интерес к неравновесным структурам, может быть, отражает наше осознание того, что цивилизация переживает сейчас некий переходный период.

Новое формирующееся мировидение связывают, прежде всего, с междисциплинарной областью исследования, называемой синергетикой (нелинейной динамикой открытых неравновесных систем).

В последнее время появляются методические исследования, доказывающие необходимость и возможность изучения основных идей этого междисциплинарного направления в общеобразовательных школах. (Зорина Л. Я. [8], [9], Виненко В. Г. [10]) Основание: необходимость формирования целостной современной картины мира, интеграции гуманитарного и естественнонаучного стилей мышления. Однако в этих работах проблему можно считать только поставленной. Содержание соответствующего материала, место и методику его изучения предстоит разработать. Главная сложность – учителей естественно-математических дисциплин с соответствующими идеями не знакомят. Стандарты высшего образования для бакалавров педагогического образования, учителей математики и учителей физики изучение элементов синергетики и соответствующего математического аппарата не предусматривают. В то же время в высших учебных заведениях России для гуманитариев обязателен курс «Концепции современного естествознания», составной частью которого является синергетика и теория систем. Посвященные им главы носят характер популярного изложения.

Глубокая дифференциация науки отразилась в системе образования предметным обучением. Но целое (картина мира) не есть просто сумма частей. Интенсивные интегративные тенденции в науке в последние десятилетия должны, наконец, внести свой вклад и в образовательные технологии. Изучение элементов синергетики, по нашему мнению, – наиболее подходящий способ для этого. Кроме того, изучение её необходимо для формирования нелинейного мышления, представления о многовариантности путей развития систем.

По мнению ряда специалистов, линейное мышление, которое формируется сейчас системой образования, в современном мире может быть просто опасным: «...физическая, социальная и ментальная реальность является нелинейной и сложной. Этот существенный результат синергетической эпистемологии влечет за собой

серьезные следствия для нашего поведения. Стоит еще раз подчеркнуть, что линейное мышление может быть опасным в нелинейной сложной реальности.... Наши врачи и психологи должны научиться рассматривать людей как сложных нелинейных существ, обладающих умом и телом. Линейное мышление может терпеть неудачу в установлении правильных диагнозов.... Мы должны помнить, что в политике и истории монокаузальность может вести к догматизму, отсутствию толерантности и фанатизму.... Подход к изучению сложных систем порождает новые следствия в эпистемологии и этике. Он дает шанс предотвратить хаос в сложном нелинейном мире и использовать креативные возможности синергетических эффектов» [11].

Но вышеизложенным значение синергетики для образования далеко не ограничивается. Педагогика имеет дело со сложными открытыми нелинейными системами (ученик, коллектив, класс и т.п.). Именно такие системы являются объектом изучения в синергетике. А из неё следует, что таким системам нельзя навязать пути развития, а необходимо понять, как способствовать раскрытию в них соответствующих возможностей. «Главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Проблема также в том, как преодолеть хаос, его не преодолевая, а делая его симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры инноваций» [12]. Для управления сложной нелинейной системой, перевода её с одного возможного для неё пути развития на другой, необходимо воздействовать на неё в тот момент, когда она находится в неустойчивом состоянии (вблизи точки бифуркации). Воздействие должно быть очень точным информационно, хотя энергетически может быть очень слабым. Такие воздействия способны привести к радикальному изменению эволюции системы [13].

Таким образом, учителю изучение синергетики необходимо не только для формирования современного миропонимания, но и для совершенствования педагогического мастерства, для разработки новых методов обучения и воспитания.

Математический аппарат синергетики – теория динамических систем. Многие явления, изучаемые различными дисциплинами (физикой, химией, биологией, экологией, и т.п.) описываются одинаковыми базовыми моделями. У них одинаковые фазовые портреты. Это позволяет увидеть общее во множестве различных явлений. Кроме того, используемые в математике методы упрощения систем уравнений, позволяют описать суть явлений наиболее просто, отбросив второстепенные и несущественные детали. Поэтому теория динамических систем обязательно

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

должна входить в программы математических курсов педагогических высших учебных заведений.

Синергетика выросла из физики. Её истоки: неравновесная термодинамика, теория автоколебаний, физика лазера. Поэтому формирование основных понятий теории самоорганизации при изучении физики также вполне возможно. Мы считаем необходимым включение в программу общего курса физики понятий динамической неустойчивости, динамического хаоса, представлений о направленности времени, современных представлений об эволюции систем, основ неравновесной нелинейной термодинамики. Например, при изучении механики могут быть рассмотрены вихри Тейлора, вихревая дорожка Кармана. При изучении термодинамики следует рассмотреть образование ячеек Бенара: в слое жидкости при определенной разности температур возникает регулярная ячеистая структура. Это явление – одно из самых наглядных для анализа этапов процесса самоорганизации.

При изучении электромагнитных явлений и электроники следует рассмотреть классические примеры самоорганизации - генерацию радиоволн, эффект Ганна. В оптике изучается одна из наиболее популярных самоорганизующихся систем – лазер.

Сравнивая явления самоорганизации в разнообразных системах следует выявить аналогию в их поведении вблизи состояния бифуркации, выделить общее в механизме процесса.

Однако добавления новых понятий и представлений к уже изученным недостаточны. Известный математик, физик-теоретик, философ Г. Вейль писал, что всякая наука должна развиваться в двух направлениях – по восходящей и нисходящей линии. Открытия на переднем плане науке предусматривают необходимость периодического анализа её основ. Это означает, что при совершенствовании содержания образования нужна не только дидактическая обработка новых достижений науки, но и пересмотр уже изучаемых понятий с позиции современных представлений.

Одно из основных понятий теории самоорганизации – неустойчивость (динамических систем, решений дифференциальных управлений, стационарных состояний и т.д.) Именно с неустойчивого состояния начинается новый виток эволюции сложных систем.

Изучение понятия неустойчивости динамической системы ведет к необходимости современной трактовки многих понятий, которые традиционно изучаются в общеобразовательной и высшей школах. Приведем примеры.

Понятие изолированной системы можно ввести как предельный случай неизолированной системы при стремлении к нулю величины внешнего воздействия. Для устойчивых систем такой предел существует и, следовательно, понятие имеет смысл. Для неустойчивых систем такой предел, вообще говоря, не существует. Поэтому для них понятие «абсолютно изолированная система» теряет смысл.

Требует ревизии и понятие причины. Обычно под причиной понимают начальные условия или внешние воздействия, которые в соответствии с динамикой системы приводят к определенному результату, т.е. следствию. Обычно принято считать, что причина и следствие соизмеримы. Для устойчивых процессов это всегда имеет место. Но в неустойчивых процессах ситуация иная: очень малая величина приводит к следствию, которое по масштабам с причиной несоизмеримо. В таких случаях принято говорить, что причиной является неустойчивость, а не малое воздействие. При этом под причиной понимается не внешнее воздействие, а внутреннее свойство системы.

Введение понятия неустойчивости динамических систем важно для формирования вероятностно-статистического стиля мышления, для понимания соотношения между динамическими и статистическими законами. Сейчас принято считать, что в основе «случайного события» лежит неустойчивость динамических процессов. Для описания устойчивых динамических систем понятие вероятности не нужно. Но для неустойчивых систем, даже очень простых, достоверные предсказания на большие интервалы времени не имеют смысла и можно говорить только о вероятности того или иного результата.

Таким образом, неустойчивость является тем свойством, которое позволяет ввести в динамическую теорию понятие вероятности. Это свойство существенно расширяет и изменяет аксиоматику динамических систем и позволяет взглянуть на мир с иной точки зрения.

Введение понятия динамической неустойчивости дает возможность объяснить парадокс Лошмидта. Необратимость, и вероятность, наконец, приобретают объективный характер. Необратимость на макроуровне появляется там, где движение частиц (поведение системы на микроуровне) динамически неустойчиво.

Следует также обратить внимание на двойственную роль понятия необратимости и энтропии в современной науке. Увеличение энтропии нельзя рассматривать только как процесс роста беспорядка. Производство энтропии в открытых неравновесных системах может сопровождаться увеличением порядка, т.е. процессом самоорганизации. Т.е. понятие необратимости в нашем мире играет и конструктивную роль.

Введение понятия динамической неустойчивости влияет и на трактовку хорошо всем известного понятия термодинамического равновесия. Оно реализуется не всегда, а лишь в неустойчивых на микроуровне системах. Устойчивость макросостояния и неустойчивость микросостояний связаны друг с другом. Условием устойчивости макросостояний является затухание флуктуаций. Затухание флуктуаций означает разрушение микросостояния за счет его

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

неустойчивості. Таким образом, неустойчивость микросостояний является необходимым условием макропорядка (т.е. устойчивости равновесного состояния).

Наконец, понятие эргодичности. Свойство эргодичности лежит в основе статистической термодинамики. Для эргодических систем среднее по времени равно среднему по фазовому пространству. Ранее это свойство вводилось постулативно и называлось эргодической гипотезой. Сейчас эргодичность считают

следствием глобальной неустойчивости, возникающей при взаимодействии частиц, но не связана с числом частиц.

На физико-математическом факультете в течение последних трех лет проводится педагогический эксперимент по изучению элементов синергетики. Разрабатывается спецкурс, а также рекомендации по формированию основных представлений теории самоорганизации в курсах общей физики и математического анализа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой.- М., Прогресс, 1967
2. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1994
3. Колин К. Информационный подход в методологии науки и научное мировоззрение. //Alma mater, 2000, №2
4. Колин К. Будущее науки: методология познания и образовательной технологии. //Alma mater, 2000, №1
5. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977
6. Суханов А. Д., Голубева О. Н. Концептуальная структура современной физики в свете открытия Планка. // Физическое образование в вузах, 2001, т. 7, №1
7. Эйнштейн А. Собрание научных трудов: т. 4. – М.: Наука, 1967
8. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования. // Педагогика, 1996, №4
9. Зорина Л. Я. Единства двух культур содержания непрерывного образования. // Педагогика, 1998, №5
10. Виненко В. Г. Синергетика в школе. // Педагогика, 1997, №2
11. Mainzer K. Thinking in Complexity. The Complex Dynamics of Matter, Mind and Humankind. Berlin: Springer – Verlag, 1994
12. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии, 1992, №12
13. Крылов В. Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал, 1998, т. 19, №3.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПЕРЕХОДУ ВІД НАОЧНО – ОБРАЗНОГО ДО СЛОВЕСНО – ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Шайда Н.П.- кандидат психологічних наук, доцент,

завідувачка кафедри загальної психології

Мамічева О.В.- кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Підхід до аналізу психологічних особливостей мислення при рішенні мислительних задач залежить не тільки від того, як ми представляємо цю задачу, а також і від аналізу розвитку мислення у дитини, тому, перш ніж приступити до розгляду наочно-образного мислення у дітей, ми детальніше зупинимось на проблемі розвитку мислення в онтогенезі.

Розглядаючи питання розвитку мислення, І.С. Якиманська підкреслює: "Розумовий розвиток дитини в онтогенезі аж ніяк не зводиться до послідовної зміни одних видів мислення іншими. Цей розвиток одночасний, багатоплановий, суперечливий, тобто справді діалектичний. На різних відрізках онтогенезу види мислення не тільки змінює один одного, але й існують взаємовимовляючи". Тісний зв'язок наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного мислення дозволяє говорити про загальні закономірності розвитку розумової діяльності дитини. "Разом з тим, указує М.М. Подд'яков, кожна форма характеризується своїми особливими

засобами і способами здійснення і виконує специфічні функції в загальному процесі розумового розвитку дітей".

У численних онтогенетичних дослідженнях, присвячених проблемі мислення у віковій психології /Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, М.М. Подд'яков/, показано, що між собою взаємодіють три основних види: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне. Усі ці види мислення утворюють той єдиний процес пізнання реального світу, у якому в різні моменти може переважати то один, то інший вид мислення, у зв'язку з цим пізнавальний процес у цілому здобуває специфічний характер.

Н.А. Менчинська вивчала умови переходу від наочно-дійового до наочно-образного і словесно-логічного мислення. У дослідженні встановлено, що не всякий досвід, придбаний дитиною в процесі наочно-дійового рішення задачі, забезпечує перехід до наочно-образного мислення. Перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення і словесно-логічного відбувається на

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

основі зміни характеру орієнтовно - дослідницької діяльності, на підставі більш високого типу орієнтування в умовах задачі.

Наочно-дійове мислення перетворюється в єдності з розвитком предметної діяльності і зазнає разом з нею за порівняно короткий період якісні зміни, що можуть легко перетворюватися в наочно-образні і словесно-логічні види.

У дослідженнях О.В. Запорожця, О.О. Люблинської, Г.І.Мінської й інших показані найпростіші види наочно-дійового мислення /внутрішнього плану дії, як здатність оперувати конкретними образами предметів при розв'язанні тих чи інших задач виникає дуже рано.

Дані М.М. Подд'якова і його співробітників свідчать про те, що образ, що відтворює предмет у тій формі, як він сприймався, будується дитиною в процесі визначеної системи пізнавальних дій. В основі цих дій лежить логічна схема аналізу предмета, що не тільки не знижує чуттєво-наочних характеристик образу, але і робить їх більш повними, виразними. "Найпростіші логічні операції аналізу і синтезу привносяться дорослим вже в процесі сприйняття дітей молодшого дошкільного віку. Однак ці операції, визначаючи плин перцептивних процесів, замасковані останніми. На перший план виступають лише чисто образні компоненти процесу".

У той же час, як вважає М.М. Подд'яков, функціонування самих образів впливає на розвиток логічних операцій, оскільки нові боки і зв'язки предметів, що на визначеному етапі стають об'єктом понятійного мислення, спочатку виділяються дитиною в наочно-образному плані. При слабкому інтелектуальному розвитку цього плану діти не "бачать" проблемних ситуацій.

У ряді вітчизняних досліджень розкривається структура наочно-образного мислення і даються деякі характеристики його особливостей функціонування /Б.Г.Ананьєв, Л.Л. Гурова, О.М. Кабанова-Меллер, І.С. Якиманська та ін./.

Визначений інтерес представляє робота І.С. Якиманської, яка виділила три типи оперування образами наочно-образного мислення. Перший тип характеризується умінням представляти предмети /чи частини/ у різних просторових положеннях. Для другого типу характерно перетворення структури і просторового вихідного образу. Третій тип оперування полягає в побудові принципово нових образів на основі складних перетворень вихідних образів. Початкові етапи розвитку наочно-образного мислення тісно приєднуються до розвитку процесу сприйняття. Справа в тім, що при рішенні визначених перцептивних задач /наприклад, вибір за зразком/ процесу сприйняття протікають у тісному зв'язку з процесами представлень, щоб вибрати з ряду предметів відповідний образу, необхідно мати визначене представлення про цей образ. У наочно-образному мисленні уміння представляти предмети в тому виді, як вони сприймалися, є вихідним.

Адже перш, ніж оперувати образом, його потрібно мати.

Отже, той самий процес відтворення в представленні вихідної форми предметів може бути включений у різні системи пізнавальної діяльності дітей і виконувати різні функції.

Таким чином, виходячи з вищевикладеного, розумові дії й операції не закладені в готовому виді. Вони формуються в процесі практичних дій дитини з предметами, про що свідчить положення Л.С.Виготського про взаємозв'язок навчання і розвитку. Під зоною найближчого розвитку автор мав на увазі різницю між тим часом, що дитина може зробити сама, і що за допомогою дорослого. Знання зон найближчого розвитку дозволяє практику бачити його наступний день розвитку, його найближчі можливості. Л.С. Виготський підкреслював, що з розвитком міняються лише форми навчання. Учень, навчаючись за допомогою дорослого, починає самостійно виконувати завдання. Це характеризує здатність, уміння дитини використовувати запропоновану вчителем допомогу. Л.С. Виготський у своїх дослідженнях показав, що психічна діяльність учня розвивається в процесі навчання, тому він критикував ідею спонтанного дозрівання здібностей. Автор підкреслював, що навчання не розвиток, але добре організоване навчання веде за собою дитячий розвиток. Цієї ж точки зору дотримувалися С.Л. Рубінштейн. Він писав, що навчання і розвиток єдині і їх розривати не можна. Г.С. Костюк також розглядав навчання і розвиток у взаємозв'язку, тому він вважав, що вчитель повинний приділяти увагу не тільки змісту навчального матеріалу, що повинний засвоїти дитина, але і самому процесу навчання, різним формам пізнавальної діяльності.

Діаметрально протилежна точка зору існує в закордонній психології про взаємозв'язок навчання і розвитку. Е. Торндайк навчання і розвиток ототожнював. Істотну роль зіграв у розкритті даної проблеми Ж. Піаже. Автор вважав, що навчання може чи прискорити сповільнити інтелектуальний розвиток, але основна лінія розвитку визначається власними законами розвитку, підготовкою, становленням і подальшим удосконалюванням системи логічних структур. Ж. Піаже у своїх роботах розкриває різноманітні структури, що відповідають пізнавальної діяльності дитини, що в цілому становить обумовлений інтерес для нас у зв'язку з дослідженням особливостей наочно-образного мислення розумово відсталих школярів при рішенні ними конструктивно-технічних задач. Цінним для нас є і те, що він визнає значення початкових етапів розвитку мислення, безпосередньо зв'язаних із предметними діями. Теоретичні ідеї Ж. Піаже про те, що мислення зв'язане з дією, знайшли своє відображення в дослідженнях А. Валлона. У його роботах істотна увага приділена аналізу розвитку сенсомоторного інтелекту дитини, у ході якого формуються сенсорні схеми. У відношенні взаємозв'язку навчання і розвитку А. Валлон

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя

дотримувався іншої точки зору, чим Ж. Піаже, він вважав, що навчання і спеціальні вправи впливають на розвиток дитини, а також він підкреслював значення соціальних факторів у формуванні особистості. Однак, слід зазначити, що було б неправильним вважати, що Піаже цілком заперечував роль навчання і середовища. Ж. Піаже писав, що навчання повинне пристосовуватися до наявного рівня розвитку. Таким чином, до рішення проблеми мислення існували різні підходи.

Аналізуючи результати експериментального дослідження наочно-образного мислення в процесі розв'язання конструктивно-технічних задач розумово відсталими підлітками ми дійшли висновку, що зі способів рішення задачі "Валун" розумово відсталими школярами 6-8 класів видно, що навіть у цьому віці тенденція до можливого переміщення об'єкта зростає ненабагато. Діти мало використовують графічне пояснення своїх версій, а застосовують прості фрази, що пояснюють думку, що з'явилася.

Психологічна інтерпретація рішення задачі "Валун" зорієнтована на такий компонент наочно-образного мислення, як здатність до переміщення об'єктів у просторі, він ґрунтується на довільній актуалізації образу в процесі розв'язання задачі в заданих умовах.

Зіставляючи результати рішення задачі "Валун" учнями загальноосвітньої школи і допоміжної, слід зазначити, що у досліджуваних середньої школи проявляється гарна здатність мислено робити образне перетворення об'єкта в русі, що свідчить про вміння створювати образи й оперувати ними. Діти чітко визначали

розташування технічного об'єкта, співвіднесли з умовою його місцезнаходження, установили причинно-наслідкову залежність і адекватно заданій умові розв'язали задачу, схематично зобразивши, як позбутися від валуна.

Більшість розумово відсталих школярів завдання вирішили неадекватно, а ті, хто вирішив задачу адекватно, часто використовували нерациональне рішення (забрати валун наверх), переміщали об'єкти не усвідомлено, без чіткого плану дії з технічними засобами. Очевидно, це можна пояснити тим, що коли мова йде про актуалізацію знань: "сконструювати лопати", бачені раніше, то це простіше, ніж, коли необхідно самому щось конструювати, деконструювати, у задачах, що вимагає переваги образних компонентів заданої ситуації, тому розумово відсталі учні випробують значні утруднення в порівнянні з нормально розвиненими при конструюванні олівця і переміщенні валуна. Це свідчить про статичність і важкоруховості наочних образів, характерних для розумово відсталих дітей, що багато в чому обумовлене відсутністю тісного зв'язку між сприйняттям і словом, унаслідок чого не забезпечується достатня рухливість і гнучкість формуючого образу. Стереотипність дії розумово відсталих школярів свідчить про інертність мислення і складності переключення їх діяльності на новий вид роботи.

Проведене дослідження показало значимі розходження між особливостями розвитку образних форм мислення в нормально розвинених і розумово відсталих дітей. І це знайшло відображення як у кількісних, так і в якісних характеристиках діяльності досліджуваних.

МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

О. Білецький - аспірант кафедри педагогіки

Слов'янського державного педуніверситету

Місце вчителя у системі народної освіти Катеринославської губернії другої половини XIX – початку XX століття. У статті проаналізований загальний стан народної освіти у Катеринославській губернії у другій половині XIX – на початку XX ст. Розглянуто шляхи розвитку основних типів народних шкіл, а також пов'язаного з цим розвитку педагогічної освіти. Головною ідеєю статті є визначення ролі народного вчителя для суспільства як досліджуваного періоду, так і у сучасному світі.

Сьогодні у галузі народної освіти постають тенденції щодо реформації педагогічної освіти. Ці тенденції обумовлені глобальними змінами в українському суспільстві. Зважаючи на сучасні зрушення у соціально— політичному та суспільно-економічному житті громадян, особливої уваги потребує питання підготовки педагогічних кадрів. Шляхи, які були накреслені у “Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті” та Державній національній програмі “Вчитель” передбачають низку реформ в освітній галузі. Завдяки цим реформам стане можливим створення високоякісної прогресивної системи навчальних закладів, призначених для підготовки та перепідготовки вчителів. Особливої уваги вимагає вчитель початкової ланки, тому що саме він несе відповідальність за подальший розвиток дитини, як особистості, за отримання багатьох знань та формування відповідних вмінь та навичок, усвідомлення дитиною себе як частини соціуму та прийняття його правил та поведінки. Тому необхідно визначити не тільки зміст та напрямки, за якими буде відбуватись педагогічна освіта майбутнього вчителя, але й показати вчителю, яке місце він повинен займати у житті учнів.

За для розв'язання цього питання та визначення подальших перспектив розвитку освітньої галузі стає необхідним застосування історичного та системного підходів вивчення проблем освітньої галузі.

Особливої уваги у зв'язку з цим набуває дослідження досвіду створення шкільної системи та педагогічної освіти у 1861 – 1917 роках. Враховуючи те, що сучасний перебіг подій за своїм характером співпадає з освітньо-суспільними процесами другої половини XIX – початку XX століття, необхідно піддати ретельному аналізу події, які відбувалися протягом означеного періоду. Саме в цей час у Катеринославській губернії серед народних мас, прогресивної інтелігенції, демократичних верств буржуазії починало формуватися нове бачення сутності народної школи.

У Російській імперії з отриманням кріпосниками свободи, тобто із скасуванням кріпацтва у 1861 році, широкі народні маси отримують можливість навчатися.

Розвиток народної освіти у Катеринославській губернії у повній мірі

відобразив процеси, що відбувались у Російській імперії. Так, до 1864 року основним навчальним закладом для народу у Катеринославській губернії було церковно-парафіяльне початкове училище. Процес навчання у цих закладах початкової ланки був неупорядженим. Завданням церковних шкіл було розповсюдження релігійних знань серед народу та надання мінімальної початкової освіти народним масам. Програма навчання церковних одно- чи двокласних шкіл була досить обмеженою: передбачала навчання дітей грамоти і лічби. У навчальному процесі використовувались застарілі методи навчання мови та математики, що були недоступні до розуміння для більшості дітей. Це дуже ускладнювало та уповільнювало процес навчання. У зв'язку з цим багато учнів залишали церковно-парафіяльну школу серед навчального року, а ті, хто закінчував цей заклад, так і не вміли писати і читати [4, с.118]. Церковне училище сформувало специфічний образ вчителя цього закладу. Більшість вчителів церковно-парафіяльних училищ Катеринославщини мали духовний сан або були особами, наближеними до церкви [4, с.129]. Враховуючи те, що випускники духовних семінарій не мали ніяких педагогічних знань та досвіду, можна стверджувати, що якість церковної освіти була низькою. Тим більше, багато людей, які працювали вчителями у церковних школах, займали місце педагога лише з метою отримання вигіднішої посади. Звідси витікала повна байдужість вчителів церковних шкіл до якості освіти, а тим більше до життєвих труднощів школярів, прояви жорстокості по відношенню до учнів (побиття різками, бунчуками з метою підтримання дисципліни).

Починаючи з 1864 року, на Катеринославщині з'являється новий тип народного училища – міністерські школи. Ці навчальні заклади були засновані Міністерством народної освіти. Їх головним завданням було надання народу елементарних знань та прищеплення релігійної моралі. Зміст освіти у цих навчальних закладах був дещо ширший від церковно-парафіяльних за рахунок введення таких навчальних дисциплін, як креслення, вітчизняна історія. Але якість освіти міністерських шкіл була не набагато вищою, ніж у церковнопарафіяльних. Це було обумовлено використанням у цих закладах застарілих методів навчання і виховання. Низький

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

рівень пізнавального інтересу у учнів пояснювався складністю методик навчання у школі, а також тим, що навчальні плани і програми не були пристосовані до життя. З огляду на те, що у такому навчанні не виконувався один з головних принципів навчання – зв'язок з життям, в очах школярів школа була “тим страшним місцем, де примушують виписувати якісь каракулі, а потім читати незрозумілі фрази”[1, с.27]. Але не можна сказати, що вчителі міністерських училищ були особами, не зацікавленими у наданні народіві елементарної освіти. Так, у звіті Катеринославського губернського земства за 1911 – 1912 рр. зазначалось, що багато вчителів міністерських шкіл не були задоволені урядовими навчальними програмами, а також тими методами навчання і виховання, які були дозволені урядом для використання у народних училищах. Крім того, будь-який прояв ініціативи вчителя міністерського початкового училища щодо полегшення навчання або збільшення обсягу знань і відомостей (особливо політичного характеру), міг бути жорстко покараний (від дисциплінарних заходів до звільнення з місця роботи за політичну неблагонадійність)[3, с.432-433].

Отже, для міністерських початкових шкіл був характерний образ вчителя, який вже мав педагогічну освіту і прагнув до того, щоб селянство отримало необхідну максимально ефективну освіту за мінімальні строки. Звідси випливає посилення та зміцнення позицій вчителя у народі за рахунок пошуку вчителем ефективних і доступних способів навчання, а також прагнення вчителя вирвати селянство з міцних обійм темноти і неучтва. Царський уряд не був зацікавлений у наданні освіти народу. Тоді з метою стримання розвитку народної освіти уряд надає Святому Синоду у 1867 році право контролю за всіма типами навчальних закладів народної освіти.

Тому з одного боку вчителі міністерських народних початкових училищ були щільно затиснутими між жорсткою політикою царського уряду. З іншого боку, тиснуло неосвічене селянство, вимагаючи якісної початкової освіти.

Позитивні зміни у галузі народної освіти Російської імперії відбулися лише з появою земств. З заснуванням Катеринославського земства у 1866 році на Катеринославщині означилась тенденція до підвищення якості народної освіти. Результатом організаційно-освітньої діяльності земських органів самоуправління стає новий тип народної початкової освіти – земське народне училище. Враховуючи, що навчання у цих закладах освіти велося відповідно до новітніх принципів навчання та виховання: наочності у навчанні, зв'язку з життям, врахування вікових особливостей та ін., земська початкова школа швидко завоювала довіру серед селянства і за період 1868 – 1917 рр. і стала найпоширенішим навчальним закладом Катеринославської губернії.

Але тільки влаштування шкіл та організації навчально-виховного процесу в них було недостатньо для того, щоб підвищити якість освіти

та повернути до себе увагу широкого народного загалу. Постійно зростаюча мережа земських шкіл Катеринославщини вимагала достатньої кількості кваліфікованих народних вчителів. Навчання у земських школах припускало роботу лише педагогів, фах яких відповідав умовам нової прогресивної школи. Тому за ініціативою земств у 1867 році з боку Міністерства народної освіти було запропоновано розглянути та обговорити всі засоби, що могли бути використані для підготовки вчителів народних училищ.

Це питання набуло надзвичайної ваги для вчителів Катеринославської губернії. До появи у губернії земських шкіл міністерські, тим більше церковно-парафіяльні початкові училища не вимагали від народних вчителів високої професійної педагогічної підготовки. Земські народні училища, навпаки, потребували високої професійної підготовки. Це було обумовлено використанням прогресивних методів навчання і виховання. Незважаючи на високі вимоги при прийнятті вчителів на роботу у земські школи за конкурсом, дуже багато вчителів міністерських училищ прагнули працювати саме у земських школах. По-перше, рівень заробітної платні вчителя земської школи в середньому складав 300 – 320 крб., тоді як вчитель міністерського початкового училища отримував 180 – 200 крб. на рік[3, с.261]. По-друге, вчителі земських шкіл мали можливість у повній мірі проявити свої педагогічні таланти у роботі як з школярами, так із їхніми батьками, опанувувати новітні методи навчання.

На вчителя земської народної школи покладалась велика відповідальність не тільки за навчання і виховання учнів, а ще й за прищеплення основ культурного життя, розширення світогляду школярів. Крім того, одним з головних завдань діяльності народного вчителя було встановлення позитивних стосунків з батьками школярів. Метою цих стосунків було доведення вчителем до батьків необхідності освіти. Показуючи успіхи учнів у навчанні, вчитель повинен був довести батькам, що дитині необхідно навчання за для подальшого дорослого життя. Тим самим народний вчитель зацікавлював дорослих роботою школи, а також привчав їх до нового, грамотного способу життя.

Але для досягнення цієї мети вчителю земської школи треба було мати високопрофесійну педагогічну освіту. Найпоширенішою формою підготовки народних вчителів на Катеринославщині були вчительські семінарії. На 1915 рік у Катеринославській губернії налічувалося усього 9 семінарій. Протягом 1878 – 1915 рр. зусиллями земств губернії на Катеринославщині було відкрито чотири семінарії (у Бахмутському, Катеринославському, Олександрівському та Новомосковському повітах). Ще у п'ятох міністерських старих семінаріях було повністю реорганізовано зміст педагогічної освіти (Павлоградський, Олександрівський, Маріупольський та Верхньодніпровський повіти)[2, с.64-67]. Але для забезпечення 6542 шкіл, що

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

існували на цей час у губернії, необхідно було 15 семінарій [2, 105].

Для підвищення якості педагогічної освіти земствами Катеринославщини були розроблені новітні методики навчання вчителів. Вони полягали у раціональному поєднанні теоретичних занять з практичними і тренувальними заняттями у початкових училищах, що належали до семінарій.

За три роки навчання семінаристи отримували відомості з педагогіки та методики викладання різних дисциплін: математики, Закону Божого, російської та слов'янської мови, світознавства. Основна увага приділялась заняттям з педагогіки. Для навчання використовувались підручники прогресивних авторів: "Курс педагогіки у двох частинах"(1907 р.) М.Демкова, "Взірцевий підручник"(1873 р., 1913р.) П.Соколова, "Курс педагогіки"(1903 р.) М.Смирнова та ін. Навчальна програма з педагогіки містила у собі такі розділи: фізичне виховання, відомості з психології та логіки (у межах розумового виховання), відомості з психології почуттів та волі (моральне виховання), відомості з дидактики, училищезнавство, історія європейської та вітчизняної педагогіки [4, с.81]. Отримані знання закріплювалися під час практичних занять, що проводилися 2-3 рази на тиждень у закріплених за семінарією училищах. Таким чином, навіть за три роки навчання народні вчителі отримували у земських семінаріях гідну професійну підготовку.

Для підвищення професійної майстерності вчителі народних шкіл могли пройти педагогічні курси при гімназіях. Могутнім засобом підвищення кваліфікації на Катеринославщині виступали літні педагогічні курси-з'їзди, започатковані М.Корфом. Крім первісного завдання – обміну корисним педагогічним досвідом, курси мали на меті привернути увагу широкої громадськості до проблем освіти. Тому нерідко під

час з'їздів до загальної програми додавалася художня самодіяльність, народні читання, впроваджувалися публічні лекції про шкоду паління, вживання алкоголю, про ведення здорового способу життя, нові способи ведення господарства, новини культури, політики, економіки. Тому народні маси, переконуючись у користі та необхідності освіти, бачили у народному вчителі провідника до кращого життя.

У більшості випадків вчитель був єдиним представником інтелігенції на селі. Тому йому доводилось, вносячи до сільської спільноти частку культури, скеровувати дії учнів не тільки під час занять, а й поза ними, скеровувати дії батьків і взагалі селянства. Нерідко вчителю доводилось, крім освітньої ролі, виконувати соціальні: проводити бесіди з культури поведінки, про боротьбу з пияцтвом тощо. Незважаючи на те, що офіційно роль народного вчителя полягала у наданні елементарних знань учням, йому постійно доводилося навчати всю сільську громаду нового способу життя – цивілізованого, грамотного.

У всі часи вчитель займав чи не найголовніше місце у суспільстві. Це підтверджується і досвідом народних вчителів Катеринославської губернії. Діяльність народних вчителів (зокрема земських) показує, що провідна роль вчителя полягала не тільки у навчанні школярів. Важливість діяльності вчителя полягала також у навчанні дорослих новому культурному життю.

Через вчителя повинен здійснюватися зв'язок між родиною, суспільством і державою. Тому головним завданням вчителя є підготовка дитини до життя у цій державі. Саме завдяки справі вчителя буде поступово зміцнюватися і розвиватися суспільство, що повинно привести до глобальних позитивних змін у культурному житті нашого народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Климов Е. Наши народные школы // Вестник Екатеринославского земства. -1904. - №26. - С.57-58.
2. Климов Е. Наши народные школы // Вестник Екатеринославского земства.. -1904. - №27. – С.42-44.
3. Материалы по вопросу приготовления учителей начальных народных училищ Екатеринославской губернии. Екатеринославское губернское земство. - Екатеринослав, 1917. – 238с.
4. Сборник отчетов и постановлений Екатеринославской губернской управы по народному образованию за 1908-1912гг. - Екатеринослав, 1913. – 584с.
5. Успенский М.И. Проблемы педагогического образования. - СПб., 1915.- 403с.

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ „НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ”

В.В.Борисов, канд. пед. наук, доцент

Краматорський економіко-гуманітарний інститут

Аналізуються підходи до визначення поняття національна самосвідомість та дається визначення цього поняття з точки зору системного підходу.

Ключові слова: система, елементи системи, національна самосвідомість.

В попередніх статтях ми зверталися до феномену національної самосвідомості [3, 4]. Але питання змісту та структури цього явища

залишається дискусійним. В своїй концепції ми виходимо з того, що формування національно свідомої особистості представника

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

української політичної нації повинно відбуватися за принципом введення в самобутні культурні світи. Ми не погоджуємось з деякими дослідниками, зокрема з Л.М.Бєбешко який відкидає навіть саму думку про українську політичну націю. Наводячи цитату О.О.Скипальського : „ Це крок до знищення на теренах України нації української. бо зі створенням цієї НПН куди подіти корінну (адже вона заважатиме, на щось претендуватиме)? В резерваті?...Але я, українець, не хошу повторити долю індіанців!”, він робить висновок про єдність національного та етнічного [1, С.22]. Це принципова помилка. Бо, що робити сучасним українцям які не є етнічно „чистими”? Що робити дітям з полі етнічних родин? І треба відверто визнати той факт, що українське суспільство - це поліетнічне суспільство.

Нації разом з національними культурами у своїх несхожостях і складають світову цивілізацію. При цьому всі нації (а їх в сучасному світі понад 3 тис.) є рівноцінними носіями загальнолюдських цінностей, які не проявляються у „чистому” вигляді, але створювалися і створюються первісно в самобутніх формах. Більш того, кожна нація здатна розкрити ті сторони світової цивілізації, які можуть залишитися невиявленими в інших культурах. Унікальність, оригінальність нації є її перевагами і в той же час „неповноцінністю” бо передбачають, що вона не має специфічних рис, що притаманні іншим. Таким чином, світова культура не буде повнокровною, якщо в ній відсутнє „звучання” культури кожної з націй. Невипадково обговорювався принцип доповненості культур: „... разные человеческие культуры дополнительны друг другу” [2].

В культурогенезисі націй має місце взаємовплив, взаємодія, і взаємобачення унікальних національних культур. Не існує національної культури, яка б була повністю неповторною, абсолютною і самобутньо достатньою, але при цьому „...каждая национальная культура представляет собой гармоническое равновесие традиционных усвоностей, при помощи которых скрытые потенциальные возможности человеческой жизни могут раскрываться так, что обнаружат новые стороны ее безграничного богатства и многообразия” [2].

Узагальнюючи наведені вище точки зору, національну самосвідомість можна визначити як систему - сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках між собою, утворюючи тим самим певну єдність. Іншими словами, категорія „національна самосвідомість” визначається нами через філософську категорію „системи”, яка характеризує об'єкт з точки зору його цілісності, причому цілісності специфічно розчленованої. Наприклад, В.Садовський стверджує, „...що будь-яка система, що досліджується, мінімально потребує трьох рівнів її опису: 1) з точки зору

притаманних їй зовнішніх цілісних властивостей; 2) з точки зору її внутрішньої будови і „внеску” її компонентів у формування цілісних властивостей системи; 3) з точки зору розуміння даної системи як підсистеми більш широкої системи. Проте в науковій і технічній практиці кількість рівнів опису ситеми звичайно більша” [9, с.105].

Зіставляючи пари категорій „ціле-частина” і „система -елемент” стосовно „національної самосвідомості”, ми змушені відзначити уявну нерозрізняємість між ними, хоча у філософській літературі переважає точка зору, яка стверджує специфічність цих категорій. Спробуємо обґрунтувати цю позицію.

Сутність системного підходу, як його розуміють у багатьох роботах, і основна мета системних досліджень, можуть бути сформульовані як пошук засобів, за допомогою яких можна висловити цілісність досліджуваного об'єкта, тобто охарактеризувати ті специфічні риси, властивості, що роблять об'єкт цілим. Як бачимо, ціле і система близькі між собою, доповнюються, але не перетинаються одне одним.

Ціле – це єдність частин і цілісності, під якою розуміється вся сукупність сумативних і несумативних його властивостей і функцій. Але, оскільки цілісність, як якість, наводиться відношеннями частин, поняття цілісності в широкому розумінні поширюється і на ці відношення.

Система в її найвищому прояві – це також цілісний об'єкт. Але вона характеризується одним або декількома окремими проявами цілісності даного цілого й об'єднує тільки ті його складові, що беруть участь у забезпеченні даного прояву цілісності. Так, В.Садовський виділяє таку закономірність у логічному зв'язку між поняттями „система” і „ціле”: „між елементами множини, що утворює систему, встановлюються певні відношення і зв'язки. Завдяки їм набір елементів перетворюється у зв'язане ціле, де кожний елемент у кінцевому підсумку виявляється пов'язаним з усіма іншими елементами і його властивості не можуть бути зрозумілими без врахування цього зв'язку” [9, с. 83].

До кожної системи, що забезпечує здійснення того чи іншого прояву цілісності, залучаються ті сторони частин, що безпосередньо беруть участь у розгортанні даного прояву цілісності. Сторони частин об'єктивно стають елементами даної системи. Система виділяє в цілому ті боки частин (елементи) і відношень між ними, які беруть участь у забезпеченні того прояву цілісності, що її характеризує. Ціле, отже, є упорядкованою множиною не тільки частин, структурних рівнів, але і систем. Зіставляючи ці поняття, можна відзначити, що ціле- це щось предметне, тілесне, стійке. Система ж – відмежована множина взаємодіючих елементів.

Розглянуті категорії дають нам можливість уникнути помилки, якої припускаються деякі дослідники при розгляді цілісних систем. Так польська дослідниця Т.Хінчевська-Геннель

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

пропонує таке визначення: „ Національна самосвідомість - це соціально-психологічний феномен, характерний для особистостей чи груп людей. Це прояв існування нації на певному етапі її розвитку й водночас- необхідна умова її існування. Національна свідомість формується під впливом таких чинників, як належність до мовної спільноти, історичні традиції (у тому числі правові і звичаєві), релігія; потреба у створенні народного героя (моральної ідеї); територіальна спільність; прагнення незалежної державності. Жоден із цих чинників не є абсолютно необхідним, водночас наявність одного чи двох із них не є достатньою. Всі вони можуть змінюватися з часом” [10]. Зауважимо, що згадані „чинники”, або складники, національної свідомості частково збігаються з тими, про які згадує Е.Сміт, подаючи своє визначення національної свідомості. Однак польська дослідниця не бере до уваги той факт, що вони водночас можуть бути (і є) складниками етнічної свідомості, не пояснює, як і чому вони стають національними відносно самосвідомості, тобто порушується закономірність у логічному зв'язку між поняттями „система” і „ціле”. Або наприклад М.Перен водночас використовує поняття „державно-патріотичне самоусвідомлення” і „державно-патріотичний рівень становлення національної самосвідомості” не розмежовуючи їх, що приводить до неузгодженості, щодо структури національної самосвідомості [7].

З іншого боку, оскільки ми займаємось емпіричним дослідженням, поняття, для того щоб воно приносило користь, по-перше, повинно відноситись до явищ, які є такими, що принаймі потенційно піддаються спостереженню. по-друге, повинно бути точним., по-третє, повинно бути теоретично значущим. Розглянемо з цих позицій визначення яке подає російський дослідник етнолінгвістичних понять і термінів Ісаєв М.І.: ” Национальное самосознание - неотъемлемый духовный (идеологический) атрибут национальной жизни и его наиболее характерное выражение. Н.С., как составная часть психологического комплекса нации, означает осознание этой общности ее сочленами в качестве особенного, отличного от других образования, равно как и отнесение их самих к данному национальному коллективу.

На уровне массового, обыденного сознания в Н.с. преобладают эмоциональные, чувственные проявления. Но это не означает, что Н.с. не может подняться на теоретический уровень, на котором происходит осознанное отношение к истории, настоящему и будущему развития национальной жизни. В его структуре содержатся элементы, не только отражающие наследие прошлого, исторические ценности, но и представления об интересах и потребностях национального прогресса, нерешенных проблемах, исторических судьбах своей нации”[5, С.100]. Це визначення враховує першу та третю вимоги, тобто потенційно можливо розробити певні процедури для збору інформації і це поняття пов'язано з достатньою

кількістю інших понять. Стосовно другої вимоги ми змушені констатувати, що вона невиконана, бо ознаки, що використовуються для опису не відносяться до однієї і тільки однієї множини. А отже, чи враховується міра залучення цінностей минулого чи вони замінені, коли національна самосвідомість характеризується як буденна чи теоретична. або ж рівень національної самосвідомості визначається іншими факторами? Точність дуже важлива, бо вона вказує на те, за чим треба спостерігати, щоб побачити, як проявляється поняття в кожному конкретному випадку. Тільки в цьому випадку, якщо ми це побачимо, ми зможемо використовувати поняття в поясненнях, які мають емпіричне підґрунття. А отже ми повинні вдосконалити поняття, яке використовується., зробити його більш точним, так щоб в нашому дослідженні можна було використовувати ознаки однієї множини.

”Особистість завжди конкретно-історична, вона є продуктом своєї доби і тих суспільно-економічних стосунків, сучасницею та учасницею яких вона є..... У структурі особистості розрізняють типове та індивідуальне. Типове- це те найбільш загальне, що властиве кожній людині і характеризує особистість загалом: її свідомість, активність, розумові та емоційно-вольові вияви тощо, тобто те, чим одна людина подібна до інших людей. Індивідуальне це те, що характеризує окрему людину: її фізичні та психологічні особливості, спрямованість, здібності, риси характеру тощо, тобто те,що вирізняє певну людину з-поміж інших людей. Психологічна структура особистості дуже складна і багатогранна.”[6, С. 32].

Все вище згадане дає нам можливість дати наступне визначення поняттю „національна самосвідомість особистості”. Національна самосвідомість особистості– це сукупність таких елементів: усвідомлення особливостей національної культури своєї нації; усвідомлення психологічних особливостей своєї нації; усвідомлення тотожності зі своєю нацією; усвідомлення власних психологічних особливостей; усвідомлення себе суб'єктом своєї національної спільноти; соціально-моральна самооцінка національного, що знаходяться у відношеннях і зв'язках всіх вищезгаданих елементів між собою, які утворюють тим самим певну єдність, яка спрямовує всі аспекти внутрішнього життя та керує виявами його в діяльності та стосунках з оточенням.

Запропонована нами структура національної самосвідомості ґрунтується на методологічних принципах системного підходу до проблеми психології самосвідомості. Вона представлена наступними компонентами [4, с. 41]:

1. Усвідомлення особливостей національної культури своєї нації;
2. Усвідомлення психологічних особливостей своєї нації;
3. Усвідомлення тотожності зі своєю нацією;

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

4. Усвідомлення власних психологічних особливостей;
5. Усвідомлення себе суб'єктом своєї національної спільноти;

6. Соціально-моральна самооцінка національного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бебешко Л.М. До питання про детермінацію поняття „Національна самосвідомість”- Проблеми освіти: Наук.-метод.зб./ Кол.авт.-К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003.- Вип..32.- С.22-29.
2. Бор Н. Избранные научные труды. Т.И. М., 1997.- С.287.
3. Борисов В.В. Полікультурність українського суспільства і інтеркультурна складова національної освіти // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск 16./ За загальною редакцією В.І.Сипченка.- Слов'янськ: Видавничий центр СДП, 2002.- С. 39-47.
4. Борисов В.В. Понятійно-термінологічний сенс національної самосвідомості. // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко.- К.: НПУ, 2001.-С. 40-48.
5. Исаев М.И. Словарь этнолингвистических понятий и терминов.- 2-е изд., М.: Флинта: Наука, 2002.-200с.
6. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі.- К.: Форум, Т.І, 2002.-319с.
7. Перен М.Національна ідея- стрижнева основа етнонаціональної політики на сучасному етапі в Україні.// Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі: сутність, реалії конфліктності, проблеми та прогнози на 21 століття. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.- Ч.1./ За ред. проф.. М.І.Перен.- Київ-Чернівці: Київський військовий гуманітарний інститут, 1997р.-С.1-7.
8. Поршнев Б.Ф. „Мы и они” как конститутивный принцип психологической общности // Материалы 3 Всесоюзного съезда Общества психологов.- М., 1988.- Т.2.- Вып.1.- С.58-64.
9. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ.- М.: Наука, 1974.- 279 с.
10. Chynczewska- Hennel Teresa. Swiadomosc narodowa szlachty ukraińskiej i kozaczyny od shytku 16 do polowy 17 w.- Warszawa, 1985.

ПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ФРАНЦІЇ

О.Бочарова аспірантка

Горлівський Державний педагогічний інститут іноземних мов

Автор статті “Підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Франції” розкриває процес отримання педагогічної освіти, підготовку майбутніх учителів Франції, шляхи підвищення кваліфікації та розвиток післядипломної освіти.

Питання розвитку освіти займають важливе місце у державній політиці та у громадському житті переважної більшості країн світу. Підготовка вчителів перетворилася на одну з центральних суспільних проблем. Вчитель був і залишається дійовою особою, яка покликана виконувати складні завдання, які стоять перед суспільством. Велику увагу набули в останні роки проблеми якості підготовки педагогічних кадрів. Розвиток економіки, науки та техніки пред'являє підвищені вимоги. Комплекс питань, пов'язаних з розвитком педагогічної школи в кожній країні визначається суттєвою своєрідністю. Особливий інтерес в цьому питанні представляє Франція, де вже довгий час робиться все можливе, щоб привести систему підготовки педагогічних кадрів у відповідність з економічними, соціальними та культурними потребами французького суспільства.

З кінця 19 століття у Франції існувала система нормальних шкіл, яка передбачала роздільну підготовку юнаків і дівчат, забезпечуючи вчительськими кадрами в основному початкову й неповну середню школи. Навчання в них було безкоштовним. Особливість французької системи освіти полягала в тому, що початкова школа фактично сама готувала собі вчителів. Вони ніколи

не навчалися ні в повній середній, ні тим більше, у вищій школі. У нормальні школи набирали випускників старших класів початкових шкіл, які проходили курс за чотири роки, а потім знову поверталися в початкову школу, але вже як учителі.

У старших класах середньої школи (ліцею) працювали випускники університетів відповідної спеціальності. Нормальні школи мали значну перевагу: вони приділяли велику увагу методичним питанням та педагогічній практиці. Однак теоретичний рівень викладання був невисокий. Багато років педагогічна громадськість країни боролася за створення єдиної системи педагогічної освіти для всіх категорій учителів. Лише у 80-рр. почали здійснюватися важливі нововведення. Нормальні школи стали набирати осіб зі ступенем бакалавра, термін перебування в них скоротився до двох років. До викладання стали залучати професорів вищих навчальних закладів. Тривалість навчання збільшилася до трьох років. Закон 1986 р. закріпив двоступеневу систему підготовки вчителів для початкових шкіл, здійснювану у двох навчальних закладах – в університеті і нормальній школі, по два роки в кожній.[2, 1306]. У 1989 р. з прийняттям “Закону про орієнтацію” було повідомлено про створення спеціалізованих

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

педагогічних вузів з підготовки учительських кадрів – були відкриті університетські інститути підготовки вчителів (Instituts universitaires de formation des maîtres). Такі інститути, створені в кожному навчальному окрузі, і тісно співпрацюють з одним чи декількома університетами округу. Університети є безпосередніми учасниками цілеспрямованої підготовки кадрів для початкової й середньої школи. Вони здійснюють базову підготовку вчителів, що складається із загальнопрофесійного курсу, однакового, як і для всіх майбутніх учителів, так і для спеціального навчання, в залежності від дисципліни й рівня шкільної освіти, для якої готується педагог. Інститути замінили колишні педагогічні (нормальні школи), успадкувавши від них матеріально – технічні засоби й персонал, посилені університетськими викладачами. Вони залучають до роботи викладачів університетів та інших навчальних закладів, встановлюючи зв'язки з усіма навчальними закладами департаментів, а також із центрами документації та бібліотеками. На сьогодні ці інститути забезпечують кадрами дошкільні заклади, початкову й середню школи, а також старші класи ліцеїв, професійні ліцеї. Готують завучів із позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих дітей, а також для дітей з фізичними вадами. До інституту набирають студентів, які успішно закінчили два курси університету й отримали диплом про загальну вищу освіту, або ті, хто отримав трирічну університетську освіту. Для тих, хто не має такого диплома, в інституті створений однорічний підготовчий курс. Кандидатів відбирають на підставі особистої справи і спеціальної співбесіди для навчання в інституті. Такі вимоги до рівня освіти майбутніх учителів дають змогу багатьом претендентам переконатись у правильності вибору і в осмисленні своїх можливостей. Вступати на педагогічні спеціальності мають право лише особи французької національності, які пройшли письмовий тест і співбесіду. Хоча такі заходи і не вважаються конкурсними іспитами, проти позитивну відповідь про зарахування до інституту мають не всі, хто бажає стати вчителем. Уже на першому курсі інституту студенти вибирають тип підготовки й беруть участь у конкурсі на одержання університетського диплома з відповідної спеціалізації: викладача першого циклу (вихователя дитячого саду чи викладача початкової школи), другого циклу (колежу, ліцею) та технічних навчальних закладів. Навчання в інституті триває два роки, перший присвячується заняттям з обраної спеціальності, підготовці до заключного конкурсного іспиту, успішне складання якого дозволяє студентам перейти на другий курс. Другий передбачає професійно-педагогічну підготовку. На першому курсі опанування спеціальністю забирає весь навчальний час. Крім лекційних і семінарських занять, студенти працюють у Центрі педагогічної документації. Там вони вчать самостійно працювати, використовуючи для написання курсових робіт

технічні, аудіо та візуальні засоби. До кінця першого року студенти повинні підготуватися до конкурсного іспиту, що дозволяє їм перейти на другий рік навчання й отримати статус державного службовця, який дає право на мінімальну заробітну платню. Зарплата покладає певні обов'язки на студента: вимагає старанності й безумовного відвідування занять, створює умови для підготовки до випускного іспиту. Конкурсний іспит на другому курсі навчання дуже складний. Особливо великий конкурс і найбільший відсів спостерігається на відділенні підготовки завучів. Важливу роль на другому курсі навчання відіграє шкільна практика. Навчання учителів усіх категорій має однакову загальну підготовку незалежно від спеціалізації. Вона дається в обсязі 120 годин на рік у різних формах: у виді навчальних курсів, чи семінарів тієї або іншої навчальної діяльності. Співвідношення між теоретичними заняттями й практикою встановлюється кожним інститутом самостійно. Однак міністерство рекомендує дві третини учбового часу присвятити загальноосвітнім і спеціальним дисциплінам і одну третину часу практичній підготовці. Для вчителів початкових шкіл навчальний план розрахований на 1500-1700 годин 1000-1200 годин теорії і 500 годин стажування. Для викладачів середніх шкіл план розрахований на 700-1200 годин і 300 годин стажування. Ті, хто успішно витримують конкурс одержують професійну підготовку, яка включає як теорію, так і практичну роботу в школі з обраної спеціальності, задовільні результати дозволяють одержати диплом і призначення на роботу. Створення університетських інститутів - єдиної структури з підготовки вчителів-одна з найзначних реформ у французькій системі освіти. З ростом престижу праці викладача в даний час спостерігається різке збільшення припливу молоді. В даний час ці інститути стали основною базою поповнення викладацького корпусу початкової школи. Анкетування випускників показало, що велика частина задоволені зробленим професійним вибором і рівнем отриманої підготовки. Крім того, ці інститути, призначені для організації процесу безупинного утворення викладачів і проведення досліджень в області педагогіки. Нова модель педагогічної освіти представляється гнучкою й динамічною у багатьох аспектах: підвищився базовий рівень підготовки майбутніх студентів інститутів, створені умови, при яких доступ до педагогічної професії одержали випускники перших циклів інших вищих навчальних закладів, що можуть виявити бажання змінити професію й стати учителями. З уведенням "допрофесійного" спеціалізованого педагогічного курсу в самому університеті, доповненого вступною співбесідою в інститут, відкрилися можливості для кращого професійного добору майбутніх учителів. Раніше підготовка вчителів початкової школи ґрунтувалася на різнобічних знаннях і уміннях, необхідних для побудови уроку. Підготовка вчителів середньої школи ґрунтувалася на вивченні одного-двох

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

предметів, а уміння викладати зводилося до уміння дати урок-лекцію. З новими принципами підготовки ці системи поєднуються так, щоб усі вчителі одержували глибокі предметні знання й володіли всіма методами навчання: майбутні вчителі початкової школи повинні одержувати глибоку наукову підготовку з предметів викладання, а майбутні вчителі середньої школи повинні володіти знаннями не тільки предметними, але й глибокими психологічними.

Педагогічну освіту можна отримати не тільки в інституті, але також в університеті та вищій школі. Сучасний університет поділяється на три цикли. Будь-який цикл університету відкриває дорогу до педагогічної діяльності. Диплом першого циклу навчання достатній для роботи в початковій і неповній середній школах. Диплом другого циклу потрібен для роботи в ліцеї, а диплом третього для роботи в вузі. Третій цикл дуже спеціалізований і готує до початку серйозних наукових досліджень. Конкурсним є вступ на докторські студії, які завершуються захистом дисертації та одержанням кваліфікації “доктор”. Викладачі поділяються на три категорії: професори (еквівалент наших професорів і доцентів), лектори й асистенти. Хоча середня зарплатня викладацького персоналу нижча, ніж у колег з аналогічними дипломами в промисловості, цей вид праці виявляється привабливим через помірні навчальні навантаження в поєднанні з високим рівнем академічної свободи і соціальної захищеності. Середньостатистичний француз відчуває повагу до соціального статусу викладачів університету. Їх стабільний прибуток і рівень кваліфікації гарантуються урядом. Викладачі середніх шкіл повинні мати університетську освіту в обсязі трьох чи чотирьох років. В даний час на двох перших роках університету існує “допрофесійний” курс, що включає поряд із різними формами теоретичних і практичних занять короткочасну педагогічну практику в школі.

Вищі педагогічні школи теж дають педагогічну освіту. Їх у країні чотири і всі вони з'являються державними навчальними закладами, технічної, культурної і професійної підготовки. Ці школи мають добру славу як кращі заклади підготовки учнів до фундаментальних або прикладних досліджень, викладання в університетах і класах підготовки до вищих та середніх шкіл, до служби в державних і місцевих адміністративних структурах. Вступ у ці школи дуже відбірний з попереднім успішним закінченням дворічних підготовчих класів відповідного до профілю, потрапити куди можна після відбору під час навчання в колежі й ліцеї. За умовами доступу випускники повинні не менше 10 років провести на державній службі, проти чого вони не заперечують: усі чотири роки навчання стипендія істотно перевищує мінімальну зарплату в промисловості й надалі теж залишається привабливою. Під час перебування в школі вони проходять навчання в магістратах, що дає змогу одержати найбільшу ступінь ліценціата, магістра й

диплом про розширену освіту. Значна кількість студентів здають іспити на ступінь “агреже”, що дає допуск до викладання в ліцеях. Протягом чотирьох років студенти вважаються службовцями-стажистами. Навчаючись у школі, студенти проводять одне або декілька стажувань за рубежом (тривалість стажування не може перевищувати двох років). Щороку випускникам цих шкіл виділяється значна кількість тимчасових дворічних посад інструкторів школи, де вони одержують платню, і це дає їм змогу закінчити роботу над дисертацією.

Таким чином, ми бачимо, що педагогічну освіту можна отримати в трьох навчальних закладах: університетському інституті, університеті, вищій школі. Кожний повинен обрати свій шлях. Треба відзначити, що учителі початкової та середньої шкіл у Франції належать до категорії державних службовців – замовником професійної праці є держава. Тому на вчителів поширюються всі загальні вимоги до державних службовців, включаючи конкурсне обрання на посаду і професійне вдосконалення. В останні роки у Франції особливе місце стало приділятися збільшенню масштабів і підвищенню якості підготовки викладацького корпусу. Поряд із заходами для підвищення матеріального стимулювання праці педагогів у країні стала проводитися кампанія по підвищенню матеріального стимулювання статусу вчителів. Були створені заклади підготовки та вдосконалення вчителів (Instituts universitaires de formation et du developpement). Ці заклади взяли на себе відповідальність за неперервне навчання педагогічних кадрів, включаючи організацію педагогічних досліджень. У країні існує система сервісної допомоги педагогам. Практично в кожному навчальному закладі створюється власний Центр документації й інформації. Центри розташовуються якомога ближче до шкіл, щоб відповідати на щоденні запити учасників педагогічного процесу: учнів, учителів. Їхня основна місія – якнайповніше забезпечити інформаційними й технологічними ресурсами своїх споживачів та підтримати педагогічні ініціативи на місцевому рівні. Учителі та керівний склад освітніх установ оперативно ознайомлюються з технічними й педагогічними новинками. Кваліфіковані спеціалісти можуть допомогти й навчити пошуку необхідної інформації за допомогою комп'ютерних програм. Кожний центр має бібліотечний фонд, який постійно поповнюється аудіовізуальними документами та методиками. Вагомим елементом у роботі є видавнича справа, тобто видання власних підручників, каталогів, педагогічної літератури. Комп'ютерні технології дедалі входять в освітній процес. Тому центри пропонують велику кількість комп'ютерних програм, адаптованих до рівня підготовки вчителя, різних типів уроків, роботи з учнями в класі. У 1997 році почав функціонувати офіційний сайт Національного центру в Парижі, призначений для консультування користувачів комп'ютерними навчальними засобами. Учителю

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

легко знайти матеріал з педагогічної тематики, останню інформацію про діяльність центрів. До роботи в центрах запрошуються не тільки відомі вчені, а й педагоги – практики, які можуть реалізувати свої проекти: видати методичний посібник, записати серію відео уроків. У центрах проходять стажування спеціалісти подібних служб із країн європейського співтовариства. Великою популярністю користуються конференції, педагогічні зустрічі. Ці заходи плануються заздалегідь. Інформація про їх проведення поширюється самими центрами, а також через байт в Інтернет. Центри працюють у тісному партнерстві з іншими установами, насамперед територіальними органами влади, різноманітними міністерствами й відомствами, міжнародними й національними організаціями. На п'ятому державному каналі створена програма "Галілей", у межах якої готуються різноманітні пізнавальні передачі для навчальної роботи в школі. Ці передачі охоплюють широке предметне поле. Ще до виходу в ефір на байті Національного центру можна попередньо ознайомитися з методичним супроводом. Касети надходять у вільний продаж і на абонементне обслуговування в центри.

Система підвищення кваліфікації розглядається як діючий засіб поліпшення якості навчання, як шлях зближення різних категорій вчителів, який охоплює не тільки викладачів усіх типів шкіл, але й інші категорії працівників державної системи освіти. Перепідготовка й підвищення кваліфікації – добровільна справа, і, проти бажаних одержати її чимало. Учителі одержують право використовувати протягом трудової діяльності відпустку – "кредит", протягом 36 тижнів. Значна роль у підвищенні кваліфікації працівників освіти належить літнім університетам, де спільно проходять підготовку викладачі й керівники всіх типів шкіл, працівники інспекційних служб. Назва "літні курси" – указує, що місцем проведення є Університетські інститути підготовки вчителів. Діяльність літніх курсів організується

Міністерством національної освіти. Це, звичайно, короткочасні стажування тривалістю від 2 до 8 днів. Офіційний бюлетень міністерства завчасно подає інформацію про стажування. У підвищення кваліфікації включені обов'язкові лінгвістичні стажування для викладачів іноземних мов. Мета курсів полягає у розвитку зв'язків між дослідженнями й підготовкою з подальшим розширенням цього досвіду в національній системі освіти.

Система підготовки вчителів, що склалася у Франції допомагає підвищувати їх культурний і професійний рівень, оновити знання, і у такий спосіб адаптуватися до змін, що відбуваються в системі освіти. Це сприяє розширенню їхніх професійних обріїв, дає можливість подивитися на себе і свою школу з боку і спробувати перебороти властиву традиційній системі освіти роз'єднаність різних категорій педагогічного персоналу.

Сьогодні Франція зробила великий крок уперед у використанні нових технологій та підвищенні якості викладання учбового матеріалу. Вона постійно піклується про підвищення кваліфікації, використовуючи різні методи та освітні технології. Боротьба за створення єдиної педагогічної системи привела до створення університетських інститутів підготовки вчителів. Кожна людина може реалізувати свої можливості. Післядипломна педагогічна освіта вчителів організована на національному й регіональному рівнях, а для вчителів початкової школи – на місцевому. Громадськість Франції вважає фах педагога "спокійним та захищеним", і хоч і не надто перспективним для швидкої кар'єри й досягнення високого рівня прибутків. Підвищення рівня вчителів постійно удосконалюється, реагуючи на суспільні вимоги й міжнародні впливи. Досвід цієї країни викликає великий інтерес серед педагогів-науковців не тільки нашої країни, але й педагогів західноєвропейських держав.

ЛІТЕРАТУРА

1. Soulas J. Je vais en France 2002 – 2003 // Centre national des oeuvres universitaires et scolaires. Paris.- 2002. – P.143, 153.
2. Frémy M.M. Guide 2000 // Robert Laffont. – P.1309 – 1315.
3. Корсак К. Система освіти Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С.91 – 102.
4. Синенько С. Розвиток післядипломної освіти і підготовки вчителів у Франції //Рідна школа. – 2002. -№1. – С.78- 79.

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

*Ю.Бурцева - асистент кафедри педагогіки і психології
Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

Автор статті розкриває проблему інноваційної діяльності та її особливості в педагогічній теорії та практиці. У статті визначено залежність педагогічної теорії від практики, а також їх взаємовплив. Дослідником сконцентровано увагу на умовах інноваційної діяльності на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

Педагогічні інновації (нововведення) існують, як у педагогічній практиці так і в педагогічній науці. Причому існують стільки, скільки існує навчання і виховання підростаючого покоління. Розглянемо конкретно в чому ж вони полягають, що мають багато спільного і відмінного. Інновації наукових працівників ґрунтуються на методологічних засадах, включають певні закономірності, систему виховних загальних принципів, за якими визначаються зміст, форми, способи, підходи організації та характерні особливості пізнавальної діяльності в теоретичному і практичному процесах, тобто вони більш глобальніші. Такі інновації виникли в результаті науково-дослідницької роботи і враховують очевидні, стратегічні закономірності розвитку освіти, навіть коли розробляються конкретні методичні питання.

Інновації, що виникли в результаті педагогічної практики, несуть на собі суб'єктивні відзнаки, вони враховують суто конкретні умови навчання, виховання, управління цими процесами стосовно певного навчального закладу або певного типу навчальних закладів. Більшість вчених вважають, що не можна виключати можливість створення інновацій в педагогічній практиці, бо вони вирішуватимуть більш загальні освітні завдання. Пояснюється це таким чином. Педагогічна практика формується під впливом наукових досягнень, але все ж таки вирішальним у цьому процесі (тобто його базою) і є особистісний педагогічний досвід окремого вчителя чи колективу школи в цілому, його ставлення до педагогічної творчості, предмету нововведення. Рушійною силою при цьому буде потреба в конкретній методичній розробці, у творчій самореалізації педагога.

До завдання педагогічної практики не входить створення нових теоретичних положень, від яких відштовхуються методики і технології навчання та виховання або їх складові, тому що це потребує спеціального системного вивчення стану освіти сьогодні і розвитку її.

Тобто педагогічна наука працює над стратегією освіти, а педагогічна практика – над її тактикою. Остання може допомогти в доопрацюванні, удосконаленні впроваджених інновацій.

Таким чином, інновації педагогічної практики формуються на конкретній основі і

являють собою частку цілого і є одиничним по відношенню до загального. Якби нововведення не пропонувались педагогічною практикою, вони будуть виходити з наукових пошуків і саме тому матимуть порівняно частковий характер. При цьому не можна зменшувати значення педагогічної практики, бо трапляється, що саме вона дає поштовх до ґрунтовних науково-педагогічних досліджень.

Для того, щоб глибше розібратися у сутності явища “педагогічна інновація” і дати йому визначення потрібно розібратися у механіці його виникнення.

Ще з давньої філософії Платона і за висловом М.Ломоносова відомо, що ніщо ні з чого не виникає і ні з чого не береться. Тобто у всього є початок, першопричина. Саме якась причина спонукає до виникнення нового і в педагогіці.

У світі все взаємопов'язано. Тим більше соціальні науки. Їх розвиток та сфера практичного впровадження залежить від рівня державного устрою, що панує в певний час. Для доказу цього положення можна розглянути різні епохи розвитку людства та появу різних інновацій, які зароджувалися в залежності від суспільства.

Ще в IX столітті до нашої ери (Спарта) рабовласницький соціальний устрій вимагав виховання фізично сильних, сміливих, стійких, відданих вищим класам людей, які б не розмірковуючи і не вагаючись в разі потреби захистили державний устрій, подолали бунт рабів. Це спонукало до створення спеціальних воєнізованих шкіл (агелл), в яких утримувалися хлопчики віком від 7 до 18 років. Потреба у вихованні певного типу людини, спонукала до створення нових шкіл з воєнно-фізичною парадигмою виховання чоловічого контингенту країни. Цим система освіти Спарти відрізнялася від інших держав Древньої Греції.

А, наприклад, у Київській Русі XI століття гостро постала проблема розповсюдження християнства, що було прогресивним для розвитку держави. Вже тоді великі князі розуміли, що це можливо за умов впровадження даної ідеї в освіту, бо молоде покоління більш гнучке і сприятливіше до нового і не ввібрало повністю в себе язичну віру на протигагу від старшого покоління. З цією метою створювались літні школи, в яких вивчали часослов – молитви і обряди, Псалтир. Таким чином, впровадження прогресивних ідей, концепцій,

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

принципів тих часів є інноваціями, які знайшли своє відображення в системах освіти.

Ці та багато інших прикладів нашоухують на думку, що педагогічні інновації існують стільки, скільки існує практика а пізніше і теорія навчання і виховання підростаючого покоління.

Наша сучасність також характеризується якісним переходом від тоталітарного режиму держави до демократичного. Це відбилося і на системі освіти. Характерними її особливостями є гнучкість і варіативність. Наприклад, поруч із загальноприйнятими державними навчальними закладами існують напівприватні і приватні заклади освіти. В системі середньої загальної освіти існують ліцеї, гімназії, колеґіуми та ін., які різняться формами роботи при тому що реалізують єдину освітню мету на рівні державної філософії – розвиток творчої, інтелектуальної, анзитивної до нового, сприятливої до оточуючих змін, самостійної, рішучої і гнучкої особливості. Саме це і складає головну проблему сучасної освіти.

Отже, ця проблема виникла саме тоді, коли стала очевидною суперечність між сучасною освітньою метою і неспроможністю в досягненні цієї мети традиційною знаннєвою парадигмою освіти. Проблема з'являється тоді, коли виникає і усвідомлюється суперечність між дійсним положенням, становищем і необхідним для подальшого розвитку існуванням. Тобто усвідомлюється потреба у вирішенні певної проблеми. Саме це і дає поштовх оптимального рішення. Продуктом такого пошуку повинна стати нове, новація, інновація. В освіті – це освітня або педагогічна інновація. В проаналізованій літературі стосовно цього питання, багатьма авторами педагогічні інновації стверджуються як процес. Наприклад, "...це процес, який починається якоюсь ідеєю і впливає на зміни, завершуючи їх засвоєння, або ж заперечення із сторони потенційних споживачів"(Найхов). "Інновація – це й ідеї, і процеси, і засоби і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи".

Визначаючи систему основних понять педагогічної інноватики Н.Р.Юсуфбекова виділяє три блоки: теорію створення нововведень у системі освіти – педагогічна неологія; вчення про оцінку й інтерпретацію нового – педагогічна аксіологія; а також вчення про застосування нового – педагогічна праксеологія.

Педагогічна неологія – це наукове знання про нове у педагогічній терії й практиці. Його

завданням є розкриття сутності (специфіки) і джерел появи нового в педагогіці (соціальних, соціально-педагогічних, педагогічних детермінаторів нового, розробка його типології в педагогіці, вивчення критеріїв новизни, виявлення принагідних умов становлення, розвитку і утвердження нового, встановлення "категоричного поля теорії", новизни "нове", "старе", "нововведення", "інновація", а також визначення функції неології в системі педагогічного знання – критеріально-оцінювальна, система, тезуюча, прогностична.

Педагогічна аксіологія – це вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та структурі цінностей світу. Вона вивчає проблеми оцінки і різновиди процесів освоєння нового, інноваційного середовища, готовність педагогічної громадськості до сприйняття й оцінки новизни, проблеми новаторів і консерваторів у педагогічній діяльності, зміст і процес навчання і виховання, суб'єкти цього процесу (вихователі та вихованці) тощо. О.Савченко вказує, що "сучасний стан педагогічної теорії та практики вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта нині і на перспективу; 2) визначення нових цінностей, які повинні створюватися, формуватися в самому освітньому процесі".

Педагогічна праксіологія – це вчення про ефективну людську діяльність. У її витоків стояв польський вчений Т.Каторбінський, який прагнув знайти загальні закони будь-якої людської діяльності і вивести на цій основі загальні правила. Його ідеї були підтримані і продовжені Т.Пщоловським.

Праксіологія досліджує проблеми використання і застосування нового, закономірності і різновидності, впровадження, розкриває ефективні механізми, застосування педагогічних нововведень, оптимальної інноваційної діяльності. Вона особливо необхідна в умовах постійного оновлення системи освіти. А поняття "педагогічного нововведення" Н.Юсуфбекова визначає як зміст можливих змін педагогічної дійсності, що ведуть до раніше невідомого стану, результату, що розвиваючи теорію і практику навчання і виховання. Цей зміст може стосуватися педагогічної діяльності як в цілому, так і окремих її складових.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Н.В.Водолага кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри педагогіки і психології

Краматорського економіко-гуманітарного інституту

Автор статті висвітляє погляди сучасних науковців щодо визначення поняття "театралізована діяльність" та на основі аналізу дає власне визначення означеного поняття. Також розкрито вплив театралізованої діяльності на різні сфери життєдіяльності дошкільнят відповідно до "Базового компонента дошкільної освіти в Україні". Вчений пропонує програму організації театралізованої діяльності з дітьми різного віку

Театралізована діяльність стосовно дітей дошкільного віку визначається вченими по-різному: "театральна діяльність", "театралізована гра" (Артемова Л.В.), "театралізована діяльність" (Богуш А.М.), "театральна-ігрова діяльність" (Аматьєва О.П.), "ігри за сюжетами літературних творів" (Косенко Ю.М.), "театральна-мовленнєва діяльність" (Гавриш Н.В.). Кожен із термінів відбиває певний аспект вивчення науковцями цієї діяльності: ігровий, художньо-естетичний, мовленнєвий.

Традиційно в дошкільній педагогіці театралізовану діяльність визначають як один із видів сюжетно-рольової гри, що побудована на матеріалі літературних текстів, спеціально підготовлена та розіграна для глядачів (Артемова Л.В., Жуковська Р.Й., Косенко Ю.М., Маркова Т.О., Ядешко В.І. та ін.).

У низці досліджень театралізована діяльність визначається в межах художньо-мовленнєвої діяльності як засіб розвитку красивого, образного, літературного мовлення, що дозволяє дитині висловити своє ставлення до літературного образу, емоції, увійти в роль казкового персонажу, самостійно будувати зв'язне висловлювання; як засіб сприяння більш глибокому засвоєнню художніх образів, усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театру, показаного вихователями або акторами.

Визначення театралізованої діяльності як театральна-ігрової (Аматьєва О.П.) базується на сприйманні художніх творів із подальшим відтворенням змісту на виконавчому (інсценівки, театралізовані вистави), на творчо-імпровізаційному рівні (театралізовані ігри дошкільників: ігри-драматизації, ігри за сюжетами художніх творів) [5].

Щоб підкреслити вагу мовлення у процесі театралізованої діяльності і спрямованість на спеціальну організацію мовленнєвої роботи Н.В.Гавриш вживає термін "театральна-мовленнєва діяльність". Так, автор серед видів театральної діяльності виділяє сприймання літературних творів засобами театру, театралізовану гру як гру "для себе" та інсценування, як підготовлений виступ дітей "для глядачів" та зауважує на те, що кожна з означених складових виконує свої мовленнєві завдання.

Аналіз різних підходів до характеристики театралізованої діяльності дозволив нам сформулювати власне визначення. Театралізована діяльність – це художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів.

Театралізована діяльність у дошкільному віці є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас, театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. У театралізованій діяльності реалізуються потреби дитини: у самовираженні; спілкуванні; пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щирому ставленні до художнього образу, втіленні його у різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціального організованого навчання.

Театралізована діяльність дитини дошкільного віку виступає в таких видах: сприймання театральних видовищ, що сприяє засвоєнню найкращих форм літературного мовлення; театралізована гра, спрямована на активізацію словника із зв'язного мовлення, сюжетоскладання; підготовка театральної вистави (репетиції, відпрацювання виразності мовлення).

Відповідно до видів театралізованої діяльності, організація театралізованої діяльності передбачає три основних напрямки роботи:

пізнавальний – формування у дитини певних знань, умінь, уявлень про театр, театральну термінологію, передбачає ознайомлення з театром, художньо-естетичне сприймання;

ігровий – створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонування дитини до імпровізації, використання набутих знань у грі, включає ігри драматизації та імпровізовані ігри;

сценічний – у дитини відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності, майстерності, містить репетиції, вправи, роботу в театральному гуртку, підготовку вистави як працю.

Театралізована діяльність впливає на розвиток різних сторін життєдіяльності дитини.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Вона сприяє розвитку інтелектуальної сфери, адже засобами театру збагачуються знання дитини про театр та людей, які там працюють, вона вчиться порівнювати, зіставляти героїв різних казок, планує власні дії щодо реалізації задуму майбутньої вистави. Розвиток фізичної сфери включає залучення дитини до показу окремих дій (з іграшками, персонажами казок), імітації рухів, дій поетичних героїв, використання рухових дій у процесі театралізованих ігор, добір рухів відповідно до характеру персонажа. Комунікативна сфера містить узгодження власних дій із діями інших дітей, участь у сумісних із вихователем діях за сюжетами літературних творів, усвідомлення колективного характеру дітворення. Театралізована діяльність передбачає також розвиток морально-вольової сфери, тобто вміння впізнавати героїв та персонажів у знайомих казках, висловлювати своє ставлення до них, робити самостійні оцінні судження, давати морально-етичні та естетичні оцінки, визначати альтернативу в оцінці героїв. Щодо поведінкової сфери, то під час походів до театру дитина опановує правила поведінки в театрі, ідентифікує почуття і вчинки персонажів із власними.

Зміст роботи з театралізованої діяльності визначається межами вікового періоду. Так, у ВІЦІ НЕМОВЛЯТИ дитина оволодіває вміннями й навичками:

у сприйманні театралізованих дій з іграшками: впізнавати знайомі твори, реагувати на них пожвавленням, позитивними емоціями, розуміти мовлення.

В ігровій діяльності: узнавати знайомі тексти утішок, пестушок та супроводжувати їх жестами; наслідувати звуки, окремі слова коротеньких віршиків, утішок; виконувати дії „ладусі”, „дай ручку” спочатку за показом і словом, а потім тільки за словом дорослого.

Формами організації театралізованої діяльності у цьому віці є організовані дорослим короткочасні заняття: розігрування пальчикових сюжетних ігор „Сорока-ворона”, „Коза рогата”; обігрування – показ утішок, пестушок за допомогою образних іграшок та іграшок-рукавичок.

У процесі театралізованої діяльності бажано використовувати такий матеріал: іграшки-рукавички, яскраві образні іграшки як елементи показу.

Показниками успіхів і досягнень будуть виступати:

На кінець першого півріччя: зосереджує погляд на яскравих іграшках, позитивно емоційно реагує на ритм, мелодію текстів віршів, пісеньок; уважно стежить за ігровими діями дорослого, які супроводжуються виразними словами.

На кінець року: супроводжує знайомі тексти рухами (покачування, рухи під музику), пожвавленням, позитивними емоціями; опановує прості дії („на головку сіли”, „полетіли”), бере активну участь у сумісній грі; при спілкуванні користується не тільки мімікою та жестами, але й

окремими словами або усвідомленими звуконаслідуваннями; впізнає на ілюстраціях, в книжках знайомих героїв та реагує пожвавленням.

Щодо позиції дорослого і дитини, то перший виступає, як ініціатор спілкування організує художню комунікацію; запрошує дитину до співучасті в театралізованих іграх, а дитина є учасником ігрової взаємодії.

У РАННЬОМУ ВІЦІ дитина оволодіває вміннями й навичками:

у сприйманні театральних видовищ: впізнавати та емоційно позитивно реагувати на розігрування драматизацій за змістом знайомих творів українського фольклору; співчувати позитивним і обурюватися вчинкам негативних театральних персонажів.

В ігровій діяльності: виконувати дії відповідно до тексту, імітувати рухи, дії героїв; повторювати окремі дії (з іграшками, персонажами казок) за змістом казки в процесі повторного розповідання, показу; виражати почуття мімікою, жестами, рухами, інтонацією, діями з іграшками, словами, емоціями; розігрувати тексти забавлянок, утішок, пісень, віршів із наочністю і без неї; повторювати разом із героями звернення, примовки, наслідувати окремі слова з відомих текстів.

У сценічній діяльності: інсценувати тексти коротеньких віршиків, знайомих казок („Дід та баба”, „Ріпка”) з використанням декорацій, атрибутів, костюмів, у музичному супроводі.

У процесі навчання дитина дізнається та усвідомлює: про малі поетичні жанри українського фольклору (утішки, забавлянки, віршики), їх призначення; про різні види театру (іграшок, ляльковий); усвідомлює сутність змісту театральної вистави.

До форм організації театралізованої діяльності пропонуємо включати: організовані дорослим (заняття): ігри-імпровізації; імпровізації-забави; імпровізації-жарти; покази-драматизації; покази настільного театру; покази театру іграшок та ініціативні форми: ряження; інсценування віршиків, казок; примовляння текстів віршиків, утішок, пестушок; проспівування пісеньок, колискових в іграх-маніпуляціях з іграшками.

До матеріалу, рекомендованого для використання у процесі театралізованої діяльності належать: книжка-іграшка, книжка-розкладанка, настільний театр іграшок.

Показники успіхів і досягнень є: активна взаємодія із дорослими та однолітками у процесі показу театральної постанови та театралізованої гри; діє в ігрових ситуаціях згідно зі словами коротеньких віршиків, потішок, пісеньок; наслідує голоси тварин, птахів при відтворенні знайомих казок, поезій, фольклору; з інтересом і захопленням дивиться театралізовані вистави, емоційно виразно і бурхливо виявляє свої почуття (голосно сміється, підстрибує, жестикулює).

Дорослий виступає ініціатором спілкування, показу, організатором театралізованих

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

дій. Дитина є учасником ігор, маніпуляцій як ініціатор власних зображувальних дій.

У МОЛОДШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ дитина оволодіває вміннями й навичками:

у сприйманні театральних видовищ: стежити за розвитком дій у художніх творах, виставах; емоційно сприймати театралізовані вистави; співчувати героям вистави, співпереживати, емоційно реагувати на дії позитивних та негативних героїв (сміятися, плакати, намагатися допомогти, підказувати), розуміти мораль казки, диференціювати добро і зло; висловлювати свої враження від переглянутих театральних вистав, показу окремих дій словами та реченнями.

В ігровій діяльності: передавати прості образно-виразні вміння при виконанні ролі (стрибати як жабка, бігти як мишка); виконувати ролі в сумісній із вихователем театралізованій діяльності, під час ігор-імітацій, драматизацій; виконувати ролі в сумісній з однолітками грі, в сюжетах із двома діючими особами, в індивідуальних іграх із партнерами-іграшками (ляльки, ведмедики, зайчики); оживлювати їх, виконуючи ролі по чергово (за себе, за ляльку); розігрувати малі форми фольклорних творів; у ході розігрування відтворювати текст напам'ять; емоційно з відповідною інтонацією передавати діалог героїв; виконувати відповідні рухи, жести, дії з іграшками, предметами; дослібно відтворювати текст, дотримуючись відповідної інтонації, рухів, жестів і міміки.

У сценічній діяльності: розігрувати окремі епізоди казок за ініціативою дорослого; брати участь у сюжетно-рольових іграх та іграх-драматизаціях за уривками казки, фольклору, поетичних творів; влаштовувати імпровізовані „Театри” сумісно з однолітками та самостійно; брати посильну участь у виготовленні декорацій, костюмів, атрибутів.

У процесі навчання дитина дізнається та усвідомлює: про малі поетичні жанри українського фольклору (утішки, забавлянки, віршики, пісні, заклички, мирилки, прислів'я, приказки, загадки, колядки, шедрівки), запам'ятовує їх зміст, усвідомлює їх призначення; одержує основні відомості про театр (призначення – виступають актори, показують вистави; приміщення – театральна зала, роздягальня, фойє, каса; обладнання – крісла, лампи); про різні види театру (іграшок, картинок, ляльок, фланелеграф), їх особливості; усвідомлює жанрові особливості казки (повтори, олюднення звірів, зачин, кінцівка) та переносить у власну творчу діяльність.

До форм організації театралізованої діяльності пропонуємо включати: організовані дорослим (заняття): театралізація окремих епізодів казок; драматизація казок; показ настільного театру; показ театру іграшок; організація ігор-імітацій; інсценування та читання за ролями віршів, написаних у діалогічній формі та ініціативні: рязання; інсценування віршиків, казок, самостійно

та з однолітками; сюжетно-рольові ігри за уривками казки; імпровізовані ігри в „Театр”.

Для використання у процесі театралізованої діяльності пропонуємо такий матеріал: настільний театр іграшок, театр ляльок, картинок, фланелеграф.

Показниками успіхів і досягнень молодших школярів є: активно взаємодіє із дорослими та однолітками під час розігрування уривків казок, інсценування, ігор-імітацій; діє в ігрових ситуаціях згідно зі словами коротеньких віршиків, потішок, пісенок, влучно передає характерні образи персонажів; наслідує голоси тварин, птахів під час театралізації окремих епізодів казок та драматизації літературних творів; доречно імітує рухи, жести персонажів казок; з інтересом і захопленням дивиться театральні вистави, супроводжує перегляд емоційними вигуками, репліками, жестами, рухами; бере участь в іграх-драматизаціях, театралізованих іграх, іграх за сюжетами літературних творів, сюжетно-рольовій грі „Театр”, читає вірші за ролями, використовуючи костюми і атрибути.

Дорослий виступає як ініціатор сумісної діяльності; помічник. Дитина ж є учасником ігор; ініціатором сумісної діяльності.

СТАРШІ ДОШКІЛЬНИКИ оволодівають вміннями й навичками:

- у сприйманні театральних видовищ: розуміти зміст дійства вистави, театральний образ як живу акторську дію з використанням засобів мовлення, міміки, жестів, рухів, музики, танцю, співпереживати персонажам; оцінювати свою вчинки та вчинки товаришів, порівнювати їх із вчинками персонажів вистави, наслідувати позитивних героїв вистави; впізнавати в силуетах і тінях характерні образи персонажів, оцінювати героїв (хитрий, жадібний, нерозумний, довірливий, співпереживати персонажам вистави, підказувати їм, як поводитися у скрутних ситуаціях).

В ігровій діяльності: відображати характерні особливості образу театральних персонажів (рухатися, супроводжувати рухи мімікою, жестами); своєчасно включатися в колективну драматизацію твору; самостійно влаштовувати ігри-драматизації, театралізовані ігри, ігри в „Театр”, розігрувати за ролями літературні твори, сюжети казок.

У сценічній діяльності: брати активну участь у підготовці до театралізованих ігор; творчо перевтілюватися в образи персонажів, розігрувати сюжети, виразно і з гумором виконувати ролі; вносити творчі фрагменти в гру за казкою; брати участь у роботі драмгуртків; виготовляти декорації, атрибути, костюми.

У процесі навчання дитина дізнається та усвідомлює: про театр як вираження життєвих ситуацій в акторській грі; про різні види театру (пальчиковий, настільний, драматичний, театр іграшок, фланелеграф, театр бібабо, театр картинок), їх особливості, призначення; починає усвідомлювати театральну термінологію (три блоки: актори – актор, трупа, режисер, костюмер, гример, художник, глядачі, успіх, оплески; вистава

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

– сюжет, сценарій, прем'єра, частина, антракт, фінал; театр – афіша, каса, квиток, зала, куліси, дзвінок, завіса, балкон, декорації); усвідомлює колективний характер дієтворення при підготовці театральної вистави, важливість орієнтуватися на партнера по ігровій взаємодії; усвідомлює змістовність, варіативність сюжетів, можливість їх зміни.

З-поміж форм організації театралізованої діяльності виокремлюємо організовані дорослим (заняття): театралізація окремих епізодів казок; драматизація казок; показ настільного театру; показ театру іграшок; організація ігор-імітацій; інсценування та читання за ролями віршів, написаних у діалогічній формі; розігрування за ролями літературних творів; оздоблення сюжетного ігрового поля; сюжетоскладання; розробка сценаріїв та ініціативні: ряження; інсценування віршиків, казок, самостійно та з однолітками; сюжетно-рольові ігри за уривками казки; імпровізовані ігри в „Театр”; сюжетоскладання; ігрове поле.

У процесі театралізованої діяльності з дітьми старшого дошкільного віку доцільно використовувати такий матеріал: настільний театр іграшок, театр ляльок, картинок, фланелеграф, театр бібабо, тіньовий театр, стенд-книжка, кругова панорама.

До показників успіхів і досягнень дошкільнят відносимо:

складає сюжети на наочній, словесній основі та самостійно; розробляє сценарії за

віршованим текстом та на основі комбінування сюжетів; самостійно розігрує зміст забавлянок, українських народних пісень; використовує малі жанри фольклору в сюжетно-рольових іграх; самостійно показує виставу театру іграшок, картонажного, тіньового театру за знайомими сюжетами літературних творів; влаштовує сюжетно-рольову гру „Театр”; організовує самостійно та за вказівкою вихователя ігри-драматизації, театралізовані ігри за сюжетами добре знайомих художніх творів; бере участь в інсценуванні знайомих казок; виготовляє разом із вихователем атрибути, костюми, декорації; проявляє себе емоційним та естетично чутливим глядачем; ідентифікує почуття і вчинки персонажів з власними діями; виявляє особистісну позицію в процесі перевтілення у сценічний образ, запам'ятовує сюжетну послідовність, своєчасно включається в дію; використовує музично-пластично-пісенний досвід у театралізації різних творів літературних жанрів.

Важливе місце, на наш погляд, слід відводити позиції дорослого і дитини в організації театралізованої діяльності. Так дорослий може виступати, як: організатор предметно-ігрового середовища; помічник; координатор; учасник гри; глядач; режисер. У той час дитина може бути учасником ігор; виконавцем; пошукачем; режисером; ініціатором сумісної діяльності; організатором.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амацьєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театралізованої діяльності//Наука і освіта. – 1999. - № 5 -6. - С.77-80.
2. Артемова Л.В. Театралізовані ігри дошкільників: Книга для вихователя дитячого саду. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. - № 1. - С.6-9.
4. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Укл. А.М.Богущ. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
5. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення – Донецьк: Лебідь, 1999. – 170 с.
6. Караманенко Т.Н., Караманенко Ю.Г. Кукольний театр – дошкільникам: театр картинок. Театр іграшок. Театр Петрушек: Пособие для воспитателей и муз. руководителей детского сада. – 3-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
7. Карпинская Н.С. Игра - драматизация детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1959. - № 12. - С. 17 - 22.
8. Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ ЯК СПЕЦИФІЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

А. В. Галімов, кандидат педагогічних наук,

доцент, начальник науково-дослідного відділу Національної академії ДПС України

У статті розглядається процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом, як актуальна проблема педагогічної теорії та практики.

Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом належить до числа актуальних проблем

педагогічної теорії та практики. Необхідність успішного вирішення зазначеної проблеми зумовлена потребами суспільства у підготовці

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

військовослужбовців, здатних глобально сприймати, розуміти і послідовно реалізовувати на практиці складні завдання, що пов'язані з охороною Української держави та її кордонів. Виховання особового складу прикордонників є одним із пріоритетних завдань офіцерів, що зумовлює важливість їх підготовки до організації і проведення виховної роботи.

В Указі Президента України «Про Концепцію виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України» звертається увага на те, що у виховній роботі серед військовослужбовців Збройних Сил та інших військових формувань України є серйозні недоліки. Про це свідчать факти порушення військовослужбовцями військової дисципліни, вчинення ними злочинів та інших правопорушень, існування у стосунках між військовослужбовцями нестатутних відносин. Відбувається падіння престижу військової служби.

Цьому певною мірою сприяє наявність низки невіршених проблем. До них, перш за все, належать:

- відсутність єдиної системи поглядів на завдання, напрямки та порядок управління духовними процесами;
- недосконалість нормативно-правової бази військово-гуманітарної діяльності;
- невизначеність меж повноважень і відповідальності органів виховної роботи;
- нагальна потреба розвитку кадрового, інтелектуального, технічного, науково-аналітичного потенціалу органів виховної роботи, підвищення їх престижу, авторитету та статусу.

Аналіз дисертаційних досліджень свідчить, що велика кількість дослідників присвятили свої наукові роботи вдосконаленню підготовки майбутніх офіцерів в умовах прикордонного вищого військового навчального закладу (ВВНЗ). Проблема вдосконалення навчально-виховного процесу курсантів у прикордонному ВВНЗ розглядалась у роботах В. О. Балашова, В. І. Вдовюка, С. М. Гречка, Д. В. Іщенка, В. І. Шевчук, В. А. Чернявського. Проте, проблема процесу підготовки курсантів до виховної роботи з особовим складом не була предметом спеціального дослідження.

Метою статті є обґрунтування процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом, як специфічної проблеми педагогічної теорії та практики.

Аналіз проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом передбачає з'ясування того, як розуміють у сфері освіти та виховання проблему підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом, яке значення надають учені-педагоги вирішенню цієї проблеми.

Вивчення наукових джерел у галузі сучасної філософії, освіти, соціології, теорії управління, професійної та військової педагогіки, теорії і методики виховання дозволяє зазначити, що

існує декілька точок зору на сутність проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом:

- створення соціальних умов підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом;
- створення психологічних умов підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом;
- створення педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом.

Створення соціальних умов підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом є одним із поширених поглядів на зазначену проблему. Процес виховання в суспільстві торкається найважливіших сфер його життя: дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, діяльності сім'ї, закладів культури, засобів масової інформації (радіо, телебачення, періодична преса), громадських організацій. Суттєву роль виховання відіграє у діяльності Збройних Сил, правоохоронних органів, а також прикордонної служби. Саме тому так гостро на сучасному етапі постають завдання щодо забезпечення виховного процесу на всіх етапах становлення, розвитку особистості, її навчання, праці, творчості, служби у Збройних Силах тощо.

Виховання особового складу прикордонної служби має важливе значення, вимагає відповідної організації з боку офіцерів. У прийнятих в Україні державних документах указується на необхідність соціального забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Для цього пропонується вирішення низки важливих завдань політичного, правового, економічного, культурологічного та організаційно-управлінського змісту.

Так, у Державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття» указано на необхідність послідовного реформування військової освіти, досягнення таких показників в її розвитку, які б відповідали зростаючим соціальним вимогам.

Нинішній стан справ вимагає концептуального визначення єдиних підходів до виховання захисника Батьківщини з урахуванням економічної суспільно-політичної, демографічної ситуації, становища молоді в суспільстві, формування нового світогляду, морально-етичних, національно-історичних основ поведінки.

Президент України Л. Д. Кучма в своєму Указі звертає увагу на якість підготовки кадрів з виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України. [1].

Військова освіта, як одна із складових частин загальнодержавної системи освіти, має забезпечувати потреби держави і Прикордонних військ України кваліфікованими офіцерськими кадрами та сприяти зміцненню обороноздатності держави відповідно до Конституції і законів України [2].

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

У Директиві Голови адміністрації Державної прикордонної служби України № -364 від 17 червня 2002 року «Про організацію виховної роботи у Прикордонних військах України» звертається увага на те, що складні соціально-економічні перетворення в державі, зміна завдань і структури Прикордонних військ України під час їх реформування обумовлюють об'єктивне зростання ролі морально-психологічного чинника успішного виконання військами оперативно-службових завдань, що потребує подальшого вдосконалення виховної роботи, яка є важливим напрямком діяльності органів військового управління всіх рівнів.

Голова адміністрації Державної прикордонної служби України генерал-полковник М. М. Литвин вимагає: «Головною метою виховної роботи вважати формування у військовослужбовців та працівників патріотичної громадянської свідомості, підтримання високої моральної і психологічної готовності військовослужбовців до виконання завдань щодо захисту державного кордону, підтримання високого рівня військової дисципліни, згуртованості військових колективів.

Настійливо вдосконалювати систему підготовки кадрів виховної роботи. Відбір кандидатів на посади заступників з виховної роботи проводити з числа курсантів НАДПС після закінчення другого курсу, яких протягом подальшого навчання готувати для заміщення цих посад за окремою програмою підготовки, а також із числа курсантів випускного курсу, які виявили бажання проходити службу на посадах заступників з виховної роботи, з якими здійснювати відповідну додаткову факультативну підготовку за виховним фахом у процесі навчання на останньому курсі» [3].

Вирішення завдань, поставлених у керівних документах, потребує максимально ефективного використання досвіду психології і педагогіки. Упровадження його в практику сьогодення – основне завдання в діяльності педагогічних колективів Національної академії ДПС України.

Прагнення офіцера-прикордонника до виховної роботи – це найвищий ступінь позитивного емоційного ставлення його до навчання та виховання підлеглих, що обумовлене духовними потребами, ідеалами, переконаннями. Це ставлення сприяє ефективному виконанню оперативно-службових завдань щодо охорони державного кордону України завдяки таким якостям, як стійке прагнення офіцера набути необхідних психолого-педагогічних знань, військово-педагогічного досвіду, духовна близькість до воїнів-прикордонників, глибока повага і турбота про них.

Аналіз навчально-виховної діяльності Національної академії ДПС України показав, що командуванням академії, відділом виховної роботи, науково-педагогічним складом кафедр, офіцерами курсантських підрозділів проводиться робота щодо розвитку військово-педагогічної підготовки у майбутніх офіцерів-прикордонників. Накопичений

досвід цієї роботи дозволяє готувати офіцерські кадри з певним рівнем підготовки для служби на державному кордоні України. Але, оскільки сучасна реальність вимагає постійно збільшувати вимоги до рівня освіти, до якості підготовки у ВВНЗ, до поширення гуманістичного світогляду в усіх галузях військово-професійної діяльності, виникає необхідність підвищення ефективності процесу навчання та виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Вивчення історичного і сучасного досвіду підготовки курсантів до виховної роботи з особовим складом у військовій школі, аналіз досліджень з проблеми розвитку особистості майбутніх офіцерів у процесі навчання [4], дозволили сформулювати основні риси підготовки, що індивідуально розвиває курсантів вищих військових навчальних закладів, до виховної діяльності у військах. Такий характер і спрямованість підготовки означає, що навчання і виховання змінного складу військово-навчальних закладів як вчителів і вихователів особового складу націлене на:

- формування в майбутніх офіцерів адекватного уявлення про себе, свої реальні та потенційні можливості і здібності;

- найбільш повне розкриття індивідуальних особливостей курсантів як педагогів у процесі навчання у вищому навчальному закладі;

- визнання кожного курсанта, як самостійного й активного суб'єкта власної підготовки до виховної роботи з особовим складом;

- формування і розвиток у курсантів специфічних педагогічних якостей особистості;

- навчання майбутніх вихователів психологічним і педагогічним знанням, навичкам і вмінням вивчення, формування, розвитку особистості військовослужбовця і педагогічного самовдосконалення;

- вироблення у майбутніх офіцерів уміння оптимально використовувати особливості і можливості своєї особистості в майбутній педагогічній діяльності.

Важливу роль для формування індивідуально-орієнтованої спрямованості підготовки курсантів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом має завдання пізнання себе як людини і особистості, потім через внутрішнє розуміння свого «Я», розуміння іншої людини, своїх стосунків з іншими людьми і зі світом і, як наприкінцеве, до конструювання свого «Я».

При проведенні експериментальної роботи особливу увагу було звернуто на якість відбору офіцерів на посади командирів і вихователів курсантських підрозділів. Звісно, не кожний офіцер здатний із високою ефективністю розвивати в курсантів якості виховної роботи з підлеглими, особливо, якщо йому самому їх бракує. Відсутність якісного підбору офіцерських кадрів для курсантських підрозділів стає передумовою того, що офіцери, які недостатньо підготовлені до навчально-виховної діяльності, свою роботу

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

обмежують підготовкою курсанта для виконання вузького переліку суто військових обов'язків щодо охорони кордону, не докладаючи зусиль для розвитку майбутніх офіцерів як військових педагогів, вчителів і вихователів воїнів-прикордонників.

На основі проведення експериментальної роботи з цієї проблеми встановлено основні причини, які заважають підготовці майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом:

- відсутність достатньої уваги офіцерів професійно-психологічного відділу щодо виявлення наявності у майбутніх курсантів Національної академії ДПС України необхідних здібностей для виховної роботи з особовим складом;

- недостатнє забезпечення єдності зусиль керівництва академії, офіцерів виховних структур, начальників та командирів курсантських підрозділів щодо вироблення комплексу засобів ефективного впливу на вдосконалення процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом;

- відсутність науково обгрунтованої методики визначення готовності майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом;

- негативні моменти педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу і командирів підрозділів курсантів, зокрема, недостатній рівень педагогічної майстерності деяких викладачів, командирів дивізіонів та їх заступників, начальників навчальних застав;

- відсутність чіткої системи стимулювання підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом.

Як показали результати дослідження, основними факторами, які впливають на підготовку майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом є діяльність: командно-виховного складу курсантських факультетів і дивізіонів; професорсько-викладацького складу навчального закладу; командно-виховного складу

частин і підрозділів під час військового стажування курсантів.

Зовнішнім фактором, який впливає на розвиток підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом, є навчально-виховна діяльність: командного складу підрозділів курсантів; професорсько-викладацького складу навчального закладу; органів виховних структур; колективу підрозділу на військовому стажуванні; колективу курсантів академії.

Внутрішнім фактором є військово-педагогічна підготовленість, яка включає: певний рівень сформованості якостей виховної роботи з особовим складом; військово-педагогічні здібності; військово-педагогічні знання; військово-педагогічні навички; військово-педагогічні вміння.

Проведене дослідження в академії дозволило зробити висновок, що підготовка курсантів до виховної роботи з особовим складом у вищій військовій школі, є специфічним педагогічним процесом, який складається з взаємообумовлених процесів навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки до педагогічної діяльності і педагогічного самовдосконалення. У своїй сукупності вони складають нову якість і визначають особливості внутрішньо зв'язаного, цілісного, закономірно розвиваючого, суперечливого і керованого педагогічного процесу. В інтересах підвищення якості підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом виникає необхідність у науково-теоретичному осмисленні, формалізації й упорядкуванні, приведенні накопиченого обсягу наявних наукових знань у відносно цілісну педагогічну теорію.

Напрямами подальших досліджень можуть бути: визначення критеріїв, показників та рівнів підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом; визначення педагогічних завдань підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України. – К.: Видавництво «Друк», 1998. – 7 с.
2. Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття» // Освіта. – Грудень, 1993. – № 44-46
3. Директива Голови Державного Комітету у справах охорони державного кордону України № - 364, “Про організацію виховної роботи у Прикордонних військах України”, - К., 2002.- 13 с.
4. Науково-методичний бюлетень № 2: - Хмельницький: Н 34 Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – 107 с.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Голубицкая Н. В.

преподаватель кафедры лингвистики

Донбасского Института Техники и Менеджмента

Международного Научно-Технического Университета

В данной статье затрагивается проблема эстетического воспитания, дается общее определение этого понятия и раскрывается значительная роль этого воспитания на всех этапах возрастного развития личности. Также рассматриваются структурные компоненты эстетического воспитания и важность их целенаправленного формирования в личности.

Эстетическое воспитание личности происходит с первых шагов маленького человека, с первых его слов, поступков. Ни что иное так, как окружающая среда не откладывает в душе его отпечаток на всю последующую жизнь. Общение с родителями, родственниками, сверстниками и взрослыми, поведение окружающих, настроение их, слова, взгляды, жесты, мимика – всё это впитывается, откладывается, фиксируется в сознании.

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве.

Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется к добру.

Эстетическое образование, приобщение людей к сокровищнице мировой культуры и искусства — все это лишь необходимое условие для достижения главной цели эстетического воспитания — формирования целостной личности,

творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

Полагаясь на сложившуюся практику воспитательной работы, обычно выделяют следующие структурные компоненты эстетического воспитания: •эстетическое образование, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности;

•художественное воспитание, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентации, вкусов; •эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности;

•воспитание творческих потребностей и способностей. Среди последних особую значимость имеют так называемые конструктивные способности: индивидуальная экспрессия, интуитивное мышление, творческое воображение, видение проблем, преодоление стереотипов и др.

Эстетическое воспитание осуществляется на всех этапах возрастного развития личности. Чем раньше она попадает в сферу целенаправленного эстетического воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность. С самого раннего возраста через игровую деятельность ребенок приобщается к познанию окружающего мира, через подражание овладевает элементами культуры действий и общения с людьми. Игра — первичный и весьма продуктивный способ пробуждения творческих потенций, развития у ребенка воображения и накопления первых эстетических впечатлений. Получаемый через общение и деятельность опыт формирует у детей дошкольного возраста элементарное эстетическое отношение к действительности и к искусству.

Сформированные в начальный период воспитания навыки, знания, эмоционально-смысловые ориентации, оставаясь исходной базой, получают в последующем свое углубление и обогащение, перерастая в систему эстетической культуры личности. В школьные годы этот процесс находит выражение в овладении сенсорно-чувственными приемами постижения художественных и эстетических явлений, то есть приобретения умений, навыков воспитания и оценки, в обогащении эмоциональных реакций. Идёт накопление знаний о художественных и

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

эстетических явлениях, овладение ценностными ориентирами, развитие личностных мотивов общения с эстетическими и художественными объектами, формируется эмоционально-психологические установки, оценочно-вкусовые представления, осваиваются многообразные способы образно-эмоционального мышления в художественной и эстетической сферах.

Оценивая роль эстетического воспитания в развитии подростков, в целом, можно утверждать, что оно способствует формированию их творческого потенциала, оказывая разнообразное положительное влияние на развитие различных свойств, входящих в творческий комплекс личности.

В последующие возрастные этапы духовное и предметно-практическое освоение системы культурных ценностей, непосредственное участие в их создании продолжается.

Эстетическая и художественная культура — важнейшие составляющие духовного облика личности. От их наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям. Без развитой способности к эстетическому чувству, переживанию человечество вряд ли смогло реализовать себя в столь разносторонне богатом и прекрасном мире “второй природы”, то есть культуры.

Эстетические чувства пробуждают нравственные и интеллектуальные стремления в человеке. Известно, например, какую роль играет эстетическая мотивация в творческой деятельности выдающихся представителей самых разных профессий — ученых, инженеров, конструкторов и др. А. Эйнштейн, в частности, признавался, что эстетическое начало в его научном творчестве имело ничуть не меньшую значимость, чем логическое. Совершенно оправданным в этой связи выглядит утверждение, что открытие теории относительности явилось результатом работы не только интеллекта ученого, но и его эстетического чувства.

С уровнем эстетического развития личности и общества, со способностью человека откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связывают прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности, самые результативные проявления творческой энергии и инициативы людей, наглядно представленные в разнообразных достижениях мировой культуры. Как отмечает П. Лафарг, “до настоящего времени мы находим неопровержимые доказательства артистического вкуса у ремесленников в храмах, кафедрах, мебели, памятниках, изделиях золотых дел мастеров, во всех тех произведениях, которые будят удивление у современных художников и носят на себе печать самобытности и оригинальности, даже в самых мелких деталях”. Значение эстетического и художественного развития личности как важнейшего рычага общественного прогресса

возрастает в переходные эпохи, требующие от человека повышенной творческой активности, напряжения всех его духовных сил. Именно такой период переживает ныне наша страна. Запас прочности при осуществлении реформ не в последнюю очередь определяется эстетическим потенциалом общества и живущих поколений. Именно данное обстоятельство чрезвычайно актуализирует проблему формирования эстетической и художественной культуры личности, создания для этого благоприятных условий. Важно оказывать эффективное противодействие обозначившейся тенденции вытеснения эстетической среды на второй план, на периферию осознаваемых задач. Это чревато весьма опасными последствиями — культурным оскудением жизни общества и духовным одичанием составляющих его индивидов.

Эстетическая культура личности в не меньшей степени проявляется в сфере быта, общественно-политической, досуговой и других формах жизнедеятельности. Она выступает существенным моментом общественной и индивидуальной жизни людей. Ее внутренним механизмом является функционирование эстетического сознания личности, направленность которого выражается в системе эстетических отношений к разнообразным объектам среды через механизм восприятия, переживания, оценки, вкуса, идеала, взгляда, суждения. С уровнем эстетической культуры связываются возможности адекватной ориентации личности в многообразной системе эстетических и художественных ценностей, соответствующей мотивации ее эстетической позиции по отношению к ним, зависящей в свою очередь от таких характеристик, как развитость образного мышления, сформированность навыков анализа эстетических и художественных явлений в их структурной данности, в единстве феноменальных (внешних) и содержательных (внутренних параметров, эмоциональная отзывчивость и др.). Мера выражения этих навыков, способностей и потребностей в деятельности и поведении личности как раз и характеризует уровень ее эстетической культуры. Наиболее зримо он реализуется в духовно-содержательном общении людей, через участие их в различных формах социального творчества.

Своеобразной разновидностью и, в известном смысле, доминантой эстетической культуры личности (если учитывать особую значимость искусства в жизни общества и человека), является ее художественная культура, уровень которой зависит от степени художественной образованности, широты интересов в сфере искусства, глубины его понимания и развитой способности адекватной оценки художественных достоинств произведений. Все эти характеристики концентрированно представлены в понятии художественного вкуса — эстетически значимого свойства личности, формируемого и развиваемого в процессе ее общения с искусством. Художественный вкус в

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

своєю розвитком індивідуально неповторимим проявленні не сводим лише к способності естетического суждення і оцінки произведений искусства. Наиболее полно и непосредственно он реализуется в эмоционально-чувственном переживании воспринимаемого художественного объекта, в возникающем состоянии эстетического обладания им. Благодаря такому состоянию происходит включение духовного богатства истинных произведений искусства во внутреннюю духовную структуру личности, значительно обогащая ее, расширяя горизонт чувствования и понимания явлений окружающей действительности, способствуя более глубокому осознанию смысла своего существования и неповторимости жизни.

Эстетическое переживание служит одновременно индикатором художественной ценности произведений искусства и в своей завершающей стадии выливается в эстетическую оценку или суждение вкуса. Таким образом, художественный вкус предстает в виде непосредственной способности личности к восприятию произведений искусства, эмоционально-чувственному переживанию их содержательно-формальных характеристик и, в конечном счете, к мотивированной их оценке и суждению.

Вместе с тем, было бы неверно ограничивать реальные проявления художественной культуры личности лишь сферой искусства, его восприятия, переживания и оценки. Художественное начало помимо искусства широко представлено в материальном производстве, в быту, реализуясь в форме красоты и образной выразительности создаваемых человеком предметов и вещей практически-утилитарного назначения. Не случайно, еще В. В. Стасов отмечал: "Настоящее, цельное, здоровое в самом деле искусство существует уже лишь там, где потребность в изящных формах, в постоянной художественной внешности простерлась уже на сотни тысяч вещей, ежедневно окружающих жизнь. Народилось настоящее, не призрачное, народное

искусство лишь там, где и лестница моя изящна, и комната, и стакан, и ложка, и чашка, и стол, и шкаф, и печка, и шандал, и так до последнего предмета: там, наверное, будет значительна и интересна, по мысли и форме, и архитектура, и вслед за нею и живопись, и скульптура".

Художественная культура личности выступает, таким образом, важным фактором организации и самого процесса материально преобразующей деятельности, всей трудовой практики. Ее нацеленность на творчество, на достижение художественно-образной выразительности создаваемых предметов, на искусство и мастерство позволяла в прошлом лучшим представителям ремесленного труда создавать подлинные шедевры, не уступающие по своим художественным достоинствам прекрасным произведениям высокого искусства. Данная закономерность с известной поправкой на омасовление производства, углубление разделения труда и специализацию действует и сегодня. Мастерство, художественное чутье, сноровка и вдохновение позволяют современным простым труженикам достигать нередко замечательных результатов, дающих основание квалифицировать их труд как деятельность по законам красоты.

Эстетическое воспитание интенсифицирует развитие самосознания, способствует формированию социальной позиции, основанной на гуманистических ценностях; гармонизирует эмоционально-коммуникативную сферу детей, снижает остроту реагирования на стрессовые факторы у детей с повышенной чувствительностью, то есть оптимизирует их поведение, расширяет возможности совместной деятельности и общения детей.

Все сказанное выше об эстетической и художественной культуре личности подводит нас к мысли о чрезвычайной важности целенаправленного ее формирования в людях, о месте и роли эстетического и художественного воспитания в социальном воспроизводстве человека.

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНО-ХРИСТІАНСЬКИХ МЕТОДІВ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

О.Гурова - кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний педагогічний університет

В статті розкривається сутність традиційно-християнської методики духовного розвитку особистості, яка являє собою послідовно викладену систему вправ, які спрямовані на духовне очищення з метою досягнення стану богоспілкування.

В системі педагогічної освіти ефективним засобом духовного формування особистості майбутнього вчителя є опанування українських національних виховних традицій. Так, у "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" йдеться, що освіта, являючись "засобом відтворення і нарощування

інтелектуального і духовного потенціалу народу", має забезпечувати "збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, ... виховання людини демократичного світогляду у культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості..." [4, с. 4].

Визначаючи національне українське виховання як історично специфічне, слід підкреслити, що воно передбачає повернення до традиційно-християнських засад, які зазнали колосальних деформацій в роки більшовицького режиму. Так, О. Вишневський писав, що на Україні в результаті трансформації атеїстичного по своїй суті соціального гуманізму сформувався антропоцентричний плин, прихильники якого висували віру в людину, яка весь сенс свого життя бачить в служінні своєму "Я", задоволенню матеріальних та біологічних потреб. "Загроза антропоцентризму, - продовжував він, - сьогодні зумовлена найперше тим, що нашій атеїзованій свідомості зручніше переорієнтуватися на віру в Людину, ніж повернутися до обпліваної колись віри дідів. А відтак йде з боку чужої нам культури, особливо, кінопродукції, де оспівуються "подвиги" Рембо і термінаторів, культивується сила, секс, доводиться "природність" убивства тощо. ... У цьому плані на часі бити на сполох і рятувати екологію української душі, яка тепер жахливо забруднюється чужим недоброякісним культурним "товаром" [1, с. 81].

В останні роки проблемою розвитку духовності особистості займалися провідні фахівці у галузі педагогіки О. Бабченко, І. Бужина, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Луганська, О. Канавська, В. Кудрявцева, О. Кундеревич, Г. Майборода, О. Олексюк, С. Тищенко та ін. Водночас специфіка використання і впровадження у практику виховної роботи методів духовного розвитку особистості висвітлена недостатньо, тому метою дослідження стало вивчення та узагальнення досвіду святоотцівського навчання, яке було традиційним протягом тисячоліття у національній освіті і сьогодні набуває особливо важливого соціокультурного значення.

Християнські подвижники св. Антоній Великий, св. Макарій Єгипетський (Великий), св. Василій Великий, св. Григорій Богослов, св. Іоанн Златоуст, блаж. Ієронім Стридонський, блаж. Феодоріт Кирський, св. Іоанн Лествічник, св. авва Дорофій, св. Ісаак Сіріян, св. Феодор Студіт, св. Тихон Задонський, преп. Амвросій Оптинський і ін. розробили методіку духовного розвитку особистості, що представляє собою послідовно викладену систему вправ, спрямованих на очищення від пристрастей розуму, волі, серця і почуттів з метою досягнення стану Богорозуміння.

Згідно святоотецькому навчання, інтелектуальний розвиток особистості припускає глибоке засвоєння істин віри, котрі повинні складати всю людську істоту. "Тут потрібно тільки: усвідомити істину і тримати у розумі, ... без доводів, обмежень, один лик істини", - учив св. Феодор Затворник [3, с. 234]. Св. отці затверджували, що людина, яка ставить світські знання на перше місце і бере на сумнів усе, що недоступно її розумінню, у тому числі і віру, відпадає від Бога. За їхніми словами, намагаючись знайти істину, вона

набирається порожніх мрячних ідей, що часто суперечать здоровому глузду, роблячи їх для себе ідолом. Дух світу, що панує у мирському житті, витісняє світ духовний, накладаючи відбиток на душу, роблячи його чадом світу, що відкидає Божественне синівство.

Розкриваючи різницю між світським і християнським вихованням, преп. Амвросій писав: "Але адже світське виховання стоншує людину лише в лицемірстві, у лукавстві, у хитрості і витонченій нещирості, але ні в чому доброму. Добро християнське вимагає душевної і серцевої простоти, а не удавання, яких далекий світ світський" [5, с. 138]. Християнські мислителі, розглядаючи існуюче у світській педагогіці положення про те, що досить розбудити в людині гордість і самолюбство, і вона не дозволить собі зробити що-небудь безчесне, приводять два доводи: " ... Там, де за добру й істинно чесну справу приходиться постраждати і понести приниження й осудження, біжать від нього раніше всіх люди із сильно розвитими гордістю і самолюбством. ... Вони утішають себе тим, що безчесна справа залишиться потаємно чи забудеться, чи загладиться майбутніми чеснотами, а блискуче положення так утішне для їхнього самолюбства" [6, с. 28].

До вправ для розвитку розуму відносяться читання і слухання Св. Писання, творів святих отців, агіографічної літератури; вивчення істин православ'я в катехізисному викладі, бесіди з досвідченими старцями, взаємна співбесіда. Початківцям радили читати життя святих, середнім - твори св. отців, досконалим - Св. Писання. Св. отці наставляли, що якщо читання, слухання, бесіда не впроваджують істин і не збуджують духу, то їх можна вважати відвернутими від вищої мети. У тому випадку, якщо читання не допомагає, вони радили використовувати бесіду. Затверджуючи, що людина являє собою цілу мережу думок, що складається з моральних оман, які систематично закривають її від себе самої, св. отці радили, відсторонивши втручання лукавих почуттів у справи розуму, усвідомити, що означає бути християнином, звирішивши себе з ідеалом. Виходячи з того, що природні досконалості не мають моральної ціни, оскільки даровані Богом, людині необхідно позбутися від думки, що є люди гірше його [3, с. 112].

Вправи, які допомагають направити думки в потрібне русло, св. Феодор пропонував наступні: 1. Образне уявлення небезпечності становища грішника. Пояснюючи цю вправу, св. отець як приклад наводив слова св. Тихона: "Над тобою - меч правди, під тобою - пекло, готове пожерти тебе; попереду - смерть, позаду - безліч гріхів, по праву і ліву сторони - юрби злісних ворогів: тобі чи бути в безтурботності?" [3, с. 121]. 2. Використання коротких виречень, що сприяють каяттю грішника: "По жорстокості твоєї і нерозкаяному серцю збираєш собі гнів у день гніву і праведного суду Божия" [3, с. 122]. 3. Читання молитов і бесід з людьми благочестивими.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Християнські педагоги затверджували, що недостатньо просто ознайомити людину з твердими правилами честі і моральності, потрібно прищепити їх до її серця і волі, виробити витримку, духовну бадьорість, невтомність, постійне бажання виправити себе, оскільки найкращі думки і строгі правила, залишаючись у пам'яті людини, можуть мало впливати на її життя. Подібно навичці до напруги розуму, навичка до напруги волі, що вимагає подвигу добра, здобувається за допомогою спеціальних вправ, що направлені насамперед на викорінювання свавілля, непокори, нетерпіння за допомогою підпорядкування волі Бога, що відкривається в таких видах слухняності, як проходження заповідям, збереження статуту Церкви, виконання цивільних і сімейних обов'язків.

Критеріями сформованості волі святі отці вважали такі чесноти, як смиренність, лагідність, терпіння, помірність, поступливість, послужливість та ін. Як вправу, що сприяє виробленню чеснот, св. отці радили вибрати яку-небудь одну, фундаментальну чесноту і, ґрунтуючись на ній, поступово переходити до іншої, уникаючи зняквовілості від своєї недосконалої або зарозумілості. Застерегаючи від спроб здійснити подвиги вище сил, св. отці говорили про необхідність прагнення до природності чеснот, тобто до такого стану, коли вони виконуються не під тягарем закону.

У православній аскетичній велика увага приділяється серцю як основному центру духовної діяльності людини: у ньому запам'ятовуються істини, упроваджуються чесноти, формуються почуття. Просвіта серця, за словами св. отців, - це виховання в ньому смаку до священних речей, спілкуючись з якими людина входить у стан благоговіння. За словами св. Феофана, часто буває так, що в людині, готовій вступити на шлях добра, уся безодня зла, що спочиває в серці, піднімається і прагне покрити всю душу. Головні джерела гріхів св. отець бачив у саможалі, чуттєвості, людинодогідливості, прихильності до земного: "Людина-грішник обходить із собою - як мати з ніжнолюбимим дітищем: шкода в чому-небудь відмовити собі, у чому-небудь поперечити" [3, с. 142]. Острах відмовити своїй хтивості, сластолюбству виливається в чуттєвість, небажання розірвати зв'язки, які ущемляють добро і правду, що приводить до людинодогідливості, прихильності до земного, що відмітає думки про вічне життя.

Важливою умовою в боротьбі з гріхом є витиснення порочних думок з душі і повернення спокою серцю. Св. отець радив не вступати з помислами навіть у мирну бесіду, а відіпхнути їх сильною напругою волі. Витиснуті з уваги порочні думки готуються до раптового нападу, тому їх "треба умертвити, виманити і заклати на жертovníку самовідданості" [3, с. 145].

Розглянувши свої справи, слова, думки, бажання, почуття, проаналізувавши, які з них були випадковими, які, ставши характерними, перетворилися в закон (звичай, правило), можна

розкрити гріховні похилості, що таяться в серці. І хоча, за словами св. Феофана, у кожного грішника присутні всі пристрасті, але на чолі їх стоїть самолюбство - насіння всіх пристрастей і схильностей гріховних, виражене в різному ступені: в одного переважає гордість, в іншого - сластолюбство, у третього - користь: "И гордий не далекий почуттєвих задовольень, - але нічого, якщо і не прийдеться мати їх. І своєкорисливий думає про себе високо, - але нічого, якщо іноді з вигод прийдеться надійти і низько. ... Так у всякого одна головна пристрасть. Всі інші знаходяться у тіні, у підпорядкуванні їй і нею керуються, не сміючи владно діяти всупереч головній пристрасті" [3, с. 153-154]. Людина, пізнавши корінь своєї гріховності і найближчі її породження, повинна виробити в собі почуття серцевого каяття, за допомогою викриття себе: "Усунь усе з уваги і залиши себе одного зі своєю совістю перед лицем Бога-Судії всевидючого" [3, с. 154]. Залишаючись наодинці зі своєю совістю перед Богом, людина розуміє, як вона, протидіючи совісті і розуму, переборюючи перешкоди, вела порочний спосіб життя.

Самовикривання приводить до почуття безмовної винності, коли людина тягочиться гріхом. Соромлячись від того, що вона, піддаючись злій сваволі, робила такі низькі справи, що образила Бога і поставила себе в небезпечне положення в часі й у вічності, людина приходить до безвідрадного томління і почуття безнадійності. І в цей час її охоплює біс розпачу. "От коли для людини хрест Спасителя, дійсно, є якір! - викликував св. Феофан. - ... Як потопаючий міцно береться за дерево, так розкаюваний - за хрест Христов, і почуває, що вже не загине" [3, с. 157]. Людина повинна твердо вірити, що розкаюному будуть надані сили для служіння Богу. Таїнство покаяння - єдиний шлях до порятунку, на це таїнство людина йде під тягарем гріхів, а повертається здоровою і міцною. Переборюючи вогонь зняквовілості, сорому і страху, вона висловлює свої гріхи, викидаючи їх із серця, приховуючи ж гріхи, - впадає в ще більший осуд. Гріх мовчить, поки його не торкають, але коли хочуть його знищити, він тисячу криків випускає на людину, що замишляє проти нього. Єдине, що рятує в цей момент, це те відчуття благодаті, яке людина одержує, коли в серці її пролунала готовність йти до Бога. У момент боротьби з гріхом необхідна опора: "От чому тепер, - говорив св. Феофан, - щонайпаче предлежить їй призвати Бога посилено, як призиває потопаючий" [3, с. 140]. Людина, яка шукає опору в собі самої, втрачає усе.

До вправ, спрямованих на формування серця, відносяться: відвідування церковних служб, виконання молитовних правил, використання священних речей, дотримання священних звичаїв, метою яких є розвиток молитовного духу. Святі отці затверджували, що відвідування служб, діючи на зір, слух, дотик, смак, переслідують своєю метою очищення душі від гріха, розглянутого як її тяжке захворювання, яке необхідно лікувати в церкві, де в

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

душу вселяється Бог і стає незримим свідком життя, справ і думок людини. Під час служби варто бути уважним, не допускаючи байдужості думок і недбалості. "Молитва, - учив св. Феофан, - це є як обов'язок усеосяжний, так і засіб уседіючий. Нею й істини віри напечатліваються в розумі, і добрі вдачі - у волі; але переважно оживляється серце в почуттях своїх" [3, с. 241]. Молитовний стан виникає не відразу, для його появи необхідно постійно невтомно трудитися, "поки не дасть Господь молитву" [3, с. 241]. Початок молитви вже в самому звертанні до Бога, але неухважність і невміння гасять цю іскру. Існують три ступені молитви. Перший ступінь характеризується прохолодністю, нечутливістю серця, відсутністю бажання. Тут необхідні терпіння і праця. Другий ступінь - молитва уважна. Для неї характерні зібраність, з'єднання уваги зі словом. Третій ступінь - молитва почуття, де до прохання додається почуття потреби. Той, хто перейшов до почуття, молиться без слів, оскільки Бог у нього в серці. Про такий стан св. Лествичник говорив, що Ангел молиться разом з людиною. Увагою молитва створюється, а знеохоченням - знищується.

Усі ці вправи призначені для утворення сил душі за духом нового життя, що вимагає стиснення плоті. "Дай тілу, потрібне з малим позбавленням і ... весь звернися до душі" [3, с. 247-248]. У людині, що шкодує плоть, не перебуває Дух Божий. Душа, перейнята плотським, розчиняється в ньому, і тяжіючи до землі, нездатна до духовного зору. Підкреслюючи необхідність стиснення плоті у всіх її частинах, членах і відправленнях, св. Феофан виводив наступні правила: приборкати зір, слух, язик; направити всі почуття на творіння духу; визначити міру, якість і годину вживання їжі; відноситися до плоті холодно, жорстоко, уникаючи зніженості, перетворити її в безмовну рабу; за допомогою тілесних подвигів виробити чесноти.

Розглядаючи порядок зовнішнього життя за духом життя нової, св. Феофан говорив, що необхідно вигнати мирський дух "із усього плину зовнішнього життя" [3, с. 251], направивши свою свідомість від суєтного світу на світ духовний. Розуміючи під світом усе жагуче, порочне, що ввійшло у приватне, сімейне і громадське життя і постало звичаєм і правилом, св. Феофан пропонував не втечу від родини, суспільства, а необхідність залишити вдачі, звичаї, правила, звички, вимоги, зовсім протилежні християнським. Людина, що бере участь у мирських справах, просочується жагою, розкаяний там знову падає, а безневинний розбещується, тому, вважав св. Феофан, "театри, бали, танці, музика, спів, роз'їзди, прогулянки, знайомства, жарти, гостроти, сміх, дозвільне проведення часу і навіть час ... сну, ... їжі і ін. - усе треба скасувати і змінити" [3, с. 252].

Залишити світ - значить очистити своє зовнішнє життя, усунути в сімейному, приватному, громадському житті все жагуче, замінивши чистим, сприятливим духовним життям; виробити норми свого поведіння; установити порядок на службі, у сім'ї й у відносинах зі знайомими. Це можна

зробити відразу, зненавидівши світ і все гріховне, чи поступово, оскільки людина, обтяжена плотськими пристрастями, не в змозі миттєво від них позбутися.

Думка про з'єднання християнського і світського життя, за твердженням св. Феофана, "є думка порожня... Хто живе по ній, той нічому більш не навчиться, як фарисейству і життю недовірливому, тобто, тільки в думці своєму буде християнин, на ділі ж ні" [3, с. 253-254]. Він завжди буде розоряти однією рукою те, що творив іншою.

До благодатних засобів, що виховують і зміцнюють духовне життя, відносяться таїнства, до яких потрібна особлива підготовка. Сукупність вправ, що сприяють кращому усвідомленню гріхів перед сповіддю складають говіння. Говіння, будучи частиною посту, відрізняється від нього більшою строгістю відносно їжі і сну, а також припиненням життєвих турбот. Цей час присвячується благочестивим заняттям. Під час говіння відбувається очищення совісті, ретельний перегляд життя, установлюються причини падіння і засоби його запобігання. Крім чотирьох постів, установлених для того, щоб християни говіли, сповідалися і причащалися, існують пости в середу і п'ятницю.

З моменту прийняття таїнства в людину вселяється благодать, що дає їй можливість вкусити блаженство від спілкування з Богом. Благодать потім приховується і діє так, "що та не зауважує цього, і до того не зауважує, що нерідко вважає себе залишеною від Бога і що гине, від чого впадає в тугу, нарікання і навіть легке несподівання" [3, с. 180]. За словами св. Макарія, дія благодаті після довгих іспитів виявляється, здійснюючи в душі всиновлення Духа. Благодать опромінює всю людську сутність, роблячи її житлом Святого Духа, відкриваючи їй тасмниці Божественної премудрості. Пояснюючи причину поступового впровадження в людину Божественної благодаті, св. Феофан писав, що початок істинного благодатного життя подібний насінню, засіяному серед тернів. Богоугодною в людині є лише одна маленька частина, а розум, воля, серце, тіло знаходяться в полоні, не бажаючи підкорятися вимогам нового життя. В міру очищення в людину поступово вселяється Бог. По св. Антонію Великому, головною причиною того, що людина не стає богоносною, сяючою, є дія в ній пристрастей і відсутність чеснот. Св. отець говорив про необхідність видалення від усього порочного, вигнання гріховних пристрастей, звичок, недоліків навіть начебто природних та пробачних і засвоєння чеснот, добрих вдач і правил, досягнення стану безпристрасності [2].

Безпристрасність, за словами св. Іоанна Лествичника, - це воскресіння душі раніше воскресіння тіла. На безпристрасну людину всі предмети, що збуджують і питають пристрасті, не роблять ніякого впливу, оскільки вона з'єднана з Богом. Вона не тільки не відчуває рухів пристрасті в самих порочних місцях, але і приводить до подвижницького життя людей, обтяжених

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

пристрастями. Спілкування з Богом - остання мета шукання людського духу, коли він перебуває в Богу, і Бог у ньому.

Таким чином, методика духовного розвитку особистості, створена св. отцями, являє собою послідовно викладену систему вправ, спрямованих на очищення від пристрастей розуму, волі, серця і почуттів з метою досягнення стану спілкування з Богом. До методів духовного розвитку особистості у святоотцівському навчанні відносяться: читання і слухання Священного Писання, творів св. отців; вивчення релігійно-агіографічної літератури; аналіз і роз'яснення ідей у катехізисному викладі; бесіди з досвідченими старцями; взаємні співбесіди; приклади благочестивого життя; вимога строгого дотримання

християнських моральних принципів, підпорядкування церковному статуту, громадському, службовому і сімейному порядку, покірності Божественному провидінню; приучення до уважного ставлення до совісті, виконанню обітниць, відвідуванню церковних служб, виконанню молитовних правил, застосуванню священних речей, дотриманню священних звичаїв.

Визначення подальших шляхів у святоотцівському навчанні про формування особистості потребує, на наш погляд, розробки концепції духовного розвитку особистості, яка б давала чіткі орієнтири щодо пріоритетних напрямів, принципів змісту виховання з урахуванням національних традицій в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишневецький О. Концепція демократизації українського виховання // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 78-122.
2. Добротолюбие: В 5 т.: В рус. пер. – 3-е изд. доп. – М.: Изд. Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1992. – Т. 1. – 638 с.
3. Еп. Феофан. Путь ко спасению: Кратный очерк аскетики. – 8-е изд. – М.: Типо-Литограф. И. Ефимова, 1899. – 346 с.
4. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. - 2001. - № 29 від 18 липня. - С. 4-6.
5. Собрание писем преподобного оптинского старца иеросхимонаха Амвросия к монашествующим. – Козельск: Изд Введенской Оптиной Пустыни, 1995. – 526, [2] – (Преподобные оптинские старцы).
6. Христианское воспитание детей. – М.: Изд. Моск. Синод. Тип.: Изд. Церкви спасителя Николая, 1996. – 72 [2] с. - (Общедоступная религ.-нравственная б-ка).

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧЕНОГО (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Л. Зеленська – аспірантка кафедри загальної педагогіки

Харківського державного педуніверситету ім. Г.С. Сковороди

На основі історико-педагогічного аналізу розкривається вплив інтелектуального середовища на формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

У процесі становлення української державності постала необхідність приведення у відповідність до нових умов розвитку суспільства системи народної освіти. Особливої актуальності набуває проблема професіоналізму педагогічної діяльності, розв'язання якої є гарантом функціонування усіх суспільних інститутів. Саме тому одним із основних шляхів реформування освіти, визначених Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, безперервна освіта педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня, створення умов для постійного наукового зростання професорсько-викладацького складу. В основу концепції кадрової політики повинні бути покладені академічні ідеали і освітні цінності, які склалися на всіх попередніх етапах розвитку вітчизняної системи освіти і представляють її кращі традиції.

У зв'язку з цим особливою актуальності набуває вивчення в історичному плані і переосмислення з огляду на потреби сучасності соціально-педагогічних факторів, які суттєво впливали на формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих закладів освіти України.

Деякі аспекти цієї проблеми порушувались в дослідженнях А.Алексюка, С.Сірополка, О.Микитюка, Н.Шипа, А.Іванова, Г.Щетиніної, Р.Еймонтової, Є.Соболевої. Але питання впливу інтелектуального середовища на формування професійно-педагогічної компетентності викладачів вітчизняної вищої школи не стало об'єктом самостійного дослідження.

Тому мета статті – проаналізувати чисельність, склад, систему підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів вітчизняної вищої школи, їх професійно-правовий статус та матеріальне забезпечення. Хронологічні рамки статті обмежуються кінцем XIX – початком XX

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

століття (з моменту запровадження статуту 1884 р. до 1917р.)

У результаті дослідження було встановлено, що науково-педагогічна інтелігенція, яка працювала в Україні з другої половини XIX століття, нараховувала в своїх рядах близько 1000 чоловік: Харківський університет – 341 (60-90-і роки XIX ст.), Київський – 171 (1857-1883 рр.), Одеський – 143 (1865-1890 рр.), Ніжинський історико-філологічний інститут – 49 чоловік (1875-1900 рр.). [1, 24]

Малочисельний загін науково-педагогічних працівників виконував соціальне замовлення з підготовки спеціалістів для різних галузей промисловості, сільського господарства, освіти, культури, охорони здоров'я, а також здійснював наукові дослідження. За підрахунками А.Іванова, на одного викладача в 1889-1890 н.р. припадало в середньому 13 студентів, на 1913-1914 н.р. ця кількість зросла до 27 чоловік. [3,207]

Дослідники зазначають, що науково-педагогічна інтелігенція належала до категорії державних службовців. В чиновничій ієрархії професор прирівнювався до “статського радника” (V клас згідно “Табеля про ранги”), ректор – до дійсного статського радника (IV клас). [1;с.24.] Спеціалісти даної категорії були переважно дворянського походження. Впродовж до 1917 року значну їх частину склали нащадки спадкових дворян, переважно службових. На думку дослідників, спадкове дворянство неохоче направляло своїх дітей на шлях науки. Вона вимагала великих затрат розумових і фізичних сил, а також матеріальних засобів, але взамін не давала швидкої кар'єри, як, наприклад військова або чиновнича служба. Не приносила науково-педагогічна діяльність і особливих матеріальних благ. Тому її обирали лише ті із нащадків стародворянських родів, для яких наука представлялась єдиним життєвим покликанням, як, наприклад, Б.Чичерін, С.Трубецький, і Є.Трубецький, А.Бекетов, і М.Бекетов, В.Вернадський. Переступивши межу станово-класової обмеженості, вони вже по суті нічим не відрізнялись від своїх колег, вихідців із службових дворян, чиновників, обер-офіцерів, селян та інших станів. Специфіка наукового знання, суміжні умови науково-педагогічної діяльності і більш-менш рівні можливості академічної кар'єри професорів і викладачів перетворювали їх в безстанову професорсько-корпоративну групу інтелігенції. [3, 227]

Як відомо, професорсько-викладацький склад поповнювався за рахунок випускників вищих навчальних закладів, які захистили магістерські і докторські дисертації або ж, не маючи ученого ступеня, були відомі своїми науковими публікаціями і науково-практичним досвідом.

Підготовка викладачів здійснювалась переважно у вітчизняних, а також зарубіжних університетах, де “професорські стипендіати” готувались до першого вченого ступеня магістра.

Для отримання професорського звання вимагався захист докторської дисертації.

У кінці XIX - на початку XX ст. інститут “професорських стипендіатів” виявився в центрі уваги керівників зацікавлених відомств і наукової громадськості. Як відомо, статут 1884р. надав широкі можливості інституту приват-доцентів. Що ж стосується стипендіатів, то не задовго до введення цього статуту були видані Правила стосовно осіб, залишених при університетах або ж відправлених у відрядження за кордон для приготування до професорського звання (21 травня 1884 р.). Згідно цих правил вводилась більш детальна регламентація і встановлювався відповідний порядок залишення при університетах або відправлення у відрядження за кордон молодих людей. З цих пір саме міністерство, на основі наданих документів, визначало чи слід залишати рекомендованого кандидата і при якому університеті. Матеріальне забезпечення професорських стипендіатів встановлювалось в розмірі 600 крб. річних для залишених у вітчизняних університетах і 1200 крб. – для відкомандированих за кордон.[3, 213]

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що розвитку інституту приват-доцентів перешкоджали тяжкі матеріальні умови, в які були поставлені пошукувачі. Внаслідок ліквідації штатної доцентури, молодим ученим, найчастіше магістрам, доводилось витратити багато зусиль і часу, перш ніж вони отримували професуру. До того ж, вони знаходились в досить невизначеному і незабезпеченому становищі. Щорічно приват-доценти повинні були укладати угоду про викладання обов'язкових чи спеціальних курсів, при цьому їх заробітна платня залежала від університетського бюджету і не перевищувала 1200 крб. [3, 214]

Як показало проведене дослідження, важливою ланкою процесу формування висококваліфікованого професорсько-викладацького корпусу вищих навчальних закладів України була наукова і педагогічна атестація, тобто присвоєння вчених ступенів (магістр, доктор) і педагогічних звань (професор, приват-доцент, ад'юнкт-професор). Основними офіційними документами, згідно яких проводилась атестація науково-педагогічних кадрів в Україні в досліджуваній період були університетські статuti, розроблені університетами регіональні правила про порядок і термін проведення випробувань на учені ступені і “Положення про присвоєння учених ступенів”. Зазначимо, що в Україні, як і в цілому в Російській імперії, була відсутня єдина науково-атестаційна система, побудована на загальних критеріях експертної оцінки і принципи захисту дисертаційних праць. Ототожнення наукових ступенів з чинами і посадами в громадянській службі, з одного боку, призвело до того, що уряд, потребує висококваліфікованих чиновників, посилював вимоги, що висувались до їх підготовки і атестації, а з іншого, зменшував кількість учених, які

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

займались науково-педагогічною діяльністю. М.Пирогов у статті “Університетське питання” (1863р.) наполягав на наданні університетам широких прав і ліквідації залежності від бюрократії. “Там, де вчені – чиновники, а їх учні – шукачі чину, там народжуються такі поняття і відносини, які рано чи пізно перетворюють навчальне місце в присутне. У науці, - підкреслював М.Пирогов, - є своя ієрархія; зробившись чиновною, вона втрачає своє значення.” [8, 21]

Аналіз історико-педагогічної літератури [3; 5; 7; 9; 10; 12] дозволяє стверджувати, що статут 1884 року значно ускладнив процедуру присудження наукових ступенів. Все більше уваги стало приділятися чисто формальним моментам – складанню іспитів, попередньому розгляду дисертацій на факультетах, тощо. Відповідно до п.85 число наукових ступенів значно зменшилося. На всіх факультетах, крім медичного, тепер існувало два ступеня – магістр і доктор, останнім присвоювались дипломи I або II ступеня. Крім того, статут 1884р. значно посилив контроль з боку міністерства над процедурою атестації наукових кадрів. Наприклад, міністр міг призначити присутніх під час випробувань на учені ступені спеціалістів з тих галузей наук, з яких проводились іспити. [5, 181]

Головною умовою отримання наукового ступеня в Україні в досліджуваній період був публічний захист дисертації. Як показало проведене дослідження, роботи, захищені в кінці XIX – на початку XX століття становили собою солідні монографії і мали високий рівень наукової новизни. Так, високо оцінюючи докторську дисертацію Харківського вченого-історика В.Бузескула “Афінська політія” Аристотеля як історичне джерело для державного устрою Афін до кінця V століття” (1895р.) офіційні опоненти професори Г.Шульц і Ф.Зеленогорський відзначали її об’єктивний джерелознавчий аналіз, повноту історіографічного огляду, самостійність висновків автора. [6; с.8.]

Зазначимо, що значно збільшився і обсяг дисертаційних досліджень. Зокрема, Г.Кричевський у статті “Вчені ступені в університетах дореволюційної Росії” наводить такі дані: “Середній обсяг магістерської дисертації в 60-ті рр. XIX ст. складав на історико-філологічному факультеті 298 сторінок, на фізико-математичному – 70, на юридичному – 230. Докторська в ті ж роки складала в середньому 398, 100 і 215 сторінок відповідно”. [7, 184]

Відзначимо, що університетська громадськість того часу, на наш погляд, справедливо вважала, що вчений повинен присвячувати себе поглибленому дослідженню певного кола проблем. Лише за виняткових обставин надавалось право на здобуття одного й того ж ступеня в різних галузях наук. При цьому пошукувач з іншої спеціальності повинен був пройти повний університетський цикл предметів з нового для нього розряду наук, а потім уже захищати дисертацію.

За даними сучасних історико-педагогічних досліджень, проміжок часу між захистом магістерської і докторської дисертації в середньому складав 4-5 років. На думку сучасників, це свідчить про те, що написання докторської дисертації не було для вчених самоціллю. Вона була результатом нового серйозного дослідження, що знаходило відображення в опублікованій монографії, з якою могло ознайомитись широке коло наукових працівників. [7, 20-21]

Таким чином, професура і прогресивна громадськість досліджуваного періоду пред’являла високі вимоги до наукового рівня дисертаційних робіт викладачів, серед яких: попередня публікація робіт, притягнення громадськості до захисту дисертацій, їх науковість і сучасність, тощо.

Як відомо, однією з умов формування професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів завжди виступала організація науково-педагогічної діяльності на засадах самоуправління та свободи творчості. Однак таке поняття було несумісне з офіційною політикою самодержавства в галузі вищої освіти і науки створити “непросвещающее просвещение”. [5, 66] Професійно-правове становище професорів і викладачів чітко регламентувалося статутами навчальних закладів і відомчими адміністративно-бюрократичними наказами. В кінці XIX – на початку XX ст. академічна ініціатива професорів була зведена нанівець, а у молодших викладачів вона взагалі була відсутня. [3, 228] Сутність такої політики досить влучно сформулював в 1887 році міністр народної освіти І.Делянов: “Краще мати на кафедрі викладача з середніми здібностями, чим особливо обдаровану людину, яка, не дивлячись на свою вченість, негативно впливає на розум молоді.” [4, 177]

Характеризуючи становище викладачів в Харківському університеті при дії статуту 1884р., В.Бузескул відзначав: “Загальна атмосфера, серед якої жив викладач університету, була тяжкою і не могла сприяти піднесенню його духу і енергії. Факультет, який відповідав за успішність науково-педагогічної діяльності був позбавлений можливості впливати на неї: повна регламентація всіх її деталей ставила перепони для прояву ініціативи зі сторони факультету. Таким шляхом у живу справу вищої освіти вносився сухий формалізм, який придушував енергію і чуйність викладачів, інтерес до серйозних наукових справ.” [2, 31]

Як показало проведене дослідження, у вітчизняній вищій школі, згідно положень статуту 1884р., вирішальне слово у справі формування професорсько-викладацького складу надавалось бюрократично-адміністративним інстанціям. Порядок заміщення вакансій відбувався за призначенням міністра, або ж кандидатура висувалась радою університету при обов’язковому її затвердженні міністерством. За словами Д.Багалія, новий порядок призначати згори “по усмотрению начальства” призвів до корупції й

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

самої професури. Почалися приватні листування з Петербургом і мандрівки туди по “хліб духовний”.. [9] Крім того, статут 1884р. не передбачав статті, які визначали права і обов'язки професорів і викладачів в галузі наукової діяльності, яка є необхідним елементом вищої освіти. Науково-дослідна робота вважалась необов'язковою, добровільною, якщо вона виходила за межі педагогічного процесу. [3, 235]

Разом з тим, самодержавство не відмовлялось від поліцейсько-бюрократичного контролю над навчальним процесом. Як свідчить Р.Еймонтова в монографії “Російські університети на межі двох епох” “все нове сприймалося як замах на устої, зустрічалося з підозрою і недовірою. Потяг вченого до нового тлумачення фактів ставився йому в провину, нерідко призводив до сумних для нього наслідків. Тих, хто не мав схильності з ентузіазмом проводити урядову лінію, жертвувати наукою заради кар'єри, могло врятувати лише одне: вилучення зі своїх лекцій будь-якої підсумкової думки, ідеї, відмова від наукової і суспільно важливої проблематики, від передових теорій і прийомів наукової критики, перехід в ізоляцію.” [10,52]

В цілому ж самодержавство зневажало інтересами вітчизняної науки. Заради непохитності своїх поліцейсько-охоронних устоїв воно без жалю звільняло з вищих навчальних закладів всіх тих, кого підозрювало в опозиційності. Серед них були такі відомі вчені, як І.Мечников, Д.Менделєєв, К.Тимірязєв, П.Лебедев, М.Ковалевський та інші.

Підозрюваність, поліцейський нагляд, жорсткі норми і правила викладання, обов'язкове читання лекцій в “охоронному дусі” не сприяли зростанню викладацьких кадрів і не давали можливості багатьом ученим повністю розкрити свій талант. Але, як відзначав Д.Багалій, “все таки навчальна праця, що зв'язувалася з науковими дослідженнями й раз-у-раз через них поновлювалася, давала внутрішнє задоволення професорові і мала велику об'єктивну вагу для тих, хто був добре озброєний знаннями у своїй спеціальності, практично працював у клініках, лабораторіях або в семінаріях і мав хист викладати лекції.” [11, 132]

З нашої точки зору моральне і матеріальне стимулювання праці вченого також виступало однією з умов творчої активності і професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників. У ході наукового пошуку було встановлено, що матеріальне становище вузівської інтелігенції не було стабільним, оскільки більшість із них була лише чиновниками і не володіла нерухомістю, яка б приносила прибуток. Так, за даними А.Іванова, в 1917р. серед 807 викладачів університетів Міністерства народної освіти лише 102 (12,6%) володіли земельною власністю і будинками. Дрібні і середні землевласники (10 - 500 дес.) склали серед них 3,8%, великі – 2,5%, 6,3% - володіли будинками. [3, 244]

Таким чином, життєві блага основної маси професорів і викладачів вітчизняної вищої школи складала лише педагогічна праця, оцінка якої

самодержавством визначалась в мізерному розмірі. Як свідчить аналіз численних джерел, професія ученого і педагога в означений період була однією з малооплачуваних в службовій ієрархії дореволюційної Росії й України. І хоча університетський статут 1863 року збільшив платню ординарних професорів університетів до 3000 крб. на рік, а екстраординарних і доцентів, відповідно, до 2000 і 1200 на рік, платня чиновників зросла в 1,5 – 2 рази. Зокрема, директори департаментів отримували від 3431 до 8500 крб. на рік, а директор департаменту поліції – 10000 річних. [12, 64-65] Не дивлячись на підвищення заробітної плати і сплачування “квартирних” і “столових”, фінансовий стан викладачів погіршився в 1,5 рази, так як ціни на товари до цього часу зросли майже втричі. [1, 25] Кар'єра вченого в Росії, як стверджував Д.Менделєєв, була неприваблива ні в матеріальному, ні в правовому відношенні. Тому професори в пошуках додаткового заробітку змушені були суміщати науково-викладацьку діяльність в університеті з роботою в інших закладах.

У ході наукового пошуку було встановлено, що з метою посилення наукової праці в університетах і заохочення професорів і учнів, статутом 1884р. була запроваджена гонорарна система оплати праці викладачів. Передбачалось, що при рівних умовах той з викладачів буде мати більше слухачів, хто краще викладає. Гонорар повинен був спонукати і студентів уважніше відноситись до лекцій, так як саме за них вони сплачували кошти. Крім того, на гонорарну систему покладалась надія і в справі встановлення доброзичливих відносин між професорами і студентами та їх подальше зближення на теренах науки.

Але, як відомо, ці надії і сподівання не виправдались. Уже міністр освіти І.Делянов у 1897р. вказував на суттєві недоліки цієї системи, які проявились, з одного боку, в підвищенні плати за навчання, а з іншого – в нерівномірному розподілі цієї плати між викладачами, у створенні “вигідних” і “невигідних” університетів, факультетів, кафедр і курсів.

Таким чином, проведене дослідження переконливо доводить, що інтелектуальне середовище завжди виступало однією з умов формування професіоналізму викладацьких кадрів. Усупереч політиці, що проводилась самодержавством, кращі представники прогресивної професури розглядали свою професійно-педагогічну діяльність не як мертву чиновницьку службу, а як важливу суспільну справу, спрямовану на користь своїй вітчизні і народу. Вони усвідомлювали, що “чим вище буде поставлена наукова робота в університеті, чим вище рівень професійно-педагогічної компетентності кожного професора, тим яскравіше буде палати наукове світло університету, тим більше простору воно буде освітлювати, тим

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

здоровішою буде атмосфера університетських | аудиторій.” [5, 46]

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шип Н.А. Интеллигенция на Украине (XIX в.) Историко-социологический очерк. – К.: Наук. думка, 1991. – 166 с.
2. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с1884 до 1905). – Харьков, 1905. – 89 с.
3. Иванов А.Е. Высшая школа в России в конце XIX – начале XX века. – М., 1991. – 384 с.
4. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 года. – М., 1976. – 264 с.
5. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України. – Харків: ОВС, 2001. – 255 с.
6. Кадеєв В.И. В.П.Бузескул. //ВХУ. – 1998. № 413. – Вып. 30. – С. 5-17.
7. Ученые степени в России XVIII – 1918 г.: Сб. науч статей. -Вып.1. в 2-х частях /Под науч. ред. А.Е.Иванова, В.А.Шаповалова, Я.Н.Якушева. – М.-Ставрополь: Ин-т рос. истории РАН, СГУ, 1996. - Ч.1.- 141 с.;Ч.2. – 274с.
8. Пирогов Н.И. Университетский вопрос. – СПб.: Тип. Огريدко, 1863. – 85 с.
9. Общий устав императорских российских университетов.- Харьков, 1884. – 32 с.
10. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох. – М.: Наука, 1985. – 94 с.
11. Багалій Д.І. Вибрані праці. У 6 т. – Т.1. – Харків: ХГУ “НУА”, 1999. – 583 с.
12. Соболева Е.В. Организация науки в пореформенной России. – Ленинград: Наука, 1893. – 262 с.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ НА УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ- НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

М. Карелін – асистент кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

У статті аналізується процес підготовки вчителів трудового навчання на Україні в дореволюційний період, друга половина ХІХ- початок ХХ століття. У цей час підготовку вчителів здійснювали вчительські семінарії, педагогічні курси при гімназіях або повітових училищах, тимчасові педагогічні курси, інститути благородних дівчат, педагогічні інститути. Викладачі малювання, гімнастики, ручної праці тощо готували на курсах при відповідних спеціальних середніх і вищих навчальних закладах, а також приватних школах.

Проблемі підготовки вчителів взагалі і зокрема трудового навчання завжди надавалося важливого значення. На сучасному етапі підготовка вчителів праці зосереджена у педагогічних вищих навчальних закладах, в інженерно-педагогічних університетах, індустріально-педагогічних коледжах.

В умовах структурної перебудови народного господарства, переходу до нових соціально-економічних відносин, впровадження інтенсивних технологій і зв'язаних з ними технічних засобів, створення і розвитку різних форм власності (державна, кооперативна, орендна, акціонерна, особиста і т.д.), спадкування засобів виробництва, становлення ринку, у тому числі і ринку праці, змінюється характер і зміст праці і, отже, підготовка до нього підрастаючого покоління. У сучасних умовах трудове виховання дітей і підлітків повинно бути зорієнтоване на формування соціально значущих знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, що відповідають динаміці соціально-економічних перетворень у країні і необхідних для адаптації у сфері виробництва з різними формами власності, а також ефективної творчої праці в умовах підвищення вимог до компетенції, рівня професіоналізму на ринку праці. Досягти цього можливо за рахунок формування системи ставлень до предмета, засобів, результатів праці до самої праці. Впливаючи на учасників праці, певним чином, ці відносини

являють собою основу для вироблення соціально-значимих якостей особистості.

Усі ці обставини викликали проблему ґрунтовного удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів трудового навчання відповідно до соціально-економічних умов країни, що змінюються, і вимогами суспільства до трудової підготовки підрастаючого покоління.

Вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителя трудового навчання школярів ґрунтуються на історико-педагогічному досвіді, об'єктивних потребах суспільства у такій підготовці, сучасній державній освітній стратегії.

У дореволюційний період підготовка вчителів на Україні перебувала у віданні Міністерства народної освіти, Синоду і відомства імператриці Марії.

Педагогічна наука приділяла і продовжує приділяти значну увагу проблемам трудової підготовки підрастаючого покоління, трудового виховання молодших школярів, підготовці вчителя початкових класів до педагогічної діяльності у галузі трудового виховання.

У 60-ті роки ХІХ ст. підготовку вчителів здійснювали вчительські семінарії, педагогічні курси при гімназіях або повітових училищах. Також здійснювалася практична підготовка вчителів за допомогою прирахування вчительських кадрів, як вчительських помічників, до таких парафіяльних училищ, котрі мали гарних вчителів.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Перший спосіб був дорогим, тому доводилося обмежуватися останніми двома. Звання домашньої наставниці можна було одержати в інституті та пансіоні шляхетних дівчат, у якому вчилися дівчата віком від 6 до 15 років. Після закінчення пансіону дівчата мали право працювати домашніми вчительками.

Слід зазначити, що в Україні у дореволюційні часи були відсутні спеціальні навчальні заклади і будь-яка система підготовки вчителів праці. Майбутні вчителі у рамках навчальних планів деяких училищ, шкіл або курсів вивчали ручну працю як навчальний предмет, знайомилися з загальною методикою викладання поряд з іншими навчальними предметами.

Характерно, що у всіх учительських семінаріях, які утримувалися за рахунок уряду, вивчались ремесла - столярне, токарне, політурне, а в окремих випадках городництво та садівництво. Красномовно свідчить звіт Міністерства Народної Освіти за 1876 р., у якому констатується, що вивчення ремесел незалежно від загального курсу, позитивно впливає на учнів. По-перше, ручна праця є відпочинком від розумової діяльності. По-друге, вивчення ремесла сприяє поширенню його у сільській місцевості. По-третє, майбутні вчителі в окремих семінаріях навчилися виготовляти меблі і навчальні посібники [1, с. 1-53]. Відзначалося, що брак коштів не дозволяє широко розгорнути трудову підготовку учнів, придбати необхідні матеріали й інструменти, запросити майстрів високої кваліфікації.

У циркулярі Міністерства народної освіти від 6 березня 1894 р. за № 4704 зазначалося, що викладання ручної праці слід доручати лише професійно підготовленим вчителям, які мають спеціальне посвідчення. Тому підкреслювалася необхідність організації курсів ручної праці для підготовки керівників цих курсів. Характерно, що у циркулярі Міністерства народної освіти від 6 липня 1900 р. за № 17718 висувались ті самі вимоги.

Проблема поліпшення рівня підготовки вчителів, які здійснювали трудову підготовку учнів, ставала все більш очевидною. Не випадково у спеціальній інструкції, затвердженій 18 січня 1894 р., пропонувалося, щоб ручну працю, по можливості, викладав учитель загальноосвітніх предметів, який засвоїв одну з відомих систем трудового навчання [2, с. 1000].

Початок ХХ ст. ознаменувався новими заходами, які повинні були стимулювати використання елементів трудової підготовки у цих навчальних закладах. Не випадково, постановою від 12 червня 1900 р. дозволялося вивчення сільського господарства або окремих його галузей в учительських семінаріях та церковних вчительських школах, а 2 березня 1902 р. прийнято рішення про відкриття нових училищних семінарій, у яких замість ремесел передбачалося викладання ручної праці. На вивчення цієї дисципліни відводилось для другого класу 3 години, третього – 6 годин, четвертого – 5 годин на тиждень. Заняття проводилися у післяобідній час.

З ініціативи громадськості з метою залучення до освітньої роботи випускників початкових шкіл підвищеного типу в середині 60-х років ХІХ ст. відкривались педагогічні курси. Вони розподілялись на постійні та тимчасові. Постійні 1-2-річні курси для підготовки вчителів початкової школи діяли на базі повітових та міських за положенням 1872 року училищ, жіночих гімназій і прогімназій, двокласних церковно-парафіяльних шкіл та двох, трьох, чотирихкласних народних училищ. У 1909 році їх нараховувалося більше ста. Навчально-методична і матеріально-технічна база цих навчальних закладів була у незадовільному стані, кваліфікація викладачів недостатньою.

Окремі вищі технічні училища й інші навчальні заклади також частково готували вчителів праці для середніх шкіл.

Викладачів малювання, гімнастики, ручної праці тощо готували на курсах при відповідних спеціальних середніх та вищих навчальних закладах чи приватних школах [2, 1500]. Педагогічні курси для підготовки вчителів початкових сільськогосподарських шкіл діяли при землеробських училищах, які були відкриті наприкінці ХІХ ст. Теоретична частина підготовки викладачів природничих наук та сільськогосподарських предметів складалася з наступних дисциплін: педагогіка та дидактика – 3 уроки на тиждень, організація нижчих сільськогосподарських шкіл – 3, методика викладання сільськогосподарських предметів – 6, курси по рослинництву та тваринництву та знайомство з сільськогосподарською літературою з цих галузей – 6 годин на тиждень [3, с.64].

Курс по рослинництву та тваринництву, знайомство з сільськогосподарською літературою з цих галузей знань будувалася за такою схемою: кожний слухач приблизно за тиждень отримував будь-яке питання з курсу рослинництва та тваринництва. Користуючись джерелами, рекомендованими викладачем, він розробляв його у вигляді доповіді та викладав його у назначений день у присутності вчителя та слухачів.

Взимку слухачі курсів мали практичні заняття. Вони давали пробні уроки та створювали навчальні колекції. Теми пробних уроків отримували за тиждень до їх проведення. Урок проводився протягом 30-35 хвилин. Останні 25-30 хвилин відповідалося на аналіз уроку. Слухачі педагогічних курсів періодично давали свої пробні уроки перед учнями Дергачевської школи садівництва та городництва. При цьому вони завжди піклувались про забезпечення їх різноманітними посібниками, домагаючись тим самим кращого вивчення матеріалу.

Учителі праці готувалися так само у вчительських інститутах, їхніми вихованцями були в основному колишні народні вчителі.

Для поширення трудової підготовки в учительських інститутах та семінаріях важливе значення мала "Інструкція для керівництва при організації і веденні викладання ручної праці в учительських інститутах та семінаріях",

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

затверджена Міністерством народної освіти 9 травня 1896 р.

У першому класі майбутні вчителі повинні виконувати ті роботи з дерева, яких їм прийде вчити учнів у міських народних училищах. У другому класі вивчалась плоска різьба, точіння і складніші столярні прийоми за ескізами і робочими

кресленнями, підготовленими на уроках креслення, а також заточування та ремонт інструментів. У третьому класі виконувались завдання по роботі з дротом, листовим залізом, бляху та сортовим залізом.

Інструкцією затверджувався тижневий розподіл часів (див. табл. 1):

Таблиця 1

Тижневий розподіл годин предметів трудового навчання у вчительських інститутах та семінаріях

Предмети трудового навчання	Класи			Зразкове училище
	1	2	3	
Практичні заняття в майстернях	6	6	5	6
Графічні заняття, необхідні для курсу ручної праці	2	2	2	-
Ручна праця теорія (технологія дерева та металу)	-	-	-	-

Згідно з інструкцією всі учні на практичних заняттях повинні ділитися на групи не менш 15-и та не більше 20-и осіб у кожній. Тривалість уроку - 2 години. Зміст теоретичної частини курсу ручної праці передбачав вивчення: історії та сучасного стану цього предмета у різних державах, огляд спеціальної літератури і методику викладання ручної праці. Курс креслення повинен був мати практичну спрямованість і поєднуватися з ручною працею. До його змісту входили основи геометричного і проєкційного креслення. Учні повинні виконувати самостійні завдання на теми з курсу ручної праці: комбінувати контури з'єднання, візерунки, готувати креслення нових предметів. Учні повинні берегти інструменти та пристосування і при необхідності виготовляти нові. Для підтримання порядку і чистоти у класі ручної праці верстати та інструменти нумеруються, визначаються для зберігання інструментів, матеріалів, виробів. Щороку організуються виставки. Для підготовки вчителів організуються тимчасові курси ручної праці під керівництвом викладачів цього предмета.

Вчительські інститути з 1912 р. випускали протягом усього періоду існування педагогів "широкого профілю", що зобов'язані були викладати 2-3 і більше навчальних предметів, у тому числі навчальний предмет "ручна праця", у міських, повітових, вищих початкових училищах. Вчительські інститути зіграли позитивну роль у підготовці вчительських кадрів і в поширенні освіти в Росії.

Предметом уваги прогресивних педагогів наприкінці XIX - початку XX ст. були дві актуальні проблеми: недостатнє число вчителів і низький рівень їхньої професійної підготовки. Тогочасні складні умови накладали свій відбиток на роботу цих педагогічних навчальних закладів. У

багатьох з них не вистачало навчальних приміщень, оснащення, підручників, посібників і т.п.

У Харківській губернії, починаючи з другої половини XIX ст., приділялась велика увага проблемі підготовки вчителів для початкової та середньої школи. Процес цей ішов відповідно до загальноросійського, але при серйозній підтримці з боку передових вчених та громадськості краю. Завдяки такому ставленню майже половина викладацького складу гімназій та реальних училищ поповнювалась випускниками місцевих закладів по підготовці вчителів.

Потреба середніх шкіл наприкінці XIX - початку XX ст. у вчителях не була задоволена. Україна постійно відчувала гостру нестачу в кваліфікованих учителях середніх шкіл.

Однак, незважаючи на труднощі у підготовці вчительських кадрів, трудове навчання на Україні пробивало собі дорогу і визначало своє місце у системі освіти. Сприяли цьому ініціатива, ентузіазм і патріотизм українських педагогів і педагогів-практиків: О. Духновича, М. Корфа, В. Фармаковського, Т. Лубенця, Я. Чепіги і багатьох інших педагогів і суспільних діячів.

Великий внесок у розробку методологічних і теоретичних основ трудового виховання школярів, підготовки вчителів внесли російські педагоги К. Ушинський, В. Стоюнін, Н. Касаткін, Д. Семенов, Н. Пирогов, В. Водовозов, К. Модзалевський, К. Цируль, К. Сент-Ілер, А. Гартвіг і багато інших.

Прогресивні мислителі, педагоги, суспільні діячі розглядали підготовку підростаючого покоління до праці як органічну частину загальної освіти, що знаходиться у тісному взаємозв'язку з усім його змістом, звертаючи при цьому увагу на те, що поза працею неможливо сформулювати цілий ряд якостей особистості. Дійсно, процес виховання

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

підростаючого покоління у праці має економічне, соціальне і моральне значення. Розвиваючись і удосконалюючись протягом багатьох століть, він

не втрачає своєї актуальності і значимості і сьогодні. Його вищою метою є формування усвідомленої потреби у праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Отчет г. Министра народного просвещения за 1876 год // Журнал Министерства народного просвещения. – 1878, Ч. СХСІХ, с. 1-53.
2. Фальборк Г. Чарнолуцкий В. Настольная книга по народному образованию: Законы, распоряжения, правила, инструкции. Сведения и приказы по школьному и внешкольному образованию народа: В 3-х томах. – Т.1. – СПб., 1899. – 713 с., Т.2 – СПб., 1901. – 1538 с., Т.3 – СПб., 1904. – 2623 с.
3. Прокопенко И.Ф., Кочат Д.А. История становления и развития народного образования на территории Харьковщины в дооктябрьский период (XIX- начало XX в.). Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. спец./ ХГПИ им. Г.С.Сковороды. – Х., 1990 - 92 с.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОВЕДЕННЯ ДВОСТОРОННЬОЇ ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЇ

Костенко Т.Ю.

м. Краматорськ

В даній статті автор розглядає можливості формування нових інформаційних технологій при навчанні іноземній мові. Зокрема, розглядається зміст методу відео конференції та перспективи її використання при формуванні мовної культури іншомовного спілкування.

Інтерес до дистанційної освіти підігрівається повідомленнями про динамічний ріст системи дистанційної освіти за кордоном. Саме поняття дистанційної (або дистантної) освіти запозичена з англійської мови і практики освіти Великої Британії, Канади й особливо США, де не тільки поняття Distance Education, але й абревіатура DE, яка походить від цих слів, стали стійкими і не потребують розшифрування [7, 28]. У закордонній практиці поняття дистанційної освіти охоплює різноманітні моделі, методи і технології навчання, при яких педагог і студент просторово розділені, тобто знаходяться в різних місцях (класах, школах, районах, містах і навіть країнах). При цьому стає необхідним деяке середовище або засоби, за допомогою яких відбувається спілкування викладача і студента. Такими засобами мають стати:

друкарські та письмові матеріали, які пересилаються звичайною поштою або факсом;

телефонна мережа;

аудио- та відеозаписи, навчальне радіо та телебачення (а також кіно);

інтерактивні програмні навчальні засоби, комп'ютерні навчальні програми;

локальні і глобальні комп'ютерні мережі.

Природно, що технологічні особливості тієї або іншої середовища спілкування накладають певний відбиток на саме спілкування між педагогом і студентом, на стратегію, тактику і методику навчання. Саме цей вплив на методику навчання конкретним дисциплінам є темою великої кількості закордонних літературних джерел і публікацій у періодичних виданнях.

Термін «дистанційна освіта» не походить від якоїсь особливої технології, скоріше, він описує засіб навчання, який дозволяє педагогу та студенту вийти за вузькі рамки навчання у класі [6,43].

Розглянемо докладніше поняття дистанційної освіти, а також спектр її можливостей.

Можна визначити дистанційну освіту як освіту, яка характеризується п'ятьма основними моментами:

1. існування педагога і студента та, як мінімум, наявність домовленості між ними;

2. просторова роз'єднаність педагога і студента;

3. просторова роз'єднаність студента і навчального закладу;

4. взаємодія з використанням системи зворотного зв'язку студента і викладача;

5. добір матеріалів, призначених спеціально для дистанційного вивчення.

Це визначення охоплює ряд форм навчання - від заснованих на друкарських матеріалах, коли спілкування здійснюється поштою і телефоном, до двосторонніх відеокурсів, коли викладач та студент «зустрічаються» на телевізійних екранах.

Програми дистанційного навчання не обов'язково є прикладами точної відповідності тієї або іншої моделі, проте знання різниць між моделями важливо для розуміння проблем психологічного і педагогічного порядку, із якими зіткнулася дистанційна освіта. Разом із новими методами і технологіями навчання дистанційне навчання привносить у теоретичну педагогіку й освітню практику нові поняття і терміни, у першу чергу до них відносяться:

віртуальний клас (група);

підтримка навчання (підтримка учнів);

навчальні телекомунікаційні проекти;

зворотній зв'язок;

діалогова технологія;

комп'ютерний зв'язок;

телеконференція;

координатор, модератор, фасилітатор телекомунікаційного проекту (телеконференція).

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Термін «дистанційна освіта» також позначає різноманітні освітні моделі, для яких загальним є те, що деякі або всі студенти і викладачі просторово роз'єднані. Як і всі типи освіти, різноманітні моделі дистанційної освіти будуються на основі головних компонентів процесу навчання:

виклад предметного змісту;
взаємодія з викладачами;
виконання практичних завдань.

Кожна модель дистанційної освіти використовує технології, які так чи інакше впливають на ці компоненти.

Різнманітні моделі дистанційного навчання відрізняються не тільки використовуваними ними технологіями, але і ступенем керування і відповідальності викладача і студентів. У деяких моделях викладачі і навчальний заклад зберігають свої функції повного керування процесом навчання як у випадку традиційної системи класного навчання. В інших випадках керування навчанням переходить до студента [5,35].

Існують три моделі дистанційної освіти. Звичайно, вони не відбивають усіх можливих підходів до дистанційної освіти. Проте, вони відбивають два крайніх випадки і середину на континумі від керування навчанням викладачем до керування навчанням самим студентом.

А. МОДЕЛЬ РОЗПОДІЛЕНОГО КЛАСУ має місце в тих випадках, коли інтерактивні телекомунікаційні технології поширюють курс, розрахований на один клас, на групи студентів, які знаходяться у різних місцях. Типовий результат - змішаний клас, що традиційно об'єднує звичайних студентів і дистанційних студентів. Навчальний заклад і деканат контролюють успішність.

Характеристика даної моделі:

Заняття містять у собі синхронні комунікації; студенти і викладачі повинні знаходитися в певному місці в певний час (принаймні раз у тиждень).

Кількість учасників варіюється від одного до п'яти і більш; чим більше кількість учасників, тим вище технічна, логічна і пізнавальна складність.

У студентів більш сприятливі умови для організації свого навчального місця вдома або на роботі, ніж у навчальному закладі.

Навчальні заклади здатні обслуговувати невелику кількість студентів, які знаходяться в тому або іншому місці.

Студенти і викладачі позбавлені можливостей побачити міміку або іншу невербальну інформацію, важливу в процесі навчання.

Б. МОДЕЛЬ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ звільнює студентів від необхідності знаходитися в певному місці в певний час. Студенти забезпечуються набором матеріалів, які містять у собі виклад курсу і докладну програму, й одержують можливість звертатися до співробітника

факультету, який здійснює керівництво, відповідає на запитання й оцінює роботу.

Контакт між студентом і методистом досягається шляхом використання телефону, комп'ютерних конференцій, електронної та звичайної пошти.

Характеристики:

Не проводяться заняття в класі: студенти навчаються самостійно, додержуючись докладних інструкцій програми.

Студенти взаємодіють із методистом та іноді з іншими студентами.

Представлення змісту курсу відбувається через друкарські видання, комп'ютерні диски або відеозаписи, які студенти можуть вивчати в будь-який зручний час.

Матеріали курсу використовуються протягом декількох років і, як правило, є результатом структурованого процесу розроблення, до якого залучені автори курсу, експерти й фахівці із різних сфер навчання. Ці матеріали є загальними для всіх методистів.

В. МОДЕЛЬ ВІДКРИТЕ НАВЧАННЯ + КЛАС містить у собі використання друкарського викладу курсу та інших засобів (наприклад, відеозаписів або комп'ютерних дисків), які дозволяють студенту вивчати курс із найбільшою швидкістю, в одночас використовуючи інтерактивні телекомунікаційні технології для організації спілкування студентів у межах дистанційної групи.

Характеристики:

Представлення змісту курсу відбувається через друкарські видання, комп'ютерні диски або відеозаписи, які студенти можуть вивчати в будь-який зручний час, індивідуально або в групі.

Матеріали курсу використовуються більш одного семестру і відрізняються для кожного викладача (наприклад, відеозапис його лекцій).

Студенти періодично збираються разом для проведення занять за участю викладача. При цьому використовуються інтерактивні технології (відповідно до моделі розподіленого класу).

Заняття в класі проводяться для того, щоб студенти могли обговорити й уточнити основні поняття, одержати навички вирішення задач, групової роботи, виконання лабораторних робіт, моделювання й інших прикладних досліджень.

Розглянемо докладніше режим двосторонньої відеоконференції, який, разом із режимами навчального телебачення, аудіоконференції та аудіографічної конференції, відноситься до моделі розподіленого класу.

Як відбувається навчання у віртуальному класі? Кожний із студентів заздалегідь одержує розклад занять і програмне забезпечення. У зазначений час він підключається до відеоконференції, увводячи своє ім'я і пароль. Після цього на екрані відкривається вікно виводу відеоінформації. У цьому вікні студент бачить викладача, який вітає студентів. Викладач дає можливість кожному зі студентів з'явитися на екрані і привітатися з товаришами по групі. Потім

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

викладач демонструє досвід. При бажанні студент може зберегти цей фрагмент заняття і потім ознайомитися з ним докладніше. Після цього викладач, користуючись заздалегідь розісланою прикладною програмою, пояснює матеріал. При необхідності він прямо на екрані записує свій коментар, привертаючи увагу до найбільш важливих моментів. Якщо якийсь із фрагментів матеріалу викликає у студентів нерозуміння, то він може послати повідомлення про це викладачу. Якщо таких повідомлень надійшло декілька, то викладач припиняє дискусію, повертається до того кадру, який викликав нерозуміння, і пояснює у чому справа. Після пояснення матеріалу викладач задає студентам запитання або пропонує вирішити завдання, користуючись наявним програмним забезпеченням. Виконавши завдання, студенти відсилають їх викладачу для перевірки. Викладач коментує їх і демонструє класу.

При традиційному навчанні викладач може використовувати при викладі матеріалу текст, графіку, анімацію, відео- і аудіозапис. Студенти виконують завдання на дошці або індивідуально за своїм столом. При виконанні завдань вони можуть взаємодіяти з іншими студентами. Студенти можуть дати зрозуміти викладачу, що вони хочуть поставити запитання.

При навчанні в режимі двосторонньої відеоконференції робиться спроба відтворити атмосферу традиційного класу. Викладач і студенти мають у своєму розпорядженні ідентичне навчальне програмне забезпечення. Одна з робочих станцій може використовуватися для керівництва ходом навчання, у той час як інші спостерігають дії лідера. Цим лідером не обов'язково є викладач. У якійсь момент він може передати правління одному зі студентів. Після цього студент сам починає контролювати потік подій. Інші учасники можуть його чути і бачити на своїх екранах. Якщо студент, який є в даний момент лідером, щось пише або малює на своєму екрані, цей текст або малюнок з'являється на екранах всіх інших студентів. Навчальне програмне забезпечення доступно для робочих станцій як під час уроку, так і після нього. Якщо студент хоче поставити запитання, то інструктору посилається відповідне повідомлення. Це еквівалентно підняттю руки в традиційному класі. Викладач бачить повідомлення і вирішує, чи відреагувати на нього негайно або відкласти на більш зручний час. Роль указки виконує спеціальний курсор, який дозволяє викладачу привертнути увагу до найбільш важливих об'єктів на екрані. Подібні указки мають і студенти.

Звернемо увагу на такі педагогічні аспекти навчання у віртуальному класі:

Викладач не повинен бути просто механізмом доставки змісту курсу. Дослідження показує, що читання лекцій не є ефективним при стимулюванні навчання студентів. Розвиваючи модель навчання у віртуальному класі, вчені виходять із того, що викладач допомагає студентам виробляти своє власне розуміння матеріалу курсу.

Навчання є інтерактивним процесом. Студенти (особливо дорослі) приносять із собою цілий набір понять і вірувань. Викладач і студент є учасниками діалогу, у ході якого знання кожного з них трансформуються, уточнюються, а також перевіряється глибина розуміння матеріалу.

Освіту часто критикують за те, що вона відірвана від практики. Щоб переконати студентів у тому, що одержані ними знання мають цінність і за межами класної кімнати, рекомендується дати їм можливість спілкуватися з провідними фахівцями-практиками. Очевидно, що таке спілкування легше організувати при дистанційному навчанні.

Навчання може бути удосконалене шляхом забезпечення студентів могутніми програмними засобами обробки даних. Такі засоби дозволять їм вирішувати реальні, практичні проблеми і працювати з реальними даними. Такий підхід сприяє виробці власного розуміння предмета і підтримує індивідуальні стратегії навчання.

Спільне навчання є системною стратегією, коли студенти працюють у невеликих групах над однією загальною проблемою. Ця стратегія забезпечує активне навчання, позитивне відношення студентів до процесу навчання і збільшує їхню незалежність. Збільшення незалежності є позитивною метою для студентів, оскільки впливає на навички спілкування між особистостями, здібність до командної діяльності і самооцінку. Працюючи в групі, студенти не можуть залишатися пасивними спостерігачами, внесок кожного з учасників є значним. Командна робота стає усе більш широко використовуваною організаційною стратегією в більшості сфер людської діяльності.

Порівнюючи різноманітні технології дистанційного навчання, автори дійдуть висновку, що більшість із них використовує традиційну модель «викладач як лектор». Як правило, такі відеоконференції забезпечують односторонній супутниковий зв'язок. У разі потреби студенти в певні часи можуть додзвонитися до викладача по телефону. У результаті взаємодія між викладачем і студентами дуже обмежена. Інші технології надають можливість взаємодії в аудіорежимі, відеорежимі або режимі обміну даними окремо, але не припускають інтеграції цих режимів. Комп'ютерні конференції є засобом обміну графічною або текстовою інформацією з тимчасовою затримкою. Їм бракує тих можливостей для спілкування, якими володіють відеоконференції.

Таким чином, використання на уроках іноземної мови технологій ДН, а зокрема, моделей розподіленого класу і його режимів, дозволить значно збільшити якісні характеристики подачі матеріалу іноземною мовою. При використанні режимів відеоконференцій з'явиться можливість удосконалення культури мови при спілкуванні безпосередньо з носіями мовної культури. Студенти зможуть чути різноманітні варіанти мови і, більш того, зможуть бачити реакцію своїх співрозмовників, що дуже важливо при спілкуванні

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

і дуже проблематично в умовах штучної мовної | середі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дистанционное образование. Состояние, проблемы, перспективы. //Тезисы докладов научно-методической конференции. – Томск: Изд-во ТГУСУР, 1997. – С. 146.
2. Дистанционное образование. - Международный ж-л. – № 6. – 1998. – С. 32-45.
3. Дистанционное образование. - Международный ж-л. – № 3. – 1997. – С. 35-40.
4. Могилев А.В. Компьютер на уроках естествознания//М: Информатика, 1997, вып.8-13, с. 45-58.
5. Davie L. E. Fantasy and Structure in Computer Mediated Courses// Journal of Distance Education, 1992, No. 2, pp. 31-50.
6. Designing Courses for Distance Learners// InsTitute for Distance Education University of Maryland System, 1994, № 4, pp. 40-47.
7. Wilson J., Mosher D. The Prototype of the Virtual Classroom// Journal of Instructional Delivery Systems, 1994, № 6, pp. 28-33.

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОЦЕСІВ ОНОВЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

М. Окса – кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський педагогічний університет

Проведений аналіз процесів оновлення освітнього процесу у 80-х роках ХХ століття свідчить про три основних підходи до їх здійснення: на макрорівні, мезорівні та мікрорівні. Розглянуті суперечності, які виникають на базі соціальних та педагогічних потреб, які спонукають до вирішення однієї з найважливіших педагогічних проблем, а саме: проблеми оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах освоєння сучасних технологій.

Історичний аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить, що провідною тенденцією розвитку системи освіти є її перманентність, тобто безперервне оновлення. Кожні п'ять або десять років у системі освіти виявляється потреба часткового або повного перегляду її змісту та структури. Принципами оновлення виступають: науковість та історизм при розгляді явищ природи та суспільства; народність та культуровідповідальність; інноваційність у поєднанні з традиційністю; диференціація та інтеграція знань; особистісно-орієнтований підхід; безперервність та варіативність навчання тощо. Аналіз процесів оновлення освітнього простору свідчить також про три основних підходи до їх здійснення. На макрорівні відбувається парадигмальне оновлення всієї системи освіти взагалі, тобто як системи, основними компонентами якої є дошкільна, загальна, середня, позашкільна, професійна, вища та післядипломна освіта. На мезорівні- оновлення освітнього процесу кожного складового компоненту системи, який відображає його характерні особливості. На мікрорівні – оновлення окремих елементів (цільового, змістового, процесуального, оціночного тощо) педагогічного процесу, тобто цілей, змісту, методів і технологій, форм організації і управління, стилів педагогічної діяльності тощо.

Історія розвитку освітніх систем у 80-х роках про існування різних моделей освіти, які формувалися залежно від характеру освітньої політики суспільства, від рівня розвитку культури, від системи загальнолюдських цінностей тощо. Наведемо деякі моделі освіти, які чітко відображали сутність парадигм відповідно до запропонованої реалізації: традиційна модель освіти,

що має найбільш тривале застосування в історії розвитку людського суспільства, пропонує реалізацію “знаннєвої” парадигми; раціоналістична модель освіти – “технократичної” парадигми; феноменологічна модель освіти – “гуманістичної” та “людино-орієнтованої” парадигми; державно-відомча модель – “соцістарної” парадигми.

Провідними методами досліджень інноваційних процесів у 80-х роках були: вивчення наукових та науково-педагогічних джерел, що містять інформацію щодо інноваційних процесів, тобто методи, спрямовані на створення теоретичних узагальнень, встановлення і формулювання закономірностей (аналіз, синтез, індукція і дедукція, логічні методи – метод схожості, відмінності, метод супутніх змін тощо): методи емпіричного та математичного дослідження, які безпосередньо спрямовані на об'єкт, що вивчається (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент та досвідна перевірка, статистична обробка досліджуваного матеріалу та методи оцінювання тощо): структурно-функціональний метод, який передбачає розчленування феномена на складові частини; конструктивно-генетичний метод пропонує аналіз змін у досліджуваному процесі як в цілому, так і в окремих його складових у просторі і часі; часткові методи дослідження: аксіоматичний, модернізаторський, парадигмальний, які сприяють адекватному пізнанню педагогічних феноменів.

Отже педагогічна інноватика в широкому розумінні, розглядалась як новий міждисциплінарний науковий напрям, що вивчав актуально значущі явища і факти у взаємозв'язку з

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

філософськими, психологічними, соціальними, кібернетичними та педагогічними підходами з метою усвідомлення унікальних особливостей освітнього простору та встановлення універсальних законів і закономірностей. У вузькому, - це галузь досліджень спрямованих на освоєння інноваційних процесів у освіті.

Залежно від джерел, що пропонують ідеї оновлення, чинниками виступають: соціальне замовлення держави, регіону, міста, району тощо; досягнення комплексу наук про людину; передовий педагогічний досвід, творчість та інтуїція керівників та педагогів; дослідно-експериментальна робота за одним із напрямків; зарубіжний досвід тощо. Аналіз підходів та інтерпретацій різними вченими щодо визначення, освоєння та впровадження інновацій в сучасній системі освіти, (Ю.П. Болотін, М.В. Кларін, О. В. Попова, М.М. Поташнік, П.Г. Щедровицький, М.Д. Ярмаченко та ін.) дає підставу їх узагальнити та систематизувати. Отже під інновацією розглядається процес комплексного створення, розповсюдження та використання нових засобів задоволення суспільних потреб, пов'язаних з вимогами того соціального середовища, в якому нововведення здійснюється.

Педагогічна інновація визначається як особлива організація діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, засвоєння, впровадження та розповсюдження нового в освіті. Інноваційний процес у освіті визначається як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій на її оновлення. За характерні ознаки кожного розглянутого напрямку вважатимемо масштабність нововведень у системі освіти та інноваційність їх потенціалу: на макрорівні, - відбувається трансформація нововведень, що призводить до радикальних змін та спричинює оновлення всієї системи, яке охоплює весь освітній простір, тобто парадигмальні відозміни, що призводять до системних видозмін; на мезорівні, - відбувається укомплектування за основними напрямками пов'язаних між собою нововведень у кожному компоненті системи освіти: дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної, вищої, післядипломної, тобто комплексні відозміни, що призводять до компонентних видозмін; на мікрорівні, - відбувається удосконалення (модернізація, модифікація, раціоналізація) традиційного педагогічного процесу, що спричинює локальність або одиничність нововведень, не пов'язаних між собою, тобто локальні відозміни, що призводять до по елементних видозмін. Таким чином оновлення всієї системи освіти 80-х років зумовило розгляд питання оновлення цілісного навчально-виховного процесу за рахунок його технологізації з метою виявлення переваг по відношенню до традиційної його організації.

За принципом інноваційного потенціалу виділяють такі нововведення: удосконалення, що пов'язані з модифікацією, раціоналізацією,

модернізацією, радикальні нововведення, що пов'язані з трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні (комбінаторні), що обіймають елементи як удосконалення так і трансформації. Тобто, якщо погодитися з тим, що система освіти повинна бути в єдиному руслі технологізації суспільства, то яким чином переваги технологічних процесів можуть бути реалізовані? Відповідь на поставлене запитання слід шукати в загальній теорії систем, звертаючись до закону необхідності в різноманітності, тобто суперечності між загальною тенденцією в природі до спрощення і фактичним ускладненням систем у ході еволюції в інтересах їх вживання. Сутність цієї закономірності виявляється в наступному: ріст різноманітності на вищих організаційних рівнях забезпечується обмеженням різноманітності на попередніх [1].

Відтак для збільшення різноманітності і варіативності функціонування освітньої діяльності на вищих рівнях (макрорівень, мезорівень), необхідно значно спросити педагогічний процес (нижчий рівень ієрархії ступенів організації) шляхом його удосконалення, тобто як широкого впровадження нових технологій навчання так і за рахунок уведення норм, стандартів, регламентів. Визнання того, що інтенсивний ріст технологізації системи освіти в сучасній період значно впливає на погляди та природу педагогічного процесу й саму професійну діяльність учителя, приводить до висновку, що має місце тенденція до створення єдиних, системотвірних факторів, які здатні впливати як на зміни всієї системи освіти, так і на оновлення її педагогічного процесу за рахунок використання інноваційних технологій [2,12]. Розглянемо в чому полягають тенденції та закономірності розвитку педагогічних інноваційних процесів? Результати наукових досліджень вчених, досвідчених спеціалістів показують, що процес впровадження інновацій відбувається на всіх ступенях існування педагогічних систем. Виділяють велику, середню і малу педагогічну системи. Велика педагогічна систем включає всі установи і навчальні заклади країни, що здійснюють підготовку фахівців для народного господарства, науки і культури (міністерства і державні комітети, вищі і середні, спеціальні, професійні навчальні заклади різних типів). Середня педагогічна система включає вищі й середні спеціальні навчальні заклади різного типу, школи (університети, інститути, академії, заводи-вузи, вищі училища, технікуми, вищі технічні училища, ліцеї, коледжі, школи 3-х ступенів). Мала педагогічна система включає навчальні, академічні групи, класи тобто первинні колективи та викладачів і вчителів.

Досвід розвинених країн світу свідчить про необхідність переходу до загальної вищої школи. Оскільки освіта супроводжує людину від народження до старості і потребує безперервності, то вона вимагає як структурного, так і змістовного її оновлення. Таким чином, тенденція щодо безперервності освіти викликає потребу створення комплексів: дитячий садок – школа – вищий

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

навчальний заклад. Виникають заклади нового типу: школи-коледжі, ліцеї, приватні школи. А в структурі мережі вищих навчальних закладів з'явилися заклади нового типу педагогічні університети як центри педагогічної науки та освіти. Тобто, в сучасних умовах потреба в оновленні освіти зображується як глобальна.

Головною метою так званого професійного ціле творення на рівні середньої педагогічної системи є реформування та розбудова професійної підготовки і перепідготовки спеціалістів у руслі завдань програми "Освіта". Важливою тенденцією виступає посилена потреба оновлення професійної підготовки педагогічних працівників, в тому числі, і майбутніх учителів. В системі підготовки і перепідготовки педагогічних працівників виникає ряд суперечностей, які неможливо усунути за допомогою одних лише нових психолого-педагогічних підходів і організаційно-педагогічних засобів. До них відносяться суперечності між: цілісним характером педагогічного процесу та педагогічною діяльністю вчителя і фрагментарним, по елементним їх зображенням у змісті психолого-педагогічних знань і структурі навчальних предметів: необхідністю збільшення інформативної місткості змісту педагогічної освіти і обмеженим часом для його придбання; рецептивно-продуктивним характером підготовки і перепідготовки та необхідністю продуктивно-творчого підходу до вирішення задач в самій професійно-педагогічній діяльності; можливостями і дійсним станом педагогічного загалу в освоєнні і оцінці нового в педагогічній теорії і практиці; необхідністю зростання рівня матеріально-технічного забезпечення й "залишковим" принципом асигнування освіти в сучасних умовах існування; нормативним характером підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності та імовірнісним характером її здійснення в реальних умовах педагогічного процесу; екстенсивним нарощенням інтелектуального, операційно-технологічного потенціалу професійно-педагогічної діяльності й інтенсивними темпами розвитку та змін соціокультурної ситуації, яка виставляє нові вимоги до результативності та якості педагогічної праці.

Розглянуті суперечності виникають на базі соціальних та педагогічних потреб, які спонукають до вирішення однієї з найважливіших педагогічних проблем, а саме: проблеми оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах освоєння сучасних технологій. Для забезпечення професійно-педагогічної підготовки вчителів в нових умовах існування необхідно вивести вирішення проблеми на особистісний та індивідуально-творчий рівень, в основу якого покладена ідея суб'єктивного розвитку і саморозвитку особистості вчителя. Характерною особливістю такого підходу є те, що студенти педагогічних вузів орієнтуються на сприйняття знань, умінь, навичок не як готових, незмінних і абсолютних істин, а як на результат особистого бачення цілісного педагогічного процесу. Бачення

виступає в багатьох функціональних залежностях: - цілеспрямоване сприйняття основних елементів і особливостей функціонування керованої педагогічної системи; - мислено-конкретне сприйняття і уявлення педагогічного процесу в системі всіх його компонентів; - встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між цими компонентами [2,13].

Дослідження останніх років спрямовані на забезпечення цілісності та наукової обґрунтованості педагогічної теорії, а методика її вивчення – на особи тісно-індивідуальний підхід, диференціацію й мобільність, що сприяє гуманізації вузівської освіти, її відкритості для самовиявлення кожної особистості майбутнього вчителя. До концептуальної групи компонентів були віднесені також принципи оновлення професійно-педагогічної підготовки у вузі: науковість та історизм у підході до розгляду педагогічних явищ і процесів; народність і кльтуровідповідальність; традиційність та інноваційність; єдність диференціації та інтеграції педагогічних знань: нероздільність навчання, виховання і самовиховання; взаємозв'язок педагогічної теорії і шкільної практики; національна спрямованість; деполітизація: особистісно-індивідуальне навчання; безперервність та варіативність навчання.

Наступна група компонентів, яка входить до системи науково-методичного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, являє собою змістовно-структурну основу. Метою цієї групи компонентів є активний пошук таких вітчизняних та зарубіжних педагогічних систем, які могли б стимулювати індивідуальний всебічний розвиток, забезпечили б безперервне творче зростання особистості вчителя організацію педагогічно доцільної суб'єкт – суб'єктної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації. Забезпечення загально педагогічної підготовки повинно здійснюватись на базі вивчення інтегрованих курсів в основу яких покладені ідеї розбудови української національної школи особистісно-гуманістичної орієнтації у спілкуванні, діяльності та відносинах педагогів і учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Крім того, приділяється значна увага вивченню педагогічного досвіду українського народу, впливу народної педагогіки на педагогічну науку і практику сьогодення, впровадженню нових вітчизняних і зарубіжних технологій навчання і виховання для забезпечення виходу України на свій рівень. Майбутні вчителі повинні дійти висновку, що в основі оновлення виховання в школі лежать такі ідеї, як само призначення і самовиховання дитини, гуманізм відносин і спільної життєдіяльності учнів і вчителів, єдності індивідуальної і колективної спрямованості, пошуку і творчості школярів та педагогів [2,14].

Головною метою оперативного ціле творення на рівні малої педагогічної системи є

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

засвоєння навчальних предметів, які складають основу змісту навчання. Провідною тенденцією є широке впровадження нових технологій навчання і виховання у навчально-виховний процес. Розглянемо суперечності, які спонукають до пошуку нових технологій навчання зокрема: між використанням колективної і групової роботи в процесі навчання і індивідуальним характером та особливостями сприйняття, осмислення і практичного використання інформації кожним окремих індивідуумом; між метою навчання і виховання та характером їх досягнення в педагогічній системі; між збільшенням теоретичного і практичного навчального матеріалу з кожного предмета й обмеженими можливостями навчально-виховного процесу; між існуючими авторитарними між особистісними відносинами і необхідністю впровадження відносин співробітництва і співтворчості в умовах демократизації; між новими потребами й інтересами учасників навчального процесу та рівнем готовності останніх до їх реалізації, що визначається досягнутою культурою діяльності і між особистісних відносин; між вимогами суспільства й держави до рівня знань кожної особистості та соціальним досвідом і можливістю задовольняти ці вимоги.

Названі суперечності педагогічного процесу описують внутрішні його суттєві сторони, які стають джерелом розвитку педагогічного процесу та його функціонування. В останній час дослідниками виділена ще одна група закономірностей, яка описує інваріантні зв'язки та взаємозв'язки у процесі взаємодії основних компонентів педагогічного процесу, до неї належать: зв'язки між процесами навчання, освіти, виховання і розвитку як компонентами цілісного педагогічного процесу; зв'язки між процесами виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, викладання і учення, педагогічним керівництвом і творчою активністю вихованців в умовах співробітництва і співдружності між учасниками процесу; зв'язки між характером творчої діяльності (в основних її видах) й ставлення до навколишнього середовища й до себе та досягнутими результатами розвитку особистості й колективу; зв'язки між вихователем, виховуванним, їхніми колективами в педагогічній системі; зв'язки між навчанням, вихованням, суспільно значущою продуктивною працею та підготовкою до повноцінного життя й творчої практичної діяльності. Існують і інші органічні зв'язки між компонентами педагогічного процесу, вони залежать від його певного характеру та реалізації.

Розглянуті тенденції та суперечності великої, середньої та малої педагогічної системи вимагають до розгляду питання про закономірності процесів її оновлення. Дослідження показують, що одним з таких законів, який характеризує інноваційні процеси в системі освіти, є закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. Сутність його полягає в

тому, що кожний інноваційний процес в системі освіти неминуче призведе в ході своєї реалізації до незворотних деструктивних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі, в якому він здійснюється. В результаті чого, цілісні уявлення про педагогічні процеси та явища починають руйнуватись, що, в свою чергу, призводить до розподілу педагогічної свідомості, оцінок, пов'язаних з новим підходом і нарешті, до поляризації думок відносно його значущості і цінності. У нового завжди залишаються супротивники, які не можуть його прийняти в силу психологічних, соціально-економічних, або організаційно-управлінських причин. Крім того, чим значніша педагогічна інновація, тим суттєвіша дестабілізація, яка характеризує інноваційне середовище різного типу: теоретичне, дослідне, комунікативне та практичне.

Іншим законом, який характеризує інноваційні процеси в системі освіти є закон фінальної реалізації інноваційного процесу. Сутність його полягає в тому, що реалізація кожної педагогічної інноватики обов'язково настає, якщо вона є життєздатним нововведенням. Наступний закон, закон стереотипізації педагогічних інновацій, наголошує: кожна педагогічна інновація, яка реалізується в інноваційному процесі, має тенденцію перетворюватись в стереотип мислення і практичної дії. Тобто, вона приречена бути бар'єром на шляху реалізації інших нововведень. Закон циклічної повторюваності, повернення педагогічних інновацій свідчить про повторне відродження в нових умовах, тобто нове відродження старого. Внаслідок чого в педагогічній теорії і практиці нововведення особливо викликають протидію, оскільки педагогічне співтовариство часто підходить до нового як до того, що вже добре відомо. Цими законами не вичерпуються всі закономірності педагогічної інноватики, але вони необхідні для розуміння динаміки розвитку інноваційних процесів в системі освіти [2,15].

Таким чином, функціонування процесів оновлення педагогічної освіти дозволяє виділити три основні підходи до їх здійснення. Макрорівень – оновлення педагогічної освіти в сучасній Україні, мезорівень – професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, мікрорівень – навчально-виховного процесу. Оновлення на кожному рівні, в свою чергу, потребує також як структурної, так і змістовної зміни, яка вимагає виявлення, засвоєння та застосування нуково-обґрунтованого забезпечення. Як видно із зазначеного, застосування нових технологій навчання, що допомагає удосконалению навчально-виховного процесу вузу як нижчому рівні (мікрорівень) ієрархії ступенів організації освітньої діяльності, сприяє рішенню проблем більш високого рівня (мезорівень, макрорівень), пов'язаних з оновленням професійно-педагогічної підготовки і педагогічної освіти в цілому.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003.- 391с.
2. Болотін Ю.П., Окса М.М. Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні. - Мелітополь, 1997. – 202 с.

ПЕДАГОГІЧНІ З'ЇЗДИ ТА КУРСИ ЯК ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.)

Е. Панасенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

У статті на основі аналізу матеріалів вітчизняної педагогічної журналістики другої половини ХІХ – початку ХХ ст. автор розкриває роль педагогічних з'їздів і курсів, які сприяли професійному становленню вчителів, росту їх педагогічної майстерності, були стимулом активізації педагогічної творчості.

У другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. вчительство мало широкий вибір (за масштабами та змістом діяльності) різноманітних просвітницьких і науково-педагогічних організацій. Просвітителі-журналісти на сторінках педагогічних видань досліджуваного періоду масовою та найбільш доступною в матеріальному відношенні формою професійного вдосконалення вчительства називали педагогічні з'їзди та курси.

Особливо популярними були педагогічні з'їзди, що проводилися з 60-х років ХІХ ст. при навчальних округах. Так, наприклад, перший з'їзд викладачів природничої історії відбувся в Київському навчальному окрузі у 1860 р., з'їзди вчителів гімназій Одеського навчального округу – в 1864, 1865 рр., з'їзди вчителів російської мови й словесності відбулися в Московському та Казанському округах у 1866 р.; у 1867 році відбувся з'їзд учителів у Олександрівському повіті Катеринославської губернії, організатором якого став М. Корф; у 1868-1869 рр. – з'їзд в Одеському навчальному окрузі; знаменною подією став з'їзд 1870 року в м. Сімферополі, почесним учасником якого був К. Ушинський.

Особливо багато з'їздів було проведено на початку ХХ ст.: І Всеросійський з'їзд представників товариств допомоги особам учительського звання (м. Москва, 1902-1903 рр.), ІІ Всеросійський ім. К. Ушинського з'їзд представників товариств допомоги особам учительського звання (м. Санкт-Петербург, 1913-1914 рр.) тощо. Питання підготовки вчителів та розробки професійних та соціальних завдань, проблеми професійного об'єднання педагогів вирішувалися на з'їздах Всеросійської спілки вчителів і діячів народної освіти (1905-1907 рр.), Всеросійської спілки вчителів і діячів середньої школи (1906, 1907 рр.), на з'їзді федерації національних і територіальних союзів учителів та інших діячів освіти.

Ініціаторами проведення педагогічних з'їздів виступили попечителі навчальних округів, наукові товариства, що існували в університетах, та громадсько-педагогічні організації. Обговорення питань, які торкалися всіх боків життя та діяльності

школи, проблем викладання окремих дисциплін відбувалося на з'їздах і нарадах адміністрації та викладачів середніх шкіл навчальних округів (З'їзд директорів гімназій та реальних училищ (Казань, 1913р.), Педагогічний з'їзд Харківського навчального округу з питань середньої освіти (Харків, 1916р.)). Корисними для професійного самовдосконалення вчителів були Всеросійський з'їзд з освіти жінок (Птб., 1912-1913рр.), Всеросійський з'їзд з сімейного виховання (Птб., 1912-1913рр.) тощо.

Як свідчить аналіз вітчизняного педагогічного друку згадуваного періоду, в роботі педагогічних з'їздів брала участь значна кількість делегатів з України. Вони приїздили на з'їзди з метою підвищення наукового рівня, отримання нових теоретичних знань з педагогіки, психології та інших наук, вдосконалення своєї методичної бази. На з'їздах з лекціями, доповідями, рефератами виступали професори університетів, викладачі вузів, самі вчителі. Вони висвітлювали найновіші наукові відкриття, винаходи, ідеї, ставили експерименти тощо.

Участь учителів у роботі з'їздів, як зазначалось у педагогічній пресі, також відзначалася їхньою власною ініціативою, мотивувалася прагненням до професійного зростання. Значення педагогічних з'їздів для народного вчительства точно визначив керівник багатьох з них, видатний педагог М. Бунаков: "З'їзди пробуджують думку та самодіяльність працівників народної школи, зближують, запалюють їх, надають їм бадьорості, ентузіазму та сил з метою живого плідного виконання їхньої важкої справи. Учителство завдяки обміну спостереженнями й думками, дискусіям, загальному інтересу, що його згуртував, проникається усвідомленням важливості та відповідальності своєї справи й посади, прагненням до самовдосконалення, тобто морально піднімається" [3, с. 14].

Мета педагогічних з'їздів, як стверджував М. Демков, полягала у сприянні розвитку та вдосконаленню нашої самостійної вітчизняної педагогіки. Поряд із з'їздами місцевого масштабу

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

він рекомендував регулярно (раз на чотири роки) проводити "загальнопедагогічні з'їзди" вчителів у масштабі країни. Підтримуючи ідею необхідності організації таких з'їздів, А. Громачевський, М. Корф, А. Тютрюмов та інші зазначали, що на них учителі мають реальну можливість познайомитися з практикою роботи своїх колег, висловити свої думки щодо поставлених проблем, отримати відповіді на свої запитання, познайомитися з найкращими методами та приййомами викладання тощо.

Для досягнення вищезазначеної мети перед педагогічними з'їздами ставилися такі завдання:

1. Проводити читання, бесіди, доповіді з різноманітних педагогічних питань.
2. Публікувати схвалені з'їздом праці.
3. Представляти на конкурс роботи, що розкривають ті чи інші педагогічні питання, навчальні програми, посібники й підручники та призначати за них премії.
4. Сприяти розвитку дитячої та загальної психології.
5. Порушувати перед урядом питання щодо змін у навчальних програмах, курсах, про запровадження нових навчальних закладів з новими програмами.

6. Сприяти подорожам учителів з метою педагогічного самовдосконалення [9, с. 118].

Цінність педагогічних з'їздів полягала в тому, що практично всі вони піднімали питання про положення вчителя в школі, в суспільстві, про підготовку та прагнення педагогів до ідеалу. У доповідях, рефератах аналізувався рівень базової педагогічної підготовки, її відповідність запитам школи й суспільства, методи та засоби підвищення кваліфікації. Наприклад, програма II Всеросійського з'їзду ім. К. Ушинського (1913-1914 рр.) включала такі питання: правове положення народного вчителя, матеріальне положення народних учителів, освіта вчителів та просвітня діяльність, учительські товариства взаємодопомоги та їх об'єднання.

Велике значення для психолого-педагогічного самовдосконалення викладачів мали Всеросійські з'їзди з експериментальної педагогіки та педагогічної психології, що відбувалися протягом 1906-1916 рр. Участь у них збагачувала вчителів знаннями про нові напрями вітчизняної та зарубіжної педагогіки, про можливості використання сучасних наукових досягнень у шкільній практиці.

Так, на з'їздах з педагогічної психології (1906, 1909 р.р.) вчительство отримувало знання із загальної, вікової, педагогічної психології, мало можливість познайомитися з новим на той час педагогічним рухом. З'їзди з експериментальної педагогіки (1910, 1913, 1916 рр.) були присвячені висвітленню найновіших результатів експериментальних досліджень, течій та напрямів у вітчизняній експериментальній педагогіці (школи О.Нечаєва, О.Лазурського, Г.Россолімо, Г.Челпанова). Вчителі-делегати отримували знання про сучасний стан та місце психології в системі

наук, про її задачі на майбутнє. З'їзди сприяли обміну думок лікарів, психологів та педагогів.

Особливо цінну інформацію на з'їздах з педагогічної психології та експериментальної педагогіки вчителі отримували з доповідей відомих учених: "Про складання характеристик" О.Лазурського, „Учнівський твір як класний експеримент" С.Блуменау, „Експериментальний метод у педагогічній психології" М.Рум'янцева, „Експериментальне дослідження пам'яті" П.Ефруссі тощо.

Працюючи на з'їздах з експериментальної педагогіки та педагогічної психології, вчительство обговорювало проблеми дитячої обдарованості, виховання „відсталих" дітей, актуальні проблеми дитинства (виродження, алкоголізм, самогубство, підвищена стомлюваність).

Програмами педагогічних з'їздів були передбачені виставки приладів, книг, навчальних посібників, колекцій, екскурсій, огляди, відвідування, культурні заходи. Вони знайомили учителів з останніми досягненнями науки та техніки, їхнім практичним застосуванням у житті, можливостями використання у шкільному навчанні. Участь в екскурсіях, огляд виставок надавав учителям великий об'єм інформації, узагальнював їхні наукові загально-педагогічні, методичні знання, піднімав загальнокультурний рівень.

Наприклад, учасник Петербурзьких курсів 1911 року писав, що, крім лекцій, було влаштовано багато екскурсій по місту, його музеях, палацах, виставках, заводах, фабриках, друкарнях, електричних станціях та інших місцях, де тільки можна було побачити щось цікаве. Були й замські екскурсії в Кронштадт і Петергоф [2, с. 83-84]. Також під час з'їздів організовувалися екскурсії в різноманітні середні навчальні заклади, що сприяло залученню вчителів до передового досвіду викладання. Відвідування університетських лабораторій вводило у коло проблем, що досліджувалися університетськими вченими. На виставках учителі знайомилися з науковою, науково-популярною, навчальною літературою, книгами із загальної педагогіки, дидактики, методики, з періодичними виданнями, бібліографією. Книги, навчальні посібники та інші експонати надавали приватні особи, бібліотеки, магазини, навчальні заклади, вітчизняні та іноземні фірми. Програми з'їздів викладачів гуманітарних наук включали літературно-музичні вечори, відвідування драматичних та оперних вистав.

Крім того, вчителям пропонувались **багатоденні освітні екскурсії по Росії та за кордон**. Ідея їх організації та проведення виникла в 90-х роках XIX ст. Її реалізації сприяли спільні зусилля членів учительських товариств взаємодопомоги, різноманітних просвітніх товариств, товариств грамотності тощо. Реальними екскурсії стали лише на початку XX ст., коли наприкінці 1908 року при Московському навчальному відділі виникла Комісія освітніх екскурсій. Нею були розроблені маршрути, отримані урядові дозволи на надання учасникам

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

екскурсії деяких пільг на проїзд, проживання та харчування, безкоштовне відвідування музеїв, картинних галерей, виставок.

По Росії освітні екскурсії відбувалися за такими маршрутами: Північ, Вологда, Волга – Кама, Урал, Київ, Катеринослав, Донецький басейн, Кавказ, Крим. Кількість екскурсантів у кожній групі коливалась від 18 до 48 чоловік залежно від популярності маршруту. Найбільш переповненими були кримські та кавказькі маршрути. Про це свідчать публікації на сторінках педагогічної журналістики згаданого періоду. Влітку 1904 р. була здійснена освітня екскурсія народних учителів до Криму, яка тривала 40 днів. Бажаючих узяти в ній участь, читаємо у журналі “Вестник воспитания”, було 70 чоловік, але більшість з них не змогли здійснити свого бажання, тому що не отримали відповідного дозволу у свого керівництва. Тому група складалася з 32 екскурсантів.

Під час екскурсії вчителі відвідали Ялту, Севастополь, Бахчисарай, де познайомилися зі своєрідною субтропічною рослинністю, мешканцями Чорного моря. Екскурсанти відвідували музеї, виставки, історичні пам'ятники, цікаві в архітектурному відношенні споруди, біологічні станції. Вони познайомилися з різними типами шкіл півдня, а саме: з церковно-приходськими, мусульманськими та земськими чужорідними. На зворотному шляху група завітала до Києва. Тут учителі оглянули Народний будинок товариства грамотності з його театральною залою, аудиторіями, щоденною та недільною школами, чайною, педагогічним та пересувним музеєм наочних посібників; політехнічний інститут.

За кордон передбачались німецькі, італійські, англійські, східні маршрути, екскурсії на всесвітню виставку в Голландію. Так, наприклад, німецький маршрут включав міста: Берлін (відвідування будинку Песталоцці – Фребеля, виховного закладу для дітей із злочинними нахилами, Акваріуму, Зоологічного саду, музеїв, галерей, парків тощо), Дрезден (картинна галерея, музей скульптур, шкільних посібників), Лейпциг (вчительська семінарія), Франкфурт-на-Майні (середні школи), Мангейм (початкові училища, зразкова мангеймська система) тощо [7].

Протягом усього досліджуваного періоду, як свідчить аналіз вітчизняної педагогічної журналістики, українські вчителі брали активну участь у роботі педагогічних курсів. Вони найчастіше організовувались наприкінці XIX – на початку XX ст. у Москві, Петербурзі, Києві, Харкові, Одесі, Полтаві, Херсоні, Чернігові та інших містах. Курси стали важливим джерелом самоосвіти й надавали педагогам можливість оновлювати та поглиблювати психолого-педагогічні й методичні знання, забезпечували професійне спілкування, сприяли обміну досвідом і підвищенню професійної самосвідомості. Вирішенню таких складних завдань сприяли керівники курсів, які були істинними педагогами, реальними ідеальними вчителями свого часу:

В. Вахтеров, М. Корф, Д. Тихомиров, В. Фльоров. До них висувалися найвищі вимоги: високий рівень освіти, як загальної, так і педагогічної; добре володіння методиками; організаторські здібності; знання сучасного стану шкільництва та вчительства; здатність перейнятися інтересами вчителів; уміння стати для курсистів тямущими помічниками.

Учителі-кореспонденти, учасники педагогічних курсів (Батько, Ол. Дор-ич, Ол. Онко., М. Ткаченко, Х. та багато інших) на сторінках вітчизняної педагогічної журналістики досліджуваного періоду відзначали, що більшість слухачів курсів виявляла невгамовну жагу до знань. Педагогічні курси, за їх визначенням, були дуже корисними як для загальної, так і для спеціальної освіти. Крім лекцій з історії України й Росії, історії російської та української літератури, географії, фізики, хімії, ботаніки, зоології, богослов'я, шкільної гігієни, на курсах читалися лекції з педагогіки, психології, педагогічної психології, історії педагогіки, логіки. Наставники-керівники курсів роз'яснювали головні методичні та дидактичні положення, знайомили вчителів з найкращими формами та прийомами навчання, показували зразкові уроки, давали рекомендації щодо використання навчальних посібників та підручників, указували на головні, фундаментальні твори, з яких можна було почерпнути знання з методики викладання окремих дисциплін [1; 2; 8].

Організація педагогічних курсів наприкінці XIX – на початку XX ст. була вельми необхідною. Дописувач журналу “Каменярі” Я. Гетьманчук зазначав: народне учительство поставлено в такі умови, що про життя рідного краю, про науку, літературу та культуру воно може дізнатися тільки самостійно. І “заворушилося вчительство та пішло на курси шукати собі духовної страви. А чи знайде воно там усе те, до чого прагне його душа?” [4, с. 21] Отже, наголошує автор, учительство мусить само про те подбати. Треба справу ставити так, щоб лекції з українознавства, історії, літератури й рідної мови стали обов'язковими на всіх курсах, де серед слухачів будуть учителі-українці. І це, на його думку, стане одним із засобів заповнення тієї прогалини у знаннях, що лишилася після закінчення учительської школи.

Вітчизняна педагогічна журналістика досліджуваного періоду, особливо кінця XIX – початку XX ст., насичена статтями, що присвячені висвітленню особистих вражень учасників учительських курсів.

Згадуючи про участь у московських літніх учительських курсах 1911 року, вчитель-кореспондент М. Ткаченко особливо відзначив цікавість, ґрунтовність та корисність лекцій М. Рубінштейна “Педагогічна психологія”, Г. Вебера “Внутрішній устрій сьогочасної початкової школи в Німеччині”, Д. Ушакова “Російський правопис та питання про реформу його”. Він зазначав, що під час читання докладів відбувалося жваве обговорення питань, які виникали у слухачів. У більшості випадків вони стосувалися національної

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

школи та рідної мови. Так, Г.Вебер постійно підкреслював, що школа повинна бути глибоко національною. А на питання до Д. Ушакова, як він ставиться до української мови, літератури та культури, той відповів: “Українська мова – мова самостійна. Мови російська й українська до купи злитися не можуть. Українською мовою написано багато гарного й корисного; український народ має свою літературу, і в свій час він утворив свою власну культуру” [8, с. 82].

Член Петербурзьких учительських курсів 1911 року Батько на сторінках журналу “Світло” також згадував, що українські вчителі в ході лекцій постійно піднімали національні питання. Професор Будде в лекції з історії російської мови кілька разів підкреслив, що хоча російська, українська та білоруська мови рідні, але кожна з них має свої характерні ознаки, свою історію, свою літературу, тому кожна має право на самостійне існування. І скільки б не забороняли ці мови, знищити їх неможливо, тому що вони є власністю великого народу, великої нації. А лектора з історії Росії вітчизняні куриси запитали, як він особисто ставиться до українського національного руху. На це професор Бочкарьов відповів, що Україна має свою історію, свою культуру та літературу, має право на самостійне національне життя. Всі ми, росіяни, продовжував він, не тільки не повинні ворожо ставитися до українського національного руху, а навпаки, маємо підтримувати його як корисний і необхідний, слід привітати українську націю, яка тільки починає пробуджуватися [2, с. 89].

Професор П. Клименко на сторінках журналу “Вільна українська школа” писав: “Українські вчительські курси збаламутили всю вчительську колегію, вони розбудили національну увагу вчительських кіл, виводили їх з пасивності, слухняності, приводили до критичної та приватної ініціативи... Смысл існування України є те культивування системи індивідуально-солідарної творчості, котре знаходиться в противенстві до системи загально-примусової роботи старої й нової Росії” [6, с. 53].

Таким чином, матеріали вітчизняної педагогічної журналістики початку ХХ ст. свідчать про наявність в українських учителів дійсної національної самосвідомості, активної громадянської позиції, яку щиро підтримували прогресивні педагоги-росіяни.

Проте були визначені деякі прогалини у змісті знань, які надавалися на курсах. Один з їх учасників, виходячи з того, що на вчителя була покладена нова місія – виховати в дітях істинних громадян, через журнал “Педагогический листок” звернувся до керівників курсів з проханням допомогти організувати педагогічні курси з питань політичної освіти народних учителів. “Суспільство народних університетів, – писав він, – повинно поставити народного вчителя та його політичну освіту на перший план своєї діяльності, і саме науково, безпартійно, тому що партію кожен сам собі знайде” [5, с. 206].

Однак, незважаючи на це, педагогічні курси вселяли в душу кожного багато бадьорості, енергії, заохочували до праці над самим собою і над суспільством взагалі. Вчителі зрозуміли, “що вони маленькі, непомітні комахи, які допомагають будувати великий дім культури” [2, с. 90]. Саме завдяки курсам у вчителів розвивалась глибока переконаність у високому суспільному значенні своєї професії, формувалось почуття відповідальності та безкорисливого служіння своєму народу. Будучи публічними, курси пробуджували інтерес до педагогічних проблем у суспільства та преси, сприяли розповсюдженню педагогічних знань не лише серед учителів, а й серед громадських діячів, попечителів шкіл, батьків.

Учительські з'їзди та курси були найважливішим чинником розвитку педагогічної теорії, шкільної практики та всієї народної освіти, вони набули особливої значущості в процесі професійного об'єднання учительства, зосередження науково-педагогічних сил для розвитку педагогіки як науки, сприяли зростанню професійної самосвідомості вчителів та були стимулом активізації педагогічної творчості.

ЛІТЕРАТУРА :

1. Ахутин Н. Подготовка начальных учителей и учительниц и педагогические курсы для них // Русская школа. – 1897. – № 9-10. – С. 146-169.
2. Батько. Учительські курси в Петербурзі // Світло. – 1911. – Кн. 1. – С. 82-90.
3. Бунаков Н.Ф. Заметки о 2-х съездах народных учителей и учительниц в Псковской губернии в 1882 г. // Русский начальный учитель. – 1883. – № 1. – С. 6-21.
4. Гетьманчук Я. Учительські курси // Каменярі. – 1911. – Ч. 13. – С. 21-22.
5. Д.В. Земские общеобразовательные курсы для народных учителей // Педагогический листок. – 1907. – Кн. 3. – С. 198-206.
6. Клименко Т. Идея та практика вчительських українських курсів // Вільна українська школа. – 1918-1919. – № 6-7. – С. 52-53.
7. Образовательные экскурсии в 1910 г. // Народный учитель. – 1910. – № 3. – С. 15 – 18.
8. Ткаченко М. Про московські літні вчительські курси 1911 року // Світло. – 1911. – Кн. 1. – С. 79 – 82.
9. Тютрюмов А.М. Съезды народных учителей, как общественно-педагогическая мера // Русская школа. – 1894. – № 7 – 8. – С. 118 – 135.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КОНТРОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ “ІСТОРІЯ СУСПІЛЬНОЇ ДУМКИ”

*О. Паршакова – кандидат історичних наук, доцент
Краматорський економіко-гуманітарний інститут*

У статті розглядаються теоретичні основи такої дидактичної категорії, як “самостійна робота студентів”, а також відбито власний досвід автора щодо організації цієї форми навчального процесу. Особливо висвітлюються умови, за яких самостійна робота студентів стає більш раціональною та ефективною.

Сучасний соціально-економічний, політичний та культурний стан незалежної України, її функціонування у рамках ринкових стосунків висувають нові вимоги щодо громадських, світоглядних, творчих та професійних якостей майбутнього фахівця. Задовольнити цю соціальну потребу має насамперед нова реформована програма вищої освіти.

Сьогодні основне завдання вищої школи полягає не в тому, щоб дати молодому спеціалісту певну суму знань, а в тому, щоб сформувати в нього потребу до самоосвіти та власного самовдосконалення.

Цілком справедливо сучасні дослідники зазначають, що у становленні системи самоосвіти майже вирішальну роль відіграє самостійна робота [1, с.292 – 295; 2, с.54]. Така точка зору знайшла відображення у провідних документах Міністерства освіти і науки України, зокрема у “Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, № 161 від 02.06.1993 р. та у листі МОНУ “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2002/2003 навчальному році”, № 1/9 – 304 від 17 червня 2002 р.

Суттєві зміни в організації навчального процесу значно посилюють роль самостійної роботи студентів та створюють для цього належні умови. Так, МОНУ вважає за необхідне при підготовці фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів на базі повної загальної середньої освіти зменшити аудиторне навантаження з 36 до 30 годин на тиждень. Тим самим доля самостійної роботи у плануванні навчального процесу помітно зростає. Водночас рекомендується планувати проведення самостійної роботи студентів під керівництвом викладачів [3, с.120-121].

Цілком зрозуміло, що усвідомлення значущості самостійної роботи спонукає дослідників до визначення самого поняття “самостійна робота”, її мети, функцій, принципів організації тощо.

Навіть поверхове знайомство з сучасною науково-методичною літературою свідчить про те, що серед науковців немає єдиної точки зору щодо сутності самостійної роботи. Наприклад, В.В. Ягунов визначає самостійну роботу як “сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій” [4, с.344]; Н.В.Шестак як “навчальну діяльність учнів” [5, с.57]; В. Буряк як “методичну підсистему” [6, с.49]; П.І. Підкасистий, Л.М. Фридман та М.Г. Гарунов як “навчальне завдання”, що повинен виконати учень, та як “форму прояву відповідної

діяльності пам’яті, мислення, творчого уявлення того, хто навчається, при виконанні ним навчального завдання” [1, с.293]. Приєднаємось, однак, до твердження В.І. Андрєєва, який, спираючись на думку Б.П. Йосипова, зараховує самостійну роботу учнів до “форм організації учбової діяльності” [7, с.332]. Підкреслимо, що Закон України “Про вищу освіту” і “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” МОНУ теж трактують самостійну роботу студентів як “форму організації навчального процесу” [8, с.3-4].

На “двоєдину” мету самостійної роботи студентів вказують А.В. Соколов, І.І. Драч та І.А. Ісаєва. Це: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь та навичок [9, с.188]. Ті ж автори перераховують й основні її функції: пізнавальну, самоосвітню, прогностичну, коригуючу та виховну [9, с.189].

Багаторічний власний досвід викладача вищої школи, а також науково-експериментальні дослідження колег – науковців [9, с.189; 10, с.246; 11, с.310] дозволяють виявити ті умови, за яких самостійна робота студентів матиме найвищу ефективність:

- чітка організація самостійної роботи студента з боку викладача;
- достатнє навчально-методичне її забезпечення;
- атмосфера повної довіри та партнерства між студентом та викладачем;
- постійний педагогічний контроль за якістю роботи студента.

На сьогодні дидактика вищої школи може запропонувати цілу низку різновидів самостійної роботи, але викладацька практика не стоїть на місці, а тому арсенал її форм та методів набагато ширше і ще чекає на своє узагальнення.

Серед тих численних видів організації самостійної роботи студентів, якими володіє автор статті, заостримо увагу на одному з них, що, на наш погляд, є найефективнішим і з точки зору навчальної мети, і з точки зору виховної.

Значне місце у формуванні майбутніх фахівців – істориків та культурологів посідає така історико-філософська навчальна дисципліна, як “Історія суспільної думки”, де йдеться про провідні історичні, культурологічні, соціально-філософські, політико-правові та етичні теорії тієї чи іншої епохи. Але цей курс майже втрачає свій сенс, якщо не залучати студентів до читання праць найвидатніших письменників того часу.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Звичайно, фрагменти творів деяких авторів вони вивчають, коли готуються до семінарських занять, але тих вкрай обмаль, щоб представити студентам повну палітру поглядів та переживань епохи, що вивчається. Тому на самостійну роботу виноситься певна кількість першоджерел, які студент повинен прочитати, законспектувати та проаналізувати у письмовій формі.

Як бачимо, сама по собі ця форма не нова. Ще за часів СРСР студенти всіх спеціальностей конспектували твори К. Маркса та Ф. Енгельса, і не тільки їх. Це була вельми корисна, але не дуже ефективна робота, тому що студенти, як тоді, так і тепер, не дуже були спроможні раціонально конспектувати такі складні першоджерела, самостійно виявляти авторську концепцію, аби зафіксувати її на папері. У підсумку, конспекти виходили або поверховими, або надто “роздутими”, не відповідали ніяким оптимальним вимогам. Та й писали їх переважно заради того, щоб “викладач відчепився”. З іншого боку, як свідчить власний студентський досвід, мало кого з викладачів цікавили “вистраждані” рядки учнів. Є – і годі! Зрозуміло, що така реакція викладачів не дуже спонукала студентів до творчого осмислення навіть епохальних творів.

Але якщо у цю стару форму внести елементи раціональності, доцільності та творчості, вона стане більш привабливою для студентів і, безумовно, більш ефективною. Це потребує чималих зусиль з боку викладача, який повинен чітко організувати та методично забезпечити кожен етап проходження студентом цього різновиду самостійної роботи.

Насамперед, студент повинен бути забезпечений текстами творів тих авторів, що вивчаються. Ця проблема в Краматорському економіко-гуманітарному інституті вирішена. У бібліотечних фондах є достатня кількість екземплярів, щоб задовольнити цю потребу. У тій же бібліотеці, або з власної книгозбірні викладача студенти одержують спеціальний методичний посібник, де представлені біографії видатних мислителів (щоб автори “ожили” в очах читачів), а також наведені схеми своєрідного конспектування у вигляді сукупності питань. Останні сформульовані строго за ходом читання твору і таким чином, щоб звернути увагу студента на основні моменти твору, виявити ставлення автора до тієї чи іншої проблеми. Наприклад, вивчаючи “Державу” Платона, учні у письмовому вигляді відповідають на цілий ряд запитань.

До якого образу звертається Платон для висловлювання власних думок?

Чи може, з точки зору Платона, чесна людина добровільно стати правителем?

Що Платон називає справедливістю та несправедливістю?

Що Платон вважає за основне джерело власного та суспільного лиха?

Які дві ворожі держави, на погляд Платона, містять у собі будь-яка держава?

Що, на думку Платона, дають людині правильні виховання та навчання?

Яке зло несе в собі порушення законів?

Так трапилося, що своїми думками щодо цієї форми роботи поділився один з найкращих випускників – культурологів, а нині аспірант кафедри філософії Східноукраїнського національного університету: “Для мене було не дуже легко годинами сидіти у бібліотеці та відповідати на запитання, але тепер я ловлю себе на думці, що майже автоматично вихоплюю основні тези твору. Я навіть не можу читати інакше, як роблячи паузу у найважливіших місцях, щоб проаналізувати ту чи іншу категорію”.

Такий конспект, що складається з письмових відповідей на запитання, є лише першою, мінімальною частиною роботи, яку повинен виконати студент.

Друга частина роботи носить творчий характер. Низку запитань за кожним твором вінчає так зване “підсумкове запитання”. Щодо “Держави” Платона це: “З якими ідеями Платона Ви погоджуєтесь, а з якими – ні? Аргументуйте свою відповідь”.

Обсяг такої аналітично-творчої роботи викладачем не лімітується. Але практика свідчить, що студенти пишуть від 2 до 10 сторінок тексту. Є і найбільш зацікавлені, що розгортають свої роздуми на 15 – 20 і більше сторінок.

На наш погляд, саме у цій, максимальній, частині самостійної роботи викладач має можливість не на словах, а на ділі реалізувати деякі принципи особистісно-орієнтованого навчання.

Не секрет, що у сучасній вищій школі навчаються студенти з різним рівнем підготовки. Є дуже слабкі і є сильні. Запропонована форма гнучко пристосовується до здібностей студентів. Кожен з них аналізує те, що він зрозумів з твору, що його зацікавило, і на тому рівні, який йому здається посильним. У цьому випадку майстерність педагога полягає в тому, щоб постійно і слабкий, і сильний студент просувалися вперед. Це не так просто. Тієї мотивації, що потрібно у строк здати роботу викладачеві, явно не досить. Слід шукати додаткових стимулів, зацікавлювати студента в результатах його творчого пошуку. Перш за все педагог сам повинен проявляти жвавий інтерес до робіт студентів, уважно їх перевіряти, супроводжувати своїми нотатками та зауваженнями, не ухилятися від тих дискусій, що можуть виникнути на базі обговорення тієї чи іншої проблеми. Ні в якому разі викладач не повинен нав'язувати свою точку зору студенту. Нехай учень пише і говорить те, що йде від його розуму та серця. А педагог може коректно підвести його і до іншої думки, підштовхнути до інших роздумів.

Зауважимо, що намагання педагога можуть виявитись марними, якщо між ним та студентами не існує атмосфери довіри та взаємоповаги.

Колись у своїй викладацькій практиці довелося на творі неслабого, але досить ледачого

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

студента залишити короткий і водночас дошкульний запис “Сон інтелекту!” В іншому випадку така фраза могла стати образливою для юнака. Але хлопець володів почуттям гумору і був впевнений, що це жарт та іронія з боку викладача, з яким у нього встановлені дружні стосунки. Подальші письмові роботи цього студента відрізнялися оригінальністю та самостійністю думки.

Іншого разу студент, виходячи з поширеного твердження, що викладачі не читають письмові роботи учнів, у середині свого тексту, посеред абзацу, з метою явної перевірки, утиснув фразу: “И зачем я только всё это пишу. Ведь Вы всё равно этого читать ни будете» (Зберігаємо орфографію оригіналу – О.П.). Довелося чимало часу витратити, щоб написати анотацію на цю роботу і навіть педантично виправити всі помилки. Студент більш “не заїкався” з приводу недостатньої уваги до його “творчості”.

Не менш привабливим стимулом для студентів стало оцінювання їх робіт викладачем у вигляді балів. Наприкінці семестру ці бали враховуються при складанні іспиту, який проходить у формі письмового тесту [12].

Правду кажучи, студенти мають рацію, коли час від часу звинувачують викладачів в ігноруванні їх письмових робіт (рефератів, творів, курсових тощо). Така ситуація пов’язана не стільки з недбалістю робітників вищої школи, скільки з тими об’єктивними умовами, за якими працює викладач. Навчальне навантаження викладача складається таким чином, що він не має зайвого часу, щоб індивідуально працювати зі студентами. Цей “титанічний” труд ніяк не оплачується. На сьогодні це одна з найболючіших проблем вищої школи.

Відомо, що МОНУ робить деякі спроби задля розв’язання цієї ситуації. Так, у листі МОНУ “Про організацію навчального процесу у вищих

навчальних закладах у 2002/2003 навчальному році” записано: “... рекомендується планувати проведення самостійної роботи студентів під керівництвом викладачів. Зазначений вид роботи зараховується до навчального навантаження викладача обсягом не більше 6 годин на тиждень” [3, с.121]. Але поки що ці рекомендації Міністерства вузівською адміністрацією не беруться до уваги.

Зазначимо ще один важливий аспект в організації самостійної роботи студентів. Це наукове обґрунтування бюджету часу, відведеного на її виконання. Згідно “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни [8, с.9].

Практикуючи той різновид самостійної роботи, що був описаний вище, автор статті привів у відповідність обсяг матеріалу та ліміт часу, що визначений навчальним планом спеціальності на його опрацювання. До того ж автор перевіряв, скільки часу потрібно саме йому, щоб виконати власно запропоновані завдання, потім скорегував цей час згідно здібностей студентів. Крім того, учні мають можливість здавати роботи, а також обговорювати їх з викладачем протягом всього семестру. Це допомагає запобігти досадних “накладок”, що мають місце у навчальному процесі. Студент сам вибирає вільний час, коли він виконає необхідне завдання.

Як бачимо, організація та контроль самостійної роботи студента – це дуже складна проблема, яка ще чекає на своє подальше наукове, практичне та матеріальне (що не менш важливо) розв’язання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
2. Герман Н., Тягунова Н. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання //Вища школа. – 2001.- № 4-5. – С. 53-61.
3. Лист Міністерства освіти і науки України “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2002/2003 навчальному році”, № 1/9 – 304 від 17 червня 2002 р. //Вища школа. – 2001. - № 4-5. – С.119-125.
4. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
5. Шестак Н.В. Высшая школа: технология обучения. – М.: Вузовская книга, 2000. – 80 с.
6. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів //Вища школа. – 2001. - № 4-5. – С. 48-52.
7. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
8. Форми організації навчального процесу та види занять у вищому навчальному закладі: Методичні рекомендації. Вип. 1 /Упор.: Ю.М.Косенко, С.В. Яблуков. – Маріуполь: МГІ, 2003. – 48 с.
9. Соколов А.В., Драч І.І., Ісаєва І.А. Організаційно-методичні засоби забезпечення самостійної роботи студентів у ВНЗ І – ІІ рівнів акредитації //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 188-192.
10. Авдєєнко А.П., Дементій Л.В. Організація самостійної роботи студентів //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 33. – С. 246-250.
11. Пащенко Т.М. Проблеми організації самостійної роботи студентів //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 31. – С. 309-316.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

12. Паршакова О.Д. З досвіду організації та проведення екзаменаційних тестів з курсів “Історія середніх віків” та “Історія Раннього Нового часу” //Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 28. – С. 139-148

ВНЕСОК НАУКОВОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ІСТОРИЧНО-НАУКОВИХ ТА ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ВИВЧЕНІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Г. Петрученя - старший викладач кафедри загальної педагогіки.

Мелітопольський державний педагогічний університет

У статті обґрунтовано необхідність і розкрито значення інтеграції історично-наукових, історично-педагогічних знань на матеріалах аналізу внеску наукової інтеграції у становленні освіти та педагогічної думки в Україні в другій половині ХІХ ст. Розглянута просвітницька діяльність університетських товариств природодослідників та її вплив на розвиток педагогічної теорії та практики.

Підготовка вчителя в умовах сьогодення швидкоплинних соціальних змін, озброєння його світоглядними, соціальними і моральними переконаннями, високою психологічною лабільністю можливе, за слушним зауваженням М.Окси, „лише через добре продуманий зміст і систему знань і методів, і питання не лише в змісті і методах освіти і навчання, скільки в міжпоколінній трансмісії культури в цілому” [1, 247]. Сучасний педвуз повинен реалізувати інтеграцію загальнонаукових і професійних знань, яка об’єктивно віддзеркалює сучасну наукову картину світу, запобігає формалізму у засвоєнні знань та сприятиме варіативності їх застосування.

Особливе місце у вузівському викладанні посідає історично-науковий матеріал - відповідні розділи передують основному змісту провідних навчальних теоретичних курсів, відокремлюються у самостійні дисципліни. Адже дослідження і аналіз історії науки дає змогу виявити передумови та фактори розвитку, розглянути генезу і еволюцію наукових ідей, а також окреслити тенденції, перспективи і пріоритетні напрямки їх розвитку.

Ознайомлення з логікою становлення, розвитку та боротьби наукових ідей, з творчим шляхом видатних вчених, з одного боку, сприяє піднесенню інтелектуально-емоційного фону навчання, розвитку самостійного мислення студентів, тобто виступає ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності. З іншого боку - містить могутній потенціал гуманізації вузівського навчання. Наука постає перед студентами ні сталою сукупністю догм, а живим драматичним творчим процесом пізнання, який здійснюється конкретними яскравими і самобутніми особистостями. Майбутнім педагогам важливо усвідомити міцний взаємовплив, нерозривний зв’язок наукового прогресу та розвитку освіти.

“Найважливіша задача при розв’язанні проблеми співвідношення між вченим і суспільством полягає в тому, щоб зробити доступними для всього людства ті духовні цінності, що притаманні поки лише науковим колам. Саме це і є внеском сучасної науки в культуру і прогрес усього суспільства”, - твердив Р. Оппенгеймер [2, 106]. Тому в період великих соціальних зрушень,

коли постає гостра потреба саме у формуванні і збереженні духовної культури, суспільне значення науки та її творців зростає.

Слід зауважити, що характерною рисою української наукової інтелігенції є сприйняття справи освіти свого народу як справи особистої, як свого громадянського обов’язку. В історії вітчизняної науки та шкільництва цей феномен суспільного життя найяскравіше проявився у другій половині ХІХ сторіччя. Цей період відомий в історії вітчизняної науки як золотий вік природознавства. Внаслідок академічної політики царату найвпливовіші наукові сили сконцентрувалися у стінах вищої школи, яка виступала могутнім чинником суспільного прогресу. Майже вся університетська професура вела напружену суспільно-просвітницьку діяльність. Чималий внесок у розвиток вітчизняного шкільництва і педагогічної думки був зроблений вченими-природодослідниками. Особливої уваги заслуговує у такому контексті діяльність університетських природничо-наукових товариств.

Наукові товариства при університетах розглядалися Статутом 1863 р. як засіб удосконалення вченої діяльності вищої школи і керувалися власними статутами, що затверджувалися міністром освіти [3, 37].. В умовах зарегламентованості університетського життя, при практичній відсутності асигнувань на розвиток наукових досліджень, такі товариства, що утримувалися на членські та благодійні внески, користувалися певною, принаймні матеріальною, незалежністю від держави і відносною свободою у визначенні напрямків і змісту своєї діяльності. Товариства природознавців почали утворюватися при університетах згідно з постановою Першого з’їзду російських природознавців і лікарів, що відбувся у Петербурзі наприкінці 1867 –початку 1868 рр. Одними з перших були засновані товариства в Києві, Харкові (1869 р.) та Одесі (1870 р.) [4, 143-149]. Основними напрямками їх діяльності виступали дослідження природи краю і сприяння якомога ширшому розповсюдженню природничих знань серед місцевого населення. На той час розпочався наступ на шкільне

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

природознавство, що у 1877 р. остаточно було зігнане з курсу класичної гімназії. Тому, якщо з першим завданням товариства справлялися успішно, то з другим виникали суттєві перешкоди. Проте, незважаючи на труднощі, ці товариства залишалися майже ні єдиним джерелом, з якого натуралістичні знання просіяли у широкі кола громадськості.

Київське товариство дослідників природи (1869-1929 рр.) здійснювало досить масштабну і різноманітну просвітницьку діяльність, але найбільш яскравою і тривалою його ініціативою стало влаштування систематичних публічних курсів з природничих і математичних наук. Курси повинні були дати особам, що не мали “можливості одержати університетську освіту, загальну природничо-історичну освіту і по можливості підготувати їх до самостійного вивчення предметів природознавства”. З таких міркувань засновники прагнули надати курсам суто науковий характер [5, 296]. Курс був розрахований на два роки, чотири семестри, від 8 до 12 годин на тиждень і охоплював гігієну, фізіологію, алгебру та геометрію, анатомію, мікроскопію, зоологію, фізику і ботаніку. Хімія не входила до цього переліку, бо планувалося читання її двохрічного курсу від університету. За відвідування курсів з слухачів брали невелику платню, встановивши безкоштовні квитки для незаможних осіб. Протягом 1870-1875 був прочитаний двохрічний і трьохрічний курси, кількість слухачів яких в різні періоди функціонування коливалася від 164 до 333 осіб [6, 147; 7, 41].

Організатори курсів намагалися надати їм систематичний характер, що відбилося в навчальних планах і програмах, які наближалися до університетських (іноді без достатнього врахування різного рівню підготовки слухачів). На цьому етапі свого функціонування курси мали двоїстий характер. З одного боку вони мали певні риси, що об'єднували їх з народними університетами, що з'явилися незабаром (загальноосвітній характер; досить широка програма, з якої слухачі могли обирати предмети за власними інтересами; спрямованість не лише на загальноосвітні, а й на розвиваючі завдання, зорієнтованість на загальноосвітні прагнення слухачів тощо). З іншого (про що йшлося у заяві слухачів на адресу Лекційного комітету) – на курсах, які здебільшого відвідували жінки, слухачі прагнули отримати освіту, що мала б “спеціальне значення” і могла бути застосованою на практиці. По закінченні курсів вони бажали отримати відповідні письмові посвідчення від Лекційного комітету, що мало б практичне значення для осіб, що займаються приватними уроками [8, 8285].

У 1875 р. товариство природознавців через труднощі матеріального і організаційного характеру припинило роботу Лекційного комітету, відновивши її лише у 1895 р. Аналізуючи попередній досвід ініціатори відзначили, що хоча він дав блискучі результати, влаштувати дійсно систематичні курси комітету, всупереч

сподіванням, не вдалося. У зв'язку з цим було запропоновано читання ні систематичного курсу, а циклу популярних лекцій з окремих природничих дисциплін [9, XXVI-XXVII]. У такій формі курси функціонували до 1905 р.

Курси, подібні до тих, що влаштувалися київськими природознавцями, діяли і при Новоросійському університеті в Одесі (1871-1874 і 1895-1905 рр.). Найбільш цікавим виявляється другий період функціонування цих курсів, коли фундаторам вдалося знайти підтримку з боку міської Думи, що встановила щорічну субсидію в розмірі 3000 крб., що дозволило суттєво зміцнити матеріальну базу курсів. У свою чергу, ректор університету Ф. Шведов дозволив користуватися університетськими аудиторіями, кабінетами, музеями і актовим залом. Зусилля комітету не були марними – у 1998 р. на лекції записалося 690 осіб, переважно вчителів і службовців. У цьому ж році на курсах були вперше запроваджені демонстраційні практичні заняття, що відбувалися у дні, вільні від лекцій і продовжувалися іноді до 12 години ночі [10, 38-40].

Публічні курси, що влаштувалися університетськими товариствами природознавців сприяли не лише розширенню кругозору слухачів, а й мали для них практичне значення, підштовхнули декого з них до самостійних занять або до вступу у вищий навчальний заклад. У ті часи, коли для жінок був закритим доступ у вищу школу, курси надавали жінкам освіту підвищеного типу. Накопичений товариствами досвід збагачував практику освіти дорослих, був застосований пізніше в роботі народних університетів, Вищих жіночих курсів, просвітніх товариств, з якими співпрацювали вчені-природознавці. В роботу позашкільних закладів освіти вони вносили широкий кругозір, ґрунтовність, системність, дійсно науковий характер. Звичайно, як ініціатива виключно громадська, загальноосвітні курси університетських товариств дослідників природи зіткнулися з суттєвими перешкодами і не набули дійсно масового характеру, результати їх діяльності не завжди відповідали прикладним зусиллям, очікуванням слухачів.

Отже, діяльність вчених-природодослідників мала величезне суспільне значення, перетворюючи університети на справжні осередки науки, культури і освіти в регіоні. Вона впливала на становлення теорії і практики жіночої та позашкільної освіти, вузівського навчання, дидактики початкової та середньої школи, методик викладання природничих дисциплін. На жаль, такий аспект громадської та професійної діяльності природодослідників висвітлений у сучасних дослідженнях недостатньо.

Формування України як суверенної самостійної держави викликає в педагогіці посилений інтерес до історичних аспектів суспільного розвитку. Вивчення і теоретичне узагальнення народного досвіду виховання, педагогічної спадщини минулого, досягнень світової педагогічної думки, творче використання

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

їх з урахуванням вимог і можливостей молодій державі надають змогу якісно оновити й удосконалити систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів.

Сучасні інтегративні процеси в житті та пізнанні вимагають міждисциплінарного синтезу знань про людину і світ, закономірності їх розвитку, знань, які інтегрують особистість з людством і суспільством. Ці процеси щодо педагогічної науки ведуть до інтеграції педагогічних, історико-педагогічних і історико-наукових знань. Адже, без вивчення історичного досвіду людства неможливо правильно і повно

розуміти педагогіку, сучасний рівень логічної побудови її теорії.

Така інтеграція історично-наукових, загально-історичних та історично-педагогічних знань дозволить майбутньому вчителю зорієнтуватися в закономірностях розвитку суспільного і педагогічного процесів, зрозуміти сутність і визначити перспективи наукового розвою та його вплив на становлення освітніх систем та розвиток педагогічної думки. Вона сприятиме подальшому виробленню моделі освіти, позбавленої соціальної і культурної однорідності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Окса М.М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917-1991). – К., 1994 – 315 с
2. Рузе М. Роберт Опенгеймер і атомна бомба. – М., 1965
3. Общий Устав и штаты императорских российских университетов, 1863 г. – К., 1872.
4. Барбарич А.И. Научные общества естествоиспытателей //Развитие биологии на Украине: В 3 т. – Т.1. – К., 1984.
5. А.О. Ковалевский, Я.Я. Вальц. В собрание Киевского общества естествоиспытателей. Предложение (об организации чтения публичных систематических курсов лекций по естествознанию и математике) //Записки Киевского общества естествоиспытателей. – 1870. – I. - Вып. 2. – Протоколы.
6. Отчет о деятельности Киевского общества естествоиспытателей за 1871 г. //Записки Киевского общества естествоиспытателей. – 1872. – II, вып.1. – Протоколы.
7. Отчет Лекционного комитета за 1874-1875 учебный год //Записки Киевского общества естествоиспытателей. – 1875. – IV, вып.1.
8. Доклад Лекционного комитета //Записки Киевского общества естествоиспытателей. – 1873. – III, вып.2.
9. Доклад Совета Общества по поводу предложения В.В. Игнатовича-Завилейского. //Записки Киевского общества естествоиспытателей. – 1898. – XV, вып.2. – Протоколы.
10. Популяризація науки в Україні: історія і сучасність./ Під ред. А.З. Москаленка, О.Ф. Коновця. – К., 1992.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОНОВЛЕНІЙ ШКОЛІ – ПРОВІДНА ТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ ЧАСОПИСІВ (20-І – ПОЧАТОК 30-Х РР. ХХ СТ.)

Анжеліна ПУГАЧ - відповідальний секретар журналу “Рідна школа

м. Київ

Розглядаються питання висвітлення організації професійної діяльності в умовах оновленої школи в педагогічних часописах 20-30 років ХХ століття, розкривається зміст і напрями цієї роботи, аналізуються аспекти професійного становлення педагога, його готовності до впровадження нововведень. Зроблено акцент на те, що такий досвід, зважаючи на виявлені позитивні й негативні моменти, слід врахувати в сучасних процесах модернізації освітянської галузі, розбудові національної школи.

В умовах модернізації освітянської галузі на сучасному етапі проблема готовності педагогів до впровадження нововведень набуває особливого звучання. Це пов'язано не тільки з масштабністю й глибиною перетворень: оновленням змісту освіти, гуманізацією й технологічним удосконаленням навчально-виховного процесу, подовженням терміну навчання й застосуванням 12-бальної системи оцінювання, переходу до нової моделі управління та створенням сучасної нормативної бази тощо. На нашу думку, актуалізація означеного питання зумовлена, насамперед, зміною соціального замовлення, що висувається перед педагогами. Адже нинішнє суспільство доручає сучасному вчителю підготувати особистість, здатну

і до самореалізації, і цивілізованого діалогу з іншими. Ось чому до обговорення таких концептуальних питань залучаються не тільки фахівці, а й різні інституції, серед яких слід відзначити педагогічну журналістику. Підкреслюючи роль цих інституцій в розбудові національної школи, міністр освіти і науки України В.Г. Кремень на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти зауважив, що на сучасному етапі складається “своєрідне освітньо-педагогічне поле, яке виявляється через діяльність ЗМІ” [1].

З огляду на вище викладене, на нашу думку, виникає потреба у всебічному аналізі участі педагогічної преси в обговоренні і дискусіях навколо найнагальніших освітянських проблем, формуванні

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

суспільної й наукової думки щодо особистості вчителя, його підготовки. Таке дослідження пропонується здійснити на основі історичного підходу, адже при порівнянні й зіставленні сучасних процесів з явищами в минулому з'являються оригінальні ідеї, впровадження яких разом з національними традиціями сприятиме становленню й подальшому розвитку вітчизняної журналістики.

Обраний для дослідження період – 20-і – початок 30-х рр. ХХ ст., як і сьогодні, відзначається кардинальними змінами в освіті. Він приваблює науковців можливістю здійснити аналіз, спираючись на зовсім нові методологічні засади, з використанням раніше заборонених, недоступних чи вилучених з наукового обігу джерел. Однією з перших в наш час і найгрунтовнішою вважається розвідка колективу авторів під керівництвом О.В. Сухомлинської “Нариси історії українського шкільництва (1905-1933)”, (К., 1996). Дотичними до проблеми, що розглядається, є праці Н.М. Дем’яненко “Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.)”, (К., 1998) та Л.С. Сігасвої “Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні” (К., 2002). Вагомим внеском, безумовно, в дослідження досвіду творення національної школи стали монографії Н.М. Гупана “Українська історіографія історії педагогіки” (К., 2002), І.Л. Лікарчука “Міністри освіти України” та ін.

У названих працях на основі накопиченого фактологічного матеріалу, узагальнених статистичних даних, публікацій педагогічної преси проблема підготовки вчителя до професійно-педагогічної діяльності в оновленій школі розглядається або окремою темою, або в контексті глобальнішої. Педагогічні часописи, що видавалися у 20-х на поч. 30-х рр. ХХ ст., хоча й використовуються сучасними науковцями як вірогідне історичне джерело, всебічного й ґрунтового аналізу не дістали. Тому доцільною видається спроба дослідити, як в тогочасній педагогічній журналістиці відображено підготовку вчителя, які з її матеріалів сприяли цьому процесу, в чому їх особливості.

Становлення педагогічної преси в досліджуваній період, що по праву вважається етапом першого національного піднесення в ХХ ст., відбувалося в надзвичайно складних соціально-економічних умовах – давалися взнаки тяжкі наслідки подій війн і революцій. Що стосується духовного життя країни на той час, то за словами академіка О.В. Сухомлинської “інтелектуальна обстановка була досить розкріпаченою” [2, с 121]. В педагогіці це виявилось через пошуки, а потім виокремлення нових наукових напрямів (рефлексології, педології), продукування вітчизняними вченими власних педагогічних ідей та осмисленні зарубіжного педагогічного досвіду. Національна система освіти вибудовувалася з урахуванням тогочасних педагогічних надбань, в контексті ситуації, що склалася у країні, та в світлі настанов нової ідеології. Основні напрями реформування втілювалися в обґрунтуванні відмінної

від РРФСР освітньої моделі, запровадженні комплексної системи та нових форм і методів навчання. Оскільки призначення педагогічної журналістики виявляється в пізнанні й відображенні педагогічної дійсності, активному її перетворенні, проблеми оновленої школи знайшли відбиття на шпальтах педагогічних часописів.

Зазначимо, що на початок 20-х рр. минулого століття, на відміну від попередніх років, вони вже не створюються стихійно – цьому передують відповідні рішення освітянського керівництва, яке опікується журналами, допомагає з фінансами, папером. Так, один із центральних науково-педагогічних журналів “Шлях освіти” (“Путь просвещения”) було засновано в Харкові за рішенням колегії Наркомосу УСРР в травні 1922 року. Стараннями співробітників цього відомства його підготовлено у найкоротший термін – за два тижні, пізніше сформовано редакцію. Невипадково, що упродовж кількох років – з 1922 по 1927 рр. – часопис очолює тодішній заступник Наркома освіти Ян Ряпо. Задекларувавшись як педагогічний журнал (теорія освіти, методологія, просвітницька практика, побут), часописом із перших же кроків існування послідовно втілюється в життя нова освітня політика, теоретично й методично обґрунтовуються засади національної моделі навчання й виховання, що певним чином характеризує його цільове призначення.

За рік після започаткування журналу “Шлях освіти” Наркомосом УСРР і Укрбюро ЦК Робосу прийнято рішення про спільне видання громадсько-педагогічного щомісячника “Радянська освіта”. Перший номер потрапив до читачів у жовтні 1923 року. Основною метою часопису було встановлення тісного зв'язку з учительством на місцях, допомога освітянам у реалізації нових навчальних планів і програм, методичне забезпечення навчального процесу, надання додаткових знань для підвищення ідейного рівня і професіоналізму педагогів.

У 1925 році побачило світ перше число журналу “Радянська школа” -- органу Луганського окружного відділу народної освіти й Донецького Інституту народної освіти, який був наступником часопису “Освіта Донбасу”. Він представляв цілу когорту часописів, що виходили по регіонах. В їх діяльності в цілому простежується освітянська політика центру, проте нагальні проблеми висвітлюються з огляду на місцеві умови, особлива увага приділяється краєзнавству. Цього ж 1925 року започатковано газету “Народний учитель” – щотижневий орган Всеукраїнського Центрального Правління Спілки Робос. В центрі уваги публікацій – учитель, його моральні й професійні якості, нагальні життєві проблеми. Детальніше історію становлення і подальший розвиток цих видань нами проаналізовано в окремому дослідженні [3]. Зазначимо, що виокремлення цих видань для аналізу здійснено на підставі відомостей про їхній неабиякий суспільний резонанс на той час, значні у порівнянні з іншими накладами, та найбільшу кількість матеріалів про підготовку вчителя до

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

реалізації оновленого змісту освіти. (А.З. Перша нарада редакторів педагогічних журналів // Шлях освіти. – 1928. – №5. – с. 93).

На нашу думку, весь масив публікацій про підготовку педагога можна поділити на проблемні, теоретичні, практично-методичні, інформаційні та бібліографічні матеріали. В проблемних статтях, до яких ми відносимо не тільки ті, що готувалися вищим освітянським керівництвом, а й відомими науковцями, постійними дописувачами, увага акцентувалась на сьогоденних моментах в питаннях професійної підготовки. Упродовж періоду, що аналізується, вони змінювалися відповідно до контексту загальних освітянських зрушень: від переходу в професійно-педагогічній діяльності вчителя на нові методологічні засади й утвердження нового світогляду, підвищення методичних знань і навичок, до участі в пошуково-дослідницькій діяльності. Значну кількість публікацій з цієї проблеми підготував заступник Наркома освіти України Я. Ряппо в журналі “Шлях освіти”, який він очолював: “О педагогическом образовании” (1922, №3), “Тези доповіді, ухвалені Всеукраїнською нарадою губернських і окружних інспектур народної освіти 25-31 травня 1925 року (1925, №6), “Цілеві установки навчальних закладів України” (1925, №6). В одній із них, розуміючи повну неготовність багатьох учителів працювати в нових умовах, він зазначає: “підвищення педагогічної й громадсько-політичної кваліфікації робітників освіти від сільського вчителя до професора вищої школи включно є актуальним завданням найближчих літ, поки теперішні кадри не засвоють методів роботи нової радянської школи”.

Характерною ознакою проблемних статей ставав самий широкий резонанс серед педагогів, учительства, спричинений публікацією. Показовими в цьому плані можна вважати тези І. Соколянського, надруковані в газеті “Народний учитель” (1926, №1), які викликали хвилю відгуків, розгорнули широку дискусію про педагога, готовність учителя до навчально-виховної діяльності. В Методичному додатку до газети “Народний учитель” від 27 січня 1926 року було вміщено матеріали до обговорення тез І. Соколянського: А. Ганчара “Назад чи наперед?” і автора Д.Д. “До питання про раціоналізацію школи”. Дописувач першої з указаних статей полемізує з І. Соколянським щодо визначення першорядності складових педагогічного процесу: учителя, дитини й оточення. Автор, називаючи педагога старої школи авторитарним, наполягає на оволодінні найгрунтовнішими знаннями про дитину, колектив, оточення. Другий автор упевнений у важливості ідейної підготовки, набутті вчителем соціального досвіду. Він указує, що “одночасно з політичними вимогами радянська школа досить ясно поставила перед учителем і вимоги спеціально педагогічні”. Проблемним матеріалом можна вважати статтю І.Пелевіна, “Чергові завдання освіти”, опубліковану в часописі “Радянська школа” (1925, №1). Автор поділяє

бажання батьків, які прагнуть, щоб дитина у найкоротший термін оволоділа грамотою й гарно орієнтувалася в ближчому оточенні. Він занепокоєний проблемою підготовки вчительства, кваліфікація якого не завжди задовольняє вимогам нової школи: “у нього (вчителя – А.П.) часто нема мінімуму знання по природознавству, фізиці, математиці і т.п. Ми думаєм, що вага роботи по перепідготовці повинна бути скерована в бік підвищення рівня загального знання вчителя”.

Значна кількість проблемних матеріалів присвячена питанню готовності вчительства працювати за комплексною системою – найбільшим нововведенням того часу, яка обіймає весь педагогічний процес. Відомим педагогом Є. Равич-Щербою в статті “Три года (Повышение квалификации работников просвещения)”, опублікованої в журналі “Шлях освіти” (1925, №5-6), аналізується ситуація з запровадженням комплексів в практику школи. Автор занепокоєний тим, що здатність учительства охопити навчально-виховний процес комплексами підтверджується лише на папері. Насправді педагогам бракує професійних знань, умінь, досвіду. Розмірковуючи над причинами, що утруднюють перехід до комплексної системи навчання, запровадження інших нововведень, автор нагадує, що розвиток школи, як і держави в цілому загальмувався за роки громадянської війни, а вчительству потрібна ґрунтовна перепідготовка. Такої ж думки дотримується автор проблемного матеріалу “О повышении квалификации работников профобра” (“Шлях освіти”. – 1924. – №4-5) А. Мандрика. Він зазначає: “оскільки перебудова методів навчання й організації школи впирається в недостатню підготовленість педагога, то питання про підвищення кваліфікації педагога і направленість цієї роботи набуває особливого значення”.

Підтвердження того, що означена проблема була найболючішою серед нагальних освітянських питань, знаходимо й в наступних публікаціях журналу “Шлях освіти”. В матеріалі “Подготовка учителя” (1925, №8) М. Зотін, розмірковуючи над побудовою системи педагогічної освіти, вказує що вона повинна “гарантувати підготовку педагога досить високої кваліфікації з точки зору своїх здібностей передавати знання іншим”. З іншого боку, цей педагог, володіючи всіма особистими якостями, що дозволяють йому працювати з дітьми, підлітками чи дорослими, повинен наблизити школу до суспільного життя. До постановки проблеми звертається автор Л. Генкін в статті “Учитель школи робітничої молоді” (1925, №3). В його матеріалі містяться досить слушні зауваження щодо напрямів підвищення рівня професійної компетентності вчителя. Він пов’язує неготовність багатьох педагогів до впровадження нововведень із недостатньою професійною підготовкою. Перебудова старої школи затребувала вчителя з тим досвідом, яким він володів. До нової школи педагог повинен був пристосуватися в процесі безпосередньої діяльності. Проте розвиток школи відбувався такими темпами, що між ним і

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

кваліфікацією звичайного вчителя намітилася значна відстань. Підсумовуючи, зазначимо що з проблемою підготовки вчителя на шпальтах педагогічної преси виступали й інші видатні педагоги, серед яких В. Арнаутов, Т. Гарбуз, А. Грабаров, А. Готалов-Готліб, П. Мостовий, Ю. Самброс. За проблемними матеріалами тогочасних періодичних педагогічних видань можна виокремити напрями підготовки вчителя, а саме: політичний, педагогічний, загальноосвітній.

Досить умовне розмежування з проблемними статтями мають матеріали теоретичного характеру. Авторами таких статей виступали відомі науковці, які, критикуючи вчителя дореволюційної школи, прагнули розробити модель сучасного педагога, здатного до найсміливіших перетворень. Зупинимося на педагогічних позиціях відомих діячів Ол. Попова і А. Грабарова. Роздуми Ол. Попова щодо складових професійно-педагогічної підготовки вчителя, які він обстоює в статті “Проблема підготовки соцвихника” (“Шлях освіти”. – 1924. – №4-5) є своєрідним відголоском дискусії на другій Всеукраїнській нараді з недосвіти (липень, 1923), на якій різкої критики зазнали погляди представників “старої школи”. Ол. Попів полемізує з професором М. Рубінштейном, який вимагає для педагога “спеціальної освіти, що поповнюється педагогічними знаннями і засвоєнням методичних засобів”. Автор не заперечує, що педагог “мусить бути добре освіченою, науково-підготовленою людиною”. Проте, аналізуючи складові педагогічної підготовки, він підкреслює першочерговість орієнтації шкільного вчителя на вивчення дитячого колективу, дитячого руху, “динаміку” дитинства. Його найголовніша думка в цьому питанні така: “всякий педагог (чи шкільний, чи дитбудинківський) має одну спеціальність – педагогіку, що (перевертаємо термін Рубінштейна) “поповнюється” науковим знанням” (там само).

На шпальтах часопису “Радянська школа” знайшли відображення творчі пошуки побудови моделі ідеального педагога професором А.М. Грабаровим. Ціла низка його статей свідчить про те, що відомий педагог, розробляючи професіограму вчителя, спирається на найновіші вітчизняні наукові дослідження, порівнює їх із зарубіжним педагогічним досвідом, намагається виявити сутнісні риси сучасного вчителя. В публікації “Педагог и его подготовка” (1927, №1) він зазначає: “Ці два моменти – педагог як громадський діяч, і педагог як об’єкт для наслідування, є визначальними для становища педагога в школі.

Теоретичні напрацювання професора А. Грабарова знаходять підкріплення в його матеріалах практично-методичного характеру. Такі публікації особливо цінувались освітянами-практиками. Адже в них аналізувався досвід організації заходів із підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогів, містилися методичні рекомендації щодо змісту цієї роботи. Стаття “Інтереси педагогів України та деякі

питання перепідготовки” (“Радянська освіта”. – 1926. – №12) написана А. Грабаровим за наслідками проведення занять у містах Нікополі, Прилуках, Чернігові, де ним читався курс “Педології й основи педагогіки з методами роботи”. У ній автором насамперед висловлюється думка про необхідність і доцільність організації курсів із перепідготовки, адже “масовий педагог, а особливо педагог селянський, не володіє певною сумою знань, яка дала б йому змогу зразу взятися за педагогічну самопідготовку” (там само). Досвідчений викладач пропонує програму лекцій, прочитаних ним 1926 року на літніх педагогічних курсах, та оригінальну методику проведення занять, які він побудував, спираючись на запити слухачів. Перепідготовка вчительства в 20-х рр. ХХ ст. набуває масового руху, про що свідчать публікації педагогічної преси, зокрема статті П. Мостового: “Нове в справі підвищення кваліфікації робітників соцвиху” (“Шлях освіти”. – 1929. – №5), “Переведення перепідготовки робітників соцвиху на нові рейки” (“Радянська освіта”. – 1926. – №6), підвищення кваліфікації робітників соцвиху 1927 року” (“Шлях освіти”. – 1927. – №4).

Цікаво, що за матеріалами, в яких висвітлювався досвід і напрями організації педагогічної перепідготовки, в освітянських часописах дедалі частіше з’являються публікації про вивчення ефективності цієї роботи, удосконалення форм і методів.

До інформаційних матеріалів ми відносимо повідомлення в педагогічній пресі про організацію кампаній з підготовки і перепідготовки працівників освіти. У них, як правило, подається план і визначаються заходи цієї роботи. Такі матеріали є надзвичайно цінними і для сучасних дослідників, адже вони передають освітню хроніку періоду, що аналізується.

На особливу увагу заслуговують матеріали бібліографічних відділів часописів. Зважаючи на недоступність для багатьох учителів безпосередньо ознайомитися з літературою, що допомогла би підвищити педагогічну кваліфікацію, отримати додаткові знання про дитину і предмет викладання, вивчити досвід колег та опанувати новими технологіями, педагогічні видання взяли на себе функцію інформувати освітян про найновіші педагогічні досягнення. Аналізуючи критичні огляди літератури, ми дійшли висновку, що провідною темою бібліографічних відділів стала проблема підготовки педагога. В кожному з чисел часописів містилися рецензії на 3-5 видань. Наприклад, з матеріалу П. Волобуєва “Три книжки в справі перепідготовки робітника освіти” (“Шлях освіти”. – 1926. – №1) дізнаємося про праці А. Грабарова “Самопідготовка” та М.М. Рубінштейна “На путях к педагогическому самообразованию”. Заслуга педагогічних часописів і в тому, що вони ознайомлювали читачів не тільки з новинками вітчизняної педагогічної літератури, а й доробками зарубіжних вчених: наприклад, книжкою Б.Р. Бекінгема “Исследование педагогического процесса

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

для учителя”, рецензію на яку підготував П. Мостовий (“Комуністична освіта”. – 1931. – №4).

За матеріалами бібліографічних відділів складається уявлення про напрями вивчення особистості вчителя: в галузі фізіологічних характеристик, інтелекту, здатності до вчителювання, педагогічної майстерності, опанування новітніми технологіями, підготовки і підвищення кваліфікації.

Підсумовуючи, зазначимо, що журнальні й газетні публікації педагогічної преси 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст., які відзначаються

дискусійністю, аналітичністю, оперативністю підготовки до друку, виступають надійним історичним джерелом для вивчення проблеми підготовки вчителя. В їхніх матеріалах розкривається зміст і напрями цієї роботи, аналізуються аспекти професійного становлення педагога, його готовності до впровадження нововведень. Такий досвід, зважаючи на виявлені позитивні й негативні моменти, слід врахувати в сучасних процесах модернізації освітянської галузі, розбудові національної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кремень В.Г. Доповідь на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 року // Освіта. – 2001. – 10-17 жовтня 2001 р.
2. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: Навч. посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
3. Подставкіна А.В. Вітчизняні освітянські часописи як джерело дослідження проблеми професійного становлення вчителя (20-ті – поч. 30-х рр. ХХ ст.) // 36. наук. праць: Спец. випуск “До витоків становлення української педагогічної науки”. – К. – Науковий світ, 2002

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РИС ПОВЕДІНКИ АФРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Л. Рибаченко

В статті описані общіє черты поведення и характера африканских студентов, получающих образование в Украине на основании психолого-педагогического анализа.

Серед іноземних студентів, які здобувають освіту в Україні студенти з країн Тропічної Африки складають значний процент контингенту серед іноземних громадян з країн Європи, Азії, Близького Сходу і Латинської Америки.

Варто враховувати, що африканські учні мають деякі загальні етнопсихологічні риси, однак у процесі встановлення і розвитку контакту з конкретними особистостями велике значення має його громадянство (англо - чи франкомовна держава, політичний курс країни, національна культура і т.п.), його приналежність до визначеної етнічної групи (племені, народності), соціальне походження, членство у якій-небудь політичній партії, молодіжної чи іншої громадської організації, а також характер майбутньої професії, що найчастіше визначає не тільки його майбутній майновий статус і положення у суспільстві, але і загальноосвітній і культурний рівні.

До числа найбільш характерних рис, що визначають психологію африканських студентів, варто віднести відчуття внутрішньої відчуженості від навколишнього світу, що відрізняється від звичного для них по багатьом параметрам; різноманітні прояви так називаємого «расового комплексу»; більш-менш яскраво виражений егоцентризм.

Усі перераховані фактори, разом узяті, породжують у багатьох африканських студентів своєрідну поведінкову мімікрію – зовнішнє наслідування іноземного способу життя і мислення.

Практично будь-який іноземний студент, приїжджаючи на навчання за кордон, попадає в суспільство, що значно відрізняється від звичного

для нього. Однак у більшості африканців процес адаптації протікає сутужніше, ніж у представників інших регіонів, що можна пояснити, головним чином, відставанням сучасної Тропічної Африки від інших районів світу в історичному розвитку, наявністю практично в усіх її країнах пережитків не тільки феодального, але і родоплемінної побудови, що не може не знаходити відображення у свідомості, звичках і психології африканців. Унаслідок цього африканці, особливо вихідці з провінційних міст і селищ, дуже прив'язані до традиційного суспільства, де розвинута підтримка з боку численних родичів і одноплемінників; а також у їхній свідомості міцно утримуються стереотипи представлень і заботи африканської громади, її моральні і культурні цінності. Усе це переплітається з елементами ідеології і культури колишніх метрополій, а також із сучасними прогресивними ідеями, що усе ширше проникають у розум багатьох африканських інтелігентів.

Потрапляючи за кордон, африканці зіштовхуються з іншим світоглядом, іншою системою цінностей. Важке положення для них збільшується тим, що у нашій країні відсутні, у відмінності від Англії і Франції, наприклад, багатомільйонні маси вихідців з колишніх колоній, що пов'язані якоюсь мірою з батьківщиною, але вже адаптувалися до умов країни перебування.

Таким чином, африканець, виявившись поза звичним середовищем, знаходився на початку перебування за кордоном під впливом цілого ряду стресових факторів, унаслідок чого він суб'єктивно починає сприймати навколишній світ як емоційно і психологічно далекий чи навіть ворожий йому, а

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

будь-які конфлікти з викладачами та студентами, іншими громадянами, країни перебування (навіть якщо вони виникають з вини самого африканця) закріплюють ці негативні відчуття.

Разом з тим, відчуваючи відносну самотність, африканець переважно потребує контактів не з іншими африканцями взагалі, а саме зі своїми земляками, тобто студентами з тієї ж держави відкілья приїхав сам, а саме – із представниками своєї народності, племені, з вихідцями з однієї з ним місцевості. Дрібні земляцтва (менш 10 чіл.) підтримують тісні зв'язки, як правило, з географічними сусідами: Намібія – Ботсвана – Лесото – Південна Африка; Сан-Томе і Принсипи – Ангола; Екваторіальна Гвінея – Конго; Сенегал – Малі і т.д. Отже, і в цьому випадку зв'язаними виявляються звичайно представники однієї етнічної групи (чи декількох близько родинних).

Належність африканських студентів до негроїдної раси є специфічним чинником, що у дуже істотній мері формує їхній світогляд, а також впливає на їхнє поведіння в побуті, найчастіше ускладнюючи їхні відносини з нашими громадянами, а також зі студентами-іноземцями іншої раси. Багатовікова практика гноблення і дискримінації негрів (работорівля, колоніальна експлуатація, прояви расової дискримінації і т.п.) породила в них особливий тип відносин до європейської раси, яку можна умовно назвати «расовим комплексом».

Суть цього складного психологічного феномена, що у відомій мері знайшов відображення й в ідеологічних концепціях африканських політичних діячів від Ф. Фанона до Л.Е. Сенгора, зводиться до переплетення і взаємодії у світовідчужанні африканця двох протилежних компонентів: з одного боку, історія колоніалізму і національно-визвольної боротьби породили ворожість і недовіру до колонізаторів і європейців взагалі, а з іншого боку – великий розрив у рівнях історичного розвитку, що зберігається і підсилюється економічна, фінансова і науково-технічна залежність молодих держав від розвинутих країн світу викликають у багатьох африканців почуття власної неповноцінності, підкріплюють міф, що насаджувався колонізаторами, про споконвічну перевагу «білої людини» і створеної їм цивілізації.

Глибоко укоренивши в психології африканців, цей комплекс виявляється у різних індивідів по-різному: від прагнення копіювати європейців в усьому – навіть у зовнішньому вигляді до прагнення самоствердитися, за будь-яку ціну показати перевагу над європейцями, крайнім вираженням чого стала теорія «расизму навіпаки». Важливо мати на увазі, що конкретні прояви расового комплексу в окремих особистостях різноманітні і важко прогнозовані. Далі у той же самій особистості вони можуть варіюватися в широкому діапазоні в залежності від ситуації. У зв'язку з цим африканець, як правило, чуткий на дружлюбне до нього відношення, високо цінує

похвалу білого, але настільки ж чуттєвий до будь-яких зауважень і осуджень і реагує на них болісно. У цьому відношенні політичні погляди конкретної особистості практично не грають ролі й у прогресивно налаштованих студентів вони можуть виявлятися не менш яскраво, чим у реакціонерів.

Егоцентризм, зрозуміло, не є якоюсь чисто африканською рисою, але у африканців він став однієї з домінуючих рис як індивідуальної, так і колективної психології середніх і верхніх кругів суспільства у силу впливу виниклого буржуазного індивідуалізму на історично сформованій у африканській громаді типу мислення. Стимулюючим егоцентризмом фактором є і згадуваний вище «расовий комплекс».

У результаті схему бачення світу африканцем-інтелігентом (а переважна більшість студентів – вихідці із середніх кругів) можна спрощено представити у формі піраміди, основними ступіннями якої – знизу нагору – будуть: людство – африканці (чи люди негроїдної раси залежить від індивідуальних поглядів) – мешканці моєї країни – люди моєї народності (племені) – члени моєї родини -я.

Не виключено, що подібна суб'єктивна схема допомагає індивіду зберегти необхідний психологічний баланс, створюючи противагу відчуттю неповноцінності або свідомості відсталості, про яке визначено було раніше. Стосовно до практики роботи зі студентам дана риса відіграє позитивну роль, оскільки, по-перше, перешкоджає (до відомої межі) їх ефективному постійному чи тривалому об'єднанню в небажаних цілях: по-друге, дозволяє залучати до співробітництва з нашою стороною на індивідуальній основі окремих членів навіть недружніх нам організацій і угруповань. У той же час, саме ця риса сприяє тимчасовому об'єднанню студентів на рівні кожної з «верхніх ступіней», якщо в конкретній ситуації зачеплені інтереси або почуття даної безлічі індивідів.

Ще одна характерна загально африканська риса – це підвищена емоційна збудливість. Особливо у напруженій, конфліктній ситуації емоції настільки явно переважають над розумом, що багато осіб втрачають контроль над своїм поведінням.

Головною метою у такій обставині є зниження емоційного збудження і лише після цього можливо встановлення двостороннього контакту з ціллю рішення виниклої конкретної проблеми.

Розходження у поглядах і моделях поведіння студентів-африканців, можуть бути дуже значні в залежності від їхньої національної та іншої належності. Однак на основі досвіду практичній роботі представляється, що ці розходження відіграють підлеглу роль стосовно загальних закономірностей африканської психології і світогляду, описаним вище, які за рідкісним винятком, їм не суперечать.

Разом з тим, ці особливі риси, які властиві окремим категоріям африканських студентів, виявляються істотними при встановленні контакту і

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

у процесі подальшої роботи з конкретними особами.

Найбільш явними є розходження між представниками англо-, франко- і португало-язичних країн. Ці розходження є найбільш закономірні, оскільки обумовлені об'єктивними фундаментальними факторами: розходженням рівнів соціально-економічного розвитку, розходженням політичної структури і типу культури колишніх метрополій, які зробили глибокий вплив на політичне і громадське життя, на спосіб мислення молодих незалежних держав і їхньої національної інтелігенції.

Так, британські колонізатори, наприклад, досить тривалий час формували у своїх колоніях прошарок місцевих чиновників, адміністраторів, молодших офіцерів – в основному, із представників місцевої родоплеменно-феодалної знаті. Після надання незалежності цей прошарок перетворився в місцеву еліту, що має тісні зв'язки з Великобританією. Чимале число студентів з англомовних країн, особливо Західної Африки (Нігерії, Гани, Сьєрра-Леоне), належить саме до цього кола. Як правило, їх відрізняє досить високий загальноосвітній і культурний рівень, прагнення одержати престижну професію (лікар, архітектор) чи захистити кандидатську дисертацію; їм властиві також політичний консерватизм, у побуті – наслідування манері поведіння «англійського джентльмена», деяка церемонність у спілкуванні з офіційними представниками адміністрації. Франкомовні країни Тропічної Африки в цілому бідніше ресурсами і менш економічно розвиті, чим англомовні. Велика національна буржуазія в них ще не встигла розвинути, тому дрібнобуржуазний прошарок помітніше, ніж в англомовних. У колишніх колоніях Франції середній рівень довузівської підготовки студентів трохи нижче.

Взагалі, серед франкомовних студентів слабкіше виражені протиріччя на етнічному ґрунті (у порівнянні з англомовними), про що мова йтиме нижче.

Що стосується студентів з колишніх португальських колоній, то важко виділити якінебудь психологічні риси, що поєднували б студентів саме з цієї групи. Їх зближає загальна історія, одна і та ж державна мова і зв'язки, що виникли між правлячими партіями в період антиколоніальної боротьби.

Дуже істотним фактором, що впливає на взаємини між іноземними студентами, а отже, і на модель поведінки кожного з них, є етнічна приналежність. Напружені відносини між сусідніми народностями і племенами, що склалися історично і всіляко збільшувалися колонізаторами, особливо британцями і португальцями, служать і сьогодні ґрунтом для конфліктів у багатьох країнах Тропічної Африки і, відповідно, впливають на умонастрої студентів, що навчаються за кордоном.

Природно, що сам факт тривалого перебування за кордоном видозмінює сформовані на батьківщині стереотипи мислення, включаючи і сферу міжплементних відносин, але зміни ці носять

суперечливий характер. У цілому вони мають тенденцію приглушати почуття «плементного патріотизму».

Усе це разом узятє змушує студентів відчувати себе посланцями, представниками своєї країни. У цілому це сприяє закріпленню у свідомості студентів реально існуючої тенденції до формування націй у межах незалежних держав Тропічної Африки.

Разом з тим, пережитки «плементної свідомості» дуже живучі і підтримуються, як уже відзначалося, сучасними конфліктами на етнічному ґрунті в ряді країн Африки. Такі події, як правило, відразу ж відбиваються на обстановці у відповідному земляцтві. Міжплементні протиріччя більш характерні для земляцтва англомовних країн, а з числа франкомовних – Конго, Бурунді, Мадагаскару менш виражена, але існує відома напруженість у відносинах між студентами, що належать до різних народностей, у земляцтвах Гвінеї-Бісау, Анголи, Мозамбіку.

Одночасно спостерігаються випадки особистої дружби і групових зв'язків між студентами з різних країн, що належать до однієї народності. При бажанні це дозволяє їм бути в курсі справ відповідних «чужих» земляцтв, а у визначених випадках – і значно впливати на ці земляцтва через одноплементників

Визначений відбиток на модель поведінки африканського студента і його свідомість накладає майбутня професія. Наприклад, серед майбутніх медиків і архітекторів, тобто представників престижних і дохідних професій, сильніше дух корпоративності, почуття переваги над іншими студентами. Значну роль має і те, що ці спеціальності вимагають визначених здібностей і гарної довузівської підготовки (тому серед студентів багато представників еліти), і те, що студенти зникають до думки, про те привілейоване положення, що вони в силу професії займають на батьківщині.

Висновки.

Установлення первісного контакту – на стадії простого знайомства зі студентами – не має труднощів. Африканці по натурі товариські і дружелюбні, привітно відносяться до конкретної сторонньої людини, що звернулася до них (якщо, зрозуміло, обстановка не є надзвичайною, а саме: конфлікт, серйозні особисті неприємності у студентів і т.п.).

Зрозуміло, природною умовою є відповідна дружелюбність особистості, що встановлює контакт зі студентом. Чим менше країна, яку представляє студент, тим більше він шанує знання про неї свого співрозмовника: Для нього це знак поваги до його батьківщини, визначений символ довіри. Ще краще, якщо співрозмовник володіє державною мовою відповідної країни. Це особливо важливо для молодшкурсників, спілкування яких з громадянами країни навчання, часто буває обмеженим через слабе знання мови. Взагалі й на інших студентів це робить сприятливе враження, оскільки в емоційному плані дозволяє до відомого

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

ступеня переборювати ту відчуженість, що мають африканці за кордоном.

Важче проходить закріплення і розвиток контакту у потрібному для роботи напрямку. Для закріплення контакту необхідно створити і підтримувати у студента відчуття корисності для нього зв'язків з партнером проживаючому постійно в країні навчання. Для співробітників офіційних установ найбільш реальні форми закріплення контакту зі студентом – це періодичне надання можливого і законного сприяння в рішенні академічних і побутових проблем. Поряд з цим студент повинний почувати доброзичливість з боку співгромадян країни перебування. Практика показує, що африканці в багатьох випадках без образи сприймають навіть відмовлення, якщо він висловлений у ввічливій формі і добре аргументований.

Оскільки африканці дуже чуттєві, як відзначалося, до відношення з боку європейця, не зайве нагадати йому, що партнер нашої країни цінує його високо, гарної думки про його здібності і так далі, аж до відвертих лестощів, що африканці сприймають із задоволенням. З іншого боку, приходиться вважатися з тим фактом, що африканцю (поза залежністю від віку і займаного положення) властиве хвастощі, прагнення перебільшувати свої можливості. Коли він не може виконати обіцянку, то швидше за все, стане пояснювати це необ'єктивними обставинами, а зміною своєї думки про доцільність того чи іншого

кроку («Я, звичайно, міг би це зробити, але подумав і вирішив інакше» – далі впливає версія). Втім, у деяких випадках, скажемо у конфліктній ситуації, голові земляцтва вигідно стати перед нашою стороною прихильником розумного рішення конфлікту, якому перешкоджає агресивні земляки (думка земляків при цьому подається як одностайне – інакше прийдеється визнати, що хтось із суперників одержав більш підтримку, чим офіційний лідер земляцтва, а визнати це останньому дуже важко і до того ж понизити його авторитет у очах партнерів у країні навчання).

Перспективним, наприклад, представляється із сьєрра-леонськими креолами, що не тільки протиставляють себе корінним народностям – темна і менда, - але і вважають себе ближче до європейців. Те ж відноситься до проживаючого в Гвінеї-Бісау вихідця з Кабо-Верде. У принципі можливо і використання протиріч між основними народностями Нігерії: ібо, йоруба, хауса, але це вимагає великої обережності, оскільки незважаючи на ці протиріччя, деякі нігерійці з ще більшою недовірою відносяться до європейців.

Взагалі необхідно відзначити, що для підвищення рівня індивідуальної роботи з африканськими студентами потрібно корінне поліпшення інформованості й країнознавчої підготовки викладачів й інших працівників, зайнятих навчанням іноземних студентів.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ ТА МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

А.І.Роздимаха, канд. пед. наук, доцент

Л.Г.Гаврілова, канд. мистецтвознавства, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Розглядаються питання розвитку музичності та музикальних здібностей школярів у педагогічних теоріях і концепціях музичної освіти. Особливо головні ідеї та напрями бачення вченими-педагогами шляхів вирішення проблеми формування музичних здібностей школярів.

Початок ХХІ століття в освіті України ознаменувався прийняттям національної доктрини розвитку освіти в Україні, Державної програми «Вчитель» та Державного стандарту початкової загальної освіти, які серед багатьох освітньо-педагогічних завдань поставили проблеми розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важливу роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування музичних здібностей учнів. Її наукова розробка природно впливає з тих вимог, які ставляться перед учителем музики, і безпосередньо впливає на теорію та практику музичної освіти.

Проблема розвитку музичних здібностей багатогранна й різнопланова, оскільки торкається не тільки природи музичності, її структури та діагностики. На перший погляд, вона носить суто психологічний характер, однак може досліджуватись у різних аспектах: філософсько-естетичному, де вона розглядається крізь призму загальних закономірностей перетворюючої діяльності людини; соціологічному, що визначає зумовленість музичних здібностей належністю людей до певних соціальних груп; психологічному, що вивчає ідеальні утворення, які визначають здібності до музичної діяльності; музикознавчому, який досліджує механізми впливу музики на людей у зв'язку з їх психічною організацією. На перетині названих підходів знаходяться педагогічні дослідження музичних здібностей, адже музична освіта безпосередньо пов'язана з пошуком шляхів

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

та методів формування й розвитку цих особистісних якостей у дітей.

У зв'язку з цим особливий інтерес виникає до впровадження у музично-педагогічну освіту різних концепцій музичного виховання, створених протягом XIX – XX століття у межах музичних культур різних народів. Мова йде про музично-педагогічні думки та практичні розробки П.Вейса, В.Верховинця, Е.Жак-Далькроза, Д.Кабалевського, З.Кодая, М.Леонтовича, К.Орфа, К.Стеценко, Б.Трічкова та інших. У кожній з названих концепцій музичної освіти основна увага приділяється розвитку тих чи інших музичних здібностей, кожна з них впроваджена у музичну практику та перевірена часом.

У сучасній вітчизняній музичній педагогіці проблеми формування усіх видів музичних здібностей (музично-слухових, музично-естетичних та здібностей до музичної діяльності) розробляються досить активно, і вчителі музики мають в своєму арсеналі більш-менш обґрунтовані методики їх формування. Однак ці методики поки що не відповідають повною мірою вимогам сучасної школи, оскільки в кожній з них здебільшого акцентується на формуванні здібностей певного порядку. У залученні до музичної освіти підростаючого покоління елементів провідних музично-педагогічних теорій (у першу чергу вітчизняних) та створенні на цій основі цілісної системи розвитку музичних здібностей – шляхи оновлення вітчизняної музично-педагогічної освіти.

Проблема розвитку музичних здібностей займає провідне місце серед художньо-педагогічних завдань різноманітних методик музичного навчання й виховання дітей. Наукові дискусії ведуться навколо питань структури музичності, умов і закономірностей розвитку музичних здібностей, їх успадкування чи набуття у процесі розвитку, педагогічних умов, що забезпечують цей процес.

Сутність проблеми дослідження музичних здібностей полягає не тільки в складності розкриття природи художніх, зокрема, музичних здібностей, але й у їх формуванні та розвитку в дітей різного віку. Саме тому вона привернула увагу багатьох музикантів-педагогів (А.Арісменді, П.Вейс, В.Верховинець, К.Дітріх, Е.Жак-Далькроз, З.Жовчак, Д.Кабалевський, З.Кодай, М.Леонтович, Ф.Лисек, М.Монтессорі, С.Науменко, К.Орф, Ю.Поврожняк, К.Стеценко, Ш.Судзукі, Б.Трічков та ін.).

Ця проблема посідає чільне місце і в усіх провідних методичних системах музичного виховання та навчання, які склалися в XX столітті. Найпоширеніші педагогічні концепції Е.Жак-Далькроза, З.Кодая, К.Орфа, М.Монтессорі, Д.Кабалевського, Б.Трічкова, П.Вейса передусім об'єднують прагнення до формування гармонійно розвиненої особистості шляхом розвитку її художньо-творчих здібностей. Кожен із названих педагогів ішов своїм шляхом, який включав різні педагогічні ідеї, зміст, головні засоби навчання та

виховання, але всі вони так чи інакше торкалися проблеми музичності.

Розглянемо детальніше їх підхід до вирішення цієї проблеми у контексті розвитку музичних здібностей школярів.

На початку XX століття сформувалася система музично-ритмічного виховання швейцарського педагога й композитора Е.Жак-Далькроза (1865 – 1950). Основою музики Е.Жак-Далькроза вважав ритм, а головним розвиваючим фактором музичності – формування меторитмічного почуття. На його думку, розвиваючи почуття ритму, можна створити умови для формування й інших сторін музичності дітей. Будучи головною ланкою музично-педагогічної системи, ритміка (або ритмопластика) у швейцарського вченого водночас виступала в органічній єдності із сольфеджіо та імпровізацією. Таке вирішення проблеми ґрунтувалося на висновках психологів про те, що ритмічне чуття в своїй основі елементарне і тому, можливо, саме воно є основною якістю музичності [8, 61]. На думку Жак-Далькроза, ритм аж ніяк не зводиться до ритмічного рисунка, співвідношення тривалостей, організації метру і темпу. Розумілося його ширше значення. Саме зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, із структурою та формою твору, а головне – з виразним характером усіх елементів та їх співвідношень надавав системі Е.Жак-Далькроза особливої цілісності та широти комплексного впливу на особистість [4, 199]. На основі колективних занять він усіляко прагнув до виявлення своєрідності особистості й визначення її індивідуальної музичності.

Методична система Е.Жак-Далькроза була однією з перших спроб науково обґрунтованого розвитку музичних здібностей та музичності дітей. Нинішня теоретична база дає можливість не тільки переосмислити педагогічний доробок музиканта, але й впровадити його у практику музичного виховання. Тим більше, що сучасні методики тільки наближаються до того розуміння значення метроритмічного переживання у формуванні здібностей, яке йому надавав швейцарський педагог.

Значною віхою у розвитку музично-педагогічної думки XX століття стали ідеї відомого австрійського композитора й педагога Карла Орфа [1895–1982]. Тривала робота з дітьми, талант композитора, постійний пошук привели його до створення оригінальної методичної системи, головною ідеєю якої став розвиток природної музичності дитини. Втілюючи свій педагогічний задум, автор знайшов такі засоби виховання та навчання, які на той час не мали аналогів, хоча вихідний пункт його системи був близький до ідей Е.Жак-Далькроза. Основою його пошуків стала ідея поєднання слова, звуку і жесту у музично-сценічній грі та театрі. “З самого початку моїм вихідним пунктом був театр, причому першоосновою для всієї словесної мови завжди була музика”, – підкреслював педагог [9, 13].

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

На перше місце в концепції К. Орфа вийшла творчість, або елементарне музикування. При цьому музично-ритмічне почуття та музичний слух склали, на думку педагога, фундамент музичності. Автор розумів, що саме вони допомагають пережити й зрозуміти музику, вільно з нею “поводитися” і вважав, що в музичному навчанні необхідно зблизити “композиторське” та “виконавське”, це дасть можливість закласти у широку масу дітей фундамент музичності [5, 217]. Активна музична творчість дітей вже сама по собі спонукає розвиток не тільки спеціальних музичних здібностей – вона створює якнайкращі умови для розвитку цілого комплексу загальних здібностей, які опосередковано впливають на формування музичності. Такі важливі здібності, як увага, пам'ять, уява, фантазія та багато інших є необхідним фоном, на якому розвиваються музичні здібності.

Карл Орф вважав, що у вихованні потрібно спиратися на “начало всіх начал” – елементарну музику (найпростіші поспівки пентатонічної основи) та розвиток метро-ритмічного почуття. Педагог був упевнений, що ритму не можна навчити, але його можна звільнити, “розв'язати” в людині через плескання, клацання пальцями, притопування ногами тощо.

Методична система австрійського педагога містить декілька важливих моментів розвитку здібностей, які несуть значне концептуальне навантаження. Будучи створеною на цих засадах, вона акумулює в собі передові гуманістичні ідеї гармонійного розвитку особистості, пробудження її творчого потенціалу, а тому створює широкі умови для розвитку музичних здібностей.

Визначним досягненням музичної педагогіки ХХ століття стала концепція угорського композитора Золтана Кодая [1882 – 1967], яка стала реальним здійсненням ідей загального музичного виховання. З позиції формування та розвитку здібностей у концепції З. Кодая можна знайти багато суттєвих аспектів. Педагог вважав, що повноцінне музичне виховання можна забезпечити тільки тоді, коли воно ґрунтується на міцному фундаменті національної культури. Важливо те, що він був переконаний: опора на фольклор істотно впливає на розвиток здібностей, використання цього багатогранного явища, навіть через окремі види діяльності (сольфеджіо, хоровий спів), дає значні результати й виступає одним із головних чинників розвитку музичності, забезпечує виховання музичного слуху, музичного сприймання, музично-слухових уявлень [6, 14].

Цікавими, з погляду розвитку музичних здібностей, є педагогічні пошуки італійської вченої Марії Монтессорі. Перше, що привертає увагу – це “психологічний” підхід до проблеми. Вона наголошувала на необхідності враховувати в системі масового дошкільного виховання сенсорні періоди. З точки зору сучасних психологічних досліджень, знання цих періодів веде не тільки до розуміння природи здібностей, їх правильного розвитку, а й допомагає якісно

прогнозувати та моделювати перспективні програми.

Процес музичного виховання педагог поділяла на три етапи, кожен з яких мав вирішувати конкретні завдання: перший етап – розвиток уваги дітей до звуків; другий – виявлення та закріплення метро-ритмічного сприймання; третій – формування мелодичного та гармонічного слуху. Вже на першому етапі закладається міцний фундамент музичності – розвиток слухової сприйнятливості до звуків, не залишаючи поза увагою їх темброві, висотні, тривалісні характеристики. На другому етапі увага дітей починає звертатися ще й на метро-ритмічну сторону музики. Включення елементарних рухів під музику, спеціальних вправ, слухання контрастних п'єс має на меті розширення сенсорних відчуттів дітей. На третьому етапі, вважає М. Монтессорі, важливо розвивати мелодичний та гармонічний слух на основі застосування різноманітних дитячих інструментів: металофонів, “німих клавіатур”, набору срібних дзвіночків тощо [8, 67-68].

Значною віхою в розвитку музичної педагогіки ХХ століття стали ідеї Д. Кабалевського (1904 – 1987). Вони не тільки синтезували кращі надбання музичної педагогіки, а й склали цілісну концепцію музичного виховання школярів. В основу процесу музичного виховання ним було покладено активне сприймання музики, без якого, на думку педагога, неможливий розвиток музичності взагалі. “Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа всіх форм залучення до музики, тому, що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприймання музика як мистецтво взагалі не існує” [2, 28].

На думку Д. Кабалевського, дитина повинна вчитися сприйманню музики у будь-якій музичній діяльності. Це створює оптимальні умови для розвитку усього комплексу музичних здібностей, при чому жодній здібності перевага не надається. Різноманітна діяльність на уроках музики має стати розвиваючим чинником, який впливає на всю музичність дитини та складає фундамент для формування музичної культури особистості.

Багато уваги приділяв педагог розвитку творчого начала школярів, що виявляється у власних судженнях щодо характеру виконання того чи іншого музичного твору, гостроті слухової спостережливості, яка реалізується у розповідях про музику. Не випадково, що саме на такій здібності, як “гострота слухової спостережливості” автором окремо акцентується увага. Без неї дитина не в змозі помітити найтонші нюанси музичного твору, зрозуміти його характер, емоційно відреагувати на нього. Дана здібність, у свою чергу, є показником зрілості музичного слуху, його певної сформованості та готовності дитини до живого спілкування з музичним мистецтвом [2, 31].

Це положення дістало практичне втілення у програмах з музики, підготовлених під його

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

керівництвом. Творче начало, за словами Д.Кабалевського, пробуджує в дитині живу фантазію, уяву. “Всі форми музичних занять в школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто виробляти в них прагнення до самостійного мислення, до виявлення власної ініціативи, прагнення зробити щось своє, нове, краще” [2, 31].

Важливим розвиваючим чинником є дитяча імпровізація, заняття якою можуть переслідувати дві взаємопов'язані мети: першу – вироблення інтонаційного і ладового слуху, другу – розвиток творчої фантазії. Але ці важливі здібності неодмінно розвиваються паралельно іншим – музичній пам'яті, цілісності сприймання, слуховим уявленням, ритмічному та динамічному слуху тощо. Показово, що в програмі саме розвитку слухових уявлень приділяється неабияка увага, при цьому значної ваги набуває така його грань, як “внутрішній зір”, внутрішній слух.

Всіляко розвиваючи на уроках різноманітні форми залучення школярів до музики, завжди потрібно мати на увазі, що в основі кожної з цих форм лежить емоційне, активне сприймання музики [2, 28]. Саме такий підхід до розвитку здібностей через сприймання музики і далі до формування музичної культури є чи не найголовнішою ознакою програми. У такий спосіб встановився змістовний підхід до виховання в школярів здібності до музичного сприймання, а музична педагогіка отримала засіб прискорення розвитку в школярів музичного слуху у вузькому розумінні слова.

Привертає увагу методика музичного навчання болгарського педагога Бориса Трічкова, відома як “Стовбиця”. Його “свідомий нотний спів” включав деякі важливі моменти з точки зору розвитку музичних здібностей, а саме: ним була розроблена методика, яка мала одним із своїх завдань виховання координації слуху і голосу. До чисто музичних здібностей таку “координацію” віднести важко, але вона є важливою не тільки коригуючою, а деякою мірою й організуючою ланкою музичності дитини, яка не тільки розвивається, а й формується. “Координаційна” здібність у методиці Б.Трічкова – це одна із центральних рушійних сил розвитку музичності.

Дана методика має й інший аспект, що заслуговує уваги: формування співацького голосу як на основі національного фольклору, так і “тонального відчуття західноєвропейської гами” [7, 36]. Таке поєднання, на його думку, мало допомогти дитині одночасно й органічно прилучатися до скарбниці власне народної музики та до художніх надбань класичного мистецтва. Поєднання генетично близької інтонаційної системи, і більш віддаленої, дає змогу не тільки зіставляти їх, а й глибше розуміти кожен зокрема.

До проблеми розвитку музичних здібностей звертається й відомий педагог П.Вейс. Музичне виховання дітей на основі творчого й активного формування музичності проходить червоною ниткою через його наукову й педагогічну діяльність. П.Вейс висловлював думку про те, що

від природи кожна нормальна дитина має музичні задатки: вся справа в тому, щоб їх розвинути вчасно і правильно [1, 118]. Музичний слух автор пропонує розвивати в найпростіших формах музикування, але в усіх видах діяльності на уроках, добиваючись творчої активності кожного учня. Цінним матеріалом можуть слугувати імпровізації, які розвивають творчі здібності дітей, у тому числі виконавські навички, а також дитячу сприйнятливості до музики.

В активному слуханні музики, у русі під музику й створенні ритмічних акомпанементів закладається основа музично-ритмічного виховання. На думку П.Вейса почуття музичного ритму є комплексною здібністю, яка включає в себе сприймання, розуміння, виконання, творення ритмічної сторони музичних образів. Заслужують уваги пошуки педагога щодо розвитку мелодичного слуху. Він розумів цю здібність як дуже складну, не ототожнюючи мелодичний слух із звуковисотним, а розширюючи погляд на цю здібність як на слуховий образ руху мелодії. Додамо, що погляди вченого на розвиток та формування музичних здібностей заслуговують уваги як з боку подальшого їх теоретичного обґрунтування, так і використання у практичній роботі.

Таким чином, ідея розвитку музичних здібностей є пріоритетною у більшості вчених-педагогів. На їх думку, розвиток музичності чи не найголовніший чинник реалізації поставленої мети музичного виховання. Кожен з педагогів бачив її по-різному, але шлях до неї проходив саме через формування музичних здібностей.

Окреслимо головні ідеї та напрямки бачення вченими-педагогами шляхів вирішення проблеми формування музичних здібностей:

формування та розвиток музичних здібностей є важливою проблемою музичної педагогіки й одним із її головних пріоритетів;

розвиток емоційної чутливості школярів створює найбільш сприятливі умови для розвитку музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності, оскільки саме на емоційному ґрунті будується весь їх комплекс;

формування і розвиток музичного слуху повинні бути спрямовані не лише на інтелектуальне розуміння звукових взаємозв'язків музики, а й на її художньо-естетичне осягнення;

формування музичності здійснюється шляхом залучення школярів до музичного мистецтва, осягнення емоційного змісту музики через художнє спілкування;

дотримання принципу наступності у формуванні музичних здібностей є необхідною умовою ефективності роботи вчителя музики, а знання й урахування сенсоритивних періодів сприяє оптимізації цього процесу;

різноманітна, художньо-змістовна й емоційно наповнена музична діяльність на уроці активізує моторику й емоційність дітей, сприяє вивільненню фантазії, творчої енергії, створює найкраще підґрунтя для розвитку музичних здібностей;

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

розвиток природної музичності можливий на основі власної музичної діяльності дітей, а це сприяє формуванню не тільки музично-слухових

(спеціальних) здібностей, а й створює умови для розвитку музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вейс Ф.Ф. Ступеньки в музику. – М.: Сов. композитор, 1987. – 199 с.
2. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Кодай З. Избранные статьи. – М.: Сов. композитор, 1982. – 288 с.
4. Куш В., Фролкин В. Предмет «ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы: Сб. ст. /Сост. и отв. ред. М.М.Берлянич. – Новосибирск, 1989. – С. 197 – 205.
5. Леонтьева О.Т. Карл Орф. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.
6. Музыкальное воспитание в Венгрии /Сост. и общ. ред. серии Л.А.Баренбойма. – М.: Сов. композитор. – 1983. – 400 с.
7. Пеев И., Кристева С. Болгарский метод «Столица» Б.Тричкова // Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. ст. /Сост. А.Л.Островский. – Л.: Музыка, 1975. – С. 26 – 50.
8. Фролкин В.А. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59 – 75.
9. Элементарное музыкальное воспитание по системе К.Орфа /Сост. Л.А.Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1979. – 368 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Оксана Романенко

м.Кривий Ріг

У статті розглянуто систему підготовки вчителів у Франції, яка з 90-х років XX ст. набула істотних змін. Розкрито особливості сучасної педагогічної освіти, окреслені її переваги. Доведено, що професійна підготовка майбутніх вчителів спирається на вдале поєднання академічної освіти з професійною і теоретичних знань з педагогічною практикою.

Кардинальні соціально-економічні перетворення в Україні висувають нові вимоги як до освіти загалом, так і до професійної підготовки педагогічних кадрів. Для забезпечення суспільного прогресу кожне нове покоління має підніматися на дещо інший рівень освіченості і високої культури, громадянської активності і професійної кваліфікації. Головна роль в цьому контексті, безумовно, належить вчителям, основними задачами яких є зберігання, зміцнення і розповсюдження цінностей освіти та забезпечення її стабільного внеску в розвиток і вдосконалення суспільства в цілому. У зв'язку з докорінною реформою вищої освіти нашої країни назріла гостра необхідність переглянути систему її педагогічної освіти.

Перехід на багаторівневу модель підготовки фахівців зумовлює потребу звернутися до досвіду західноєвропейської, а саме, французької вищої школи. В країні в останні десятиріччя XX ст. були прийняті закони та постанови про перебудову системи підготовки педагогічних кадрів. Вони охопили зміст і структуру педагогічної освіти. Аналіз питань ефективності перебудови педагогічної освіти Франції має непересічне значення при розробці концепції модернізації освіти нашої країни. Необхідність підвищення рівня підготовки вчителів середньої освіти, що визначається зростаючими вимогами сучасної школи, й потреба у вивченні

кращих моделей західноєвропейської педагогічної освіти зумовили вибір теми нашого дослідження.

Отже, **об'єктом дослідження** є професіоналізація майбутнього вчителя у Франції. **Предмет дослідження** – система професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах реформування французької педагогічної освіти. **Мета дослідження** – визначення сутності і особливостей професійно-педагогічної підготовки вчителів сучасної Франції.

Підготовка вчителя завжди була у центрі уваги як вчених, так і практичних працівників освіти нашої країни. Загальним питанням виховання педагогічних кадрів присвячено роботи О.А.Абдуллої, Б.М.Андрієвського, В.І.Бондаря, І.А.Зязюна, В.К.Майбороди, О.Г.Мороза, Н.Г.Ничкало, М.Д.Нікандрова, І.П.Підласого, В.О.Сластьоніна, Л.О.Хомич та інші. Психолого-педагогічні проблеми педагогічної освіти розкриваються у працях В.П.Зінченка, Л.В.Кондрашової, Ю.І.Мальованого, С.Д.Максименка, О.М.Павлютенкова, В.А.Семиченко, Н.Ф.Токара, Р.І.Хмелюк, Б.Я.Федоришина, М.С.Янцура. Питання творчості та творчого потенціалу знайшли відображення у публікаціях А.М.Алексюка, В.І.Бондаря, В.К.Буряка, В.А.Канкаліка, В.Й.Капської, М.Д.Нікандрова, Я.А.Пономарьова, Н.Ф.Тализіної та ін.

В останнє десятиріччя XX ст. значно збільшилась кількість дисертаційних досліджень,

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

присвячених розвитку і реформуванню педагогічної освіти західноєвропейських країн. Наукові праці І.М.Ковчиної та А.В.Василюк розглядають професійно-педагогічну підготовку вчителів у Польщі, роботи В.А.Гаманюк і Н.В.Козак освічують проблеми педагогічної освіти Німеччини. Цікавим здається нам дослідження В.І.Сенілетка, присвячене системі підготовки педагогічних кадрів у Норвегії; організації підготовки вчителів у США торкаються наукові праці І.В.Пентіної та Л.Є.Смалько. Особливу увагу привертає дисертаційне дослідження Н.П.Яцишин щодо професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії. Окрім висвітлення загальної системи педагогічної освіти Великобританії, автор аналізує інноваційні форми освіти британських учителів і акцентує увагу на впровадженні передового англійського досвіду в систему педагогічної освіти України.

Проте, проблеми французької освітньої системи відображено здебільшого в роботах науковців з питань порівняльної педагогіки: Б.Л.Вульсона, А.Н.Джуринського, О.В.Глузмана, О.Б.Лисової, Л.П.Пуховської, О.В. Сухомлинської. В публікаціях О.Б.Лисової і Л.Зязюн висвітлено проблеми підготовки вчителів у Франції. Разом з тим, теоретичне підґрунтя і складові частини професійно-педагогічної підготовки вчительських кадрів, а також особливості і переваги французької педагогічної освіти є недостатньо розробленими у вітчизняній педагогіці. Отже, є сенс проаналізувати сучасну систему педагогічної освіти Франції і визначити її основні характеристики.

До 60-х років XX ст. вчительський корпус у Франції мав дві нерівноцінні категорії: вчителів початкових і середніх шкіл. Навіть різниця у назві професій вчителів ("instituteur"- вчитель початкової школи і "professeur"- викладач, професор – для вчителя середньої школи) підкреслювала різний соціальний статус та підготовку іншого рівня і якості. Викладачів повних середніх шкіл готували вищі навчальні заклади (університети) протягом 4-5 років, вчителів для масових навчальних установ - початкових і неповних середніх шкіл – так звані нормальні школи (еквівалентні педагогічним училищам) з дворічним або трирічним терміном навчання, коледжі та училища. Підготовка в університетах відрізнялась суто академічним характером і не мала нічого спільного з програмою освіти вчителів масової школи, які, навпаки, мали досить низький рівень теоретичної підготовки (4, 94). Разом з цим, в нормальних школах, зазвичай, приділялось більше уваги методичним питанням навчально-виховної роботи і в навчальних планах значне місце відводилось практиці. До 1960 р. основою курсу педагогіки для вчителів початкової та неповної середньої шкіл було вивчення історії педагогіки та психології з акцентуванням на розвиток дитини. У той же час, окремі елементи курсу виділялись в самостійні учбові дисципліни, такі, наприклад, як історія педагогіки, філософія освіти, соціологія освіти, педагогічна психологія,

розвиток дитини, тощо. Все це сприяло підвищенню загального рівня професійно-педагогічної підготовки, однак, з причини збільшення обсягу знань в кожній галузі педагогічної науки виникли проблеми з їх засвоєнням (5, 125). Студенти і викладачі педагогічних навчальних закладів не завжди погоджувались з тим, що відбір навчального матеріалу найкращим чином відповідає задачам розвитку професійних знань і майстерності. Адже, якими б не були соціально – політичні умови розвитку країни, підготовка вчителів має відбуватись на належному рівні. Таким чином, основною проблемою професійно-педагогічної підготовки вчителів у Франції було розмежування академічної і педагогічної освіти.

Стан педагогічної освіти країни постійно обговорювався в колі науковців, організаторів освіти і державних діячів. В 70-80-і роки були опубліковані наукові дослідження видатних французьких педагогів Ж.Віаля, Л.Леграна, М.Дебесса, Г.Мьяларе та ін., присвячені багатьом проблемам підготовки вчителів. В своїх роботах автори обґрунтували теоретичну основу нової концепції педагогічної освіти і визначили роль академічної та педагогічної підготовки. Академічна освіта, за думкою Г.Мьяларе, є процесом і результатом засвоєння загальних та спеціальних знань з визначеної дисципліни (9, 5) . Вона має дві основні задачі. Перша спрямована на розвиток компетентності фахівця, тобто сукупності афективних, пізнавальних та психо-моторних якостей спеціаліста, які дозволяють йому ефективно виконувати свою роботу. Компетентність звичайно охоплює базові знання, навички та вміння викладати учбовий предмет і спроможність вдало діяти в навчальних ситуаціях (11, 60) . Друге завдання академічної освіти – прищеплювати студентам загальну культуру. Відомий політичний діяч Поль Ланжевен вважає загальною культурою “ все те, що робить людину відкритою до знань з усього того, що виходить за межі її спеціальності “. Така загальна культура, на його думку, залежить від досвіду позауніверситетського навчання (читання, правових знань, релігійних поглядів, дозвілля) (6). Педагогічна ж освіта, на відміну від академічної, становить сукупність процесів, які сприяють навчання професійній діяльності вчителя, і сама собою є результатом такої діяльності. Отже, тривалий час вважалось, що для виконання вчительської праці досить мати високий рівень академічної культури без набуття педагогічної освіти ; або ж, навпаки, отримати лише педагогічну підготовку було б достатнім для роботи вчителем масової школи.Для кращого розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей цих двох видів освіти розглянемо їх складові.

Академічна підготовка, як справедливо вважають французькі науковці, має включати набуття загальних знань та знань з визначеної учбової дисципліни, розвиток компетентності

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

майбутнього педагога та виховання загальної культури (9,7).

Педагогічна підготовка, за думкою французьких педагогів, повинна охоплювати, в першу чергу, аналіз шкільної системи у філософському, історичному та соціологічному контексті, оцінку її ролі в сучасному суспільстві і визначення кінцевої мети освіти. Важливо додати до багажу загальних знань сукупність наукових знань стосовно психологічних проблем, які дозволяють вчителю розуміти особливості психологічного розвитку учнів (дітей, підлітків, дорослих). Майбутні педагоги мають також вивчати різноманітні педагогічні методики та інноваційні технології, що дозволяє активізувати навчальний процес. Сучасна техніка пропонує безліч нових засобів (аудіо-візуальних, комп'ютерних, репродуктивних), які урізноманітнюють педагогічні відносини між вчителем та учнями. Нарешті, студенти педагогічних навчальних закладів повинні засвоїти основи методики викладання шкільних дисциплін.

Отже, професійно-педагогічна підготовка має дати відповіді на п'ять наступних запитань:

Що викладати? – Відповідь передбачає визначення змісту дисципліни, складання учбових планів та навчальних програм з предмету, що викладається.

Кого навчати? – Йдеться про урахування психологічних особливостей розвитку дитини у визначеному віці.

Яким чином? – Це питання стосується використання ефективних педагогічних методик та інноваційних технологій.

З якою метою? – Визначається кінцева мета навчального процесу.

З яким результатом? – Йдеться річ про систему оцінювання знань (9,15).

Всі ці елементи, звичайно, міцно пов'язані і взаємодіють у навчальному процесі. Наприклад, при визначенні кінцевої мети навчання слід враховувати сучасний стан і зміст освіти, історію та традиції розвитку науки, а також потреби суспільства. Освіта, як відомо, не існує окремо від політичних негараздів суспільства, тобто збіднення населення, безробіття, нерівності, переоцінки цінностей. Саме вона визначає роль людини в суспільстві та її відносини з оточуючим середовищем. Отже, підготовка майбутніх фахівців має враховувати набуття знань з вищезазначених дисциплін, політичний розвиток суспільства та потреби сучасного світу.

Але педагогічна підготовка має спиратися на теоретичні знання і навички мислення, набуті в процесі академічної освіти. Г.Мьяларе вважає, що на сучасний стан освіти впливають три види умов: загальні умови надання освіти; місцеві умови, в яких здійснюється навчання та умови виховного процесу (9,23).

До загальних умов автор справедливо відносить наступні:

Суспільство або тип суспільства з його історичними, технічними, економічними та політичними умовами;

Шкільну систему з її структурними підрозділами, фінансуванням і власними законами функціонування;

Загальні та спеціальні умови навчання;

Методи та педагогічні технології, які використовуються в навчальному процесі;

Загальну систему набору і підготовки вчителів (9,29).

Місцеві умови навчання, за думкою вченого, мають включати: осередок, до якого належить навчальний заклад; навчальну установу з її особливими характеристиками і обладнанням; професійну команду вчителів (9,29).

Умови виховного процесу звичайно враховують особистість вчителя та його здатність виконувати навчальні завдання; компетентність фахівця; учнівський колектив як соціальну спільноту; сукупність відносин між вихователем і учнями та між членами учнівського колективу. Адже вчитель виступає посередником між учнями і загальними знаннями, навчальним предметом, позашкільним середовищем, батьками, іншими вчителями, суспільством та умовами життя, допоміжними навчальними матеріалами.

Таким чином, Г.Мьяларе визначає наступні базові принципи освіти:

Педагогічна освіта має спиратися на загальні знання, набуті в процесі академічної освіти.

Необхідний зв'язок теоретичної педагогічної освіти з практичною підготовкою.

Практична підготовка має відбуватися в тісному контакті з учнівським колективом.

До підготовки вчителів важливо залучати компетентних спеціалістів з тривалим досвідом роботи.

Потрібний зв'язок освіти з шкільним життям.

Навчання в системі професійно-педагогічної підготовки має бути індивідуальним. Роль викладача педагогічного інституту заключається в тому, щоб допомогти студенту відкрити ту "модель" вчителя, яка найкращим чином допомогла б йому реалізувати його особистісні якості.

Подовжена освіта має стати невід'ємною частиною загальної педагогічної підготовки (9,30).

До цього списку було б доцільним, на наш погляд, додати формування в студентів готовності до педагогічних досліджень, адже система підготовки професійних кадрів у Франції спрямована на професійний ріст учителів. Хоча подовжена неперервна освіта педагогів надають їм можливість саморозвитку і вдосконалення творчої майстерності.

Отже, професійно-педагогічна підготовка вчителів має три етапи: так званий "період сенсибілізації"; етап оволодіння педагогічними методиками і технологіями і період самостійності, тобто прийняття самостійних рішень. "Період

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

сенсифікації “ починається з ознайомлення студентів із шкільною системою, що має місце в процесі короткострокового стажування. Він має за мету засвоєння курсу шкільної соціології та вивчення шкільних підрозділів, аналіз загальних функцій вчителя і шкільних установ.

Другий етап професійно-педагогічної підготовки спрямований на вивчення передових методик і педагогічних технологій. Для кращого опанування матеріалу студент має засвоїти три фундаментальні дисципліни : психологію навчання, основи педагогічних технологій і методики, дидактичні основи викладання навчальної дисципліни. Протягом другого стажування майбутній вчитель повинен навчитись застосовувати різноманітні сучасні методики або технічні засоби навчання ; організувати навчальний процес, готуватись до уроку і керувати учнями. В кінці стажування студентська група готує “ випробувальний” урок і перед тим, як провести його в учнівському колективі, майбутні вчителі обговорюють, аналізують і вдосконалюють заняття.

Попередні два етапи готують студентів до нового аспекту діяльності – протягом наступних трьох або чотирьох тижнів студент виконує обов’язки вчителя. Студенти закріплені за класами і мають працювати під керівництвом радників з педагогічних питань. Практична підготовка навіть в цей період поєднується з теоретичною : надаються знання з професійної етики, розглядаються педагогічні проблеми в історичному та соціологічному контекстах, такі, наприклад, як проблема демократизації освіти.

Отже, для забезпечення належної педагогічної освіти необхідним є поєднання академічної освіти з професійно – педагогічною підготовкою, тобто потрібна педагогічна освіта університетського типу.

Концепція університетської освіти майбутніх вчителів у Франції висувалась вперше ще у 1946 р. планом розвитку освіти Ланжевена – Валлона. Але лише з 1979р. університети почали брати участь в підготовці вчителів. Важливим етапом модернізації педагогічної освіти Франції було прийняття у 1989 р. “ Закону про орієнтацію “, який передбачав створення єдиного спеціалізованого педагогічного вузу – університетського інституту підготовки вчителів (IUFM). Із започаткуванням в кожному з 26 академічних округів єдиних навчальних закладів об’єдналися переваги університетської і неуніверситетської освіти . Було організовано навчальні об’єднання ; здійсnilась диференціація рівней підготовки спеціалістів в межах єдиної навчальної установи ; розроблено систему стандартів університетської педагогічної освіти; неперервна педагогічна практика студентів стала обов’язковою складовою педагогічної підготовки.

Отже, університетська підготовка складається з трьох циклів. Перший цикл має дві програми : загальноуніверситетську академічну і спеціалізовану, зорієнтовану на практику. Перший

цикл навчання триває два – три роки. По закінченні курсу студенти отримують диплом загальних університетських знань і можуть продовжувати навчання на другому циклі. Річний термін освіти надає ступінь ліценціату і можливість викладати у молодших класах ліцеїв та неповних середніх шкіл ; дворічна підготовка завершується отриманням метризи, володарі якої мають право працювати в старших класах ліцеїв. Третій цикл університетської освіти відкриває шлях до здобуття докторського ступеня, на що студент звичайно витрачає 2-4 роки.

До університетських вузів підготовки вчителів зараховуються ліценціати на основі особистої справи, письмового тесту і спеціальної співбесіди. Навчання триває два роки : на першому курсі студенти отримують знання з обраної спеціальності і готуються до підсумкового іспиту, успішне складання якого дає право перейти на другий курс і одержати статус державного службовця. Другий рік навчання присвячений професійно-педагогічній підготовці. Практичні заняття, або стажування, є досить тривалими і складають 10 тижнів : 3 тижні на першому курсі, 7- на другому (з них протягом трьох перших студенти працюють під керівництвом радників і 4-самостійно, виконуючи обов’язки вчителя) (7).

Багатоступенева система педагогічної освіти Франції готує, таким чином, наступних спеціалістів з педагогіки :

Магістрів, які отримують ступінь ліценціату по закінченні трирічної загальнонаукової освіти і мають право працювати в молодших класах ліцеїв або неповних середніх шкіл ;

Магістрів – володарів метризи з чотирирічним терміном навчання, підготовлених для роботи в старших класах ліцеїв ;

Вчителів – ліценціатів, які після однорічної підготовки і здачі державного іспиту стають учителями старших класів ліцеїв, коледжів і повних середніх шкіл ;

Викладачів вищої кваліфікації (агрегасьон), пройшовших повний курс навчання в університеті, отримавших диплом другого університетського циклу (лісанс, метризи) і склавших з успіхом державний іспит ;

Докторів третього циклу навчання – фахівців, які завершили перший і другий університетські цикли, пройшли річну підготовку, отримали диплом поглиблених знань (DEA) і навчалися в докторантурі (2-3 роки відводиться на проведення досліджень та підготовку докторської дисертації).

Отже, ступенева структура університетської освіти включає три цикли : загальнонауковий цикл (від одного до трьох років), спрямований на набуття знань з обов’язкових фундаментальних дисциплін і курсів по вибору (курс суспільних наук, іноземні мови, державне право, логіка, філософія, соціологія, соціальна психологія), опанування яких визначається задачею іспитів. Професійний цикл забезпечує

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

спеціалізацію з педагогічних наук : філософії освіти, історії педагогіки, методики викладання дисциплін, основ професійної етики. Педпрактика організовується в базових школах, студенти мають повне навантаження. Завершується цикл іспитом, що складається з теоретичної і практичної частин. Ліценціати зараховуються на другий рік навчання як викладачі – стажери. Післядипломний, третій цикл навчання триває два – три роки і присвячений спеціалізації з елементами наукових досліджень в навчально-наукових об'єднаннях і завершується отриманням вищої педагогічної кваліфікації (агрегасьон) або написанням і захистом докторської дисертації. Наукові об'єднання координують комплексну підготовку спеціалістів, їх учбово-методичну та науково-дослідну роботу. Навчальні плани включають лекційні, семінарські і практичні заняття (18 годин на тиждень на першому і 25 годин на другому циклах навчання), результати засвоєння знань перевіряються на заліках і курсових іспитах.

Останнім часом особливої актуальності набула проблема підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка по суті є частиною неперервної педагогічної освіти. В університетській освіті Франції вона має два аспекти : науковий і практичний. Перший передбачає захист дисертацій, отримання академічних ступенів магістра і доктора наук, другий спрямований на вдосконалення педагогічної майстерності вчителів – практиків : засвоєння нових педагогічних технологій і атестація на отримання вищої кваліфікації. Учителі мають можливість підготуватись до державного іспиту на ступінь агреже (agrégé) або диплома професійної придатності (CAPES), який дозволяє отримати посаду штатного викладача середньої школи. Крім цього, вчителі можуть брати участь в програмах підвищення кваліфікації при університетських центрах професійної підготовки вчителів (CFPM). До того ж, вдосконалювати педагогічну діяльність педагогам – практикам на місцях допомагають різноманітні заклади, дотичні до проблем впровадження інноваційних технологій у навчальний процес : Французький центр технічних засобів навчання, Центр аудіовізуальних засобів при Вищій нормальній школі в м. Сен –Жулі і мережа Центрів педагогічної документації (CNDR).

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки. Сучасна педагогічна освіта Франції спирається на міцне теоретичне підґрунтя і являє освіту університетського типу. Завдяки модернізації професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів набула істотних змін і наступних переваг . По-перше, збільшився термін базової підготовки майбутніх студентів педагогічних інститутів . Разом з цим багатоступенева модель надала можливості майбутнім вчителям в процесі навчання обирати ту модель підготовки, яка цілком відповідає бажанням обирати визначений тип педагогічної діяльності. Відкрилися можливості вступу до закладів педагогічної освіти студентів інших вузів : студенти університетів, які засвоїли загальнонаукові знання, можуть обрати своєю майбутньою діяльністю професію вчителя. В результаті реформування педагогічної системи країни теоретична підготовка вчителів належним чином поєдналась з практичними заняттями . Педагогічне стажування стало ґрунтовною складовою процесу підготовки вчителів . Багатоступенева структура педагогічної освіти дозволила студентам обирати майбутню спеціальність згідно з їх особистісними якостями і бажанням самовдосконалення. Впровадження навчально-наукових об'єднань сприяє формуванню готовності студентів вести наукові дослідження ; продовжена і неперервна освіта забезпечують підвищення ефективності учительської праці

. Враховуючи вищесказане, зазначимо, що французька педагогічна освіта є прикладом раціональної підготовки кадрових ресурсів і забезпечує професійну підготовку майбутніх вчителів. Система професіоналізації вчителів у Франції, таким чином, має за мету забезпечення освіти країни висококваліфікованими спеціалістами. Її важливою перевагою є те, що місце, умови роботи, посада, статус вчителів безпосередньо залежать від рівня їх підготовки. Педагогічна освіта країни надає можливості вчителям вдосконалювати знання і практичні навички. Отже, вона розрахована на постійний саморозвиток і творчий прогрес вчителів масової середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА :

1. Зязюн Л. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції // Неперервна професійна освіта : теорія і практика.- 2002.- Випуск 2(6).-С.177-192.
2. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку/ За заг.ред.акад. О.Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994.-196с.
3. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования. К.,1998
4. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе// Педагогика.-1994.-№3.-С.94-100.
5. Тейлор У. Политика в области педагогического образования // «Prospects» - 1980.-№2.
6. Ecrits philosophiques et pédagogiques, Paris,CFEN,1947.
7. Le systeme éducatif // Cahiers francais, №285.- 1998.
8. L'état de l'école.-1998.-№10
9. Mialaret G. Formation des maitres. Presses Universitaires de France, 1977.
10. Rancurel M. Guide to Secondary Education in France.-Strasbourg : Council of Europe, 1995.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

11. Raynal F., Rieunier A. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive.* 1997. ESF éditeur, Paris.

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СКАУТИНГУ

І.Г.Степанов – старший викладач,

Краматорського економіко-гуманітарного інституту

Стаття присвячена основним аспектам скаутингу – педагогічної методикоорганізації позашкільного виховання хлопців, підлітків, юнаків. Дана методика є фундаментом скаутізму – добровільного неполітичного руху для молодих людей. Автором розглянуто фундаментальні характеристики скаутізму – визначення, мету, принципи Уроцисту Обіцянку і Закони Скаутів.

Важливою складовою системи освіти та виховання дітей, підлітків і юнацтва є позашкільна робота. Вона проводиться у вільний час з метою розвитку інтересів і здібностей особистості, задоволення її потреб у пізнанні, спілкуванні, практичній діяльності, відновленні сил і зміцненні здоров'я. Становлення незалежної України викликало необхідність всебічних реформ системи освіти й виховання, включаючи й позашкільну роботу. З економічних і політичних причин існуюча мережа позашкільних закладів опинилася у кризі. Суттєво знизилася роль колишніх громадських і дитячих організацій, зменшилася кількість державних і відомчих закладів, клубів, секцій, творчих студій тощо, порушилися взаємодії школи й соціальних інститутів виховання.

У нових умовах важливим чинником позашкільної освіти й виховання, на наш погляд, має стати скаутізм як система виховання дітей, підлітків і юнацтва, що вже зарекомендувала себе як у часі, так і у просторі. Скаутізм є одним з найчисленніших міжнародних дитячих і юнацьких рухів. Сучасні національні скаутські організації існують у 157 країнах і об'єднують понад 16 мільйонів учасників. З 1907р. через скаутську систему виховання пройшло 250 мільйонів людей. Невід'ємною частиною світового скаутського руху є й український Пласт.

Основоположником світового скаутського руху є видатний англійський педагог Роберт Баден-Пауелл (1857-1941), який за свої заслуги одержав титул "лорд Гілвелл". Засадничі принципи й методика бойскаутингу знайшли своє висвітлення у таких його працях, як "Скаутинг для хлопців", "Підручник для кабскаутів", "Посібник для скаутмайстрів", "Що можуть робити скаути", "Мандрівка за успіхом", "Скаутинг і молодіжні рухи".

Від народження скаутингу в 1907р. його ідеї швидко привернули до себе увагу. У дожовтневий період методика Баден-Пауелла була високо оцінена у роботах О.Тисовського, О.Пантюхова, Г.Генкеля, В.Преображенського, І.Жукова, О.Петрова. У радянській педагогіці протягом найдовшого періоду домінував підхід до бойскаутингу як до буржуазної методики виховання дітей та юнацтва. Про це свідчать публікації В.Захожого, В.Лебединського, Л.Легошиної, І.Майорової та інших. Визначальну роль у такому трактуванні скаутізму зіграла робота

Н.Крупської "РКСМ і бойскаутізм". Лише на початковому та кінцевому етапах радянської педагогіки висвітлення скаутського руху було менш ідеологізованим і упередженим.

Більш об'єктивним, всебічним, зацікавленим у пошуку істини можна назвати підхід у пострадянській педагогіці. В.Галузинський, М.Євтух у книзі "Педагогіка: теорія та історія" виділяють скаутський рух як позитивний і корисний [1]. Г.Троцько зі співавторами в роботі "Українські дитячі та молодіжні громадські організації" висловлює ставлення до скаутів як до закономірної та швидко зростаючої в Україні групи молоді [2]. О.Джуринський у книзі "Розвиток освіти в сучасному світі" характеризує скаутізм як один з найважливіших і найпоширеніших молодіжних рухів [3].

Хоч інтерес до об'єктивного вивчення скаутингу в останнє десятиліття явно виріс, основні аспекти його ще не знайшли детального висвітлення у педагогічній літературі. Ця обставина обумовила вибір темою даної статті фундаментальні характеристики скаутингу. Автор вважає своїм завданням зупинитися на визначенні скаутського руху, його меті, принципах, Уроцистій Обіцянці, Скаутських Законах і скаутському методі як на найбільш суттєвих аспектах скаутізму.

Вивчення творчої спадщини Р.Баден-Пауелла дає змогу визначити бойскаутинг як педагогічну методику організації позашкільного виховання хлопців, підлітків і юнаків. Які фундаментальні характеристики притаманні йому?

Найбільш розгорнуте визначення скаутізму було дано "Конституцією Всесвітньої організації скаутського руху", в підготовці якої активну участь взяв Головний скаут світу: "Скаутський рух є добровільним неполітичним виховним рухом для молодих людей, відкритим для всіх, незалежно від їх походження, расової належності чи віросповідання, відповідно до мети, принципів і методу, розроблених засновником руху..." [4, с.9].

Мета скаутського руху визначає сутність і зміст його діяльності. Найбільш розгорнуте формулювання цієї фундаментальної характеристики скаутізму дано в "Конституції Всесвітньої організації скаутського руху", прийнятій у 1922 році: "Метою скаутського руху є сприяння розвитку молодих людей для досягнення

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

їх повного інтелектуального, громадського та духовного потенціалу як індивідуумів, як відповідальних громадян і як членів місцевих, національних і міжнародних спільнот” [4,с.9].

Таке визначення мети відбиває переважно виховний характер Руху, зорієнтований на повний розвиток здібностей особистості. Один з основних принципів виховання полягає в тому, що різні складові людської особистості – психічна, інтелектуальна, громадська, духовна – не можуть бути розвинені в ізоляції одна від одної. Процес розвитку особистості, безперечно, носить інтеграційний характер.

Варто зазначити, що Баден-Пауелл неодноразово підкреслював, що скаутинг є не єдиним фактором, який сприяє розвитку молоді. Сам по собі скаутинг не може замінити сім'ю, школу, релігійні та інші соціальні інститути, його слід сприйняти як потужний фактор, який доповнює виховний вплив цих інститутів.

Концепція виховання відповідальних громадян посідає чільне місце в методиці скаутингу і має розумітися в широкому контексті. Перш за все, особистість сприймається як індивідуум. Цей індивідуум інтегрований у спільноту індивідуумів на своєму рівні. Дана спільнота виступає як частина більш широких адміністративно – територіальних структур (район, область, штат, кантон і таке інше), що складає суверенну державну. Остання, в свою чергу, є членом Міжнародної спільноти. Відповідальний громадянин має усвідомлювати свої права та обов'язки по відношенню до різних спільнот, членом яких він є.

Невід'ємною частиною скаутизму є його принципи. Це основоположні закони та переконання, яких необхідно дотримуватися для досягнення мети. Вони становлять кодекс поведінки скаута. Скаутський рух базується на трьох засадничих принципах:

- обов'язок перед Богом;
- обов'язок перед іншими;
- обов'язок у відношенні до себе;

Ці принципи зафіксовані в “Конституції Всесвітньої організації скаутського руху”. Як бачимо, перший принцип визначає ставлення особистості до духовних цінностей життя, другий – ставлення особистості до суспільства в найширшому розумінні слова, третій – обов'язки індивідуума перед самим собою.

З часів зародження скаутського руху основним підходом для формування вищезгаданих духовного, громадського та особистісного принципів у доступній і привабливій формі були Урочиста Обіцянка (Клятва) та Закони скаутів. Сформульована Баден-Пауеллом Скаутська Клятва ввійшла до “Конституції Всесвітньої організації скаутського руху” і гласить: “Клянуся мою честю, що я зроблю все від мене залежне, щоб:

- виконати мій обов'язок перед Богом і монархом (або Богом і моєю країною);
- допомагати іншим у будь-який час;

підкорятися Скаутському Закону” [4,с10].

Фундатор скаутингу є також автором зводу десяти Скаутських Законів, які не втратили своєї актуальності та використовуються в міжнародному скаутському русі донині. Ці закони гласять:

Честі скаута варто довіряти.

Скаут є вірним.

Обов'язок скаута – бути корисним і допомагати іншим.

Скаут – друг всім і брат кожному скауту.

Скаут є ввічливим.

Скаут є другом тварин.

Скаут підкоряється наказам.

Скаут посміхається та насвистує при всіх труднощах.

Скаут є ошадливим.

Скаут є чистим у думках, словах і діях.

Невід'ємною складовою скаутингу є скаутський метод. Він був розроблений Р.Баден-Пауеллом і в стислому викладі внесений до Конституції Руху: “Скаутський метод – це система прогресивного самовиховання через:

Урочисту Обіцянку і Закон;

навчання через діло;

членство в малих групах (наприклад – патруль), яке включає прогресивне відкриття, і прийняття відповідальності та підготовку (під керівництвом дорослих) до самоконтролю, направлено на розвиток характеру, набуття знань, упевненості в собі, надійності та спроможності як до співробітництва, так і до керівництва;

прогресивні та стимулюючі програми різноманітних заходів, основані на інтересах учасників (включаючи ігри, корисні навички та службу суспільству), що реалізуються переважно на відкритому повітрі та в прямому контакті з природою” [4,с.11].

Як бачимо, скаутський метод є системою. Система передбачає функціонування взаємозалежних елементів, які складають єдине ціле. Так і в скаутському методі вищенаведені елементи утворюють інтегровану систему. Саме цьому термін “метод” використовується не в множині, а в однині. Дана система ґрунтується на понятті прогресивного самовиховання.

Кожний скаут розглядається як особистість, що з самого початку має потенціал розвиватися у всіх аспектах і брати на себе відповідальність за власний розвиток. Самовиховання базується на концепції “виховання зсередини” на відміну від “навчання зовні”. Молодий член Руху – це головна дійова особа виховного процесу, тобто головним вихователем є він сам. Скаутський метод – це структурована основа, розроблена так, щоб вести молоду людину шляхом її особистісного зростання. Ось чому це система прогресивного самовиховання.

Першим елементом скаутського методу є Скаутський Закон і Обіцянка. Скаутський Закон – це кодекс життя кожного скаута і всіх членів скаутської одиниці, заснований на принципах скаутингу. Цей кодекс, що практично застосовується у щоденному житті скаутів,

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

відкриває шлях для розуміння молодою людиною цінностей, які пропонує скаутинг. Обіцянка – це особисте зобов'язання зробити все можливе, щоби жити згідно з цим кодексом. Даючи Скаутську Обіцянку, молода людина приймає свідоме й добровільне рішення прийняти Скаутський Закон, а також взяти на себе відповідальність цього рішення, докладаючи власних зусиль. Те, що Обіцянка дається перед однолітками, не тільки робить особисте зобов'язання гласним, але й символізує громадський обов'язок і відданість іншим членам групи. Таким чином, Обіцянка – це перший символічний крок у процесі самовиховання.

Другим елементом скаутського методу є навчання через діло, або концепція активного виховання. Баден-Пауелл підкреслював, що “дитина завжди готова діяти, а не переварювати інформацію”[4,с.40]. Навчання через діло означає розвиток як результат особистого досвіду, на відміну від суто теоретичного студювання. Воно відбиває активний шлях набуття молодою людиною знань, умінь і соціальних установок. Навчання через діло втілює практичний підхід скаутського руху до виховання, базований на навчанні через можливість переживань, які виникають у процесі переслідування інтересів і при зіткненні з повсякденним життям. Отже, це є способом допомогти молодій особистості розвиватися в усіх аспектах індивідуальності, дістаючи те, що має особисту значущість, з усього, що вона переживає.

Третім елементом скаутського методу є членство в малих групах (наприклад, система патрулів). Перевага малих груп як агентів соціалізації, що сприяють інтеграції молодих людей у суспільне життя, вже давно визнана педагогічною наукою. Невелика кількість учасників, тривалий характер зв'язків, спільні для всіх членів групи цілі, близьке знання ними один одного, взаємна повага, почуття свободи та розкутості в поєднанні з неформальним і тактовним контролем з боку дорослих – все це сприяє створенню ідеального середовища для молоді в період її переходу до дорослого життя. Участь у малій групі стимулює розвиток характеру молодих людей, дозволяє їм набувати знання, впевненість у собі, здатність до соціальної взаємодії при співробітництві та керівництві.

Четвертим елементом скаутського методу є прогресивні й стимулюючі програми різноманітних заходів. Прогресивний характер програми полягає в тому, що вона має бути

зорієнтована на поетапний і гармонійний розвиток дітей і молоді. Формами досягнення такого прогресу виступають скаутські випробування (тести), система рівнів, відзнак тощо. Для досягнення цієї мети програма також має бути стимулюючою, тобто апелювати до тих, кому вона призначена. У даному плані програма повинна бути добре збалансованою комбінацією різноманітних заходів, які ґрунтуються на інтересах учасників. Скаутські програми, як правило, охоплюють три види діяльності: ігри, розвиток корисних навичок, суспільно – корисна праця.

Отже, у даній статті ми розглянули основні аспекти педагогічної методики бойскаутингу, який є однією з головних складових педагогічних поглядів Р.Баден-Пауелла. Бойскаутинг – це педагогічна методика організації позашкільного виховання хлопців, підлітків і юнаків. Дана методика є основою для скаутського руху – добровільного неполітичного виховного руху для молодих людей.

Метою скаутського руху є сприяння розвитку молодих людей для досягнення їх повного інтелектуального, громадського та духовного потенціалу як індивідуумів, як відповідальних громадян і як членів місцевих, національних і міжнародних спільнот. Скаутський рух базується на трьох засадничих принципах: обов'язок перед Богом, обов'язок перед іншими, обов'язок у відношенні до себе. Перший принцип визначає ставлення особистості до духовних цінностей життя, другий – ставлення особистості до суспільства, третій – обов'язки індивідуума перед самим собою.

Основним підходом для формування духовного, громадського та особистого принципів у доступній і привабливій формі є Урочиста Обіцянка (Клятва) та Закони Скаутів. Невід'ємною складовою скаутингу є скаутський метод. Це система прогресивного самовиховання через:

Урочисту Обіцянку і Закони Скаутів;
навчання через діло;
членство в малих групах;

прогресивні та стимулюючі програми різноманітних заходів.

Як бачимо, бойскаутинг – це детально розроблена Р.Баден-Пауеллом педагогічна методика, яка має майже столітній досвід практичного застосування. Як написав головний лікар Міністерства освіти Великої Британії Джордж Ньюмен, “бойскаутинг готує чоловіків не для класної кімнати чи педагога, а для життя” [5,с.88].

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. – 237с.
2. Троцько Г.В., Трубавіна І.М., Хлебнікова Т.М. Українські дитячі та молодіжні громадські організації. – Харків: ХДПУ, 1999. – 206с.
3. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 200с.
4. Сборник документов Всемирной Организации Скаутского Движения. – М.: НИИ труда, 1991. – 44с.
5. Baden-Powell R. Aids to Scoutmastership. – Ldn: Herbert Jenkins, 1930. – 125p.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ МОЛОДІ НА ПРОФЕСІЮ СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Тименко В.М. Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України,

м. Київ

В статті розглядається питання організації професійного відбору та підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах США.

На сучасному етапі в США існує велика кількість вищих учбових закладів. Збільшення учбових закладів стимулюється державою. Це є результатом споживацької концепції вищої освіти, яка стала результатом прагматичного підходу, який є панівним в країні та охопив сферу вищої освіти США [1]. Професійні навчальні заклади були втягнуті до "вільного ринку", де отримання освіти розглядається як товар, що пропонується для продажу. Користуючись ринковою термінологією, кожен сектор суспільства "купує" у професійної освіти те, що його цікавить: уряд – наукові відомості, промисловість – виробнича інформація (можливість впровадження в практику наукових винаходів); приватні некомерційні організації платять за розробку в таких галузях як культурні заходи, соціальний сервіс тощо.

В суспільстві вільної конкуренції концепція маркетингу або споживацька концепція повинні закріпити, на думку її авторів систему освіти в університетах у декількох аспектах:

Для "нового" студента, який є споживачем освітніх послуг, що характеризується більшою чим раніше політичною активністю та самостійністю.

Конкуренція між вищими учбовими закладами призведе до поліпшення якості викладання.

Оскільки студент це - покупець освітнього сервісу, він подібно до покупця на традиційному ринку, критично підходить до купівлі освіти, його права покупця охороняються законом.

Ці положення споживацької концепції повторюють такі державні документи як "Нація в небезпеці", або доповіддю національного наукового фонду "Освіта американців для XXI ст.", де знання прямо називаються товаром, що високо цінується на міжнародному ринку [2].

Споживацька концепція в галузі професійної освіти означає, що чим престижніший ВНЗ, тим кращу підготовку він надає, тим дорожче є в ньому освіта [3].

Сучасна професійна школа США характеризується високим ступенем диференціації змісту освіти і організації навчального процесу. Ця суттєва риса системи професійної освіти склалася під впливом ряду історичних, культурних, соціокультурних факторів. Великий вплив на формування диференційованого підходу до навчання справили ідеї протестантської релігії, що сповідує більшість американців. Релігійно-моральні принципи протестантизму, що стосуються особистісної незалежності та відповідальності індивіда, його активної ролі у перетворюючій діяльності суспільства, став ціннісними

орієнтирами держави, визначили менталітет американського суспільства та створили сприятливі умови для розвитку професійної школи у напрямку індивідуалізації та диференціації.

Теоретичними основами диференційованого підходу до навчання у ВНЗ стали концепції американських вчених Д. Дьюї, Д. Конанта, М. Мерріла, Л. Термана, А. Маслоу, А. Комбса, К.Роджерса, Г. Олпорта. Їх по'єднують ідеї поваги до особистості, прагнення будувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів учня, створювати умови для саморозвитку та самоактуалізації особистості. Разом із тим, у концепціях вищезгаданих вчених, поряд із гуманістичними положеннями, мають місце ідеї меркантилізму, прагматизму, конформізму, егоцентризму.

Вивчення нормативних документів сучасних американських університетів, знайомство з організацією навчального процесу в них показує, що диференційований підхід охоплює практично всі компоненти системи професійної освіти: її структуру, зміст, форми та методи навчання. На наш погляд, тенденція диференціації професійної освіти пояснюється намаганням держави вирішити протиріччя між потребою суспільства у демократизації школи через надання можливості отримати високу кваліфікацію якомога більшої кількості молоді та необхідністю підвищення рівня підготовки випускників професійних шкіл.

Спробуємо дати характеристику професійним навчальним закладам, які в США носять назву університетів, інститутів чи коледжів. "Коледжем" називається самостійний вищий навчальний заклад (із дворічним або чотирирічним терміном навчання), або і факультет університету, який має автономну організацію і готує фахівців певної спеціальності. Іноді таке відділення позначають словом "Школа". За статистикою [4] на початок 2000 року в країні існувало 3500 університетів та коледжів. Професійні навчальні заклади Америки різняться один від одного. У великих американських університетах, можуть навчатися понад 75000 студентів, а в невеличких коледжах може навчатись менше ніж 1000 студентів. Більшість університетів США є великими об'єднаннями професійних шкіл, коледжів, інститутів, науково-дослідних центрів. ВНЗ Америки прагнуть відповідати передовим вимогам як у сфері теоретичних розробок, так і в галузі практичних наробок.

Щоб стати студентом університету або коледжу, слід закінчити 12 класів спочатку початкової а потім середньої школи (це стосується американських студентів). Перш ніж перейти

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

безпосередньо до питання підготовки соціальних працівників, хотілося б зупинитися на такій проблемі як відбір та вступ до навчального закладу на факультет соціальної роботи.

Іноземний досвід показує, що в усіх країнах існує система суворого відбору контингенту на професію соціального працівника. В Норвегії, наприклад, від пошукувачів вимагають відповідного рівня знань і досвіду практичної діяльності в органах соціального забезпечення [5]. В Італії та Іспанії нижній віковий рубіж – 18 років, тому чимало абітурієнтів приходять навчатися соціальній роботі прямо зі школи, без відповідного досвіду практичної роботи. В Португалії перевага надається претендентам, що закінчили школи при університетах, які зорієнтовані на соціальні науки. Віковий рубіж – 18 років.

У Турції приймається рівна кількість чоловіків і жінок, однак при вступі перевага надається чоловікам. Співбесіда дає можливість з'ясувати психологічну готовність і мотивацію абітурієнтів, для того щоб обрати достойних для професії соціального працівника.

В Швейцарії, для того щоб бути прийнятим на факультет соціальної роботи, слід мати повну середню освіту та стаж практичної роботи не менше року, вільно володіти двома з чотирьох офіційних мовами, а також розуміти місцеві діалекти. Перевага надається людям старшого віку які мають певний професійний і життєвий досвід.

Лише в небагатьох країнах, наприклад в Швеції та Фінляндії, відсутні суворі вимоги до претендентів в індивідуально-психологічному плані; індивідуальні особливості не впливають на рішення питання про прийом їх у навчальні заклади соціальної роботи, оскільки в цих країнах завжди була велика кількість робочих місць в галузі соціальної роботи, і у випускників є великі можливості для вибору майбутньої кваліфікації та кар'єри.

Таким чином, більшість країн що входять до Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи, вимагають від абітурієнтів цілу систему вимог. До числа таких вимог відносяться вікові обмеження, освітні стандарти, практичний досвід соціальної роботи, ряд психологічних вимог до особистості, а також вимоги до фізичного стану. [6].

Початок роботи з профорієнтації та профвідбору в США було покладено у 1908 році, коли в Бостоні було відкрито "Бюро вибору

професій" яке на початку своєї діяльності воно не мало зв'язків із навчальними закладами. У 1917 році було прийнято закон, який передбачав державне фінансування витрат на профорієнтацію та професійне навчання школярів, а також підготовку вчителів до проведення такої роботи. Створений у 1918 році комітет із профорієнтації, вказував на те що професійна орієнтація повинна допомогти учням шкіл у виборі професії, підготуватися до майбутньої професійної діяльності та досягти в ній успіхів.

Американський психолог М. Сандел [7], висунув деякі нетрадиційні ідеї щодо профорієнтації. Він вважав недоцільним обмежувати чи звужувати пошук професії, ставити перед індивідом далекі професійні цілі. І це виправдано. В сучасних умовах, при наявності різких змін у сфері праці, коли, в залежності від них, змінюються й професійні цілі. Він звертав увагу на те, що не треба прискорювати вибір професії. Сенса професійної орієнтації автор вбачає передусім у допомозі індивіду в процесі взаємовідносин із оточуючим середовищем, у набутті більшої кількості знань, у готовності вирішення можливих непередбачуваних проблем, в тому числі і можливої зміни професії, що в свою чергу підвищує ступінь свободи вибору.

У роботах сучасних американських педагогів, зазначається, що за останній час вимоги до абітурієнтів коледжів соціальної роботи та на відповідні відділення університетів значно підвищилися. Це стосується не тільки оцінок із навчальних дисциплін за курс середньої школи, але й особистісних характеристик тих, хто хоче присвятити своє життя професії соціального працівника. У різних навчальних закладах критерії відбору не однакові – існують відмінності у вимогах до атестату, рівня тестів курсу навчальних предметів тощо – загальними для всіх претендентів на набуття професії соціального працівника є: наявність високих оцінок із навчальних предметів у школі, глибокі знання з предметів за профілем обраної професії, фізична та емоційна стабільність, соціальна зрілість, інтелекту, який виявляється під час тестування, результати тестів на слух, зір, мовлення, висновок Ради коледжу про моральні та особистісні якості абітурієнта, рекомендація студентського радника. Наведений приклад роботи з профорієнтації коледжу соціальної роботи з учнями середньої школи. (Див. табл. 1)

Таблиця 1

Приклад групової консультації про вибір коледжу соціальної роботи.

Назва теми занять	Форми і методи проведення занять
Чим відрізняється коледж соціальної роботи від соціального відділення університету	Бесіда вчителя з класом з використанням проспектів коледжів та університетів, із застосуванням відео.
Різні види Шкіл соціальної роботи	Бесіда представників приймальних комісій із учнями, з використанням відеоматеріалів, і даних про прийом у минулі роки.
Якими якостями повинен володіти студент	Лекція (доповідь) – декана коледжу.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Вступ до коледжу соціальної роботи	Бесіда члена приймальної комісії з використанням тестів минулих років.
Процедура прийому	Бесіда директора коледжу
Вартість навчання	Бесіда представника фінансового управління коледжу.
Розклад життя в коледжі	Бесіда декана коледжу
Що професор очікує від абітурієнта	Бесіду проводить професор коледжу або університету
Лекція в коледжі	Викладач університету чи коледжу читає лекцію для прикладу
Студенти говорять про коледж	Представник студентської ради коледжу розповідає про проблеми 1 року навчання
Планування відвідування коледжу	Бесіда проводиться учнями, які вже відвідали коледж, або консультантом із використанням відео, карт, довідників тощо.

На основі вивченої науково-методичної літератури та досвіду можемо зробити такі висновки:

Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до роботи соціального працівника є складовою частиною всього освітнього процесу й одним із важливих напрямків у змісті програми “Навчання кар’єри”, яка проводиться зусиллями школи, коледжу при активній участі батьків майбутніх соціальних працівників.

Відбір учнів для навчання соціальної роботи, що базується на довготривалому вивченні особистості майбутнього соціального працівника, його загального розвитку, здібностей і

загальноосвітньої підготовки, в значній мірі знижує кількість осіб, які випадково обрали цю спеціальність соціальною роботою.

Різноманітність форм і методів орієнтації та відбору американських школярів на професію “соціальна робота” (вивчення майбутнього абітурієнта, формування у школярів позитивного ставлення до професії “соціальна робота” в процесі навчання; навчальних предметів, вивчення рівня загальноосвітньої підготовки та здібностей; розумне використання тестів у поєднанні з іншими методами) можуть використовуватися в нашій країні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. International who is who in education \ Cambridge, 1997. – 112 p.
2. Mattison M. The person in the process. Social Work. 2000. – 212 p.
3. Георгиева Г.С. Высшая школа США на современном этапе. М., 1989. – 256с.
4. Education and Youth. The Fallmer Press. 1999. – 168 p.
5. Горячев М.Д. Современная педагогика и социальная работа за рубежом. – Самара: «Самарский ун-т». 1997. – 132 с.
6. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Гражданскому обществу – институт социальных педагогов \ Педагогика, 1992. - №5,6.
7. Sandel M.J. Democracy and Discontent: America in Search of Public Philosophy, Cambridge, 1996. – 248 p.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

С.Фатальчук - асистент кафедри педагогіки

Слов'янський державний педагогічний університет

В статті розглядається проблема підготовки учителів для всеобщегобразовательной школы в Украине во второй половине XIX – начале XX столетия. Показан вклад передовых педагогов в решение задач расширения и улучшения специализированных учебных заведений и курсов по подготовке высококвалифицированных педагогических кадров.

Одним з основних завдань сучасної педагогіки є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які були б фахівцями не лише з свого предмета, але ще і добре обізнані в питаннях виховання кожної дитини як особистості, яка в майбутньому стане добропорядним, освіченим членом суспільства. Цей та багато інших фактів спонукають педагогічну науку до поглибленого

вивчення вітчизняної педагогічної спадщини з підготовки вчительських кадрів.

До другої половини XVIII ст. практично не існувало спеціальної професійної підготовки вчителя не лише в Росії (значна частина України в дослідний період була включена до складу Російської Імперії), а й в інших країнах. Вимоги до вчителя в цей період зводилися до двох позицій:

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

самому знати фактичний матеріал і мати позитивні моральні якості. Хоча і ці вимоги нерідко порушувалися. Наприклад у тих випадках, коли залучали іноземців для навчання та виховання дітей без огляду на те, що ці іноземці часто не мали ні знань, ні досвіду, ні високих моральних якостей, необхідних для наставника молоді, або коли виконання вчительської функції було додатковим підробітком для вчителя. На усунення цих та інших недоліків в тогочасній освіті і були направлені заходи, що знайшли відображення в шкільних Статутах.

5 серпня 1786 р. було затверджено “Статут народних шкіл”, згідно з яким, особи, що бажали займатися викладацькою діяльністю повинні були мати відповідні атестати на право викладання. Ця подія стала першим кроком у справі професійної підготовки вчительських кадрів.

Даний Статут передбачав і узаконював існування двох типів міністерських безкоштовних народних шкіл – головних, з п'ятирічним терміном навчання, і малих, дворічних. Курс малих народних шкіл відповідав першому і другому класам головної школи. В залежності від типу школи право на викладання в ній мали особи з атестатами відповідних навчальних закладів.

Учителем головного училища міг бути випускник учительської семінарії, а головні училища готували викладачів для малих училищ. Невстигаючий студент університету чи педагогічного інституту міг бути або залишеним на другий рік, або відрахованим із складу студентів із правом підготовки до іспиту на звання вчителя повітового училища [5, с.77].

Значним кроком у справі професійної підготовки вчительських кадрів були події, що стали початком нової епохи в шкільній справі. 8 вересня 1802 р. було засновано Міністерство Народної освіти. Одночасно із заснуванням МНО було створено комісію, в завдання якої входило розробка нових правил, що до нового устрою і управління всією шкільною системою Імперії. Результати роботи даної комісії були оприлюднені 24 січня 1803 р. під ім'ям “Попередніх Правил” [1, с.14].

Одним із першочергових завдань, що ставилися перед МНО згідно “Правил” стало:

відкриття в кожному губерньському місті гімназії або головного училища, у повітовому місті – училища 2-го розряду, а в кожному селищі – 3-го розряду;

підпорядкування усіх навчальних закладів шкільної округи університетам, які окрім наукової і навчальної виконували ще і адміністративно-педагогічні функції.

Попередні Правила були першим в Росії законодавчим актом, що затверджував освіту в такому обсязі, об'єднавши в собі усі шаблі від початкової освіти до вищої і намітивши одноманітну і загальну для всієї держави систему шкіл [1, с.19]. Разом з цими нововведеннями узаконювалися і правила, що до надання особам

права займатися викладацькою діяльністю. Ці правила майже без змін діяли до др. пол. XIX ст.

Стосовно підготовки вчителів зазначимо, що в усій країні до 60-х рр. XIX ст. кількість навчальних закладів, котрі здійснювали таку підготовку, була вкрай недостатньою. Учителями середніх шкіл (гімназій, реальних училищ) ставали випускники університетів, а про підготовку вчителів для початкових народних училищ опікувалося духовне відомство (епархіальні училища, церковно-учительські училища) та декілька учительських семінарій.

Питанням професійної підготовки вчителів в Україні протягом дослідного періоду займалася значна кількість вітчизняних і зарубіжних педагогів, але найбільша заслуга в цій справі належить, як на наш погляд, М.І.Пирогову, К.Д.Ушинському та М.О. Корфу.

У 1859 р. М.І.Пирогов заснував при Київському університеті педагогічну семінарію, а в серпні 1860 р. в Києві було відкрито двохрічні педагогічні курси. Він написав чотири проекти підготовки вчителів (для початкової і середньої шкіл). Окрім відстоювання ліквідації багатопредметності у педзакладах і доцільності двопрофільної підготовки вчителя й поліпшення педагогічної практики, Пирогов наполягав, щоб взаємовідносини наставника і учня були просякнуті гуманізмом у відповідності із загальною метою – бути людиною.[6, с.64].

У 60-х роках XIX ст. виникла ідея щодо створення учительських інститутів з метою підготовки вчителів для народних (початкових) училищ. У 1862 р. Міністерство освіти зробило перший крок у цьому напрямку - опублікувало проект Статуту учительських інститутів. Ще через 10 років приймається рішення про те, що учительські інститути мають бути закритими навчальними закладами з трирічним терміном навчання, в які можуть зараховуватися особи всіх звань і станів у віці з 16-ти років.

Першим в Україні був відкритий у 1874 р. Глухівський учительський інститут. Педагогічна підготовка тут була вищою від загальноосвітньої. Спеціально для якісного проходження педпрактики при цьому інституті було засноване у 1876 р. двокласне міське училище [6, с.64].

Учительські інститути були засновані і в інших містах України: у Феодосії (1872 р.), Києві (1909 р.), Катеринославі (1910 р.), Вінниці (1912 р.), Миколаєві (1913 р.), Полтаві (1914 р.), Чернігові (1916 р.).

Паралельно із створенням учительських інститутів отримали розвиток і вчительські семінарії для підготовки вчителів початкових класів. У 1870 р. було видано “Положення про учительські семінарії”, а в 1875 р. - затверджено “Інструкцію для вчительських семінарій Міністерства народної освіти”.

Одним із перших педагогів, хто пропагував необхідність відкриття вчительських семінарій, став К.Д.Ушинський. У “Проекті учительської семінарії” (1861 р.) він проаналізував зарубіжний

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

досвід професійної підготовки вчителя і запропонував цілу низку слушних ідей щодо формування не перенасиченої університетськими знаннями людини, а саме вчителя - різносторонньо розвиненого наставника, звиклого до життя простого, навіть суворого і бідного, до життя з природою. Стиль життя вчителя має бути для вихованців прикладом для наслідування. А цього, на думку Ушинського, можна досягти лише готуючи вчителів у закритому закладі, розташованому в сільській місцевості, де давалося б не широке, але енциклопедичне знання. Особливу увагу педагог рекомендував приділяти підготовці вчителів початкової школи, пояснюючи це тим, що чим менший вік учнів, тим більше потребується педагогічних знань [9].

Ідеї К.Д.Ушинського щодо відбору семінаристів, організації їх навчання, педпрактики і стажування, а, головне, необхідності досконалого знання вчителем предмету – виховання дитини, стали могутнім джерелом подальшого розвитку педагогічної освіти.

Для формування учителів міністерство освіти ще з 1861 р. розпочало відкривати казенні семінарії. Зрозуміло, що основною метою у підготовці цих учителів було досягнення їх монархічної лояльності. В Україні перші учительські семінарії були відкриті в Києві (1869 р.) та Острозі (1874 р.).

Значна увага в роботі вчительських семінарій приділялася вивченню методик викладання різних предметів. Наприклад, на вивчення педагогіки та школознавства відводилося 7 год. на місяць, на вивчення мови з методикою – 17 год., арифметики з методикою – 5 год., вивчення викладання методики мистецтв (графічне – каліграфія; тонічне – силові наголоси) – 20 год., природознавства – 9 год. Крім цих предметів у семінарії вивчалися такі предмети: Закон Божий – 7 год., геометрія – 5 год., алгебра – 7 год., фізика й хімія – 6 год., фізичні вправи й гігієна – 10 год. [2]. Окрім цього, у курсі педагогіки викладалися елементи психології, учні мали змогу ознайомитися з передовими течіями вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки.

Найчастіше випускники учительських семінарій працювали у сільських школах, а тому вважалися чи не єдиною інтелігентною, високоосвіченою людиною на селі. Це накладало на них додаткові вимоги, адже до них дуже часто зверталось населення за консультаціями з різних проблем, особливо щодо сільського господарства.

З цієї причини в учительських семінаріях вводилися заняття із садівництва і городництва, виконувалися практичні заняття з робіт по дереву і металу тощо. Вони привчалися до ведення календаря природи, спостереження і догляду за рослинами і тваринами, отримували необхідні знання і вміння щодо закладки саду й здійснення щеплень, здобували навички не лише з ручної обробки деревини й металу, а й використання кількох десятків найменувань верстатів та механізмів.

Учительська семінарія не могла забезпечити достатню кількість учителів для початкових шкіл, тому що кількість вихованців була обмеженою, а потреби в кваліфікованих учителях зростали з кожним роком. Тому поряд з нею вчителів для початкової школи готували жіночі гімназії, у яких відкривалися додаткові педагогічні класи [7, с.34].

Незважаючи на те, що, починаючи з 60-х років XIX ст., кількість гімназій зростала, вони все ще не могли задовольнити потреб країни в учителях на достатньому рівні. На особливу увагу заслуговує той факт, що на території Російської Імперії, починаючи з кінця XIX ст., з'являються приватні навчальні заклади (прогімназії, гімназії, реальні училища), що відкриваються з ініціативи як приватних осіб, так і певних станів. Згідно з "Законом про приватні заклади, класи і курси" вони відкривалися для підготовки вчителів шкіл з курсом початкових навчальних закладів [3, с.5].

Під час навчання в гімназії, як у приватній, так і в державній, учениці проходили спеціальні курси, на яких вони вивчали основні положення виховання, а також методи і прийоми викладання предметів навчального курсу жіночих гімназій [7, с.41]. Крім цього, під керівництвом учителів учениці практикувалися, проводячи пробні уроки серед своїх товаришів, а також допомагали викладачам у проведенні уроків у молодших класах гімназії. Після успішного закінчення додаткового педагогічного класу випускниці, які були нагороджені золотою або срібною медалями, отримували звання домашніх наставниць. Учениці, які не були нагороджені медалями, але отримали схвальний атестат про закінчення загального курсу гімназії і додаткового педагогічного класу, користувалися правами домашніх учительок [8, с.228-229].

Ученицям, які закінчували тільки загальний курс гімназії, але не отримували медалей, надавалося звання учительок народних училищ. Цим же правом користувалися учениці, які отримали схвальні свідоцтва про закінчення курсу в прогімназії або в трьох початкових класах гімназії. Основною вимогою при цьому ставало досягнення ними 16-тирічного віку та обов'язкове виконання протягом півроку обов'язків помічниці учителя або учительки при якому-небудь навчальному закладі [Там же].

Значна кількість учителів закінчувала короткочасні педагогічні курси. В 1900 р. МНО видало нові правила про однорічні курси для підготовки вчителів і учительок початкових училищ. На курси приймалися особи, які мали загальноосвітню підготовку не нижчу, ніж в об'ємі міського училища [4, с.141].

Із виникненням у 1864 р. земських шкіл (спочатку 3-річних, з 1890 р. - 4-річних, а під кінець існування земств деякі з цих шкіл стали й 7-річними) виникла потреба у підготовці для них учительських кадрів. Для цього почали організовувати учительські курси. У Олександрівському повіті на Катеринославщині

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

(нинішня Кіровоградщина) М.О. Корф започаткував новий на той час тип дешевої 3-річної земської школи, де один учитель працював з учнями трьох класів у одній кімнаті (прототип сучасних малокомплектних шкіл). На спеціальних курсах він готував учителів для роботи в цих школах, сам давав відкриті уроки. Він був ініціатором проведення з'їздів-курсів для вчителів народних шкіл, організатором вчительських бібліотек, вимагав навчання дітей рідною мовою. Саме на курсах, зокрема літніх, формувалася новий тип земського вчителя, популяризувалися нові методи навчальної і виховної роботи, роз'яснювалися ідеї видатних педагогів-гуманістів того часу.

Аналізуючи стан підготовки вчительських кадрів на території України в XIX на початку XX століття, ми прийшли до висновку, що до 60-х років XIX століття він лишився незадовільним. Потреби суспільства, пов'язані з економічним розвитком країни, вимагали потреби нової генерації людей, а разом з цим і необхідність їх відповідної підготовки. На вирішення цієї задачі і були направлені зусилля передових освітян, які вважали необхідною передумовою цього підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів. Найбільших успіхів в цьому напрямку діяльності досягли педагоги ім'я, яких ввійшло в історію вітчизняної педагогічної науки: К.Д.Ушинський, М.І.Пирогов та М.О.Корф.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России. СПб.: Изд. О.Богданова, 1912. – 346 с.
2. Институт рукопису Національної бібліотеки ім. В.І.Вернадського. ф. 62, № 144, 1ар. План навчання в учительській семінарії.
3. Лубенец Т. Закон о частных учебных заведениях, классах и курсах. – Киев, 1915.
4. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Отв. редактор Э.Д. Днепров. - М.: Педагогика, 1991. – 304 с.
5. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки). – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
6. Пашенко Д.І. Генезис підготовки вчителя до гуманістичного виховання на тлі розвитку педагогічної освіти в Україні // Збірник наукових праць Спеціальний випуск “До витоків становлення української педагогічної науки” / В.Г.Кузь (гол. ред.) та інші. – К.Наук. світ, 2002. - С. 63-67.
7. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП с последовавшими с 1870г. изменениями и дополнениями / Сост. М.В. Родевич. – СПб., 1884. – 68с.
8. Учебные заведения. (Список всех учебных заведений в России высших, средних и низших, с условием приема, прохождения курса, программ и прав, предоставляемых окончивших в них курс). – СПб., 1908. – 319 с. - Приложение 68с.
9. Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори: В 2-х т. Пер. з рос. / Ред.кол.: В.М.Столетов (голова) та інші - К.: Рад. Школа, 1983. – Т.1. – 352 с.

ІДЕЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

*Л. Цибулько – аспірантка кафедри педагогіки
Слов'янського державного педуніверситету*

У статті аналізується ідея соціального виховання в українській педагогічній думці, яка формувалася як наукова категорія з кінця XIX століття до початку XXI століття. Автор наводить фактори розвитку освіти в Україні, висловлення видатних педагогів квазаного періоду.

Категорія “соціальне виховання” посідає центральне місце в понятійно-категоріальному апараті соціальної педагогіки. До речі, соціальне виховання як особлива практико-орієнтована діяльність і як наукова категорія також формується в кінці XIX – на початку XX століття.

Приблизно в той же час ідея соціального виховання стає провідною і в українській педагогічній думці. На кінець XIX – початок XX століття потужним фактором розвитку освіти в Україні стає суспільно-педагогічний рух, у якому визначилися три напрямки: традиційний, ліберальний і революційно-демократичний. Представники ліберального і революційно-демократичного напрямків прагнули створити модель народної школи, що відповідала б інтересам

і потребам самої дитини, залучити до навчання і виховання дітей суспільні сили. Видатні вітчизняні педагоги і діячі освіти. М.Корф (1834-1883), В.Вахтеров (1853-1924), Д.Тихомиров (1844-1915), В.Фльоров (1860-1919), Т.Лубенець (1855-1936) та інші були послідовниками К.Ушинського і проповідували ідею народності і демократизації освіти і виховання [5, 19]. Видатний український письменник, етнограф і педагог Б.Грінченко (1863-1910) розвинув ідею народності виховання. Спираючись на передові ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів, він зробив блискучі узагальнення про роль рідної мови в процесі навчання і виховання, про непоправну шкоду, яку може нанести психічному розвитку дитини навчання чужою мовою [1, 35 – 36]. З його

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

точки зору, природною основою розвитку дитини є спадкові властивості організму, тип центральної нервової системи і вроджені функціональні якості, що виникають в період ембріонального розвитку. З'явившись на світ, дитина на основі мовних уявлень свого народу створює стереотипи, що дозволяють їй засвоїти інші мови шляхом порівняння їх з рідною.

Активну суспільно-політичну діяльність здійснювала Х.Алчевська (1841-1920), яка організувала в Харкові недільну школу, а також відкрила на власні кошти школу в селі Олексіївка Слов'янсько-Сербського повіту Каретинославської губернії. Вона розробила і експериментально перевірила методику використання літературних бесід як основи вивчення різних предметів, підготувала три томи анотованого посібника "Що читати народів?".

Думку про народний, суспільний характер виховання підтримали також видатні українські письменники І.Франко (1856-1916), П.Грабовський (1864-1902), Л.Українка (1871-1913), М.Коцюбинський (1864-1913), які піддали гострій критиці існуючу систему освіти і виступили на захист народних традицій виховання.

І.Франко, наприклад, стверджував, що стара школа перетворює учня на машину, що механічно зазубрює задані уроки [8, 35]. Він різко засуджував теорії про "біологічну неповноцінність", "ледарство" простого народу і бачив іншу перешкоду на шляху просвіщення простих людей – антидемократичну систему освіти і реакційну освітню політику держави. Письменник таврував політику національної дискримінації українського населення в галузі освіти, показував, які непереборні перешкоди споруджувалися на шляху створення шкіл з українською мовою навчання.

Однодумцем І.Франка у поглядах на питання освіти і виховання був видатний український поет П.Грабовський. На основі аналізу стану освіти в Охтирському повіті Харківської губернії він виявив, що початкові школи перебувають у найжалюгіднішому стані і утримуються виключно за рахунок місцевих товариств [2, 7]. Шкільними вчителями найчастіше працюють сільські дяки, які не мають ніякої уяви про педагогіку і які навчають дітей від "чистого розуму". Школа, на думку поета, повинна бути фактором просвіщення, а не затьмарення, повинна служити всьому народові, а не одному прошарку або навіть касті [2, 120].

М.Коцюбинський в своїх статтях теж писав про тяжкий стан освіти в Україні, про неписьменність населення, про догматичні методи викладання, про палочну дисципліну в школах і заклик до оздоровлення соціально-педагогічної дійсності [4, 99]. У своїх художніх творах талановитий письменник яскраво змалював життя і психологічні особливості дітей. М.Коцюбинський опублікував серію статей під загальною назвою "Шкільна справа", в яких з боєм писав про неписьменність населення, гостро критикував

догматичні методи викладання і стверджував, що "питання про оздоровлення педагогічного середовища ... уявляється справою першорядної важливості" (там же, с.90).

Засновником соціальної педагогіки в Україні можна назвати В.Зеньковського (1881 - 1962). З 1912 року він був професором Київського університету, головою Київського філософського і Фребелівського товариства, працював в уряді П.Скоропадського. У період еміграції викладав у Белградському університеті, завідував кафедрою у російському педагогічному інституті в Празі, очолював кафедру в Православному богословському інституті в Парижі. У 1942 році він прийняв сан священника і продовжував дослідження в галузі філософії, богослов'я, педагогіки, психології.

Свою соціально - педагогічну концепцію В.Зеньковський виклав у роботі "Соціальне виховання, його завдання і шляхи" (1918). Соціально-економічні і політичні перетворення, що сталися в Росії, вважав він, поставили перед сферою освіти принципово нові завдання. Школа і суспільство тепер повинні не тільки прищеплювати знання і навички до розумової праці, а й "готувати до тієї громадянської самостійності, котру вимагає тепер від нас усіх життя", "сприяти не тільки розквіту особистості, а й зробити її здатною до соціального життя, ... підготувати її до соціальної діяльності" [3; 4].

На думку В.Зеньковського, школа може вирішити ці грандіозні завдання, якщо візьме на себе функції соціального виховання. Суть соціального виховання педагог вбачав у розвитку соціальної активності, у розвитку "смаку до соціальної діяльності, у вихованні духу солідарності, здатності підійматися над особистісними егоїстичними задумами" [3, 9-10]. Принциповим для В.Зеньковського було положення про те, що соціальне виховання повинно здійснюватися з загальнолюдських позицій. "У соціальному вихованні, - підкреслював він, - ми повинні готувати дітей саме до такого соціального спілкування, в якому б основне місце належало б чисто людським, а не класовим відносинам" [3, 14].

В.Зеньковський розглядає також фактори соціального виховання, питання про їх співвідношення до роду основних він відносить нормальну сім'ю, школу, суспільство, які, здійснюючи соціальне виховання, повинні не суперничати, а налагоджувати "тісне й життєво сильне співробітництво" [3, 87].

Видатний український педагог і суспільний діяч С.Русова (1856-1940) розглядала освіту і як фактор розвитку природних сил дитини, і як фактор соціалізації. "Рідна національна школа, - писала вона, - є першою політичною і соціально-педагогічною вимогою кожного народу..." [6, 295]. Основою соціалізації школи, з її точки зору, є єднання школи з народом, оскільки "школа вже не стоїть самотньо, неначе острів серед села, неначе відокремлена від села фортеця русифікації,

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

гноблення людяності, а весело відкриває двері і вікна селянському життю...” [6, 296].

У 1917-1920 роках, у період визвольної боротьби українського народу існувало декілька підходів до соціалізації і соціального виховання підростаючих поколінь. По-перше, існував традиційний підхід, представники якого дотримувалися великоруської державної концепції. По-друге, формувалася і набирала впливу більшовицька соціалізаційна концепція, що базувалася на ідеї класового характеру виховання. І, по-третє, визначальну вагу мав український національний підхід, основу якого складали чотири концептуальні твердження: націоналізація школи, соціалізація школи, принципи єдиної школи і принцип трудової школи [9].

З другої половини 30х років соціалізація школярів проходить в умовах жорстокого контролю тоталітарної держави за всіма впливами середовища на особистість [7, 113]. Ми цілком згодні з думкою С. Савченка про те, що під впливом політичної ситуації в країні з соціалізаційної проблематики було витіснено педагогічний зміст і терміни “соціалізація”, “соціальне виховання”, “соціальна педагогіка” практично зникають із вжитку.

Дійсно, на кінець 30х років ідея соціального виховання втрачає свою значущість. Це було пов'язане з проголошенням побудови основ соціалізму в СРСР і констатацією того факту, що всі соціальні проблеми в галузі освіти вирішені. Між тим соціальні проблеми існували, вони просто

замовчувалися і розглядалися як ті, що легко усуваються й не мають об'єктивної основи.

У 40х-50х роках ХХ століття соціально-педагогічні проблеми у педагогіці також майже не розглядалися. Разом з тим держава проводила роботу по наданню допомоги соціально знедоленим дітям – жертвам війни.

У 60х-80х роках поворот до соціальної педагогіки намітився як у теорії, так і в практиці. Перш за все поновлюється інтерес до проблем педагогіки середовища (В.Сухомлинський, А.Куракіна, Л.Новікова, В.Караковський). Велика увага приділялася організації позакласної та позашкільної виховної роботи, у педагогічних дослідженнях була досить широко представлена соціально-педагогічна проблематика.

У кінці 80х на початку 90х років ХХ століття соціальна педагогіка у нашій країні оформилася як самостійна галузь знань. Заснування теорії і практики соціально-педагогічної діяльності відбулося згори і це зумовило деякі суттєві особливості її розвитку. Перш за все теорія і практика соціальної педагогіки стали розвиватися паралельно і, найчастіше, не могли спиратися одна на одну. Соціальна педагогіка не встигла осмислити і не змогла врахувати історичний досвід, що створило ситуацію перериваності в її розвитку. Як наслідок, соціально-педагогічна сфера в Україні почала орієнтуватися переважно на західні ідеї, цінності, досвід.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Веркалець В.В. Педагогічні ідеї Б.Д. Грінченка.-К., 1990.
2. Грабовський П. О развитии школьного образования в Ахтырском уезде Харьковской губернии // Збір. творів: У 3т. Т. 3. – К., 1960. –
3. Зеньковський В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. – М., 1918. –
4. Коцюбинський М. Школьное дело //Твори:У 4 т. - Т. 4. – К., 1985.
5. Помогайба В.І. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР //Педагогіка. Респ. наук.-метод. зб. Випуск 5. –К., 1967. – С. 17-46.
6. Русова С. Націоналізація школи //Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
7. Степанова Л.А. Детская и юношеская субкультура как один из путей социализации личности //Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции: Сб.научн.трудов //Под ред. М. Плоховой и Ф.А. Фрадкіна. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993.
8. І.Франко Ученицька бібліотека в Дрогобичі //Педагогічні статті і висловлювання. – К., 1960.
9. Шимановський М. Ідея соціалізації шкільництва в українській педагогіці //Педагогічна газета. – 1996. - № 12

РОЛЬ КУРСУ „ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ” У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Г. Чупилко - кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педуніверситету

У статті розкривається роль курсу „Історія педагогіки” у формуванні особистості вчителя. У ній підкреслюється необхідність історико-педагогічного вивчення студентами цієї проблеми. Звернення до досвіду минулого закладає методологічні основи розуміння ролі вчителя, яку він виконує у суспільстві.

Гуманізація навчально-виховного процесу в школі вимагає вирішення проблеми підготовки вчителя як спеціаліста, професіонала і, зокрема, як людини, здатної не тільки нести знання дітям,

формувати їх світогляд, але і розуміти дітей, їхні проблеми, співчувати їм, співпереживати їх радість і біль.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Постановка проблеми - Вивчення історії педагогіки України має велике значення для підготовки фахівця у системі вищої педагогічної освіти. Разом з іншими дисциплінами вона забезпечує фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку майбутніх учителів.

Головна мета історії педагогіки — формування загальнопедагогічного світогляду вчителя: оволодіння досвідом попередників, набуття умінь аналізувати історико-педагогічні явища і вироблення професійного ставлення до досвіду минулого, адекватна оцінка сучасних педагогічних проблем, а також збагачення своїх знань, досвіду, формування творчого ставлення до обраної професії.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень - Серед багатьох історико-педагогічних проблем чи не найважливішою є проблема вчителя та його підготовки. Вітчизняні та зарубіжні педагоги у своїх творах так чи інакше торкалися цієї проблеми. У працях Я.Коменського, Г.Сковороди, К.Ушинського, М.Пирогова, М.Корфа, А.Макаренка, В.Сухомлинського ми знаходимо вимоги до вчителя, поради щодо оволодіння ними педагогічною майстерністю. У сучасній педагогіці багато уваги вчителю та його підготовці приділяли А.Алексюк, О.Абдулліна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, І.Тарасенко та інші. Особливо інтенсивно розроблялася проблема підготовки вчителя та підвищення його професійної майстерності у 70-80-і роки ХХ ст. Увага дослідників була зосереджена на проблемах орієнтації молоді на вчительську професію, психолого-педагогічної адаптації молодого вчителя тощо. У цей же час були зроблені спроби скласти професіограму вчителя і оновити навчально-виховний процес у педагогічних навчальних закладах відповідно до неї.

Виклад основних матеріалів дослідження - В Україні завжди цінували вчителя і дбали про його професійний та матеріальний стан. У народі говорять: „Цілуй учителя як родителя”. Цим підкреслюється надзвичайна роль учителя у формуванні особистості підростаючої людини. Дійсно, вчитель — це друга особа після батьків, яка дбає про неї, формує її особистість. Тому серед якостей, необхідних учителю для роботи з дітьми, крім суто професійних, необхідні й „батьківські” якості: доброта, чуйність, доброзичливість, любов до дітей.

Раніше, з часу появи школи, як освітньо-виховної установи, вчителями були дяки, священники. Дійсно, на той час вони були найосвіченішими людьми, мали необхідні для життя знання. Мета їхньої діяльності зводилася до того, щоб дати дітям певне коло знань і умінь (навчити читати, писати, рахувати і співати) , прищепити їм релігійну свідомість, виховати добрих християн і корисних служителів Батьківщини.

В Україні ще з часів Київської Русі сільські громади дуже ретельно ставилися до вибору

вчителів для своїх дітей. Коли вчитель приходив до села, вся громада збиралася на майдані, і всі ставили запитання до особи, яка претендувала на роль учителя. Питання були самими різноманітними, та у першу чергу громаду цікавили знання майбутнього вчителя, його моральні якості. І, якщо вчитель задовольняв вимоги громади, його приймали на посаду вчителя, якщо ж ні, то він ішов далі.

Праця вчителя винагороджувалася. При цьому вчителю-дяку платили більше, ніж служителю церкви, щоб він був прихильним до дітей і дбав про їх розумове і моральне зростання.

Вперше чіткі вимоги до вчителя було зафіксовано у статутах братських шкіл. Оскільки на вчителів покладалися завдання не тільки навчити дітей, а й виховати їх у відповідному моральному та релігійному дусі, то й вимоги до вчителів були досить високими: „Даскал, або вчитель цієї школи має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не басносказатель..., але прихильник благочестія, в усьому являючи собою взірць добрих діл”. (Статут Львівської школи Успенського братства, 1588). Отже, вчитель братської школи повинен бути людиною моральною, релігійною, серйозною, мати ґрунтовні знання і вміти передати їх дітям. Особливе значення надавалося ставленню вчителя до учнів: від педагогів вимагалось „навчати й любити всіх дітей однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих і тих, котрі ходять по вулиці, просячи милостиню”[1]. Таким чином, вже у статутах братських шкіл відзначалися такі характеристики вчителя, як гуманізм і демократизм.

Уперше у науковій педагогіці проблема підготовки вчителя постала у працях чеського педагога Яна Амоса Коменського. Розробляючи нову систему навчання у школі, він розумів, що для неї необхідна спеціально підготовлена людина-вчитель. У своїй праці „Закони добре організованої школи” він писав, що вчителі — душа і серце виховання, і вони тому „поставлені на високо почесному місці, що їм доручена чудова посада, вище якої нічого не може бути під сонцем.”[2, с.154]

Говорячи про вимоги до вчителя, Я.Коменський у праці „Пансофічна школа” зауважував, що „ніхто не може зробити людей мудрим, крім мудрого, ніхто — красномовним, крім красномовного ніхто — моральним, крім морального, ніхто — математиками, природознавцями чи метафізиками, крім обізнаних у цих науках. Словом: ніхто не може зробити іншого пансофом — всемудрим, крім того, хто сам є пансофом” [3] ”. Отже, Я.Коменський був глибоко переконаний у тому, що вчитель повинен мати всебічні ґрунтовні знання — бути всемудрим, або пансофом.

Умовами успішного виконання почесного обов'язку вчителя Я.Коменський вважав його

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

покликання і його любов до професії. Іншими важливими якостями вчителя, на думку великого педагога, є: працелюбність, висока моральність і чесність, освіченість, відповідальність. Крім цього, вчитель повинен бути ентузіастом, повним життя і діяльності. Головне завдання вчителя полягає у тому, щоб учні засвоїли знання і навички найкоротшим шляхом, свідомо, міцно і легко. З огляду на це вчитель повинен не тільки знати свій предмет, а ще й володіти методикою викладання. Він повинен готуватися до кожного уроку і дбати про гарну його організацію, поєднуючи роботу кожного учня і всього класу, щоб забезпечити індивідуальний підхід до учня і водночас – активність класу.

Я. Коменський вбачав у педагогові не тільки вчителя, але й вихователя, головне призначення якого полягає у тому, щоб своєю високою моральністю, любов'ю до дитини, знаннями, працелюбністю та іншими високими якостями бути для учнів взірцем для наслідування і особистим прикладом виховувати у них людяність.

Ідеалом для майбутніх вчителів може бути відомий український педагог, учитель у найширшому значенні цього слова, Г.Сковорода. Його подвижницька педагогічна діяльність є прикладом гуманізму. Він любив своїх учнів, поважав їх як особистостей, дбав про їхній природовідповідний розвиток. В основі його педагогічної діяльності лежав принцип народності. Він вважав, що кожен повинен пізнати свій народ, а у народі – себе. Г. Сковорода високо цінував народний педагогічний досвід. Так, у притчі „Вдячний Еродій” він надає перевагу родинному вихованню у трудовій сім'ї над вихованням аристократичним, що здійснювали у дворянських сім'ях іноземні вчителі.

Ідеєю народності проіннята діяльність і спадщина великого вітчизняного педагога К.Ушинського. Він високо цінив роль вчителя у суспільстві, у вихованні підростаючого покоління, справедливо вважаючи, що в освіті та вихованні він відіграє головну роль. Зважаючи на високу місію вчителя у суспільстві, К.Ушинський висував такі вимоги до нього: любов до своєї професії, обізнаність з науковими основами психології та педагогіки, досконале знання свого предмета, володіння методикою навчання та виховання учнів. Отже, підготовку вчителя він прагнув поставити на наукову основу. У своїй статті „Проект вчительської семінарії” (1861) він накреслив план створення у Росії вчительських семінарій у невеликих містах і навіть селах. К.Ушинський вважав, що туди слід приймати насамперед молодь – вихідців з селян, які добре знають сільське життя і охоче будуть готуватися до роботи у сільських школах. У своєму проекті вчительської семінарії К.Ушинський передбачав вивчення таких навчальних предметів: рідна мова і література, історія, географія, природознавство, арифметика, креслення, малювання, каліграфія, співи, ручна праця, а також психологія, педагогіка і методика початкового навчання. Особливого значення він

надавав знанням з психології, вважаючи, що вчитель повинен добре знати учнів, з якими працює, їх індивідуальні та вікові особливості, умови фізичного і морального розвитку дітей.

Для вчителів середніх шкіл і викладачів педагогіки в учительських семінаріях К.Ушинський радив відкривати педагогічні факультети при університетах. Для підвищення педагогічної та методичної кваліфікації вчителів рекомендував проводити вчительські з'їзди, влаштовувати курси. Отже, проблема спеціальної підготовки вчителя була поставлена серйозно і почала вирішуватися у Росії та Україні тільки у 11 половині ХІХ ст. Діяльність таких відомих вітчизняних педагогів, як М.Пирогов, М.Корф, О.Духнович, сприяла цьому.

Так, М.Корф був ініціатором організації вчительських з'їздів. Перший він провів у своєму, Олександрівському, повіті Катеринославської губернії. На ньому було всього 12 вчителів. Робота з'їздів мала різноманітний характер: читання лекцій, обговорення доповідей вчителів, практична робота – проведення учасниками з'їзду уроків (при кожному з'їзді працювала спеціальна школа, в якій проходили показові уроки та їх обговорення). М.Корф піклувався про те, щоб вчителі проходили спеціальну підготовку. Сам він систематично об'їжджав школи і перевіряв роботу вчителів, надаючи їм методичну допомогу.

Доречно згадати, що однією з суттєвих рис діяльності земств у галузі освіти було піклування про вчителів: поліпшення їх матеріального становища, забезпечення їх житлом, піклування про підвищення їх освітнього і професійного рівня. Так, при кожній земській управі були бібліотеки, які містили книги з різних галузей знань: історії, географії, медицини, природознавства, педагогіки і психології тощо. Крім цього земства також організовували вчительські з'їзди і курси, на яких вчителі обмінювалися досвідом, знайомилися з педагогічними і методичними новинками. Все це, безумовно, сприяло підвищенню кваліфікації вчителів, а отже і підвищенню якості навчання у народних школах.

Для поліпшення професійної підготовки вчителів багато зробив М.Пирогов. Так, у грудні 1858 - січні 1859 рр. він організував педагогічну семінарію при Київському університеті з 6-ти предметів гімназійного курсу. Відвідуючи школи, М.Пирогов знайомився з роботою вчителів, намагався допомогти їм порадою, рекомендував їм обмінюватися досвідом роботи, вивчати кращий з них.

Приділяючи багато уваги проблемі вчителя та його підготовки, прогресивні вітчизняні та зарубіжні педагоги наголошували на його провідній ролі у навчально-виховному процесі. Від того, яким буде вчитель, залежить виконання задач виховання і навчання підростаючого покоління.

Таким чином, на прикладах педагогічної та громадської діяльності видатних педагогів студенти усвідомлюють роль, яку відіграє вчитель у суспільстві. Вивчаючи біографії та спадщину вітчизняних (Г.Сковорода, К.Ушинського,

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Б.Грінченка, М.Корфа, Х.Алчевської та ін.) і зарубіжних педагогів (Я.Коменського, Й.Песталоцці, Р.Штайнера та ін.), майбутні вчителі пізнають ідеал вчителя - особи, яка любить дітей, дбає про них та їх всебічний розвиток і своєю самовідданою працею служить народові, Батьківщині. Цьому сприяють різноманітні форми

роботи зі студентами: лекції, практичні заняття, курсові роботи, конференції, присвячені діяльності окремих педагогів тощо. Студенти знайомляться з діяльністю і спадщиною не тільки відомих, але і маловідомих або ж зовсім ще невідомих педагогів. Вони є для студентів взірцем того, яким повинен бути вчитель.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Статут Львівської братської школи //Хрестоматія по истории школы и педагогики в России. - М., 1974. – С. 30.
2. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы //Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1982. - С. 133-163.
3. Коменский Я.А. Пансофическая школа //Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. - С. 44-98.

ЗНАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ У ДІТЕЙ

*О. Фунтікова - доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільного виховання
Мелітопольського державного педагогічного університету*

Автор звертає увагу на те, що пропедевтикою алгоритмічної культури молодших школярів є розвиток основ логіко-математичного мислення у старших дошкільників. Між тим шкільна традиція бере з всього багатого математичного досвіду дитини, яке приноситься ним в початкову школу, тільки те, що відноситься до лічби та простим геометричним фігурам. В статті розглядається методична робота, яка недостатньо проводиться в дитячому садку в межах знань про множину та відносини між ними, операції над ними, а також відношення спорідненості та порядку.

Ключові слова: математична логіка, множина, еквівалентність, транзитивність, майбутній спеціаліст

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього спеціаліста спирається на традиції дошкільної та початкової освіти. Аналіз програм навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відбиває той факт, що вікові та психо-фізіологічні можливості дітей не вичерпано в галузі математичної логіки. Ця проблема торкається формування знань про транзитивність, еквівалентність множини у дошкільників як умови алгоритмічної культури молодшого шкільника. З позиції превенції майбутній спеціаліст повинен орієнтуватися у питаннях математичної логіки, які не широко висвітлюються в науково-педагогічній та методичній літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: багаточисельні дослідження свідчать, що науковці мають інтерес до індивідуально-диференційованого підходу до формування математичних уявлень у старших дошкільників (Баглаєва Н.І.,1997), здійснюють управління пізнавальною діяльністю учнів загальноосвітніх шкіл (Ястребова В.Я.,1998), формування логічних умінь учнів основної школи (Федоренко О.І,1999), займаються підготовкою старших дошкільників до навчально-пізнавальної діяльності у школі (Прокопенко В.І, 2002), Вважається, що діагностична діяльність учителя є важливим інструментом психолого-педагогічного вивчення особистості дитини, рівня її научуваності (Мельник О.М, 2002). Матеріали ряду науково-практичних

конференцій присвячені проблемам розвитку професійної освіти (Одеса,2002) розвитку здібностей дітей дошкільного віку (Київ-Запоріжжя, 1999), проблемам професійної підготовки вчителя школи майбутнього (Мелітополь, 2001), сучасним технологіям навчання (Рівне,2003)

Ціль статті (завдання) : розкрити науково-методичну підготовку майбутнього спеціаліста в галузі математичної логіки, на прикладі формування знань у дітей про транзитивність та еквівалентність множини.

Результати дослідження. Виявлення правильних відношень між множинами навколишніх предметів - складова частина формування і розвитку наукових уявлень у дітей дошкільного віку про навколишній світ. Пропедевтикою алгоритмічної культури молодших школярів є розвиток основ логіко-математичного мислення в старших дошкільників. Між тим шкільна традиція бере із всього багатого математичного досвіду дитини, який вона приносить в початкову школу, тільки те, що стосується лічби і найпростіших геометричних фігур. Нижче необхідно зупинитися на тій роботі, яка недостатньо проводиться в дитячому саду в галузі знань про множину і відношень між ними, операції над ними, а також про відношення спорідненості і порядку.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

Під характеристичною властивістю множини розуміють таку властивість, яка притаманна всім предметам, що належать до цієї множини, і не має жоден елемент (предмет), що не належить до неї. Увагу дитини необхідно звертати на те, що таку властивість, як "бути зеленим", мають трава, автомобіль, огорожа, одяг та інші предмети. "Бути круглим" – ця властивість притаманна сонцю, місяцю, колесу, блюдцю, серветці та іншим предметам. Деяку властивість може мати нескінченне число предметів, іншу – лише кінцева множина. Тому множини підрозділяються на кінцеві і нескінченні. Кінцева множина може бути задана і безпосереднім переліченням всіх її елементів у довільному порядку. Елементами множини можуть бути як конкретні предмети, які мають ознаку роду: тварини, рослини, люди, так і абстрактні предмети: числа, геометричні фігури, відношення.

Для того, щоб проілюструвати поняття, пов'язані з множиною, можна використати спеціальний дидактичний матеріал. Він відомий, однак недостатньо використовується в практиці навчання. Це "блоки Дьенеша-Л.С. Виготського". Блоки (фігури) названі "логічними", тому що вони дозволяють моделювати різноманітні логічні структури і розв'язувати логічні задачі за допомогою спеціально створених конкретних ситуацій. Вони можуть бути використані для ранньої логічної пропедевтики дітей 4-6 років.

Комплект (універсальна множина) складається з 48 дерев'яних або пластмасових блоків (просторовий варіант дидактичного матеріалу). Кожний блок має чотири властивості. Він (окремо узятий блок) є носієм чотирьох властивостей, якими він повністю визначається: форми, кольору, величиною, товщиною. Є чотири форми: коло, квадрат, трикутник, прямокутник (різносторонній прямокутник). Три кольори: червоний, синій, жовтий. Дві величини: великий і малий. Дві товщини: товстий і тонкий.

Широкі можливості для застосування в навчанні дошкільників має і плоский варіант дидактичного матеріалу. Комплект (універсальна множина) складається із 24 блоків (фігур), які зроблені з товстого картону. Кожна з цих фігур цілком визначається трьома властивостями: формою (коло, квадрат, трикутник, прямокутник), кольором (червоний, синій, жовтий) і розміром (великий, маленький). Товщини немає.

Універсальна множина та її елементи (блоки) можуть мати або не мати завдану властивість. Властивість "бути червоним" виділяє із універсальної множини підмножину червоних фігур. Можна виразити властивість через її заперечення: викласти всі блоки "нечервоного" кольору (одна підмножина) або "неквадратної" форми (ще одна підмножина) або "немаленькі". Яка мета використання універсальної множини (дидактичного матеріалу Дьенеша-Л.С.Виготського)? Універсальна множина дає можливість наочно виділити клас відношень. "Бути квадратною (або круглою, або трикутною, або

прямокутною) геометричною формою" – це виділяється виділення еквівалентності, класу еквівалентності. За допомогою відношення "мати одну форму" ми одержуємо поділ всіх блоків на чотирих класи еквівалентності і відношення "мати один колір" – на три класи еквівалентності. (Завдання дитині: розмістити блоки так, щоб усі квадратні опинилися разом в одній коробці, всі круглі – в іншій коробці, всі трикутні – в наступній коробці і т.д.) Дана робота передуює формуванню уявлень про відношення транзитивності. Всяке транзитивне відношення в деякій множині називається відношенням порядку, що призводить до більш осмисленого і глибокого розуміння натурального ряду чисел.

Так Л. Левіною (1971) була проведена експериментальна робота по дослідженню розуміння транзитивності дітьми. Якщо елементи a , b , c знаходяться у відношеннях $a > b$, $b > c$, то $a > c$, виведенню третьої формули відповідає тут транзитивне відношення або відношення порядку. Властивість транзитивності досить загальна, оскільки, по-перше, відношення порядку є одним із фундаментальних відношень математики, по-друге, цю властивість мають розміру, а відношення величин є основою числа.

Орієнтація на властивість транзитивності лежить в основі серіації і є важливою передумовою правильного засвоєння числа як виразника могутності множини.

Щоб побудувати серію, необхідна орієнтація на властивість транзитивності, розуміння того факту, що якщо з двох порівнюваних предметів другий більше від першого, то цей великий предмет одночасно є найбільшим по відношенню до кожного предмета, який менший за перший з порівнюваних предметів. Це важлива передумова освоєння числа. Натуральний ряд чисел будується аналогічним способом: п'ять не тільки більше чотирьох, але і більше трьох, двох, одиниці. Сім не тільки менше восьми, але і менше решти інших чисел ряду, що стоять після восьми.

В експериментальних роботах Е.В. Проскури (1966) досліджувались дії впорядкування і був зроблений висновок про те, що спонтанно цими діями дошкільники не оволодівають. В умовах спеціально організованого навчання вони формуються у дітей уже у віці 3-4 років.

Тільки за умови оволодіння розумінням принципу ряду можливий перехід до розуміння транзитивності і нетранзитивності на упорядкованих множинах. При цьому необхідно вміти розрізняти відношення транзитивності на упорядкованих множинах, завданнях у конкретно-символічній формі, а також на множинах, які є проміжковими. Так, наприклад, дитина повинна розглянути упорядковану множину олівців, у яких довжина кожного відрізняється від попередньої в завданій бік (збільшення або зменшення). Порівнюючи олівці за розміром, дитина встановлює той факт, що якщо червоний олівець

Проблеми підготовки вчительських кадрів в історії педагогічної думки

довший синього, синій довший чорного, то червоний олівець довший від чорного. Транзитивність має предметно-конкретну форму. Транзитивність може бути виражена в символічній формі, тобто через знаки, цифри.

Щоб встановити наявність або відсутність транзитивності в даній множині, вихователь звертає увагу дітей на наступне:

Встановити, чи має завдану властивість кожний елемент даної множини;

Встановити, чи можна впорядкувати об'єкти за даною властивістю. Так, наприклад, дерево вище від будинку, а будинок вищий від куща. Ці об'єкти можна уявно розташувати за висотою в порядку зменшення або зростання висоти. Отже, множина, яка складається з трьох елементів, має ознаку транзитивності.

У дітей викликають інтерес такі логічні задачі, типу: "Оля любить бігати, Маша любить стрибати через скакалку. Даша любить ходити." Запитання дитині: яке слово частіше за інші зустрічається в умові даної задачі? (любить). А чи можна на основі слова "любить" зробити ряд того, що люблять діти? (немає). Тим самим, вихователь підводить дітей до розуміння, що загальна ознака є ("любить"), але за цією ознакою впорядкувати об'єкти не можна. Отже, це слово ознаки транзитивності не має.

Щоб дитина могла правильно виділити властивість транзитивності, необхідно навчити її користуватися операціями порівняння. Як відзначає Л. Левінова, необхідно навчити дитину користуватися основним правилом: щоб узнати, який предмет має задану ознаку (довший, важчий, м'якший), необхідно розмістити їх поряд і порівняти. Організація навчання показала, що діти часто не розуміють, як встановлюється транзитивність. Оволодіння дітьми умінням порівнювати два об'єкти ще не приводить до упорядкування ряду, що складається з кількох елементів. Так, наприклад, дитина навчився порівнювати дві ластинки (резинки) за твердістю, але не може їх розмістити в порядку зменшення твердості. Або таке: діти вже вміють розташувати елементи множини в порядку зростання заданої ознаки, але не можуть знайти місце для нового елемента. Освоєнню відношення транзитивності серед елементів множини допомагають вправи.

Вправа 1. "Розташуй коробочки на столі за вагою, починаючи з найлегшої і закінчуючи найважчою".

Вправа 2. "Розташуй кольорові олівці в коробці за збільшенням (зменшенням) довжини. Ряд повинен починатися найкоротшим олівцем і закінчуватися найдовшим".

Вправа 3 (4,5,6,7). "Розташуй кружечки (квадрати, трикутники, овали, прямокутники) на смужці за збільшенням (зменшенням). Ряд повинний починатися з найменшої фігури і закінчуватися найбільшою".

Вправа 8 (9,10,11,12). "Розташуй кружечки (квадрати, трикутники, прямокутники, овали) за світлістю. Ряд повинний починатися з найсвітлішої геометричної фігури і закінчуватися найтемнішою".

Вправа 13. "Підбери до кожного кружечка такий же за кольором квадратик. Виклади верхній і нижній ряд. Розташуй геометричні фігури, починаючи від найсвітлішої і закінчуючи найтемнішою".

Вправа 14. "Підбери до кожного маленького кружечка маленький квадратик, а до кожного більшого кружечка – більший квадратик. Виклади з геометричних фігур верхній і нижній ряд. Розташуй геометричні фігури в кожному ряду так, щоб ряд починався самою найменшою фігурою, а закінчувався найбільшою".

Щоб перевірити рівень засвоєння дітьми відношення транзитивності завданої множини, можна запропонувати такі вправи:

Вправа 1 "а". "Розмісти брусочки за вагою, яка зростає (зменшується)."

Вправа 2 "а". "Олена більше від Свети. Света більша від Марини. Чи зможе Марина взути туфлі Олени?"

Вправа 3 "а". "Вася важчий за Сашу, а Саша важчий за Рому. Чи може Рому підняти Васю?"

Вправа 4 "а". "Мишко старший за Ваню, Гліб старший за Мишка. Назви ім'я хлопчика, який наймолодший за віком".

Вправа 5 "а". "Розташуй кружечки за довжиною" (завдається помилкова ознака).

Вправа 6 "а". Розмісти олівці за висотою".

Вправа 7 "а". "Света бігає швидше за Ларису, Лариса швидше за Машу, Маша швидше за Поліну. Кому з дівчаток треба вибігти на бігову доріжку раніше від усіх, щоб наздогнати Свету?"

Досвід роботи з дітьми показує, що правильно навчені діти звертають увагу на елементи множини і властивості, які у них є. Наприклад, стержні різної довжини, відтінків кольору і ваги можуть бути розташовані у відношенні порядку за трьома ознаками. У вільній діяльності дитина проводить самостійно серіацію предметів, але частіше всього за ознакою, яка звична для неї і для даного об'єкта.

Висновок. Узагальнюючи сказане, необхідно відзначити, що такі вміння, як сформулювати загальну ознаку класу об'єкта, вміння розпізнавати ознаку застосовуваності тих або інших операцій, вміння розпізнавати транзитивні і нетранзитивні відношення об'єктів, можуть бути сформовані в процесі спеціально організованого навчання. Цілий ряд важливих математичних залежностей може бути засвоєний ще до вступу дитини до школи. Однак необхідно враховувати досвід і вікові можливості дитини. Організація такого навчання в дошкільному віці дозволить починати шкільне навчання з більш високого рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Формування елементарних математичних уявлень у дошкільників /Під ред. А.А. Столяра. – М.: Просвітництво, 1988. – С. 53-57

ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

*Г. Авдіяниц – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Слов'янського державного педуніверситету*

В статті аналізуються проблеми якісної підготовки майбутніх вчителів у сучасних соціокультурних умовах. Визначається зміст „духовного становлення” майбутнього фахівця. Розкриваються психолого - педагогічні умови духовного розвитку та професійної реалізації.

У сучасних соціокультурних умовах непересічного значення набуває якісна підготовка майбутнього вчителя в системі професійної педагогічної освіти. Держава, суспільство зацікавлені в такому вчителі, який здатний зайняти авторську позицію, повести до вершин Духа, розкрити та розвинути душевні сили, творчо взаємодіяти зі своїми вихованцями. Не треба забувати, що без вчителя немає і не може бути ані героя, а ні поета, а ні вченого, ні актора, ні політика. Головна потреба сучасної загальноосвітньої школи - яскраві індивідуальності, талановиті особистості, духовно - обдаровані люди. Виховати, виростити останніх - справа професіоналів Вищої школи.

Актуальність цієї проблеми зумовлюється ще й тим, що професійна педагогічна освіта – гуманітарний феномен. За такого підходу остання не може розглядатися як проста трансляція та засвоєння історичного педагогічного досвіду. Цей погляд нам здається дуже однобічним. Слід наголосити на необхідності розширення горизонтів професійної педагогічної освіти, переходу її в площину культури, духовності, творчості. Тобто вища освіта повинна розглядатися як „культуротворчий естетичний акт” [5,124], як орієнтація на створення у майбутнього спеціаліста образу світу та себе в цьому світі.

Доцільно підкреслити зв'язок проблеми з найважливішими науковими та практичними завданнями, які стоять перед української педагогічною наукою. “Сфера освіти, що найбільшою мірою визначає рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшому числі країн світу. У нашій країні це ще не відбулося. І тому підкреслю ще й ще раз: першим нашим завданням має стати утвердження і в громадянській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки. Нам необхідно згуртувати націю навколо проблем освіти, об'єднати зусилля не лише освітян, а усього суспільства [3, 26]

Аналіз особистісноіндивідуальних якостей учителя ми знаходимо у працях К. Абульханової-Славської, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В.Шадрікова.

Феноменом духовності, без якого нам не уявляється якісна підготовка майбутнього вчителя, в останні роки займаються Г. Балл, М.

Боришевський, О. Вишневецький, К. Журба, О. Караковський, І. Карпенко та ін.

Помітний доробок у галузі аналізу професіоналізму вчителя, його здібностей належить також таким науковцям як О. Деркач, В. Сластьонін, М. Станкін, Н. Кузьміна.

Взагалі останні публікації свідчать про те, що українські науковці дуже жваво цікавляться проблемами вищої школи. Доказом цього можуть служити праці І.Беха, Н. Гапон, М.Евтуха, В. Сипченка, Ю.Сенько, Є. Полат, Т. Яценко.

На пріоритетність освіти в загальному поступі суспільства наголосив міністр освіти та науки України В. Кремень на підсумковій колегії МОН: „ Від рівня якості вищої освіти дедалі більше залежатиме доля народу, держави і життя кожного громадянина [4, 9]

Разом з тим, якісна підготовка вчителів в системі професійної вищої освіти ускладнена протиріччями, які мають місце в соціально-освітній сфері та в теорії і практиці навчання у вищій педагогічній школі до них дослідники [2;6] відносять такі:

- між абстрактним предметом навчально - пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми) та реальним предметом професійної діяльності;

- між цілісністю змісту професійної діяльності та опанування студентами через багато предметних галузей (наук, навчальних предметів);

- між науково - предметним та психолого - педагогічними підходами до підготовки вчителя в системі сучасної педагогічної освіти;

- між динамікою державної політики, яка орієнтується на доступність, якість ефективність вищої педагогічної освіти та відносною ригідністю соціально-освітньої політики педагогічних ВНЗ, які зорієнтовані на виживання в складних умовах конкуренції;

- між ростом об'єктивної значущості педагогічної праці вчителя для суспільства та низьким статусом професійної педагогічної діяльності вчителя у загальноосвітній школі;

- між стресогенністю педагогічної праці необхідністю реалізовувати освітній процес в умовах емоційно - позитивного психологічного клімату;

- між потребами сучасної школи в професійно зрілих, досконалих учителях, які здатні до адаптації та ефективної діяльності з самого початку своєї роботи та недостатньою готовністю

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

випускників педагогічних ВНЗ до різних видів педагогічної діяльності;

- між зверненням змісту навчальної діяльності до минулого соціального досвіду та орієнтації студентів на майбутній зміст професійної діяльності, до невідомих ще ситуацій та умов педагогічної праці.

Ці протиріччя актуалізують проблему виявлення головних тенденцій, психолого-педагогічних умов та механізмів духовного становлення особистості майбутніх вчителів. Слід додати, що класична динаміка вищої школи з її закономірностями, принципами, формами та методами навчання, не завжди оперативно реагує на нові процеси у ВНЗ, дуже часто на встигає запроваджувати нові прийоми та методи, іноді ігноруючи духовні потреби і соціальний досвід студентів. На нашу думку, проблема полягає в переході від простої репродукції знань у професійній педагогічній освіті до створення педагогічної культури під час навчання в університеті, формування насамперед „людини духовної”, справжнього інтелегента, здібного до творчого пошуку, самоактуалізації та рефлексії.

Під цим кутом зору метою нашої статті є теоретичне обґрунтування можливостей вищої педагогічної освіти у формуванні духовності, професійної зрілості та компетентності майбутніх вчителів. З цього випливає ряд завдань:

- виявити сутність поняття духовне професійне становлення майбутніх педагогів;
- з'ясувати психолого - педагогічні умови духовного становлення майбутніх педагогів;
- розкрити можливості професійної педагогічної освіти з цієї проблеми.

На нашу думку, духовне становлення особистості майбутнього педагога передбачає насамперед подальший розвиток духовності особистості, духовно- моральне виховання, яке повинно продовжуватися у стінах університету. Духовне становлення особистості майбутнього педагога в системі вищої педагогічної освіти передбачає відокремлення наступних змістовних аспектів:

- моральні цінності (доброта, любов, співчуття, милосердя, істина, краса, толерантність), розвиток духовних потреб;
- загальна культура, культура діалогу зі світом, з собою, з іншими людьми;
- високий рівень особистісно- професійних якостей, орієнтація на високі професійні досягнення (позитивний Я – образ, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самосвідомість, здібності, характер його риси та стан);
- творче самовиявлення в науці, культурі тобто креативність як творчий потенціал;
- інтелектуальність (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, емоції, мотиви, знання, вміння, відносини) яка виражається в логічності, критичності, особистості;
- національна самосвідомість, самоідентифікація (знання національної культури, емоційно-ціннісне ставлення до своєї мови,

культури, рідного краю, людей; уміння реалізувати свої знання в різноманітних видах діяльності).

У цьому контексті духовне професійне становлення - якісна характеристика особистості, яка відображає високий рівень розвитку моральних, особистісно - професійних якостей, високий рівень креативності; мотиваційну сферу, національну самосвідомість ті ціннісні орієнтації спрямовані на прогресивний розвиток духу майбутнього спеціаліста.

Слід додати, що духовно - професійне становлення студента в першу чергу не тільки опанування новими технологіями, засобами, різноманітними” ноу- хау”, а й мотиви поведінки особистості, те, що дає змогу людині рухатися в житті, професії, з яких ціннісних орієнтацій вона виходить, задля чого займається своєю справою, які внутрішні резерви вона вкладає в свою працю.

То ж постає питання: які саме психолого - педагогічні умови сприяють духовно - професійному становленню майбутнього педагога?

Виходячи із тенденцій розвитку освіти, теоретичного аналізу та результатів реальної навчально-виховної практики, ми виділяємо такі умови духовно- професійного становлення майбутнього вчителя:

1. Дотримання принципу духовності у навчально - виховному процесі вищої школи;
2. Інноваційність у навчально - виховному процесі;

3. Духовно- професійна культура викладача вищої школи.

Зупинимося докладніше на цих умовах.

Принцип духовності полягає:

- в пізнанні людиною сенсу життя, законів природи й свого внутрішнього та зовнішнього буття, усвідомлення себе часткою ноосфери;
- духовній рефлексії, вмінні контролювати себе, свої почуття;
- пізнанні культури, загальнолюдських цінностей;
- потребі в духовній перебудові суспільства;
- розумінні духовності як мети, процесу, засобу та результату навчально- виховного процесу;
- інтеграції змісту навчально - виховного процесу на основі духовного потенціалу.

Духовність, її формування у студентів - найголовніша мета освітньої політики. Остання уявляється нам як синтез високої моральності, духовної культури, потреби в пізнанні та творчості. В цьому ракурсі освіта повинна спиратися на фундаментальну основу філософії та духовну традицію українського народу. Отже принцип духовності стає генеруючим фактором, який актуалізує такі принципи як культуровідповідність, природовідповідність, гуманізм, народність, полікультурність. Цей принцип повинен вивести педагогіку вищої школи на новий якісний рівень. У навчально-виховному процесі він має такі напрямки реалізації:

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

- підвищення морального, виховного процесу на базі використання досвіду загальнонародської, національної та релігійної культур;

- формування у майбутніх учителів готовності до керівництва цілісним педагогічним процесом;

- цілеспрямоване формування вільної, цільної особистості з високою громадянською, патріотичною самосвідомістю;

- створення комфортного психологічного середовища навчання в університеті на базі традицій гуманізму, досвіду поколінь та народної педагогіки;

- особистісно - орієнтований підхід до навчально - виховного процесу;

- визнання свободи світогляду, розвиток критичності мислення та творчих здібностей студентів;

- постійне підвищення освітнього, інтелектуального рівнів учасників навчально - виховного процесу ВНЗ.

Слід додати, що період навчання у ВНЗ - час професійного визначення майбутнього педагога, створення формування професійної компетентності та спрямованості, становлення та розвитку Я- концепції студента саме як педагога, самовдосконалення природних здібностей, особистісного досвіду та практики. Йдеться про те, що на аудиторних заняттях, під час самоосвіти, різноманітних практик, зустрічей із відомими вчителями, вченими у студентів закріплюється або руйнуються мотиви навчання, відкривається або ніколи на осмислюються сенс майбутньої професії. Так наші експериментальні дослідження динаміки мотивів навчання у педагогічному вузі зафіксували зниження бажання отримати вчительську професію з першої по п'ятій курси. При цьому ми спостерігали дуже суттєве розчарування, душевний спад особливо у студентів третього курсу. В чому ж справа? В більшості випадків психолого-педагогічна та предметна підготовка вчителів не орієнтована на реалізацію можливостей студентів у процесі педагогічної діяльності. В зв'язку з цим майбутні вчителі звикають працювати не беручи до уваги свою індивідуальність, особливо під час вирішення педагогічної задачі. Як не прикро, не завжди викладачі вищої школи намагаються створити на заняттях атмосферу співтворчості, духовної сумісної діяльності враховуючи індивідуальний досвід студентів. З таких умов тільки організація інноваційного навчання сприяє росту індивідуальності, самостійності, автономності, духовному становленню майбутніх вчителів.

Отже принцип інноваційності у вищій школі означає:

- відкритість для інших думок поглядів, світогляду;

- діалогічний контакт на основі рівності педагогічних позицій з урахуванням індивідуальності, попереднього досвіду студентів, взаєморегуляція: „... лише на ідеї виховуючого

діалогу можна будувати гуманістичну педагогіку, яка ґрунтується на взаєморозумінні, взаємодопомозі учасників навчально-виховного процесу. Виховуючий діалог корелює й з новим типом учителя, який являє собою і філософа і педагога” [3, 78];

- співтворчість, співпраця викладача та студентів (відмова від диктату, менторського тону, сумісний пошук, аналіз результатів) ;

- відкритість вчителя, студента культурі та світу, суспільству. Педагогічне середовище повинно бути організованим, таким чином, щоб сприяти формуванню та розвитку „Я” – образу. Тобто, створюються умови для розвитку особистості, особистісної ініціативи.

Інноваційність, як принцип нового педагогічного мислення, базується на таких аспектах:

- усвідомлений аналіз професійної діяльності на основі мотивів;

- проблематизація дійсності бачення конфліктів, протиріч;

- критичне ставлення до норми;

- педагогічна рефлексія, творчість;

- відкритість середовищу професійним інноваціям;

- самореалізація, втілення в професійній діяльності своїх особистісних намірів та образу життя;

- соціокультурний діалог та гра на основі розуміння, прийняття та визнання особистості, як найефективніші форми та методи навчання за інноваційним принципом. Тобто навчально професійна задача перетворюється на дослідницьку в контексті значущої проблемної ситуації.

Таким чином, сутність представленої проблеми - радикальне оновлення духовної атмосфери, основ педагогічного процесу у ВНЗ, урахування освітніх запитів студентів, потреб сучасної загальноосвітньої школи, тенденцій їхнього розвитку.

Вища школа відкриває нові перспективи та можливості для сумісної творчості, духовної діяльності, пов'язаної з професійною педагогічною спрямованістю викладача та студента.

Духовно-професійна культура викладача вищої школи, на наш погляд, є однією з психолого-педагогічних умов духовного становлення майбутнього вчителя. Бо ніякі принципи, методи та технології не діють без особистості, особистісного сенсу життя. Інакше вона перетворюється у своєрідну “віртуальну реальність”, яка існує в книгах та інших інформаційних носіях, і яку ми не знаходимо в житті.

Отже, як особистість, педагог має стати у центрі виховного процесу вищого навчального закладу. Головне в психолого-педагогічній культурі викладача - використання свого особистісного духовного потенціалу, створення авторської педагогічної системи, креативність. Викладач вищого навчального закладу повинен:

Володіти педагогічним умінням розвивати й підтримувати пізнавальні інтереси студентів;

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

Створювати на заняттях атмосферу спільної творчості, колективної відповідальності, зацікавленості в успіхах товаришів;

Вміти трансформувати матеріал предметного змісту в діяльнісно-комунікативну форму;

Мати готовність до розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій;

Володіти сучасними педагогічними технологіями;

Самовдосконалення й активність педагога, його дослідницька спрямованість повинні бути на найвищому рівні.

Формування та функціонування духовної професійної культури викладача вищої школи залежить від сукупності слідуєчих психолого-педагогічних умов :

- особистісна духовно-творча концепція педагогічної діяльності (її становлення, розвиток та існування);

- розвиток рефлексії(здійснення у кожному моменті професійної діяльності свого покликання та призначення, створення індивідуально-неповторної моделі взаємодії з навколишнім світом, уміння впливати на особистісну даність іншої людини);

- включення викладача в інноваційний процес у вищого навчального закладу;

- повний розвиток педагогічних здібностей, самоактуалізація, що веде до особистісного зростання, формування власних концепцій, і, врешті решт, орієнтація педагога на прогресивний варіант особистісно-творчої самореалізації;

- потреба в самовдосконаленні, диференціація та індивідуалізація в процесі підвищення науково-педагогічної кваліфікації.

Перед професорсько-викладацьким складом вищої школи постають дуже складні завдання: виховувати в собі толерантність по відношенню до нетрадиційного змісту навчальних занять, увагу до думки вихованців, разом із цим постійно стверджувати статус непересічних духовних, естетичних та моральних цінностей.

Тобто маємо протиріччя з одного боку - відкритість молодіжній субкультурі - з іншого - ця субкультура іноді несе в собі небезпеку регресу та підміни справжньої духовності на її сурогати.

Привертає увагу етнічна неоднорідність студентів, які несуть в освіту свої еталони культури. Багато ВНЗ на Україні вже накопичили досвід білінгвізму. Але тут проблема значно ширше. Йдеться про те, що в самому змісті освіти реалізувати ідею діалогу культур, залучити студентів до особистого досвіду викладача, до інтимної "культури Майстра" [5]. Безперечно ці всі питання потребують подальшого вивчення та аналізу.

Підводячи підсумок, можна констатувати, що радикального оновлення потребує сьогодні вся атмосфера та основи педагогічної освіти. Освітнє середовище у ВНЗ повинно будуватися на принципах духовності інноваційності, особистісно - орієнтованих формах та методах підготовки спеціалістів, орієнтуватися на варіативність, творчість. В центрі усіх цих процесів у ВНЗ повинна бути духовно багата та прагнуча досконалості особистість педагога вищої школи, який буде свою роботу на засадах співробітництва: "Навчати потрібно не лише знань, умінь репродукувати інформацію, а й мислити. А це вже принципово - інший тип змісту, інші цілі освіти. Професорско - викладацький склад вищої школи має вводити студентів у предмет, навчати їх методів здобування знань, а конкретні теорії, знання вони мусять опанувати самі" [3, 129]

В цьому контексті педагогічний університет мав стати школою духовності, творчою лабораторією, школою цілісного прийняття світу, гуманних відносин: „Тому головне створити найкращі у мови для самопізнання, саморозвитку, а потім і самореалізації власної сутності кожної особистості. В цьому шлях до особистісного щастя кожної людини, в цьому - єдиний спосіб ненасильницького динамічного прогресу суспільства, нації, держави.” [3, 130]

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдіянюк Г.Г. Курс „ Історія соціальної роботи” і духовне становлення майбутнього педагога // Рідна школа.- 2003.- №4.- С55-56.
2. Андриєнко Е.В. Психолого - педагогические условия формирования профессиональной деятельности учителя// Педагогическое образование и наука.- 2002.- №4. С62-68.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи).- К.: Грамота, 2003.
4. . Подставкіна А.В. „ Від рівня якості вищої освіти дедалі більше залежатиме доля народу, держави і життя кожного громадянина // Рідна школа.- 2003.- №4.- С9.
5. Сенько ЮВ Гуманитарные основы педагогического образования.- М.: Издательский центр „ Академия», 2000.
6. Сластенин ВА. Профессионализм педагога: акмеологический контекст// Педагогическое образование и наука.- 2002.- №4. С4-10.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

ЛЮДИНОЗНАВСТВО ЯК ОСНОВА АНТРОПОЛОГІЗАЦІЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІКИ

І. Аносов – кандидат біологічних наук, професор.

Мелітопольський державний педагогічний університет

Розглядається антропоцентристський підхід в освітній сфері, зумовлений новими підходами фахівців до питання про роль складових елементів освітньої системи. Виділені найбільш ефективні технології з антропологічної точки зору в системі навчання дорослих та основні принципи наукової організації праці педагога як особистості в контексті його антропологічної складової.

Хоча сам “антропоцентризм” як світоглядний принцип сформувався ще в період Відродження, сповідав погляд на людину як центр Всесвіту передбачав його моральні зобов’язання лише перед людьми і протиставляв людину природі, привів до утилітарно-прагматичного підходу стосовно навколишнього світу і загрози існування самої людини, однак саме сьогодні є сенс переглянути таке тлумачення. Антропологізм сучасної освіти зумовлений новими підходами фахівців до питання про роль складових елементів освітньої системи. Сучасна наука по-новому розглядає методи і зміст сучасної освіти.

В сучасній педагогічній практиці переважають все ще технології інформаційного характеру, в той час, як об’єктивні потреби суспільства роблять актуальною проблему широкого впровадження особистісно-орієнтованих технологій. Згідно із Г. Селевко освітня технологія функціонує на різних рівнях: загальнопедагогічному, приватно-предметному і локальному [1, 25]. На першому рівні вона може служити інструментом впровадження найважливіших гуманістичних ідей в освітню практику. І тут не можна не враховувати антропологічний компонент освітніх технологій. На думку А. Єлісова головна функція викладача як суб’єкта освітнього процесу має зводитись до формування на навчальному занятті освітнього середовища, яке складається з таких компонентів: пізнавальне середовище (стимулювання мислення, пам’яті, уваги); творче середовище (стимулювання допитливості, самостійності, пошукової і дослідницької діяльності); моральне середовище (створення комфортної атмосфери, свобода і доброта, взаєморозуміння).

Роль освітніх технологій більш значима в перших двох компонентах.

У рамках сучасної культури освіта поєднується з процесами дегуманізації, нормалізації: професійна підготовка, технократичні орієнтації поступово витісняють із освітнього процесу гуманістичні цінності, пов’язані передусім із ставленням до людини як до цілі, а не як до засобу цивілізаційного і культурного розвитку. В наш час учені констатують існування розриву між фундаментальними науковими відкриттями, які лежать в основі створення сучасної наукової картини світу, і системою знань, що викладаються [2, 205]. У сучасній освіті стали актуальними питання про те, що взагалі вважати знанням, яким чином здійснювати добір пізнавальних і дидактичних блоків в освітні програми, як

визначити стійкі одиниці знання в різних науках. Це прямо пов’язано з процесом формування нових якостей особистості, вибудовою іншої, нетрадиційної системи її освіти. Дослідники освітніх моделей і практик акцентують увагу на тому, що в сучасному світі швидкість змін, які відбуваються, починає перевищувати адаптивні можливості людини. Людина вимушена існувати в непередбачуваній реальності, а тому характер знань має бути іншим. Особливості передачі знань визначаються виходячи із домінантної для цього суспільства моделі освіти: елітаристської, егалітаристської, мішаної. Але моделі освіти повинні створюватися з урахуванням тих специфічних особливостей, носієм котрих є суб’єкти, які беруть участь в освітньому процесі. Експорт освітніх моделей може бути виправданий тільки в обмежених випадках. Сучасне суспільство зацікавлене в адресноорієнтованій освіті, в основі якої лежать основні принципи антропології. Саме вона може враховувати соціальні, психічні, культурні характеристики суб’єктів освітнього процесу, їх потреби в саморозвитку, самореалізації у контексті чітко визначеного соціуму [2, 127].

Важливою рисою сучасної освіти є актуалізація принципу самоосвіти. Він оснований на продуктивній, інтерпретативній та інформаційно-пошуковій діяльності. На перший план виходять вимоги самодетермінованості, самодіяльності, саморегуляції індивіда. Це диктує принципово іншу діяльність педагога, який не лише повідомляє знання, але і формує навички самопізнання і самореалізації людини. Проблеми освіти пов’язані з переходом до іншого варіанта соціокультурного розвитку, до іншої культурної парадигми. Вчені справедливо довели, що реформування системи освіти не може і не повинно здійснюватись за спільними для всіх країн і народів рецептами: воно обов’язково має враховувати національно-культурні традиції і соціально-історичний досвід. Освіта повинна сприяти вихованню терпимості до неоднаковості, усвідомленню, що суспільство зміцнюється через розвиток різних шляхів взаємодії, оскільки немає єдиного способу мислити, найкращого для всіх. Воно повинно бути орієнтоване на ретрансляцію способів розуміння дійсності в різних рівнях культури: розуміння світу, мислення, діяльності, спілкування, поведінки.

У ракурсі модернізації цих змін освітньої парадигми з’явився величезний обсяг суперечливої інформації, відставання в розвитку моралі від процесів інформатизації, розрив між гуманітарною

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

і природо-науковою культурою, поступова втрата людьми культурної та національної ідентичності, спостерігається збій ціннісних орієнтацій, намагання маніпулювати суспільною свідомістю. Разом з тим, не можна не відзначити, що певний рівень дезорганізації не впливає на руйнування системи, а навпаки приводить її в динамічний стан, який сприяє уникненню застою. Система (в даному випадку суспільна система і освітня як її частина) прагне подолати ентропію, і це є можливим тому, що існують певні ентропічні механізми, які перешкоджають створенню у суспільстві “дуже нерівнозначних умов, здатних спричинити катастрофу системи” [3, 201]. Освіта, відіграючи в суспільстві важливу антиентропійну роль, містить в собі якості, які зберігають систему. В самій ідеї освіти закладено прагнення до вдосконалення людини і суспільного середовища її проживання, формування певних імперативів поведінки, почуття відповідальності за свої дії. Основою освіти в цьому розумінні виступає духовна культура з її гуманними традиціями. Саме освіта в сучасному суспільстві покликана створити так званий “семантичний фільтр”, який буде відсіювати в інформації, що надходить до людини, антигуманне, розвивати в кожному потребу до саморозвитку, самоудосконалення. Нові підходи в освіті передбачають формування і нової інформаційної культури особистості, найважливішими складовими якої є технологічний, світоглядний, аксіологічний компоненти. Ця парадигма інформаційної культури особистості означає і необхідність загальної переорієнтації в постановці освітніх та науково-дослідних завдань, і визначення впливу інформаційних технологій. Основою інформаційної культури особистості виступає історична пам'ять, унікальний духовний досвід і культурні традиції народу. Особистість ідентифікується з певним культурним оточенням і вже на базі цієї ідентифікації залучається до культурних надбань інших народів. За умов постійного збагачення інформації існує велика небезпека перетворення людини з активного суб'єкта пізнання на об'єкт маніпуляцій. В сучасній педагогічній літературі відзначається, що блукання морями інформації, відірваної від культурної спадщини, моральних оцінок, емоційного світосприйняття, може призвести до значних порушень стабільності в житті суспільства і поведінки людини. А однак, саме особистіснівідповідна і культуровідповідна освіта з урахуванням антропологічних факторів дає змогу уникнути розгубленості особистості перед неконтрольованим потоком інформації, виробити механізми інформаційно-психологічної безпеки і ціннісно-орієнтаційного імунітету.

При переході від традиційної моделі освіти до тієї, яка орієнтована на розвиток особистості людини і носить людинознавчий смисл, особлива роль належить освітньому середовищу. Зміни характеристик останнього значною мірою визначають успішність такого переходу. А. Кушко пропонує визначати контекст змісту як

характеристику освітнього середовища, яке відображає особистісне включення того, хто навчається у процес освіти. Звертається увага, на скільки зміст освіти включений у загальнокультурний контекст. Гуманітаризація освіти по суті зводиться до розширення контексту змісту освіти. Цей процес веде за собою гуманізацію – залучення особистісного змісту і значення в навчальний процес. Прагнення до гуманізації освіти ставить в центр уваги розвиток особистості, а, відтак, надає їй свободу вибору як можливості бути самим собою. Вже в умовах системи загальної освіти з'являється тривірневий вибір: можливість вибору школи, можливість вибору профілю класу, можливість вибору спецкурсів, факультативів і гуртків.

Ці положення посилюються в системі подальшої освіти суб'єкта. Більшість педагогів сьогодні виступають за розширення подібного підходу і пропонують забезпечити можливість вибору навчального матеріалу у межах конкретного навчального предмета. Людина повинна мати можливість вибирати зміст, проблематику, глибину вивчення певного навчального матеріалу. І це можливо за умови розширення контексту змісту освіти, яка б могла наповнити навчальну діяльність особистісним змістом. Практика доводить, що розширення контексту змісту конкретного навчального матеріалу застосовується викладачами-практиками, головним чином, інтуїтивно і має епізодичний характер. Це ускладнюється ще і проблемою, пов'язаною з необхідністю підпорядкування змісту навчання освітнім стандартам, державним програмам і навчальним планам. Розширення контексту змісту освіти на сьогодні найбільш ймовірно в системі додаткової освіти. Саме тут освітнє середовище насичене можливостями для розвитку особистості і здатне компенсувати обмеження розвитку особистості, зумовлені специфікою основної освіти. Проведені дослідження довели, що освітнє середовище у закладах додаткової освіти наділене особливими, “компенсаторними” рисами: стимулює активність особистості, надає їй свободу вибору в конкретному змісті освіти. Тоді розширення контексту змісту освіти стає умовою і засобом переходу саме до особистісно-орієнтованої моделі освіти, що спирається на принцип гуманізації [4, 42].

Цікавий з цього погляду регіональний досвід розробки нових антропологічних освітніх моделей педагогічної системи. На початку ХХІ століття почав здійснюватися перехід від принципу загальної освіти, однакової для всіх, до освіти за здібностями, тобто відбувається диференціація навчання залежно від здібностей і нахилів учнів, створюються різнорівневі і різнопрофільні програми, підручники і навчальні посібники. У системі пропедевтики навчання у вищій школі диференціація починається на етапі початкової освіти. В середній ланці вона реалізується у вигляді поглибленого вивчення предметів, а в старших класах – у вигляді профільних класів. Спеціалісти-

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

практики вважають, що необхідно відновити втрачені зв'язки сучасної людини із світовою культурою і культурою свого народу. глибокий спадкоємний зв'язок в культурних традиціях виникає саме тоді, коли дитина починає засвоювати їх з раннього дитинства. Посилення людинознавчого підходу в освітньому середовищі найбільш яскраво виявляється в принципі безперервності освіти, яка стає визначальною рисою освітньої системи в цілому.

Створення нової системи безперервної освіти – це ще один із варіантів моделі освіти в контексті антропологічного фактора. Сучасна людина не може бути конкурентноздатною в суспільстві складних інформаційних технологій, а тому освіта не може не спиратися на принцип культуровідповідності, тобто на розвиток людини в контексті культури з урахуванням принципів антропології. На думку А. Вербицького освіта направлена на створення людиною образу світу в собі самому через активне втління себе в світ предметної, соціальної і духовної культури. Таким чином, йдеться про вільну безперервну освіту, як дітей, так і дорослих і про розвиток особистості як суб'єкта культури [5, 30].

Перехід до системи особистісно-орієнтованої педагогіки дав змогу фахівцям звернути увагу на антропологічний підхід у сучасному навчанні. Створення нової антропологічної моделі освіти зіткнулося з певними об'єктивними труднощами. Так, в деяких областях почався перехід від інструктивно-інформаційної, особистісно-відчуженої взаємодії суб'єктів навчання між собою до особистісно-зорієнтованого навчання. Особливостями такої антропологічної моделі освіти стали: провідна роль дорослого в процесі своєї післядипломної освіти, який нарівні з іншими суб'єктами освіти визначає всі параметри навчання: цілі, зміст, форми, методи, засоби, джерела, терміни свого навчання; той, хто вчиться, прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління; дорослий, навчаючись, використовує той життєвий досвід, професійні і соціальні навички, власником яких він вже став до цього. Найбільш ефективними технологіями з антропологічної точки зору в системі навчання дорослого є:

особистісно-зорієнтоване навчання, яке передбачає в умовах підвищення кваліфікації створення особливого середовища, яке забезпечує варіативність змісту, способів, форм, термінів засвоєння, стимулювання і підтримку будь-якої активності та ініціативи слухачів, суб'єктивно-особистісну взаємодію учасників процесу підвищення кваліфікації;

проектна модель освіти. В практиці створення власних проектів діяльності відбувається не лише засвоєння методології проектування, розробка способів вирішення проблем освіти, але і реалізація задумів, мотивів, розвиток досвіду діяльності, педагогічних та рефлексивних умінь, реалізація потреби в творчості, надання можливості вибору;

соціально-педагогічні технології. Вони передбачають організацію різних видів тренінгів, ігор. Ці активні засоби організації навчання забезпечують прискорене оволодіння новими соціально-професійними ролями, дають змогу тому, хто навчається, спробувати ті чи інші засоби в аналогічних реальних ситуаціях, створюють умови для розвитку навичок міжособистісного спілкування учасників, корекції професійно-особистісних настанов.

Навчання, націлене на пізнання людиною самої себе, потребує нетрадиційних методик навчання, форм підвищення кваліфікації і організаційних заходів. Однак, жодна педагогічна технологія не дасть очікуваних результатів, поки не зміниться підхід до організації всієї сфери освіти. Повинна змінитися свідомість керівників, оскільки від них залежать освітні орієнтири [6, 149]. Варіативність системи навчання, яка сформувалася в сучасних освітніх установах, на порядок денний поставила проблему формування професійної моделі підвищення кваліфікації педагога як особистості у контексті антропологічних факторів освіти. Це питання надзвичайно актуальне для підготовки викладача будь-якої навчальної дисципліни, значимість якого зростає в нашому суспільстві.

Серед антропологічних проблем освітнього процесу особливого значення набуває питання про наукову організацію праці самої особистості. Розглядаючи такий підхід, більшість вчених вважають, що в першу чергу слід звернути увагу на особистість педагога, педагогічна діяльність якого має особливий характер і не може обмежуватися тільки навчальними заняттями. Однак, бажання кожного професіонала – досягти максимальних результатів навчання за мінімальної затрати власних сил, засобів і часу. Намагання скористатися науковими принципами в організації освіти з'явилися в нашій країні нещодавно. Визначилися головні завдання, які формулюються так: постійне удосконалення методів і прийомів навчання засобами нових комп'ютерних технологій, аудіо- і відеоматеріалів, систем для прискореного запам'ятовування певної інформації, практичної діяльності з удосконалення набутих навичок правового характеру; зміцнення дисципліни навчальної діяльності, починаючи з раціонального використання навчального часу і систематичної підготовки до занять того, хто навчається; виховання на прикладі чіткої наукової організації праці викладачів.

Розглянемо основні принципи наукової організації праці педагога як особистості в контексті його антропологічної складової:

А Принцип оптимальності. Зазвичай він виявляється у створенні максимально сприятливих умов для проведення конкретного навчального заняття. Для чіткої організації такого процесу ті, хто навчається, заздалегідь попереджаються про місце і час проведення занять, про необхідне обладнання. Педагог наперед готує навчальну

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

аудиторію, наочні матеріали, повідомляє тему для вивчення.

Б Принцип гуманізації. Такий принцип пов'язаний з усуненням негативного впливу на того, хто навчається. Для цього важливо створити обстановку довірливого спілкування, користуючись тільки позитивними емоціями. Не можна примушувати особистість виконувати певні дії, бо це призводить до несприйняття потрібної навчальної інформації.

В Принцип економії сил, засобів і часу на організацію конкретного навчання. Для реалізації саме такого принципу доцільно проводити системну підготовку до занять, прогнозуючи певний результат навчання.

Г Принцип індивідуальності і конкретності доручень. Під час організації процесу навчання в освітньому закладі педагог повинен диференційовано підходити до кожного учня, спираючись на його природні здібності та потенційні можливості. Висувати однакові вимоги до всіх недоцільно, бо тільки індивідуальний підхід до кожного учня дасть бажані результати.

Д Принцип планування доводить, що стихійно-емпіричні, розрізнені методи навчання, хаотично застосовувані в навчанні не спроможні вирішити головні завдання освіти і виховання сучасної людини. Тому для навчального закладу важливим є планування в системі освіти, яке передбачає проведення не лише навчальних дисциплін, але і позааудиторних заходів.

Є Принцип єдності теорії і практики навчання. Зміст будь-якої теми навчального заняття повинен бути орієнтований на практичне застосування набутих знань. Отже, особистість як суб'єкт освітнього процесу усвідомлює необхідність отриманих знань у подальшому житті.

Ж Принцип постійного і доброзичливого контролю за системою засвоєння понять і набуттям вмінь. Проведення поточного та підсумкового контролю знань і вмінь учнів дає змогу систематизувати отриману інформацію, вчасно виявити недоліки і усунути їх, а також переконатись у доцільності обраних методів навчання.

Важливою умовою ефективності наукової організації праці є стимулювання пізнавальних інтересів тих, хто вчиться. Актуалізація питань про підходи до створення знань у системі людинознавчих підходів до освіти привернула увагу до особистості самого педагога і деяких антропологічних факторів його буття у сфері освітньої парадигми. Викладач – один з визначальних суб'єктів навчального процесу, від якого залежить наскільки грамотно і правильно буде організоване навчання і виховання. Отже, прагнення батьків знайти для своєї дитини гарного вчителя не випадкове, бо саме він помітно впливає на долю людини, хоч наслідки його зусиль помітні бувають не відразу. Серед вчених існує немало дискусій відносно того, яким має бути сучасний педагог і як має здійснюватися процес формування його професійних рис. Деполяризацію всіх суджень

можна подати позиціями А. Макаренка і В. Сухомлинського. Перший вважав, що педагогом може стати “кожен, хто має досвід і не лінується”, а другий заперечив йому: “педагогом треба народитися”.

Аналіз дослідно-експериментальної роботи освітніх закладів початку ХХІ століття доводить вплив чотирьох факторів на формування особистості викладача. До них належать: спадкоємність, виховання, соціальне середовище і особисте прагнення педагога до самовдосконалення. На кінець ХХ століття сталися значні зміни особистісної професійної характеристики вчителя. Значну роль відіграла в цьому державно-правова політика в освіті, яка визначила юридичний статус учителя. В ХІХ ст. учителі вважались державними службовцями і повинні були мати університетську освіту. Існували жорсткі вимоги до професійного образу педагога. При вступі на службу він давав присягу і підписував присяжного листа, який зберігався у Сенаті. Великий вплив на особистість вчителя мав посилений контроль директорів та інспекторів гімназій (штатний розклад за Уставом 1871 р. передбачав у школі 12 вчителів).

Минули десятиліття, і стало очевидно, що інноваційні процеси, пов'язані з модернізацією всієї освітньої системи, висувають інші вимоги до діяльності педагогів. Важливого значення почали надавати питанням антропології освітньої парадигми. Діяльність сучасних освітніх закладів, які приділяють особливу увагу антропологічному фактору в освіті, дала можливість виявити особистісні і професійно необхідні риси педагога-майстра, здатного працювати в освітніх закладах нового типу. Розглянемо ці риси, враховуючи деякі антропологічні фактори освітніх взаємодій. Оскільки основною формою діяльності викладача є організація навчальних занять, ми характеризуємо педагога-майстра через призму системи організації навчально-виховної діяльності викладача в єдності з навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Важливою ознакою професійності учителя-майстра є знання предмета та ерудиція. Важливим є не просто відтворення визначеної програмою інформації, а здатність переносити цю інформацію у нестандартну ситуацію. Авторитарна педагогіка орієнтувала все дидактичне забезпечення навчального процесу на типову освіту, починаючи з мети, змісту і методичної побудови навчального процесу. В інноваційній школі не можна не враховувати, що потреби і настанови людини визначають вибірковість сприйняття і мислення. Цінності, заради яких живе людина, мета, до якої вона прагне, входять у простір феноменів психології особистості. Особистісно-орієнтована освітня концепція, про яку говорять сучасні вчені, вимагає від педагога високого рівня знань, в тому числі і з різних аспектів психології особистості.

Педагог повинен володіти різними стилями керівництва дитячим колективом і уміло застосовувати у конкретній ситуації відповідний рівень вимог. Досвід довів, що найвищий результат

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

навчання досягається там, де панівним є демократичний стиль спілкування педагога з учнями. Демократичний стиль спілкування характеризується доступністю вчителя, зразковим виконанням всіх його вимог, відсутністю наказового способу в розмові, врахуванням думки колективу при заохоченні або покаранні його

членів. Замість наказів вживаються пропозиції, поради, прохання, враховуються індивідуальні особливості членів колективу. Поява цих особливостей є закономірністю. Відтворити це можна в таблиці:

Врахування темпераменту учнів в процесі роботи вчителя

<i>Темперамент</i>	Можна підвищити голос	Швидко оволодіває новим навчальним матеріалом	Любить одноманітну роботу
1. Сангвінік	+	+	-
2. Флегматик	+	-	+
3. Холерик	-	+	-
4. Меланхолік	-	-	+

Учені довели, що темперамент самого педагога не фатально зумовлює стиль керівництва, а тільки сприяє формуванню того чи іншого стилю. Свідомість, воля, самовиховання дозволяють будь-якому вчителю виробити в себе найбільш ефективний демократичний стиль керівництва. Досвід показав, що прихильники демократичного стилю краще орієнтуються у міжособистісних стосунках учнів. У групах, де працюють такі вчителі, максимальні коефіцієнти згуртованості колективу. Отже, взаємини учнів як суб'єктів освітнього процесу формуються під безпосереднім впливом особистості педагога та стилю керівництва, який він застосовує, а оволодіння стилем керівництва – відповідальний і тривалий процес самовиховання. Це явище не можна не врахувати в процесі модернізації освітньої парадигми на основі її антропологізації.

Останнім часом в освітніх системах з'являються нові (елітні) заклади освіти, які сприяють прискореному соціально-культурному самовизначенню учня як суб'єкта освітнього процесу. Звичайний навчальний заклад передбачає відтворення способу життя, тобто трансляцію педагогом всім учням життєвих і дієвих норм поведінки, цінностей та настанов. Тут педагог знаходиться всередині певної традиції (наукової,

професійної). Знання особистості учня визначають поведінку вчителя. На наш погляд, поява звичайних та елітних освітніх систем в межах конкретних освітніх закладів – це два стратегічні напрямки руху до одного – майстерного освітнього соціуму з урахуванням антропології освіти. Елітний навчальний заклад передбачає нарощування педагогічних засобів, а звичайний – актуалізацію освітніх цінностей.

Намагаючись науково оцінити професійно значимі якості та вміння сучасного викладача як особистості у контексті досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку про перевагу таких рис у педагога-майстра: доброзичливість, справедливість, моральна відповідальність, професійна відповідальність, емпатія, толерантність, ерудиція, вміння зрозуміти учня, зрозуміло пояснити матеріал, культура мовлення, педагогічний оптимізм, організаторські здібності, емоційність, вміння володіти собою, знання сучасних технологій навчання. Всі вищезазначені якості не є статичними. Професіоналізм особистості педагога постійно удосконалюється, а це означає, що з'являються нові вимоги до його особистості і професійної діяльності. Це стосується, перш за все, готовності педагога до участі в інноваційних освітніх процесах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Свинина Н.В. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно-ориентированого образования // Педагогика. – 2001. - №7. – С. 23-27.
2. Окса М.М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у вузах України (1917 – 1991 рр.). – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1997. – 315 с.
3. Сикорская С.Б. К вопросу об антиэнтропийной роли педагогического образования. // Дополнительное педагогическое образование в XXI веке. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – М., 2001. – С. 200-203.
4. Кушко В.В. Контекст содержания образования как характеристика образовательной среды. – М., 2001.
5. Троїцька Т.С. Право і свобода в антропологічних складових освіти // Пост методика. – 2002. - №7-8. – С. 29-32.
6. Трубина И.И. Совершенствование содержания образования в системе повышения квалификации и переподготовка работников образования на современном этапе развития общества. – Кемерово, 2001. – 164 с.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА І ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ В АСПЕКТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

О. Бабакіна - викладач Харківського педагогічного коледжу,

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педуніверситету

Стаття присвячена проблемам громадянської освіти і виховання майбутніх вчителів і вихователів у навчально-виховному процесі педагогічних навчальних закладів II-го рівня акредитації.

За час існування незалежної України багато чого змінилося. Наше суспільство стало більш демократичним. Відбулося повернення до національного коріння, чимало зроблено для утвердження гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на особистісний розвиток дітей і молоді, на утвердження української культури, змінилися вимоги суспільства до школи, до вчителя, до результативності його навчальної і виховної роботи.

Саме, учитель, – школа, держава повинні дбати про формування основ моралі громадянина гідного своєї сім'ї, народу, людини, яка здатна брати участь у розв'язанні завдань різного рівня. Результативність громадянського виховання залежить від педагогічних технологій, які використовують педагоги для формування громадянської самосвідомості студентів та від тих соціальних відносин, що склалися у нашому суспільстві. Завдання педагогічних навчальних закладів полягає у створенні умов для самовизначення, самовдосконалення майбутнього педагога в навчально-виховному процесі.

У зв'язку з цим постала потреба глибокого теоретичного осмислення проблем громадянської освіти і культури, громадянського виховання майбутніх педагогів у навчально-виховному процесі педагогічних навчальних закладів II рівня акредитації, розробці та реалізації спеціальних програм, за допомогою яких буде можливість створити умови для громадянського становлення, самореалізації цінностей, громадянського виховання майбутніх учителів.

В.О. Сухомлинський у більшості своїх праць наголошував на необхідності гармонізації взаємин людини і суспільства. Так, саме взаємодія людини – громадянина і суспільства завжди були критерієм розвитку демократичності будь-якої держави, становлення громадянського суспільства.

Перед нами сьогодні стоїть завдання – виховання таких майбутніх педагогів, вихователів, які люблять свій народ, Україну, готові самовіддано захищати її як незалежну, правову державу, які б мали людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль, які б знали свої права і свободи, вміли б цивілізованим шляхом відстоювати їх, сприяли б громадянському миру і злагоді у нашому суспільстві.

Ми ставимо перед собою ще одне важливе завдання – підготувати випускників коледжу до здійснення громадянської освіти і громадянського виховання дошкільників і школярів загальноосвітніх навчальних закладів I-II ступенів.

Реалізуємо ці завдання як в процесі викладання предметів, так і в позааудиторній роботі.

Зусилля колективу спрямовуємо на виховання і розвиток патріотичних почуттів, національної свідомості, яка включає і волю до праці на користь народу, і вміння осмислювати культурні цінності, історію, обряди, символіку, систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, відповідальністю перед своєю нацією.

Громадянська свідомість – це і толерантність, совість, милосердя, чесність і працелюбність, повага до батьків, ставлення до людей.

Як стверджував В.О. Сухомлинський, учитель, педагог, вихователі повинен сам забезпечити потрібне йому ставлення колективу до самого себе. Адже відомо, як вихователі, учителі зможе виразити себе, діти роблять висновок в цілому про людину, суспільство взагалі.

Педагогічний колектив коледжу дбає про формування основ морально нового педагога-громадянина, де на перше місце виходять такі якості, як гуманізм, добropорядність, моральна зрілість і громадянська позиція, де кожен майбутній учитель, вихователі має бути не абстрактним втіленням педагогічної мудрості, а живою особистістю, яка допомагає дошкільнику, школяру пізнати не лише світ, а й самого себе, стати взірцем, приваблювати дітей працьовитістю, морально-естетичними, ідейними, національними принципами.

Громадянська освіта, громадянське виховання – це новий напрям у розвитку освіти. Дуже актуально постає питання запровадження у зміст навчання окремого спецкурсу “Виховання громадянина”. Такий спецкурс у навчально-виховному процесі здійснюється через викладання соціально-гуманітарних дисциплін, які сприяють набуттю знань і навичок, необхідних громадянину для реалізації громадянських прав і свобод.

Теоретичною і методичною основою громадянської освіти й виховання є прийняті Українською державою важливі документи, як Конституція України, закони “Про громадянство України”, “Про освіту”, “Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття)”, яка, зокрема, передбачає комплекс заходів, спрямованих на відродження національної системи освіти, “як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави”, “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”.

Ми розуміємо, що виховати вчителя-громадянина не можна без громадянської освіти, а

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

освіта, в тому числі і громадянська, - це процес і результат оволодіння студентами певними знаннями про права людини, законів Української держави, знання історії українського народу, його багатой культурної спадщини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей, знання Конституції України, досконале знання державної мови, досягнення її високої культури, постійна турбота про піднесення її престижу, функціонування її в усіх сферах суспільного життя й побуту.

Найважливішими серед дисциплін соціально-гуманітарного циклу викладачі коледжу вважають вивчення студентами Конституції України, бо саме в основному Законі закладено основи громадянизації.

Завдяки Основному Закону зростає патріотизм, висока громадянська відповідальність студентів, дисципліна, прагнення зберегти спокій у суспільстві.

На заняттях викладачі приділяють великої уваги причетності до української держави, хоча, як показала практика, цей процес не є простим.

Студентам пропонується на контурній карті визначити Україну з обов'язковою вказівкою сусідніх держав та держав, які визнали Україну як незалежну, суверенну, тобто фактично відповісти на запитання "де ми?", "які ми?", "хто нас знає" в масштабах планети.

Викладачі постійно підкреслюють, що Україна є не лише для українців, а й для всіх, хто живе в ній. В ідеалі ми прагнемо до того, щоб кожен студент іншої національності міг сказати: "Я - українець російського походження", "Я - українець єврейського походження". На заняттях ставляться питання: "З'ясуйте, представники яких народів навчаються поряд з вами. У чому особливості їх побуту, віросповідання, які свята вони святкують, яких національних звичаїв дотримуються? Чим вони відмінні, а чим схожі з побутом, вірою, звичаями та обрядами вашої нації? Що значить вираз "національний характер"? Якою мірою ці характеристики знаходять вияв у вас самих?".

Важливо, що у нашому коледжі з 1993 року викладання всіх предметів проводиться українською мовою. Це дає можливість студентам інших національностей вивчити і зріднитися з українською мовою та культурою.

Досконале вивчення Конституції України, інших законів, своїх громадянських прав і свобод ще не означає, що громадянин уже відбувся. У педагогічній діяльності ми користуємося принципом зв'язку громадянського виховання, освіти з практичною діяльністю. Виключно актуальними є думки В.Сухомлинського: "Я завжди прагну до органічної єдності громадянських думок, почуттів і діяльності, щоб почуття, переживання знаходили своє вираження у благородних вчинках, у праці для людей, для суспільства, для Вітчизни".

До основ громадянської освіти і виховання студентської молоді тісно прилягають і такі

поняття як державотворення, суверенітет, самовизначення, демократія, громадянське суспільство, влади, законодавство, судочинство, виборча система, громадянська злагода.

Ми домагаємося, щоб кожен майбутній освітянин не лише засвоїв їх сутність, а й правильно інтерпретував відповідно до реальних процесів українського державотворення в сучасних умовах.

Великої уваги приділяємо вихованню у студентів любові до батьків. В.О.Сухомлинський підкреслював, що вічно живим і незмінним джерелом патріотичних почуттів і переконань є любов дітей до батьків і батьків до дітей, їх взаємна відданість і вірність, яка створює честь сім'ї. Честь батьків, дідів і прадідів, гордість за моральні надбання сім'ї - все це ідейне, моральне, громадське коріння людської особистості, все це перша колиска громадянськості". Пам'ятаючи, що кожен студент - це майбутній сім'янин, ми привертаємо увагу дівчат до конституційних статей про створення сім'ї, підкреслюємо, що основний Закон декларує рівність жінки й чоловіка, недопущення втручання в сімейне життя, забезпечення гідного життєвого рівня сім'ї.

Після цілеспрямованого вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу у плані їх значимості для виховання громадянськості майбутнього вчителя ми перед випускниками коледжу поставили ряд запитань, відповіді на які, в деякій мірі, змогли б визначити певний рівень їх громадянськості.

На запитання: "Чи пишаєшся ти своєю належністю до громадянства України?" 72% респондентів відповіли позитивно. На запитання: "Чого б найбільше ви хотіли досягти в житті?" 43% випускники відповіли: "Хотіли б принести користь своєму народу, Україні". На запитання: "Чи хотіли б ви народитися і жити в іншій країні?" 38% студентів першого курсу відповіли ствердно, а випускного лише 17%. Це говорить про те, що ми стоїмо на правильному шляху: при викладанні предметів соціально-економічного циклу на передній план життя висуваємо проблему громадянськості, як якості суспільства, і як якості особистості.

Громадянськість - це інтегрована якість особистості, яка дає можливість людині бути впевненою, що її інтереси та інтереси держави, суспільства в цілому співпадають. Ці якості особистості дають можливість брати участь у політичному, соціальному житті, осмислити своє місце, свої обов'язки, відповідальність перед народом і країною. Звідси і найважливіші завдання вчителя, який покликаний проводити роботу по вихованню громадянина, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку. Соціальні функції майбутнього вчителя початкових класів, його роль у системі суспільних відносин, відповідна практична і теоретична підготовка зможуть розв'язати комплекс завдань щодо інтенсифікації процесу становлення громадянськості в системі освіти. Значна роль у становленні громадянської

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

позиції майбутнього вчителя відводиться саме | навчально-виховному процесу в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга. 1994. – 62с.
2. Концепція національного виховання // освіта. – 1996. – 7 серпня.
3. Концепція національно-громадянського виховання // Львів, 2001 р.
4. Кремень В.Г. Модернізація освіти – сьогодні, завтра. // Освіта України. – 2003. – 10 червня. С.11.
5. Кремень В.Г. Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2001 – 2002 н.р., Освіта. – 2001. - №40-41. – 25 липня – 1 серпня. – с.3-4.
6. Андрущенко В. Ми маємо виплекати нового вчителя // Освіта України. – 2003 – 17 червня. №№ 44-45., с.6.
7. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів // Освіта України. – 2003. – 3 червня - №40-41. С.2-5.
8. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХ столітті. К., 2001.
9. Савченко О. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя // Освіта України. – 2003. – 17 червня, №44-45, с.7.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗА ПРОФІЛЕМ „БІСЕРУВАННЯ”

С.В.Борисова, асистент

Краматорський економіко-гуманітарний інститут

Аналізуються психофізіологічні умови навчання учнів старших класів та розглядаються психофізіологічні особливості, які обумовлюють в трудовому навчанні профіль “Бісерування”.

Ключові слова: психофізіологічні основи, педагогічні умови, особистість, особистісно-орієнтований підхід.

Будь-яка людська діяльність має під собою психофізіологічну основу. Основною метою вивчення психофізіологічних якостей особистості є отримання даних про фізичні та психічні механізми поведінки в цілому, які збагачують основу психофізіології навчання, зокрема – трудового навчання. Теоретичні дослідження з психофізіології трудової діяльності спрямовані на визначення психічних та фізичних механізмів, які ефективною діяльністю особистості. Як зазначає більшість дослідників, вчитель повинен вільно володіти й оперувати знаннями, які є науковою основою для оптимального колективного або індивідуального керування учнями на уроках трудового навчання з метою формування загальних та професійних умінь, що в подальшому сприятиме професійному самовизначенню особистості. Ці знання повинні використовуватися для прогнозування результатів трудової діяльності учнів, для обґрунтування методів оптимізації трудової діяльності під час виготовлення конкретного виробу.

Навчання в старшій школі вимагає від учнів значних інтелектуальних та нервово-професійних зусиль, а найважливішим чинником забезпечення високоєфективного навчання є активна навчально-трудова та пізнавальна діяльність старшокласників. Крім того, цей вік характеризується інтенсивною роботою над формуванням своєї особистості, усталенням власного стилю поведінки. В цей час відбувається пошук відповідей на різні морально-етичні, естетичні, наукові, загальнокультурні, політичні і інші питання. В цьому віці також відзначається

поступовий віковий розвиток психофізіологічних та рухових можливостей організму.

Особливості психофізіологічного розвитку учнів старшої школи в багатьом пов'язані зі специфікою соціальної ситуації розвитку, сутність якої на сьогодні полягає в тому, що суспільство ставить перед молодими людьми життєво важливе завдання – здійснити в цей період професійне самовизначення, при чому не тільки у внутрішньому плані у вигляді мрії, наміру кимсь стати в майбутньому, а в плані реального вибору. До того ж, як відзначають психологи та соціологи, цей вибір здійснюється двічі: перший раз – в ІХ класі, коли учень обирає форму завершення середньої освіти (по-перше, в якому закладі – в певній школі, гімназії, технікумі; по-друге – якщо він обирає школу, то за яким профілем) або відмовляється від продовження освіти; другий – в ХІ (ХІІ) класі, коли плануються шляхи отримання вищої освіти або безпосереднього початку трудового життя [3, 5].

Завдання вибору майбутньої професії. професійного самовизначення принципово не може бути успішно вирішене без і за відсутності вирішення більш широкого завдання особистісного самовизначення, яке містить побудову цілісного задуму життя, само проектування себе в майбутньому. Зверненість до майбутнього, побудову життєвих планів і перспектив Божович Л.І. вважала афективним центром життя старшого школяра [1]. Сам перехід від підліткового до раннього юнацького віку вона пов'язувала зі зміною ставлення до майбутнього: якщо підліток дивиться на майбутнє з позиції сьогодення, то

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

старший школяр дивиться на сьогоднішній день з позиції майбутнього.

Вирішення цих центральних для даного віку завдань впливає на весь процес психічного розвитку, в тому числі як на мотиваційну сферу, так і на розвиток пізнавальних процесів. Вважається, що в п'ятнадцять-шістнадцять років загальні розумові здібності вже сформовані, проте на протязі раннього юнацького віку вони продовжують вдосконалюватися. Учні старшої школи опановують складні інтелектуальні операції, збагачують свій понятійний апарат, їх розумова діяльність стає більш стійкою та ефективною, наближаючись в цьому відношенні до діяльності дорослих. Специфікою віку є швидкий розвиток спеціальних здібностей. Ця специфіка нерідко безпосередньо пов'язана з обраною професійною галуззю. Диференціація спрямованості інтересів робить структуру їх розумової діяльності більш складною та індивідуальною, ніж в молодшому віці.

Серйозним випробуванням для організму є також інформаційне навантаження учнів старшої школи, яке виникає через необхідність творчого засвоєння великого обсягу знань, умінь і навичок при вивченні досить великої кількості навчальних предметів, науковий рівень та інформаційний обсяг яких може зростати.

Отже, на психофізіологічний стан старшокласників впливають суб'єктивні (внутрішньоособистісні) та об'єктивні (позаособистісні) чинники. До об'єктивних чинників відносяться: вік, стать, стан здоров'я. Розмір навчального навантаження, характер і тривалість відпочинку і ін. Суб'єктивні чинники включають: мотивацію навчання, рівень знань, психофізичні можливості, нервово-психічну стійкість, особистісні якості (характер, темперамент, комунікабельність), працездатність, стомлюваність і т. ін. [2, 4, 5] Зазначимо, що ці чинники тісно пов'язані між собою. Так, розмір навчального навантаження прямим чином впливає на процес дії та стомлювання, які, відповідно, впливають, по-перше, на стан здоров'я учня (як фізичний, так і психічний) в разі неотримання необхідного відпочинку, по-друге, - на рівень знань, їх засвоєння, що знов таки впливає на працездатність учня і ін.

Під час проведення трудового навчання учні здобувають нові знання та перетворюють їх у матеріальні цінності при виконанні практичних завдань, якість яких залежить не тільки від засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, а й від працездатності самих школярів. Працездатність визначається як здібність людини до виконання конкретної розумової діяльності в межах заданих часових лімітів та параметрів ефективності. Основу працездатності складають спеціальні знання, уміння, навички, а також певні психофізіологічні особливості, наприклад, пам'ять, увага, мислення, і ін.; фізіологічні – стан серцево-судинної, дихальної, м'язової, ендокринної і інших систем; фізичні – рівень розвитку витривалості, сили,

швидкості рухів і ін.; сукупність спеціальних якостей, які необхідні для конкретної діяльності.

Працездатність в навчальній діяльності в певному ступені залежить від якостей особистості, типологічних особливостей нервової системи, темпераменту. Поруч з цим, на неї впливає новизна роботи, що виконується, інтерес до неї, настанова на виконання певного конкретного завдання, інформація і оцінка результатів в процесі виконання роботи, посидючість, акуратність і т. і. З цього можна зробити висновок, що нові об'єкти роботи, збереження зацікавленості до роботи, що виконується, своєчасний індивідуальний підхід до учнів на заняттях з трудового навчання є запорукою підтримки працездатності учнів на належному рівні.

Крім відзначених вище особливостей і якостей учнів у навчально-трудої діяльності на працездатність учнів суттєво впливають перебіг дня, тижня, півріччя, навчального року. Так, на протязі навчального дня існує період входження в ритм роботи (коли учні не можуть відразу активно включитися до заняття, й проходить деякий час – від 10 до 31 хвилин – перш, ніж працездатність досягне оптимального рівня), період стійкої працездатності (до 3-х годин, в процесі якого функціональний стан учнів стабільно високий), далі з'являються перші ознаки втоми, які з перебігом часу починають прогресувати. Така сама динаміка відзначається на протязі тижня: період входження в ритм роботи (понеділок, вівторок), стійка працездатність в середині (середа, четвер) та зниження в останні дні тижня. Але відомо, що деякі чинники нервово-емоційного тиску можуть змінити працездатність, яка супроводжує учня на протязі тижня (наприклад, написання контрольних робіт). Так само виглядає ситуація з працездатністю на протязі півріччя (для I півріччя: 3-3,5 тижнів відбувається входження в ритм праці, 2-2,5 місяців – стійка працездатність з наступним її зниженням; для II півріччя характерна менша тривалість першого періоду – 1,5-2 тижні). Все це учитель повинен враховувати під час планування та проведення занять.

Також, під час трудового навчання, як зазначає Е.Вільчковський, необхідно враховувати специфіку працездатності хлопців і дівчат. Статеві відмінності відбиваються не тільки на функціях окремих систем, а й на організмі учнів в цілому. Дослідженнями доведено (М.Антропова, С.Громбах), що ряд показників фізичної працездатності дівчат усіх вікових груп нижчий, ніж у хлопців. При виконанні відносно легких трудових операцій обсяг виконаної роботи у хлопців і дівчат майже однаковий, а роботи середньої і більше важкості дівчата виконують у меншому обсязі, ніж хлопці й вони викликають у них значно більші функціональні зрушення. Також фізіологічні реакції дівчат характеризуються більшим напруженням і меншою економічністю, ніж у хлопців при виконанні однакових трудових операцій. Тому вчителі праці повинні враховувати статеві відмінності школярів на уроках праці.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

Результати досліджень свідчать про те, що здоров'я людини безпосередньо пов'язане з його працездатністю та стомлюваністю. Від стану здоров'я в багатьох залежить успішність навчальної та виробничої діяльності учнів [2, 4, 5].

Збереженню здоров'я учнів сприяє дотримання багатьох умов організації та проведення занять з трудового навчання. До них треба віднести: стан майстерень, де відбуваються заняття, стан робочого місця, правильна робоча поза учня, режим праці й відпочинку і ін.

Трудова діяльність сприяє фізичному розвитку школярів, якщо вона відбувається в оптимальних умовах зовнішнього середовища (майстерень). Особлива увага повинна приділятися стану повітря в навчальній майстерні, так як підвищена температура і вологість, забрудненість, погіршення іонного складу повітря знижують працездатність організму учнів, викликаючи передчасну втому. У майстерні склад повітря протягом навчального дня значно змінюється (збільшується концентрація вуглекислоти, з'являються в повітрі органічні речовини від дихання, гігієнічного стану інструментів, одягу).

Тому необхідно подбати про доступ у майстерню свіжого повітря, адже достатня кількість кисню є необхідною умовою продуктивної праці й відпочинку. Цього можна досягти за допомогою природної та штучної вентиляції. Тривалість провітрювання залежить від температури зовнішнього повітря.

Ще одним важливим чинником ефективної роботи учнів у майстерні є рівень її освітлення, адже недостатнє освітлення приміщення є однією з причин зниження гостроти зору і погіршення фізичного стану учнів. Найкращі умови для зорового сприйняття забезпечуються при освітленні від 800 до 1200 лк, яке є можливим при коефіцієнті природного освітлення від 2,5 – 5%. Для штучного освітлення придатні лампи накаливання та люмінесцентні, при чому перевага надається саме люмінесцентним через їх більшу економічність та високий рівень освітлення.

Більшу частину навчального часу учень проводить на своєму робочому місці. Тому до робочого місця також висувуються певні гігієнічні вимоги (за Е.Вільчковським):

забезпечення дотримання школярами правильної робочої пози при виконанні будь-якої операції;

забезпечення повної безпеки (запобігання травматизму) учнів під час роботи;

сприяння вихованню в учнів звички дотримувати своє робоче місце в повному порядку.

Ефективність роботи учнів на уроках трудового навчання за профілем „Бісерування” також суттєво залежить від раціональної організації робочого місця. Для цього необхідно, щоб місце для роботи з бісером було гарно освітлене. На ньому не повинно бути нічого зайвого. Кожен учень повинен мати однобарвну серветку світлого кольору з льону, бавовни, або іншого матеріалу з нековзкою поверхнею для того, щоб бісер не

розкочувався по столу і його легко можна було знайти, якщо він впаде. Бісер повинен бути розсортований за розмірами, матеріалом, кольорами і ін. і знаходитися в окремих баночках, коробочках або пакетиках. Під час роботи припускається висипання частки бісеру окремими купками на серветку. Дуже добре, якщо кожен учень має власну скриньку з усім необхідним приналежностями.

Під час виконання роботи на заняттях з трудового навчання особливу увагу треба звертати на дотримання учнями правильної робочої пози. Якщо вони дотримуються правильної пози, то робочі операції здійснюються з мінімальними фізіологічними витратами, а недотримання правильної робочої пози може призвести до певних захворювань, які набуваються саме в період навчання в школі.

Внаслідок змушеного тривалого статичного навантаження (постійне напруження м'язів) в положення сидячи, особливо з нахилом голови та тулуба вперед, як це відбувається під час навчальної діяльності, виникає патологія шийного та поперекового відділів хребта через значні м'язові напруження в області попереку та шиї. Таке напруження м'язів, які відповідають за підтримання робочої пози викликає їх втому й учнем оцінюється як почуття втомленості.

Для зниження рівня втомленості, тобто для раціональної робочої пози необхідно зменшити нахил голови та тулуба. А при організації робочого місця важливо дотримати відповідність конструкції робочих меблів основним анатомо-фізіологічним та ергономічним вимогам. Важливість цього положення зумовлена ще і тим, що для школярів не залежно від віку характерне велике навантаження на зір. Отже, для забезпечення комфортних умов при виконанні зорово-навантажених робіт на заняттях з трудового навчання необхідно використовувати найбільш раціональні системи виробничого освітлення з правильним підбором джерел світла та меблів відповідної конструкції.

Ще однією проблемою, з якою стикаються під час навчального процесу, є малорухомий образ життя як взагалі сучасних людей, так і, зокрема, учнів. Це призводить до порушення функціонального стану всіх систем організму, в результаті чого спостерігається зниження загальних захисних сил організму, збільшується ризик виникнення різних захворювань. Для цього стану характерні підвищена втомлюваність, нестійкість настрою, втрата здібності до тривалого розумового та фізичного навантаження.

З огляду на вище сказане, зазначимо, що необхідна розробка системи профілактичних заходів щодо зорової втомленості та перевантаження, а також гіподинамії, до яких можна віднести фізкультурні паузи та мікропаузи під час навчальної діяльності учнів. Мікропауза в навчальному процесі з використанням фізичних вправ корисна в зв'язку з тим, що в розумовій роботі учнів під дією різних чинників виникають стани відволікання від роботи, що виконується, які

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

відносно недовгі – 1-3 хв. Найчастіше вони обумовлені стомленістю в умовах обмеженої активності м'язів кистяка, монотонних характером роботи, що виконується, і ін. Використання цих „малих форм” фізичної культури в навчальному процесі відіграє суттєву роль в оздоровленні його умов, підвищенню працездатності.

Наведемо декілька вправ, які рекомендовані для боротьби з різними видами втомленості.

Вправи для боротьби з зоровою втомленістю.

Закрити очі, сильно напружити м'язи ока на рахунок 1-4, потім відкрити очі, розслабити м'язи очей, подивитися вдалечінь на рахунок 1-6. Повторити 4-5 разів.

Подивитися на перенісся і затримати погляд на рахунок 1-4. До стомленості очі не доводити. Потім подивитися вдалечінь на рахунок 1-6. Повторити 4-5 разів.

Не повертаючи голови подивитися направо й зафіксувати погляд на рахунок 1-4, потім подивитися вдалечінь прямо на рахунок 1-6. Аналогічним чином проводяться вправи, але з фіксацією погляду наліво, вгору та вниз. Повторити 3-4 рази.

Перевести погляд швидко по діагоналі: направо вгору – наліво вниз, потім прямо вдалечінь на рахунок 1-6; далі наліво вгору – направо вниз і подивитися вдалечінь на рахунок 1-6. Повторити 4-5 разів.

Вправи для зняття втомленості з плечового поясу.

Вихідне положення стоячи. 1 – підняти плечі. 2 – опустити плечі. Повторити 6-8 разів, потім пауза 2-3 с., розслабити м'язи плечового поясу. Темп повільний.

Вихідне положення – руки зігнуті перед грудьми. 1-2 – два пружних ривки назад зігнутими руками. 3-4 – те саме прямими руками. Повторити 4-6 разів. Темп середній.

Вихідне положення стоячи. 1-4 – чотири послідовних кола руками назад. 5-8 – те саме вперед. Руки не напружувати, тулуб не повертати. Повторити 4-6 разів. Закінчити розслабленням. Темп середній.

Від багатьох несприятливих умов праці підвищуються не тільки фізіологічні, а й психологічні ознаки втоми: підвищена збудженість, відсутність планованості в роботі та її оптимальної організації, негативне ставлення до праці, небажання працювати. Перелічені психологічні ознаки втоми дуже суттєво впливають як на якість виконаної роботи, так і на емоційний, психологічний стан особистості. Тому необхідно створювати умови, що підвищують працездатність особистості і не викликають перевтоми, а саме: поступове входження в роботу, рівномірність та ритмічність в роботі, послідовність та систематичність, оптимальне чергування праці й відпочинку, зміна одного виду праці іншим, позитивне ставлення до праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- М.: Просвещение. 1968.- 464с.
2. Глазырина В.М. Психологические особенности формирования самоконтроля у младших подростков в процес решения математических задач.- Автореферат диск. канд. псих. наук.- К., 1985.- 24с.
3. Нийт Т. Человек в физической и социальной среде.- Таллинн, 1983.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы.- М., 1995.
5. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе.- К.: Форум, Т.І, 2002.-319с.

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ ТЕСТІВ В ПЕДАГОГІЦІ (ІХХ – ПОЧАТОК ХХСТ.)

Г. Бутенко -викладач кафедри педагогіки, аспірантка Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

Стаття припопонує читателю історію тестування в педагогіці. В хронологічній послідовності вистроєно цінніший вклад учених, педагогов, психологов в розробку тестов.

Змінюється світ. "Інформаційний вибух" зворушив систему цінностей орієнтацій, змінив роль педагогіки, котра переглядає методи своєї діагностичної роботи. Цілковито зрозуміло, що суттєвим чином змінюється роль вчителя: від передачі знань та засобів діяльності, вчителя намагаються перейти до проектування індивідуальної траєкторії інтелектуального розвитку кожної дитини. Слід зауважити, що в російській та українській педагогіці ця ідея в останні роки знаходить активне втілення в працях М.Холодної, Н.Тализіної, В.Безпалько, І.Підласого, О.Чердниченко, Л.Кравченко, В.Лозової, котрі

зосереджують увагу на діагностиці процесу навчання.

Із всіх існуючих методів діагностування найбільш перспективним визнають тестування. Але, на жаль, сучасний стан в сфері використання педагогічних тестів ускладнюється тим, що більшість вчителів не володіють ретроспективними теоретичними знаннями та практичними вміннями, які здатні адаптувати відповідно до вітчизняних реалій методи і технології, котрі створенні в інших соціально – культурних умовах і інших традиціях в галузі освіти.

Ми намагаємось відшукати шляхи використання історичного досвіду педагогічного

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

тестування. Праця дослідників з цієї проблеми була важкою, але завдяки внескам душі і серця, вони володіли достатньо глибоким апаратом з питання педагогічних вимірювань. Для визначення перспектив розробки і застосування теорії і практики педагогічних тестів, доцільно провести історіографічний екскурс з цієї проблеми.

Слід наголосити на тому, що педагогічне вимірювання – порівняно нова галузь педагогічної науки, котра дістала визначення лише в середині ХХ століття, тому історія цього питання буде розглядатися в тісному зв'язку з психологією. А це є вирашем для вчителів – практиків, тому що хороший вчитель, відомо – не просто викладає зміст предмету, але і мотивує, ілюструє, діагнозує, оцінює, надихає.

Поняття “тест” веде своє походження від англійського *test*, що означає – проба, випробування. Результати роблять висновки про особистісні характеристики, а також знання, уміння та навички [10].

Вперше в 1864 році тести шкільної успішності почав використовувати Джордж Фішер у Великій Британії “*scale books*” (шкальовані книги) було введено ранжування учнів. Почали вивішувати списки з прізвищами учнів, проти яких ставились крапки... – найбільш високий рівень;... – другий рівень; ... – найнижчий рівень. У подальшому другий рівень був поділений на три рівні, із часом кількість рівнів була доведена до 12 [5].

Теоретичні основи тестування були розроблені англійським психологом Френсісом Гальтоном в 1883 році.

В праці “Спадкоємний геній” (1869) Ф.Гальтон висунув програму поліпшення людського роду шляхом схрещування і штучного відбору за допомогою шлюбів талановитих людей протягом кількох поколінь. “Якщо б одна два двадцята частка вартості і праці, які витрачаються на поліпшення порід собак і коней, – писав він, – була б витрачена на поліпшення людської раси, яку галактику геніїв ми були б в змозі створити” [2]. Цей напрямок досліджень одержав назву євгеніки.

У вивченні питання про походження розумових здібностей Гальтон використовував поряд із біографічним методом і анкети. Він провів анкетування більш ніж 300 видатних вчених, за результатами якого була написана монографія “Англійські люди науки: їхня природа і виховання” (1874). Вирішальну роль у розвитку здібностей до наукової діяльності він відводив чиннику спадкоємності, вплив зовнішніх умов і виховання вважав не значним, а іноді і негативним.

Для дослідження здібностей Гальтон розробив ряд коротких іспитів, які дозволяли вимірювати відмінності людей за такими якостями, як реакція шкіри на температуру і дотик, гострота зору, слуху, нюху, швидкість утворювання суджень і т. ін. У 1884 році на Міжнародній виставці здоров'я в Лондоні з метою дослідження якомога більшої кількості людей Гальтон організував антропометричну лабораторію, де кожний

відвідувач у віці від 5 до 80 років, заплативши 3 пени і заповнивши анкету, міг перевірити фізичні якості (силу, швидкість реакції й ін.), а також ряд фізіологічних можливостей організму і психічних властивостей – усього за 17 показниками. У число останніх увійшли показники росту, ваги, життєвої ємності легких, сили кості та удару кулака, запам'ятовування літер, гостроти зору, розрізнення кольорів та інші. По повній програмі було обстежено 9337 чоловік. Гальтон писав, що “практика методичного та вдумливого тестування – не фантазія, вона потребує розглядання та експерименту” [8]. Аналізуючи результати, Гальтон звернув увагу не на загальні для усіх індивідів закони, а на їхню варіативність у різних людей. Гальтон приходив до висновку, що вимірювання можливе лише на основі зіставлення розкиду значень змінних, які вимірюються, оскільки у “психологічної лінійці” немає ані абсолютної одиниці вимірювання, ані нуля. Він сформулював гіпотезу про зв'язок інтенсивної психічної якості з імовірністю її прояви. Він писав, “що психологія лише тоді може бути дійсною і точною наукою, коли вона буде брати своєю основою експеримент та вимірювання” [8], і тим самим заклав основи психометрії.

Термін “тест” вперше ввів в науковий обіг американський психолог Джеймс Кеттел в 1890 році. Він розробив нові методи діагностики здібностей – тести, які він назвав ментальними. Цими тестами визначалась швидкість рефлексів, реакції, сприймання нових подразників, кількість букв, що запам'ятовували після прослуховування за одиницю часу, а також больовий поріг. За допомогою тестів Дж. Кеттел визначив параметри реакцій на подразники різкої сили. З'ясувалося, наприклад, що середній час сприймання звуку складає 0,1 с. В тестах інтелекту показником був час, витрачений випробуваним на розв'язання запропонованих завдань. Термін “тест”, запропонований Гальтоном, став широко використовуватися після статті Кеттела “Розумові тести та вимірювання” (1890).

Першу шкалу інтелекту розробив французький вчений Альфред Біне. Займаючись дослідженням великого кола питань, він найбільшу увагу приділяв проблемі інтелектуального розвитку і діагностиці рівня цього розвитку. Він вважав інтелект сумою або середньою величиною специфічних здібностей – вербальних, математичних, просторової орієнтації, якостей пам'яті і т. ін.

Біне одним із перших психологів почав експериментально досліджувати етапи розвитку мислення дітей. Він дійшов висновку, що за час від 3 до 7 років діти проходять три стадії розвитку понять: стадію перелічень, стадію опису і стадію інтерпретації. Ці дослідження привели психолога до думки про те, що можна розробити певні нормативи інтелектуального розвитку дітей, а також методи його діагностування.

На початку ХХ століття Міністерство Франції доручило Біне розробити методи, які

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

дозволяли б виділяти дітей для навчання в допоміжних школах. Вчений розробив для кожного віку певні завдання різного ступеня складності, що досліджують різні сторони інтелектуального розвитку. Так, були завдання на перевірку словникового запасу, вміння рахувати, пам'яті, загальної обізнаності, просторової орієнтації, логічного мислення і т.д. Питання були пронумеровані, причому нумерація йшла від першого питання для 3 – літньої дитини до останнього для 18 – літнього. Для кожного призначалося не менш ніж 5 – 7 завдань.

Так, дітям 3 – років пропонувались такі завдання:

показати ніс, вухо, рот;
повторити цифри (наприклад 2 – 8, 3 – 5, 4

– 9);

сказати, що намальовано на картині;
назвати ім'я, приз віще;
повторити фразу (наприклад, “ поглянь на

мене “).

Завдання для дітей 8 років:
порівняти два предмета за уявленням;
лічити від 20 до 0;
сказати, чого не вистачає на малюнку;
сказати, який сьогодні день, число, місяць,

рік;

повторити 5 цифр (наприклад, 8-0-3-5-1, 7-6-2-9-4, 3-5-2-1-7) [6].

Розумовий вік дитини вираховувався за допомогою спеціальної шкали, сконструйованої в 1905 році учнем Біне Симоном. Це була перша шкала інтелекту, бали якої означали характерний для певного віку рівень розвитку однієї з тридцятьох здібностей від сенсомоторної координації до конструювання речень. Біне та Симон двічі оновлювали цю шкалу і вона використовувалась у Франції практично незмінно до 60-х років ХХ століття.

Біне був переконаний, що інтелект є природженою властивістю, і його рівень не змінюється, змінюється лише зміст проблеми, що саме вимірюється. Тому кмітлива дитина завжди краще впорається з завданням, а велика кількість завдань допоможе уникнути випадковостей. На думку Біне, тестові завдання треба конструювати так, щоб рівень знань дитини, його досвід не могли вплинути на виконання тесту. Це положення є актуальним і в наш час при розробці нових і модифікації старих тестів, а також при перекладанні зарубіжних тестів[9].

Термін “ інтелект “ походить від латинського “intellectus“, що означає “розуміння“, “осягання”, але єдиного визначення цього терміну в сучасній науці не існує.

В 1911 році німецький психолог В.Штерн запропонував коефіцієнт інтелектуальності . Німецький психолог Вільям Штерн вважав, що інтелект – це загальна здібність пристосування до

нових умов життя, що здійснюється через дії з ментальним еквівалентом об'єкту, через розумові дії. Завдяки цьому суб'єкт вирішує проблему правильно і одноразово, без зовнішніх спроб [6].

На початку ХХ століття починають розмежуватися психологічні і педагогічні напрямки в розробці тестів. Психодіагностика з'явилась вперше в публікаціях в 1921 році праця Г.Роршаха “Психодіагностика” в Берне на німецькій мові. Прикладний напрямок з'явився і в педагогіці під назвою “педологія”(наука про дітей), в надрах якої будувалися основи педагогічного діагностування і тестування. Перший стандартизований педагогічний тест був складений американським психологом Є.Торндайком.

З 1931 року починається новий етап розвитку шкільного тестування. Пошуки спеціалістів мають напрямок на підвищення об'єктивності тестів, накопичення і ефективне використання діагностичної інформації.

Стосовно СРСР початок складання та використання тестів відносять до 20- років ХХ століття. В 1926 році вийшла до друку перша серія тестів для шкіл , але в 1936 році вони були засуджені і заборонені постановою ЦК ВКП(б) “О педагогическом извращении в системе наркомпросов“. Сталін вважав, що тести є буржуазним явищем і тому був проти їх використання. Були ліквідовані не лише інтелектуальні, але і необразливі тести успішності. Спроби відродити їх в 70 -х роках ні до чого не привели. В цій галузі наша наука і практика значно відстала від зарубіжної.

В школах розвинених країн впровадження і вдосконалення тестів йшло швидкими темпами. Розповсюдження отримали діагностичні тести шкільної успішності, котрі використовували форму альтернативного вибору вірної відповіді із декілька правдоподібних, написання дуже коротенької відповіді, дописування літер, частин, формул.

При допомозі цих нескладних завдань вдається накопичувати значний статистичний матеріал, піддавати його математичної обробці, отримувати об'єктивні висновки в межах тих завдань, котрі пред'являються до тестової перевірки. Тести друкуються у вигляді збірників, додаються до підручників, розповсюджуються на комп'ютерних дискетах.

Звичайно, на цьому історична довідка про педагогічні тести не завершується. Тому, що тести не залишалися без уваги, їх продовжували складати і використовувати. Але, подальший пошук в руслі педагогічних тестів буде пов'язаний з таким напрямком: погляд англійських психологів і педагогів щодо вимірювання інтелекту, для того, щоб знайти чергу позитивного матеріалу з питання створення системи єдиного тестування у Великій Британії (Standard Assessment Tasks).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов-н-Дону: Феникс, 2000. – 416 с.
2. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М., Знание, 1973. – 117 с.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

3. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
4. Годфруа Ж.. Что такое психология. – Т.1: Пер. с фр. – М.: Мир, 1992. – 496 с.
5. Дорошенко Е.А. Оценка профессиональных, деловых и личностных качеств профессионала. – К.: МАУП, 1996. – 38 с.
6. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
8. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
9. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2001. – 544 с.
10. Педагогічний словник /За ред. М.Д. Ярмаченка. –К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
11. Равен Джон педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /Пер. с англ. – М.: Когито – Центр. – 144 с.

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Людмила Бутенко - магістрант

Херсонського державного університету

У статті досліджується питання застосування навчально-виховного потенціалу процесу інтерпретації художнього твору з метою формування моральності учнів; визначаються основні етапи інтерпретації учнями художнього твору, пов'язані із сприйманням, осмисленням і співтворчістю. Інтерпретація літературно-художніх творів учнями розглядається як один із суттєвих засобів формування у них духовних цінностей.

Як відомо, характерним для художніх літературних творів є те, що вони неодмінно впливають на емоції, свідомість та діяльність читача, однак такий вплив може мати різні ознаки. Залежно від готовності до сприйняття, особистісного світобачення, специфіки авторського викладу думки та інших чинників інформація, закладена у творі, може бути сприйнята поверхово або повно, може бути розглянута як позитивна або негативна, ґрунтовно змінити ставлення читача до певних явищ або залишити байдужим. Забезпечення повноцінного сприйняття, сприяння позитивному чи попередження негативного впливу, розширення навчально-виховного потенціалу художньої літератури має важливе значення для шкільної практики, зокрема процесу інтерпретації творів на уроках літературного циклу.

Питання застосування навчально-виховного потенціалу процесу інтерпретації художнього твору з метою формування моральності читачів, зокрема учнів старшого шкільного віку, на сьогодні є досить актуальним і потребує особливої уваги.

Одним із витоків суспільної свідомості, який відкриває шлях для формування духовних цінностей особистості є художня література, зокрема література. Протягом століть неодноразово підкреслювалась і акцентувалась увага на досконалості художнього слова, як джерела естетичного задоволення, духовного збагачення, світоглядного розвитку. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки значна увага приділяється науковцями залученню дітей та молоді до цього виду мистецтва (Н.Миропольська, Г.Шевченко, Н.Нев'ярович та ін.). Це виявляється

в існуючій на сьогодні різноманітності форм, методів і прийомів, які сприяють розумінню художньої літератури учнями.

Освоєння ідейної, естетичної, смислової та емоційної інформації художнього твору, за визначенням В.А.Кухаренка [1], відбувається у процесі інтерпретації художнього тексту. Цей вид діяльності, пов'язаний з теоретико-практичним освоєнням художнього твору, за даними аналізу наукової літератури та шкільної практики, набуває все більш актуального характеру і вимагає відповідно більшої розробленості. Зокрема, потребують розкриття такі питання, як визначення сутності та складових інтерпретації літературно-художніх творів, впливу інтерпретації на духовний розвиток учнів, кінцева мета та очікуваний результат інтерпретації художнього тексту, методи удосконалення процесу художньої інтерпретації та ін.

Проблема інтерпретації художнього тексту має глибоке коріння: вона певною мірою висвітлювалася у роздумах філософів, літературознавців, педагогів, психологів, мовознавців (навіть іноді не будучи визначеною на відповідному понятійному рівні), безпосередньо або наближено пов'язаних з комплексним аналізом літературних творів. Розвиток проблеми інтерпретації літературно-художнього твору відзначається помітно широкою кількістю суперечностей, наявністю досить різних поглядів, навіть протилежних. Це у свою чергу впливає на те, що ще досить багато питань, пов'язаних з інтерпретацією літературно-художнього твору, є актуальним, перебувають у стадії невичерпаності, вимагають вирішення.

Філософи, літературознавці, мовознавці дотримуються різних поглядів стосовно необхідного рівня сприйняття читачем літературно-художнього твору. Як відомо, будь-який художній текст може бути сприйнятий, передусім, на рівні емоційно-чуттєвому та інтелектуально-понятійному.

Іноді виникають питання, де кінцева мета розгляду літературно-художнього твору, чи не

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

варто залишитися на емоційному рівні і насолоджуватися почуттями, що викликає літературний доробок, а не прагнути їх зрозуміти та пояснити, адже тоді втрачається специфіка художнього твору, як особливої категорії естетичного освоєння дійсності.

Прихильники сенсуального рівня вважають, що спілкування з літературно-художнім твором, як явищем естетичним, мистецьким, як втіленням духовного світу письменника, має проходити лише рівень безпосереднього враження від самого тексту, чуттєвого пізнання, довіри читача викликаним почуттям та думкам без жодних коментарів, інакше втрачається його специфіка. Так, Г.Шпет наголошує на тому, що „чим більше вдумуватися в ідею поетичного творення, тим менше від неї залишається...Залишається сюжетний каркас, який, якщо і викликає деякі зв'язані з естетикою переживання, то лише нестерпне почуття банальності. Однак, не естетика руйнує ідейність сюжету, а саме розмірковування, рахунок і розрахунок”[2].

Цьому положенню суперечить загальна тенденція сучасного літературознавства – якомога повніше зрозуміти художній твір у всіх його багатогранних виявах, що передбачає детальний аналіз мовної тканини твору, спостереження взаємопов'язаності і логічності структурних компонентів, аналіз твору через образ автора та ін. (В.Мельничайко, М.Крупа, М.Бахтін). Найчастіше у процесі такого аналізу читач керується прагненням побачити і зрозуміти те, що хотів сказати автор, його почуття, свідомість та духовний світ, виявити авторський задум. Це простежується, зокрема, у роздумах М.Крупи: „По суті, коли ми читаємо чи слухаємо, а відтак аналізуємо художній твір нового автора, то основне питання в нашій душі одне: „що ти за чоловік? Чим ти відрізняєшся від інших, і що ти можеш сказати мені про те, як треба розглядати наше життя?”[3: 15]. Намагання виявити авторський задум можуть носити різний характер, в окремих випадках передбачається досягнення адекватності того, що відчуває читач, тому, що хотів передати письменник.

Перші два принципи інтерпретації художнього твору можна вважати абсолютно протилежними, наступне займає приблизно середнє місце між ними. Так, Фуко М. переконаний, що справа літературної критики полягає не в тому, щоб прагнути через тексти реконструювати окрему думку або певний досвід; її завдання полягає у тому, щоб аналізувати твір у його структурі, архітектурі, властивій формі та грі внутрішніх зв'язків [4].

Домінування (або відсутність) того чи іншого рівня залежить від багатьох факторів: від ступеня підготовленості до сприйняття, мовної досвідченості читача, від мети, яку він переслідує, ефекту, який очікує та ін.

При ознайомленні учнів старшого шкільного віку з віршем Ліни Костенко „Шипшина важко віддає плоди”

Шипшина важко віддає плоди.

Вона людей хапає за рукава.
Вона кричить: — Людино, підожди!
О, підожди, людино, будь ласкава.
Не всі, не всі, хоч ягідку облиш!
Одна пташина так мене просила!
Я ж тут для всіх, а не для тебе лиш.
І просто осінь щоб була красива [5].

було запропоновано ряд запитань після першого прочитання тексту та після детального аналізу з вчителем його з елементами екстралінгвістичного та лінгвістичного рівнів. Були отримані наступні відповіді: зокрема, на запитання, які почуття були викликані віршем, учні після першого ознайомлення з твором перераховували наступні: відчуття осені, прагнення збереження природної краси, співчуття до птахів, яких очікує прихід сурової та голодної зими; після аналізу твору, який включав у себе здійснення таких видів роботи, як мотивація відбору автором мовних засобів, пошук емоційно-зabarвлених лексичних одиниць у творі та ін., старшокласники акцентували увагу на відчутті обов'язку людини зберігати та охороняти природу, розумінні мудрості природи, яка може стати гарним вчителем для уважної людини, переживанні краси природи восени. Отже, динаміка почуттів учнів є відчутною. Це дозволяє говорити про необмеженість художнього твору у передачі фактів та емоцій, а повнота сприйняття їх залежить від найрізноманітніших фактів: духовного рівня читача, спостережливості здатності до художнього чуття і, зокрема, власне процесу інтерпретації тексту.

Для того, щоб учень був здатний побачити ідеї, закладені у тексті, необхідно читати його прагнути відшукувати, відчувати, пізнавати, спостерігати їх в образах, символах, акумульованих у художньому творі, а також виховувати вміння відрізнити прекрасне і потворне, гарне і погане, естетичне і неестетичне, гармонійне і випадкове, вірне і хибне.

На наш погляд, можна виділити основні етапи інтерпретації учнями старшого шкільного віку художнього твору, пов'язані із:

сприйманням: початкове ознайомлення зі змістом, сприйняття переважно на емоційному, інтуїтивному рівні. На перший погляд перший етап ознайомлення з художнім твором можна визначити, як дещо спрощений, однак без нього неможливим є досягнення кінцевої мети інтерпретації - виявлення і прийняття (заперечення) ідейного навантаження художнього твору. Перший етап носить прогнозуєчий і спонукальний характер, захоплюючи, таким чином, учня до подальшого спілкування з твором.

осмисленням: аналіз складових, виявлення логіки застосування складових, їх функціональне навантаження. На другому етапі відбувається спроба побудувати схему аналізу твору через його компоненти, перевірку піддаються почуття, викликані на першому рівні. Вирішуються питання про співвідношення цілого і частин, засобів передачі ідеї та самої ідеї. Другий рівень

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

відзначається певною формальністю, саме на цьому етапі може виникати прагнення адекватного авторському відтворення почуттів та думок.

співтворчістю: висновки, викликані твором, які переходять у переконання учня. На даному етапі відбувається співставлення висновків із задалегідь створеною картиною (на першому етапі). Результативність третього етапу суттєво залежить від змісту і характеру попередніх двох. Третій етап характеризується тим, що відбувається у певній мірі переосмислення учнем своїх цінностей, під впливом висновків, отриманих під час художньої інтерпретації. Світоглядні засади письменника і учня перебувають у творчому діалозі, зокрема, це виявляється в тому, що цінності, виявлені митцем у свій час, у процесі сприйняття їх учнем зберігають своє змістове навантаження, але набувають нових відтінків, нового втілення, тобто інтерпретуються.

Перевірити ефективність осягнення учнями художнього твору можна шляхом спроби нав'язування певної суб'єктивної інтерпретації. Очікуваний результат – виникнення певної дискусії. Якщо співставити два судження, оцінки того чи іншого предмета, питання, вони будуть не тотожними, адекватним може бути лише описи властивостей, змісту, особливостей предмету.

Тому, якщо учень має сформоване власне оцінне ставлення щодо твору, і може довести, обґрунтувати його, це свідчить про те, що інтерпретація художнього твору проходила зазначені рівні і має певний позитивний результат.

Безперечно, інтерпретація літературно-художніх творів старшокласниками є одним із суттєвих засобів формування у них духовних цінностей. Саме художня інтерпретація, спираючись на емоційно-чуттєвий, інтелектуально—понятійний та креативно-дієвий досвід особистості відкриває простір для ствердження у свідомості і поведінці учнівської молоді найважливіших духовних цінностей, до яких ми відносимо, передусім цінності світоглядні, моральні та естетичні.

Завдання сучасної практики виховання учнівської молоді полягає в тому, що у процесі навчальних занять, позакласній виховній роботі, пов'язаній із використанням освітньо-виховних можливостей художньої літератури якомога активніше звертатися до художньої інтерпретації. За цих умов учні виявляють емоційно-чуттєву активність, спираються на власні естетичні уподобання і погляди, реалізують свій творчий потенціал, що і забезпечує основу формування у них духовних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту. – М: Просвещение, 1988. – 192 с.
2. Шпет Г.Г. Эстетические фрагменты. – М: Правда, 1989.
3. Теорія практика лінгвістичного аналізу художнього тексту / За ред. М.Крупи. – Тернопіль: Лілея, 1997. – 172 с.
4. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы ранних лет. Пер с. франц. – М., 1996. – 448с.
5. Костенко Л. Навчальний посібник-хрестоматія / Упор. Г.Клочек. – Кіровоград: Степова Еллада, 1999. – 320 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Л.Бутова, ст.викладач кафедри музики

В.Ченіга, канд.пед.наук, доцент кафедри музики

Слов'янського державного педагогічного університету

У статті розкривається зміст і форми музичного навчання і виховання. Розвиток музичного мислення школярів є одним з перспективних напрямків музично-педагогічних пошуків у плані залучення школярів до художніх цінностей. Роботу з формування й розвитку музичного мислення не можливо починати без врахування психолого-педагогічних передумов та вікових особливостей мислительної діяльності школярів.

Процеси, що відбуваються в сучасній педагогічній освіті, тісно пов'язані з новою соціальною ситуацією в нашому суспільстві, з його прагненням оновлення усіх сфер діяльності людини, утвердженням у її свідомості нових світоглядних орієнтацій.

Зміни в змісті і формах музичного навчання та виховання учнів загальноосвітньої школи є відображенням гуманістичної тенденції в педагогіці, яка акцентує цілісний розвиток особистості, її духовних та пізнавальних

здібностей, залучення її до універсальних цінностей культури.

Значну роль у цьому процесі відіграє музичне мистецтво, яке є одним із потужних засобів морального та естетичного впливу на людину. Важливість завдань музично-естетичного виховання школярів обґрунтована в працях таких дослідників, як О.Апраксина, Н.Ветлугіна, В.Бутенко, О.Костюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницькі, В.Шацька та ін. Маючи свою специфічну логіку розкриття художнього змісту, музика знаходиться у глибинній внутрішній

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

спорідненості з процесами, які відбуваються в людському мисленні.

Одним із перспективних напрямків музично-педагогічних пошуків у плані залучення школярів до художніх цінностей є вивчення та розвиток музичного мислення учнів.

Загальновідомо, що діти раніше стверджують себе у мистецтві та сфері моральних стосунків, ніж у науці. Тому створення перших навичок музичного мислення сприяє розвитку мислення загального. Воно пробуджує в людині “потребу активно спрямовувати його творчу ініціативу в будь-якій формі діяльності, яку вона собі обирає” [1].

Між тим стан проблеми мислення музикою в педагогічній теорії та практиці є досить проблематичним, фрагментарним у плані дослідження.

Складність і багатогранність проблеми “мислення музикою” є основою її специфіки і визначається в процесі розгляду мислення у контексті більш широкої категорії – мислення художнього – і включення його в загальне розуміння мислення як виду людської діяльності.

Основу науково-педагогічного вивчення музичного мислення як процесу, спрямованого на глибоке й адекватне розуміння музичного твору складають теоретико-експериментальні дослідження з естетики [Г.Срмаш, Н.Лейзеров, С.Раппопорт та ін.] та психології художньої творчості й художнього сприймання [Л.Виготський, О.Костюк, Є.Назайкінський, Г.Тарасов, Б.Теплов].

Уявлення про мислення як складний процес і рефлексивні механізми його здійснення, наголошування на його творчому характері виокремлені у дослідженнях П.Гальперіна, А.Матюшина, Я.Пономарьова, С.Степанова, О.Тихомирова.

У роботах А.Брушлинського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, І.Семенова акцентується мотиваційно-особистісний компонент із огляду його впливу на організацію мислительного процесу / психологічний аспект/.

Специфічність музично-мислительної діяльності складають з одного боку рівень спрямованості відображення, з іншого – його інтонаційний зміст. Питання сутності музичного мислення, його категорій, форм виявлення та проблем аналізу розглянуті в працях музикознавців Б.Асаф'єва, Б.Яворського, Л.Мазеля, М.Арановського, В.Медушевського, А.Сохора, Г.Орлова, Л. Диса, І. Ляшенко, І. Котляревського та інших.

Між станом розкриття проблеми розвитку музичного мислення у психолого-педагогічній, музикознавчій і музично-естетичній літературі та об'єктивними потребами музично-педагогічної практики існує протиріччя, яке потребує певних зусиль у його вирішенні.

Розвиток музичного мислення школярів не можливо вивчати без урахування вікових особливостей їх мислительної діяльності. Саме

молодший шкільний вік за цілою низкою психолого-педагогічних показників може бути оптимальним для розвитку музичного мислення.

Мислення молодшого школяра, його психологічний досвід, емоційна, мотиваційна та інші сфери особистості мають ряд суттєвих відмінностей у порівнянні з дорослою людиною.

Вікова періодизація, яка поширена у вітчизняній психології, спирається на концепцію Л.Виготського і Д.Ельконіна про провідний тип діяльності та виникаючі в його межах новоутворення. Для молодшого шкільного віку саме учбова діяльність є головною. В цій діяльності дитина засвоює основи теоретичної свідомості та мислення людей. У процесі такого засвоєння у молодшого школяра виникають головні психологічні новоутворення – змістовна рефлексія, аналіз і планування, які визначають суттєві якісні зміни як пізнавальних процесів дитини, так і всієї її емоційної та особистісної сфери [6].

Теоретичні знання та мислительні дії становлять головний зміст учбової діяльності школяра. Це положення вікової та педагогічної психології дозволяє стверджувати, що розвиток музичного мислення на уроках музики в початковій школі є найбільш адекватним стосовно даного віку педагогічним завданням. Для виникнення новоутворень потрібна відповідна діяльність: уміння діяти за внутрішнім планом (планування), аналіз, самосвідомість (рефлексія). Для формування основних новоутворень молодшого шкільного віку необхідно стимулювання саме мислення у всіх його формах.

Розв'язання цього завдання у молодшому шкільному віці є не тільки невідкладним, але й максимально забезпеченим необхідними психологічними показниками. Г.Тарасов наголошує такі показники вікових психологічних особливостей молодших школярів:

як моторна активність,
сенсорно-перцептивна активність,
інтелектуально-вольова активність,
мотивація та емоційно-виразова активність

[7].

Треба визначити, що у даному віці набуває активності весь комплекс “психічного будівельного матеріалу”, який є необхідним для формування музичного мислення.

Сенсорно-перцептивна активність забезпечує збагачення слухового сприймання; моторна активність дозволяє переживати метроритмічну і “часову” природу музики через різноманітні за своїм типом та рівнем рухи; емоційно-виразна активність є умовою емоційного переживання музики як певного особистісно-значущого змісту; і, нарешті, інтелектуально-вольова активність сприяє як виникненню внутрішньої мотивації, так і цілеспрямованому “проходженню всього шляху” процесуального розгортання музичного мислення [7].

Експериментальні дослідження К.Тарасової довели, що у дітей дошкільного віку повністю закладається комплекс музичних

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

здібностей. Вивчаючи “сприймання-мислення” (термін В.Медушевського), вона зробила певні висновки, що воно починаючи з 4-го до кінця 7-го року життя розвивається в єдності та взаємодії двох основних ліній: особистісно-інтонаційного сприймання й усвідомлювання музики та її індивідуальної інтерпретації, яка опосередковується життєвим та музичним досвідом дитини [8].

Перша лінія прямує від окремих компонентів музичної інтонації до утворення інтонаційних комплексів, а потім – до сприйняття та усвідомлення її мелодичної характеристики. Друга лінія характеризується еволюцією від одиничних, суто конкретних образів до розвинених яскравих картин, які містять у собі образи-фантазії та образи-спогади. Поява яскраво мелодичної орієнтації музичного сприйняття-мислення свідчить про нову якісну ступінь його розвитку, який виникає на 7-му році життя дитини [8].

Таким чином, даний період життя дитини є найбільш чутливим для початку систематичного педагогічного керівництва розвитком мелодичного сприйняття. Саме воно стає однією з найбільш високоорганізованих форм інтонаційного сприймання, більш того воно є одним із важливих структурних компонентів процесу музичного мислення.

Педагогічне керівництво розвитком музичного мислення має спиратися на концепцію

поетапного формування розумових дій М.Шехтера [9]. Суть цієї концепції полягає у поступовій інтеріоризації дій, операцій, які спочатку виконуються у колективі під керівництвом вчителя у розгорнутих наочних формах. Дана концепція може бути використана у будь-якому віці, але, як свідчать експериментальні дані, вона найбільш відповідає саме молодшому шкільному віку. Схеми поетапного навчання, розроблені М.Шехтером, є продуктивним засобом розвитку музичного мислення, тому що відповідають музичній специфіці. Назвемо їх:

Стадія засвоєння цілого у його першому наближенні (недиференційоване ціле);

Стадія виділення в цілому елементів та їх взаємозв'язків;

Стадія формування на базі засвоєних елементів та їх взаємодій більш досконалого цілісного образу (друге наближення) [9, 23].

Таким чином, молодший шкільний вік є оптимальним періодом для розвитку музичного мислення з точки зору особистісних, соціальних та діяльнісних психологічних характеристик. Розвиток музичного мислення, що супроводжується особистісно-значущою орієнтацією його процесів, сприяє адекватному сприйманню художнього змісту музичних творів та може стати складовою частиною духовного світу дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973.
2. Восприятие музыки. Сборник статей / Сост. В.Н.Максимов. – М., 1980.
3. Воловикова М.И. Мышление как процесс и познавательная мотивация // Мышление: процесс, деятельность, общение. Сб.статей / Отв. ред. А.В.Брушлинский. – М., 1982.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
5. Костюк А.Г. О мелодической ориентации музыкального восприятия // Восприятие музыки. Сборник статей / Ред.сост В.Н.Максимов. – М., 1980. – С.112-126.
6. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / под ред. Давыдова В.В. – М., 1990.
7. Тарасов Г.С. Музыкальная психология // Спутник учителя музыки. Учебное издание / Сост. Т.В.Чельшева. – М., 1993. – С.26-62.
8. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988.
9. Шехтер М.С. К проблеме свернутых действий // Психологический журнал. - №1. – 1995. – С.19-25.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДОЗНАВСТВА

І. Вікторенко – канд. пед. наук; доцент

Л. Горобець – канд. біолог.наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Виховання у дітей стійких пізнавальних інтересів, розвиток їх завжди були актуальною проблемою. Методи та прийоми активізації пізнавального інтересу майбутнього громадянина, пробудження його інтелектуальних і моральних сил, повного використання емоційного резерву його індивідуальності – ось вірний шлях для

перетворення об'єкта педагогічного процесу в суб'єкт.

Важлива роль інтересу в становленні особистості молодшого школяра. Дитина реалізує свій інтерес у процесі основної діяльності, тому, що найсильнішим мотивом в навчанні є саме пізнавальний інтерес, котрий активно взаємодіє з

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

системою ціннісних орієнтацій, цілями, результатами діяльності, відображає всі сторони особистості: інтелект, волю, почуття. При певних умовах інтерес є засобом живого, захоплюючого навчання, визначає інтенсивний і зосереджений розвиток пізнавальної діяльності, переростає в стійку рису характеру. В умовах спонтанного розвитку пізнавального інтересу для більшості школярів характерна неусвідомленість і нестійкість інтересів, схильність до репродуктивної діяльності, обмеженість знань програмного змісту, відсутність ініціативи і прагнення до самовизначення. Це негативно впливає на особисті досягнення в навчанні.

Завжди є постійною увага дослідників (Л.Виготський, О.Дусавицький, О.Киричук, Н.Морозова, Г.Щукіна та ін.) до різноманітних аспектів формування пізнавальних інтересів. Встановлено, що пізнавальний інтерес активізує всі психічні процеси людини, на високому рівні розвитку збуджує до постійного пошуку. Вчені відмічають, що пізнавальні інтереси активізують розумову діяльність, впливають на зміни у способах її здійснення та ін. Інтереси молодших школярів за змістом, як свідчать дослідження О.Дусавицького, можуть бути пов'язані зі шкільною програмою (вузьконавчальні), виходити за межі програми (широкі пізнавальні) і не пов'язуватися з навчанням (розважальні). Проте, за результатами досліджень Т.Байбари [1], Н.Морозової [5], Г.Щукіної [8] та ін. пізнавальний інтерес молодших школярів досить нестійкий. У цьому плані важливою умовою активізації навчання є формування не лише вузьконавчальних, а й широких пізнавальних мотивів, забезпечення переходу школярів від цікавості (ситуативного інтересу) до зацікавленості, пізнання. Останні обставини підсилюють актуальність проблеми формування пізнавального інтересу в початковій школі, оскільки для молодших школярів заохочення процесом пізнання є першочерговою умовою їх активності, уваги, працездатності.

Великі можливості для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання природознавства.

Одним із специфічних принципів, який покладено в основу побудови змісту "Природознавство" є краєзнавчий. Ще В.Сухомлинський зазначав, що діти повинні вивчати природу, починаючи з природи рідного краю, бо вона найбільш доступна розумінню дітей, з нею вони частіше зустрічаються у повсякденному житті, цей матеріал краще сприймається і засвоюється учнями. Українські народні твори мають чудову властивість емоційно висвітлювати звичне й буденне, тому важко переоцінити значення і можливості виховання любові до рідного краю, поваги до живої природи, бажання берегти її і захищати. Казки, легенди, загадки, прислів'я та приказки, утішки, народні пісні, лічилки, скоромовки, ігри – багатющий матеріал, що подає дітям загальнолюдські цінності і високу мораль не у вигляді нудних і сухих повчань та

наказів, що занадто часто викликає у дітей природне прагнення чинити навпаки, а в такій словесно-емоційній формі, яка невимуслено підводить дітей до самостійного висновку. Їхнє методично правильне використання скероване на виховання у дітей таких важливих рис, як чуйність, доброзичливість, милосердя, співчуття, порядність – рис, які й допомагають сформувати справжню людину.

Казка – один з перших творів мистецтва слова, з яким дитина зустрічається ще в ранньому віці. Вона належить до вічно живих фольклорних джерел, які дарують радість дорослим і дітям. Найбільш близькі і зрозумілі дітям казки про тварин. Вони подобаються їм своєю незвичністю, неподібністю до того, що діти знають про них. Саме казка однією з перших розкриває перед дитиною все багатство людських стосунків – ставлення її до самої себе, до інших людей, до навколишнього світу природи. Казка найбільш цікава, доступна і приваблива, має великі потенційні можливості у формуванні пізнавального інтересу, свідомості та культури молодших школярів.

Важко переоцінити значення казки у вихованні дітей. Іван Франко писав: "Оті простенькі сільські казки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашій душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності. Тисячі речей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам люба мама чи бабуся оповідала байки, не забудете до смерті"[6]. Казки впливають на моральне виховання дітей, прищеплюють любов до природи, бажання її охороняти. Так, при вивченні у 3 (2) класі теми "Тварини – частина живої природи", варто згадати разом з дітьми українську народну казку "Вовк та собака" [7,с.17], після чого можна запропонувати їм наступні завдання:

1. Назвіть дійових осіб казки. Кого з них ми можемо віднести до свійських тварин? Свою думку обґрунтуйте.

2. Поясніть зміст речення:

А-а!.. Тоді прощай, собако, краще я голодуватиму, та на волі житиму!

Крім цього доречними будуть казки: "Кіт і Пес"[7]; "Дві кози", "Вовк та кіт", "Собака та кіт"[3].

Під час проведення підсумків літніх фенологічних спостережень доцільним буде використання казки "Про Осенюшку"[2]; при викладанні теми "Дерева, кущі, трави" бажано впровадити в навчальний процес казки: "Про папороть", "Підсніжник", "Дін і Дон", "Лілея", "Сон – трава", "Дивосил"[2]; при вивченні теми "Зернові рослини" – "Про людину та зернятко"; при вивченні технічних рослин – "Сонце, соняшник та сонечко"; при вивченні теми "Луки" – "Добрий лікар", "Марисини сльози" [2].

Глибокий вплив на почуття і свідомість учнів, які переймаються поетичним сприйманням навколишнього світу, шанобливим ставленням до природи мають легенди. Це цікавий пласт

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

фольклору, який відрізняється від казок вірогідністю зображеного, наявністю фантастичного й реального в них.

Легенди мають велике виховне значення, бо сприяють засвоєнню учнями ціннісних уявлень, норм поведінки та господарської діяльності. Так, під час вивчення теми “Пори року” можна використати легенду “Чиї квіти кращі?”, “Гіацинт – провісник весни” [2], при викладанні теми “Дерева, кущі, трави” бажано впровадити в навчальний процес легенди “Тюльпан – квітка щастя”, “Нарцис – їжа для душі”, “Ірис – квітка райдуги”, “Про конвалію”, “Про материнку”, “Бузина”, “Богиня тихих заплавів”, “Про кульбабу”, “Про папороть”, “Соняшник” [2]. Їх можна використовувати також при вивченні і інших тем з розділу “Рослини і тварини лісів, луків, полів”.

Полегшують дітям емоційне спілкування з довкіллям, прикрашають його сприймання народні пісні. В них – світ добра, краси і справедливості. Вони зачаровують ніжністю, безпосередністю, простотою, художньою досконалістю. Пісні такого типу полегшують засвоєння народних звичаїв, дають змогу дітям прилучитися до багатого спадку, поступово ставати носіями народної духовної культури. Так, при підведенні підсумків спостережень за змінами у природі та працею людей у різні пори року, можна використати українську народну пісеньку “Ой, вітре, вітроньку” [4,14]. Викликаючи у дітей почуття радості від спілкування зі світом природи, можна запропонувати дітям прочитати цю пісеньку ласкаво, благальним тоном, тим самим викликаючи бажання запам’ятати її.

Крім цього варто ставити запитання до дітей, у тому числі й проблемні:

- Який у цій пісеньці вітер?

- А якими ще словами можна характеризувати вітер? (тихий, лагідний, ласкавий, теплий, свіжий, холодний, дощкульний, пронизливий та ін.), тобто вести роботу по збагаченню словникового запасу учнів.

- Коли вітер приносить нам користь, а коли може наробити і шкоди?

- Як людина використовувала у минулому і використовує у наш час силу вітру?

- В яку пору року – спекотного літа чи холодної зими – ми радіємо вітру, коли виходимо на вулицю? та ін.

Використовуючи прийом фантазії можна запропонувати дітям оживити вітер, відповідаючи на запитання:

Хто його мама?

А хто його друзі?

Який характер може мати вітер?

Про що говорить вітер з сонечком, хмаринкою, дощиком, травичкою?

Якби ти був вітром, що б ти зробив доброго для людей?

В дитячому вихованні почесне місце займають фольклорні жанри, до яких належать прислів’я, приказки, загадки, скоромовки, лічилки.

Палітра їх настільки широка, що їх можна використовувати майже на кожному уроці. В них – народна мудрість виховання й розумового розвитку дитини. Загадки розвивають увагу, кмітливість, винахідливість, логіку мислення, їх відгадування спрямоване на формування позитивних емоцій дитини. Серед великого розмаїття загадок надзвичайно широку групу займають загадки про природу й природні явища, рослини, тварини.

Своєрідним фольклорним жанром є скоромовки, вони завжди подобаються дітям. Переймаючи від вчителя на уроках, вони легко їх запам’ятовують і залюбки розважаються ними.

Ігровий ефект скоромовок будується на навмисному утрудненні вимови певного тексту, викликаному відповідним розташуванням звуків. Для школярів така розвага має і виразне практичне значення – сприяє виробленню правильної дикції, артикуляції, що покращує культуру мовлення, ясність і чистоту його. Діти полюбляють скоромовки ще і тому, що швидкий темп вимови важких слів у незвичайному для них поєднанні приводить до перекручування слів, спотикання й спотворення тексту, що викликає сміх дітей.

Природним є застосування ігор та ігрових моментів як на уроках так і в позаурочній роботі, оскільки уроки обмежені у своїх можливостях. У житті дитини гра як основний і найбільш доступний вид діяльності в певному віці і як важливий засіб духовного і фізичного виховання завжди займала і займає значне місце. Природний інтерес дітей до всього живого сприяє популярності серед них ігор, основними персонажами яких є птахи та звірі, де дія, рух поєднуються з добре розвинутим діалогом і створюють певний сюжет. Ці ігри часто відтворюють гострі моменти боротьби сильнішого і слабшого: квочка захищає курчат від шуліки, гусенята і козенята стають здобиччю вовка тощо. Саме такі ігри як “Квочка”, “Вовк і Лисичка”, “Заїнько”, “Кіт і Миша”, “Зайчик”, “Перепілка”, “Кози” [6] бажано використовувати у позаурочній (гурткової) роботі. Участь у таких іграх виховує в дітях почуття єдності, співчуття до слабшого, надає їм деяких відомостей про звички й поведінку тварин.

Запропонована робота пройшла експериментальну перевірку (3(2) класи) й дозволила зробити висновки, що використання різних жанрів усної народної творчості є ефективним засобом формування пізнавальних інтересів молодших школярів до природознавства. Крім цього спостерігали позитивний вплив на показники пізнавальних процесів молодших школярів (мислення та пам’ять), на рівень мовлення та мовленнєвої культури, творче самовираження як головної форми діяльності (розповіді учнів стали більш змістовними, поширеними, логічними). В подальшому це вплинуло на створення сприятливого психологічного мікроклімату в класі та покращенню успішності школярів з природознавства.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбара Г.М. Методика навчання природознавства в початкових класах. - К.: Веселка, 1998. - 334с.
2. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів засобами усної народної творчості: методичні поради для студентів педагогічних інститутів, вчителів, батьків / За загальною редакцією доц. В.І.Сипченка – Слов'янськ, 2001 – 51с.
3. . Вінок. Читанка для молодших школярів / Упоряд. О.Г. Білоусенко (Підготовка текстів Л.П. Гуцало). - К.: Веселка, 1999. - 654 с.
4. Лаврентьєва Г.П. Джерела доброти: Навч.-метод. посібник для роботи з дітьми в дошкіль. Закладах, школі та сім'ї. – К.: А.С.К., 1998. – 304с.
5. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М.: Знание, 1979. - 47с.
6. Рідне слово. Українська дитяча література; Хрестоматія: У 2-х книгах. Книга 1 / Упоряд. З.Д. Варавкіної, А.І. Мовчун, М.Ф. Черній. - К.: Либідь, 1999. - 400с.
7. Скрипченко Н.Ф. Савченко О.Я. Читанка. Підручник для 2 класу чотирирічної початкової школи. - К.: Освіта, 2000. - 351с.
8. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М.: Просвещение, 1984.-176с.

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Л. Вишневецька – аспірант кафедри педагогіки

Слов'янського державного педуніверситету

Розглядаються погляди та ідеї видатних педагогів, які стосуються розвитку нового напрямку - педагогіки толерантності.

У деякому розумінні людство повинно пройти глобальну школу, щоб “вчитися жити разом”, вміти вирішувати конфлікти любого рівня без застосування сили. Мир, ненасилля та толерантність повинні стати частиною повсякденного життя кожної людини.

За матеріалами ЮНЕСКО

“Основним завданням освіти на сучасному етапі залишається, - за словами міністра освіти і науки України В.Кременя, - формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає й продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь, української мови, історії, а також до культури всіх національностей, які проживають в Україні, виявляє культуру міжетнічних і міжособистісних стосунків”.

Одна із загальноцивілізаційних тенденцій, що зародилася в останні десятиліття, які стверджуватимуться у ХХІ столітті і впливатимуть буквально на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства буде: “мінімізація асиметрії між матеріальністю та духовністю, культивування у кожної особистості піднесеної думки та духу у відповідності з національними традиціями та особистими переконаннями, формування конструктивізму як основи життєвої позиції; утвердження культури толерантності”[4].

Толерантність як багатогранне явище, є об'єктом вивчення багатьох наук – філософії, етики, психології, соціології, педагогіки. Питання суттєвості толерантності до останнього часу залишаються дискусійними. Розуміння феномену толерантності залежить від багатьох аспектів, і, перш за все, історичного та культурного досвіду. Еволюція ідеї толерантності починається ще з часів античного світу. Термін “толерантність” (від лат. *tolerantia*) використовувався письменниками

античності та довго мав пасивне значення “страждання”. Слово *tolerance*, за словником Ларуса, вперше згадується в 1361 році [17]. У ХУІ ст. *tolerance* набуває особистої популярності у зв'язку з появою віротерпимості й прийняттям “Акту про толерантність” (Англія, 1689 р.) [9 ,111-112].

Слід зазначити, що проблема толерантності не стала предметом роздумів античних філософів, однак багато мислителів пізніше в своїх працях із проблем толерантності посилаються на ті чи інші ідеї античних політичних діячів і філософів.

Ідея толерантності має свою історію. Найпереконливіше вона заявила про себе в добу Просвітництва, Реформації. Розвиток ремесел, торгівлі змусили церкву змиритися з цими реаліями. Церква модернізувала догматику, культ, стала терпимою до інакомислячих еретиків.

Педагогіка завжди була пронизана ідеями гуманізму та толерантності, послідовно виступала й виступає проти фізичного та духовного приниження. Перш за все це зумовлено складностями суспільного розвитку. Перехід від авторитарно-командної педагогіки до педагогіки взаємного порозуміння став ознакою сучасного освітнього в теорії та практиці навчання та виховання.

Найбільш цікаві та важливі ідеї педагогіки пов'язані з реалізацією принципів гуманізму. Представниками гуманістичного напрямку в педагогіці, прибічниками теорії вільного виховання

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

були Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессорі, Л. Толстой, К. Вентцель та інші.

Яскравим представником гуманістичної педагогіки був видатний французький філософ, педагог і письменник Ж.Ж. Руссо. Педагогічним поглядам Руссо притаманні ідеалізація природного стану, надання провідної ролі сучасної культури в розвитку особистості [7, 94].

Індивідуальний підхід до дитини, відмова від насилля одне з найважливіших завдань виховання: дитина повинна виховуватись в душі ненасилля та толерантності. Добрі почуття, добрі міркування, добра воля становлять основу виховання.

Особливий інтерес для нас мають ідеї ненасилля й толерантності та їх впровадження в педагогічну практику в педагогічній концепції Марії Монтессорі, основу якої становлять положення про те, що школа повинна давати простір вільним і природним проявам особистості дитини. "Ми повинні стримувати в дитині все, що може образити чи пошкодити іншому, що носить характер грубого та невічливого вчинку. Все інше – кожний прояв, яким би не був, у якій би формі не проявлявся – не тільки дозволявся, але й повинен завжди поважатися" - пише М. Монтессорі [5, 378].

Основні ідеї М. Монтессорі полягають у дбайливому ставленні до дитини, вмінні бачити дитину як найвищу цінність, визнавати за нею право на неповторність, особливість. Такий підхід ліг в основу концепції, особистісно-зорієнтованого виховання та навчання (І. Бех).

Послідовно виступав проти існуючої системи освіти у свій час Л.Толстой. Він звернув увагу на парадокс, який полягав у тому, що: "Малообразованный народ хочет образовываться, более образованный класс хочет образовывать народ, но народ подчиняется образованию только при насилии". Вихід із цього протиріччя Л.Толстой вбачав в реалізації принципу демократизму, народності та гуманності, які знаходять вираження в понятті – свободи. "Єдиний метод освіти є досвід, а єдиним критерієм його є свобода", - (Л. Толстой [14, 25]). Під свободою він розуміє толерантний вплив однієї людини на іншу з метою формування у вихованця моральних звичок і якостей особистості.

Л. Толстой, як і інші представники теорії вільного виховання, був глибоко переконаний в тому, що дітям споконвічно притаманні високі моральні якості та властивості правди, доброти, краси, гуманності, що кожна дитина народжується досконалою від природи. Він виступає за визнання прав дитини та невтручання вихователя в розвиток переконань і характеру дітей. Основний акцент він ставить на природній атмосфері, яка утворюється в процесі співпраці між учителем і учнем, яка повністю виключає примушення [15, 95].

Визнаючи за дітьми право на свободу, активність, творчу самостійність, Л. Толстой цим самим заложив нові традиції російської школи: заперечення примушення, розвиток усього найкращого, що має дитина від природи. Ця

позиція Л. Толстого співпадає з думкою американського вченого, психолога та педагога Е. Фромма, який розуміє виховання, як: "допомогу дитині в розвитку її потенційних можливостей"[3,23].

Послідовником концепції Л. Толстого в галузі навчання та виховання був відомий російський педагог К.М. Вентцель, який теж був прибічником теорії вільного виховання. Спираючись на погляди Л. Толстого, він будував нову педагогічну структуру як прототип "школи майбутнього", надавши їй назву "Дім вільної дитини". Це не навчальна установа, а виховний та освітній заклад, в якому на перший план висувається виховання, а навчання, на його думку, повинно стати другорядним елементом. Ідея К.Вентцеля про максимальний розвиток творчих сил дитини без опори на примушення заслуговує на увагу та вивчення. Ця проблема знайшла своє подальше вирішення в сучасних концепціях гуманістичної педагогіки [2, 429].

Особливий інтерес для нашого дослідження має положення видатного французького вченого С.Френе, висловлене ним у його роботі "Педагогічні інваріанти". В ній у доступній формі висловлені його гуманістичні погляди та ідеї, що стосуються взаємодії вчителя та учнів, організації їх життєдіяльності, в цілому, процесу навчання та виховання. Деякі інваріанти притаманні педагогіці ненасилля:

інваріант 21: Дитина не любить роботу "в стаді", де кожен індивід підкоряється "пастуху". Вона любить індивідуальну роботу чи роботу в колективі, де панує дух співробітництва;

інваріант 23: Покарання – завжди помилка. Воно принижує всіх і ніколи не досягає бажаної мети. Це самий крайній засіб;

інваріант 24: Нове життя школи будується на принципах співробітництва. Учням разом із учителями надається право управляти життям і діяльністю школи;

інваріант 27: Майбутня демократизація суспільства готується демократизацією школи; авторитарна школа не може сформувати майбутніх громадян демократичного суспільства;

інваріант 28: Основу виховання становить гідність особистості. Взаємна повага вчителя та учнів є однією з головних умов оновлення школи.

Більшість із цих положень можуть бути використані вчителем, який працює за принципами толерантності. Інваріанти С.Френе є своєрідною квінтесенцією всього найкращого, що було накопичено гуманістичною педагогікою, яка дає досить чітку уяву про те, як треба організувати навчально-виховний процес, творчу взаємодію [16, 265-302].

Творчість С. Френе значною мірою вплинула не лише на школу Франції, а й на освіту багатьох країн світу. Ще за життя педагога його прихильники об'єднались у громадську організацію "Сучасна школа", нині – Міжнародна федерація руху за сучасну школу, куди входять освітяни майже з 35 країн світу, і України зокрема.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

Певний внесок у проблему виховання на принципах толерантності зробив класик сучасної вітчизняної орієнтованої педагогіки В.О.Сухомлинський. Педагогічне кредо В. Сухомлинського - самовіддані любов до дітей, віра в дитину. “Я твердо переконаний, - писав В. Сухомлинський, що справжня любов вихователя до вихованців – велике, незбориме бажання дати їм те, що у вас найдорожче для вас самих; дати не кому-небудь, а колективу...”[10, 78-79.]

Значної уваги В. Сухомлинський приділяв вихованню гуманності у дітей доброти як основи мирного життя серед людей. Азбуку моральної поведінки і культури, викладено в його відомій усім роботі “Павлишська середня школа”.

Переглядаючи педагогіку В.О.Сухомлинського, ми бачимо, що принцип терпимості та толерантності займає одну з найважливіших позицій. На його підставі було створено програму виховання школярів на засадах загальнолюдських моральних цінностей. Серед значних педагогічних елементів цієї програми він, перш за все, виділяє те, що стосується виховання душевності; саме таких якостей, які характеризують толерантність: чуйність, тактовність, делікатність, здібність до співчуття, радість спілкування, доброзичливість, подяка, ласка, сердечність, повага до гідності інших. “У дитинстві, - стверджував педагог, - людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів” [11, 50]. Одним із важливих завдань виховання, на думку В.Сухомлинського полягає в тому, “щоб дитина відчувала серцем іншу людину”[11, 76]. Витоки дитячого егоїзму педагог бачив у невихованості почуттів – почуттів безсилля перед злом і перед страхом самотності. На підставі почуттів, на його думку, формується система моральних звичок, серед яких він виділяє, наприклад, звичку “допомагати старим, слабким, самотнім незалежно від того близькі це люди чи чужі”, “...співчувати свої радості, задоволення, розваги з духовними потребами інших людей, не допускати, щоб мої радості завдавали кому-небудь піклування чи болю” [12, 197].

Не меншу увагу приділяв, В.Сухомлинський духовному вихованню. До нього він відносить формування ціннісних орієнтацій індивіда, де він ставить головною цінністю – людину, а також формування та розуміння про моральне, цінне, позитивне, що сприяє формуванню принципу гармонії знання та моральності [12, 224]. В працях педагога завдання духовного виховання пояснюються через введення таких педагогічних понять як “колективне духовне життя”, “інтелектуальний фон класу”, “духовне життя школи”, “духовна спільнота”, “духовне спілкування”, “духовне життя підлітка” і т. ін. Він вважає, що підліток вже бачить в інших індивідуальність, сам прагне створити, щось нове, неповторне, виділити себе з колективу, і разом з тим, прагнути до духовної спільноти з іншими, “однодумність починає в цьому віці ставати однією

з самих визначних сил, які еднають підлітків духовно”[13, 154]. Важливим методом формування духовної єдності підлітків В.О. Сухомлинський вважав сперечання, дискусію, діалог між ними [12, 204]. Критикуючи сучасну школу за те, що вона не виховує потреби в іншій людині, та розглядає “спад чи припинення духовної спільноти” як причину різних “ненормальностей” у вихованні, руйнування шкільного колективу [13, 27]. Пізнання та розуміння іншої людини та людяності трактувалось ним як необхідна умова самовиховання. Таким чином, можна зробити висновок про те, що в сучасній вітчизняній теорії виховання В.О.Сухомлинським були закладені основи педагогіки толерантності.

Ідеї толерантності знайшли своє місце в принципах педагогіки співробітництва. “Педагогіка співробітництва” висуває звернення до життя дітей, їх потреб, які повинні відбиватися в основах педагогічної діяльності, звернення до справжнього та реального “Я” дитини.

Дослідники “педагогіки співробітництва” виділяються три особистісні установки [6, 121-124].

Перша установка на прийняття учня таким, який він є. Без цього звернення вихователя до свого вихованця, відкритий діалог із ним неможливі, неможлива також, допомога дитині в становленні її, як особистості.

Більш яскраво проявляється толерантність у другій установці на емпатичне розуміння учня. Вчитель, сприймає учня виходячи з позиції “тут” і “зараз”, що веде до повноцінної міжособистісної взаємодії: “розуміти дітей – значить прийняти їх позицію”[1, 10].

Третьою та визначальною виступає установка на відкрите та довірливе спілкування з учнями, яка виникає завдяки здібності вчителя відійти від стереотипного сприйняття не скільки учнів, скільки себе, свого особистого статусу. Це вимагає від учителя не грати свою роль, а завжди залишатись самим собою. Особистість вчителя не повинна бути прикрита за фасадом його соціальної ролі. Учні повинні бачити її зі своїми інтересами, ваганнями, сумнівами, знахідками. Тільки таким чином народжується довіра учнів до свого вчителя, виникає бажання розкрити свій внутрішній духовний світ, вступити в рівноправний діалог. Виділення таких особистісних установок у спілкуванні вчителя й учнів дозволяє стверджувати, що в “педагогіці співробітництва” спілкування будується на засадах толерантності.

Сучасні педагоги-новатори Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов та інші довели, що досягати високих результатів у сфері навчання та виховання підростаючого покоління можна за умов максимального урахування інтересів дітей, надавши їм право вільного вибору. Однак, перш за все, треба їх любити й приймати такими, якими вони є.

У своїх педагогічних працях, Ш.Амонашвілі, визначив основні педагогічні принципи педагогіки співробітництва:

Роль учителя в развитии гражданского общества

управління навчанням і життям дітей з позиції їх інтересів;
постійне виявлення віри в можливості та перспективи кожної дитини;
співробітництво з дітьми в процесі навчання;
повага та підтримка гідності дітей, що створює атмосферу взаємоповаги, формує у дітей етичні норми моральної поведінки в суспільстві, довіру, піднімає авторитет кожної дитини, сприятиме вихованню поваги в дитячому колективі;
організація життя та діяльності дітей на уроці повинна будуватися на підставі прийняття дітей такими, які вони є, важливо органічно включати їх активність в урок, який слід насичувати сучасним життям [1, 9-58].

Цим самим, на нашу думку, він сформулював важливі положення педагогіки толерантності. Вони не тільки створюють сприятливі передумови для розвитку особистості, її активності, а й позитивно відбиваються на результативності процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Наведені нами деякі теорії та погляди педагогів свідчать про те, що ідеї толерантності в педагогіці мають давнє коріння та традиції. Однак, із різних причин соціального, ідеологічного та психологічного характеру, офіційна школа не завжди приймала їх.

Звертаючись до реалій сьогодення, до змісту громадянського виховання в системі національного виховання, без сумніву можна зазначити: одним із напрямів сучасної педагогіки - виховання толерантності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш.А. В школу – с шести лет. //Педагогический поиск. - М., Педагогика, 1990. – С.9-58.
2. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления. //Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. -М.,1974. - С. 429.
3. Вульф В.Б., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Уч. пособ. - М.: Изд-во УРАО,1997. - С. 23.
4. В.Кремень Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи).-К.: Грамота, 2003 – 216 с.
5. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. //История дошк. заруб. педагогики. Хрестоматия. - М.,1974. - С. 378.
6. Орлов А. Педагогика сотрудничества: некоторые итоги и перспективы.
7. //Коммунист. - 1988. - №2. - С. 121-124.
8. Руссо Ж.Ж Эмиль, или о воспитании. //Пед. соч. В 2-х т. - Т.1.
9. - М.,1981 - С. 94.
10. Ситаров В., Макаров В. Дать ученику право учиться так, как он может и хочет. Заметки учителя о том, какой ему видится школа ненасилия.
11. //Педагогіка толерантності. - 1998. - №3-4. - С. 82-94.
12. Соколова Э. Образование – путь к культуре мира и толерантности. //Народное образование. - 2002. - № 2. - С. 111-112.
13. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. //Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. - Т.3. - М.,1981. - С.78-79.
14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - Киев: Радянська школа, 1969. – С. 50, С. 76.
15. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – С. 197, С. 224, С. 204.
16. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. – М.: Учпедгиз, 1961. – С.154, С.27.
17. Толстой Л.Н. О народном образовании. //Собр. соч. В 22-х т. Т.16. М., 1983.- С. 25.
18. Толстой Л.Н. Соединить в себе любовь к делу и к ученикам. //Учитель. Статьи. Документы. Педагогич. поиск. Воспоминания. Страницы литературы. - М., 1991. - С. 95.
19. Френе С. Педагогические инварианты. //Избр. пед. соч. М., 1990. – С. 265-302.
20. Dictionnaire etymologique. - Paris, 1964.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Гиренко Н.А.- канд. пед. наук, доцент

Славянский государственный педагогический университет

Социально-экономические отношения, происходящие в современном обществе, в значительной степени отражаются на радикальной перестройке системы национального образования. В этой связи особое значение приобретает проблема поиска эффективных путей обучения, в

том числе и в условиях специальной школы. Решение целого ряда организационных и методических вопросов, на уровне проведения занятий в классе, зависит от профессиональной подготовки специалистов – дефектологов в вузе.

Роль учителя в развитии городского общества

В теории и практике олигофренопедагогики, на всех этапах ее развития, большое значение уделялось трудовому обучению, как методическому приему и способу, влияющему на развитие умственно отсталых детей. Поэтому особый практический интерес вызывает совершенствование содержания и методов трудового обучения и, прежде всего уроков труда в начальных классах, как начального его этапа. Именно в труде у учащихся формируются наиболее рациональные движения и тонкие дифференцировки различных признаков предметов (формы, размера, цвета, фактуры, пространственных отношений), что является важным условием социально-трудовой адаптации детей с особыми потребностями в обучении.

Вместе с тем решение этих проблем в условиях вспомогательной школы в значительной степени осложняется особенностями познавательной деятельности учеников. Многие ученые отмечают трудности, которые испытывают школьники при выделении признаков предметов: формы, величины, цвета (Г.М. Дульнев, Т.Н. Головина, Н.В. Тарасенко), определение пространственных отношений (Р.Д. Бабенкова, Н.А. Козленко), ограниченность и упрощенность зрительных восприятий (И.А. Грошенко, И.М. Соловьев). Это, в свою очередь, усложняет формирование двигательных навыков (Б.И. Пинский) и проявляется в снижении точности, ритмичности движений, темпа работы, в недоразвитии тактильно-двигательной чувствительности и тонких дифференцировок (В.И. Бондарь, В.А. Крутецкий, С.Л. Мирский, К.М. Турчинская).

Проведенное нами исследование позволило определить и разработать пути совершенствования сенсомоторной сферы учащихся младших классов в процессе трудового обучения.

Результаты экспериментального обучения и основные положения теории П.Я. Гальперина в поэтапном формировании умственных действий позволили нам строить процесс формирования сенсомоторной сферы у умственно отсталых школьников, включив в него последовательно 3 этапа. Данная поэтапность обусловлена содержанием и структурностью программного учебного материала по труду: курс предмета делится по годам обучения, по разделам, каждый из которых содержит различные виды работы с различными видами материалов /глина, текстиль, природный материал, древесина, металлоконструктор/ и предусматривает овладение рядом важных сенсорных операций и двигательных приемов, обеспечивающих выполнение практических, трудовых заданий.

Сущность первого этапа состоит в знакомстве учащихся, в соответствии со школьной программой, с элементарными признаками предмета, его величиной, формой, цветом, определении качественных характеристик /твердый, мягкий, шероховатый, теплый и т.п./, пространственного расположения частей и деталей,

а также в овладении двигательными навыками выполнения форм руками и с использованием инструментов.

Задачами данного этапа являются:

1. Формирование у умственно отсталых детей представлений в сфере чувственного опыта, то есть усвоение ими знаний и умений в различении разнообразных качеств предметов, овладение сенсорными эталонами формы, величины, цвета, пространственных взаимоотношений.

Повышение уровня активности восприятия детей, поскольку у большинства учеников младших классов вспомогательной школы оно пассивно.

Развитие сенсомоторной сферы детей путем активизации функции отдельных анализаторов /зрительного, двигательного, кожного/, определяющих ее состояние.

Решению первой задачи способствует выявление у умственно отсталых школьников младших классов таких сенсорных способностей, которые играют существенную роль в общей системе сенсорного воспитания. К их числу относятся: способность целостного восприятия свойств предмета и расчленения предмета на различные свойства, к которым относятся восприятие формы, величины, цвета, пространственного взаиморасположения предметов и его частей.

Учитывая, что восприятие умственно отсталых детей поверхностно и фрагментарно, вначале определение сенсорных признаков изделий осуществляется совместно с учителем. На различных этапах урока /в ходе ориентировки в здании, самоконтроля, отчета о проделанной работе/ по предложенным нами схемам учитель знакомит учеников с основными частями предмета, их функциональным назначением, величиной, формой. Совместно с учителем учащиеся определяют цвет предмета, к какому светлотному ряду он относится, выявляют цвет как признак предмета /трава зеленая, цыпленок желтый/, что способствует развитию аналитико-синтетической деятельности умственно отсталых учеников.

Уже на этом этапе очень важно специально учить тому, как правильно обследовать предмет. С этой целью можно использовать схему, применение которой облегчит выделение существенных признаков, характеризующих изделие.

Так, в ходе анализа образца по теме: "Лепка пирамидки" /I класс, II четверть/ учащиеся совместно с учителем в начале определяют количество цветов деталей игрушки и дают им световое обозначение; группируют их по светлотному ряду и теплоте цвета /например: светлые тона - желтый, бежевый; темные - зеленый, синий; теплые цвета - красный, оранжевый; холодные - синий, зеленый м т.п./; дифференцируют цвета, как признак разнообразия предмета. Это является весьма существенным, так как учащиеся подвигаются к пониманию того, что красота игрушки зависит от сочетания цвета

Роль учителя в развитии городского общества

деталей, когда теплый цвет соседствует с холодным, яркий - со спокойным, холодным цветом.

Исследование, а в дальнейшем и развитие у учащихся первого класса элементарных представлений о признаках предмета, его форме, величине, цвете, расположении частей и деталей изделия на данном этапе является необходимым не только для диагностики состояния сенсорной сферы, но и для разработки системы педагогических приемов, применение которых обеспечит профилактику тех нарушений, которые могут привести к ошибочным действиям. В контексте сказанного выше достаточно эффективным может стать использование заданий, разработанных А.А. Катаевой, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард, Е.А. Стребелевой и направленных на выявление и усвоение сенсорных эталонов величины, цвета и др.

Вторая задача I этапа направлена на повышение уровня активности восприятия умственно отсталых детей. Решение этой задачи помогает обогатить представления младших школьников о сенсорных признаках предметов. Поскольку ведущим методом сенсорного воспитания является обследование, необходимо учить младших школьников не только умению правильно воспринимать объект зрительно, но и описывать его признаки по таким параметрам как цвет, форма, пространственное отношение частей предмета, т.е. давать качественную характеристику изделию.

С этой целью, кроме зрительного восприятия, необходимо активизировать у учащихся тактильно-двигательные ощущения. Так, обводя по инструкции контур предмета рукой, ученик закрепляет представления о форме предмета, который он обследует, его величине, соотношении деталей. Тактильно-моторный способ обследования позволяет ученикам определить такие признаки как твердость, эластичность, шероховатость, температуру.

При проведении урока по теме "Лепка утенка по образцу" учитель предлагает ученикам рассмотреть образец. Для более полного представления о форме предмета, зрительное обследование контура сопровождается последовательным ощупыванием его рукой, что дополняет впечатление о конфигурации, так как движение руки по предмету зависит от формы обследуемой вещи и ее частей. В данном случае ребенок не только ощущает само движение, но и воспринимает то изображение, которое возникает в результате движения руки. Таким образом, зрительно-двигательный способ обследования не только позволяет определить форму изделия /туловище овальное, голова круглая/, место прикрепления деталей, их взаимное расположение, выявить сходство и различие этих частей, но и способствует формированию обобщенных представлений о том, что изображение предметов одинаковой формы требует одних и тех же движений рук.

Повторение тех или иных фрагментов зрительно-моторного обследования в процессе изготовления изделий /самоконтроль, отчет о проделанной работе/ способствует закреплению у учеников правильных представлений о сенсорных признаках предмета и способах их изучения. В данном случае стимулирующая роль деятельности учителя состоит в том, что ставя вопросы, он как бы побуждает учеников к воспроизведению сенсорных эталонов, закреплению их в процессе сравнения, обобщения. Например, периодически привлекая внимание первоклассников к образцу при изготовлении пирамидки, учитель предлагает им назвать форму ее деталей, сравнить их по величине, перечислить, в какой последовательности расположены цвета.

Накоплению сведений о различных сенсорных свойствах предметов через различные органы обогащает сенсомоторный опыт умственно отсталых учащихся начальных классов, дает возможность закрепить их в других уровнях, способствует повышению активности их восприятия.

Именно поэтому развитие чувств, в данном случае анализаторов выявление уровня их сформированности обеспечивает решение третьей задачи, направленной на развитие сенсомоторной сферы детей путем активизации функции зрительного, двигательного и кожного анализаторов, определяющих ее состояние.

Для этого зрительные наблюдения должны дополняться тактильно-двигательным обследованием. Функция кожного анализатора дифференцируется при проведении упражнений, направленных на развитие кинестетических ощущений, пространственной ориентировки, тактильно-двигательных ощущений.

Учитель фиксирует внимание учеников на качественных признаках предмета: твердый, гладкий, холодный. Тактильные ощущения развиваются в ходе ощупывания предмета и сравнения его качественных признаков при определении их сходства и различия /твердый - мягкий, гладкий - шероховатый, холодный - теплый и т.д./. Дети со слабо развитыми сенсомоторными возможностями легче усваивают сенсорные свойства предмета в ходе повторного показа, сопровождаемого инструкцией, разъяснением и уточнением отдельных его признаков. Например, учитель знакомит учеников со свойствами пластилина: холодный пластилин - твердый, его форму трудно изменить. Если его разминать в руках, отдавая тепло рук, он станет теплым, податливым в работе. В данном случае дети не только слушают объяснение, но и практически убеждаются в свойствах пластилина.

Обследование предмета, в котором участвуют различные органы чувств /зрение, тактильное чувство/, на первом этапе предусматривает не только знакомство с различными сенсорными признаками, но и овладение системой познавательных действий, которые ребенок выполняет под руководством учителя, что

Роль учителя в развитии городского общества

способствует формированию умения самостоятельно рассматривать и обследовать предмет.

Снижение двигательной функции компенсируется рядом дидактических приемов, направленных на ее восстановление и развитие.

С этой целью учитель сообщает назначение двигательного приема. Затем ученики выполняют ознакомительные упражнения. При необходимости учитель повторяет инструкцию, показывая отдельные компоненты приема, осуществляет контроль за руками ученика в процессе выполнения им двигательное программы, совместно осуществляя синхронное движение рук взрослого и ребенка.

Так, при изготовлении из пластилина шара, учитель объясняет, в каком положении должны находиться руки ученика, направление их движения. Если ученик не может сразу выполнить нужную форму обеими руками, то педагог предлагает вначале скатать шар правой рукой с опорой на рабочую доску. Чтобы научить ребенка, изготавливать шар обеими руками, демонстрирует прием скатывания, а ученик синхронно повторяет его.

Для учеников с недоразвитием сенсомоторной сферы перед формированием нового двигательного приема применяется гимнастика мелкой моторики кистей рук. Неоднократно повторяя упражнения, учащиеся отрабатывают тонкие дифференцированные движения кистей и пальцев. Дети выполняют следующие упражнения: разведение пальцев веером, противопоставление большого пальца остальным, имитация скручивания нитки и др.

Необходимо помнить, что на 1-м этапе осуществление дифференцированного подхода к ученикам с различным уровнем сенсомоторного развития нецелесообразно, так как главной задачей этого периода является изучение ребенка, выявление у него уровня развития сенсомоторной сферы. На данной этапе педагог у одних учеников уточняет состояние сенсомоторного развития, а другим дает возможность проявить свои потенциальные возможности в овладении сенсорными актами, догнав таким образом более сильных учеников.

В то же время формирование сенсомоторной сферы должно проводиться не в условиях изолированной отработки каждого отдельного навыка, а включаться в продуктивную деятельность, что обеспечивает цельность и развитие познавательных процессов умственно отсталых детей.

Задачей II этапа является формирование сенсомоторной сферы у младших школьников в процессе выполнения ими практического задания. На этом этапе педагог проводит закрепление сенсорных представлений, автоматизацию двигательного навыка у учащихся с различными сенсомоторными возможностями и включение сенсомоторных актов в практическую деятельность учеников.

На этом этапе в ходе усвоения сенсорных признаков объекта целесообразно применять специальные коррекционные приемы, направленные на воспитание осознанных, эмоционально окрашенных ощущений, которые будут способствовать усвоению сенсорных эталонов /формы, цвета и т.д./ и станут действенными компонентами включения сенсомоторных навыков в продуктивную деятельность умственно отсталых учеников младших классов.

Обучение младших школьников на втором этапе обусловлено тем, что для организации практической деятельности детей не достаточно только научить их обследовать предмет. Необходимо, чтобы ребенок усвоил основные моменты последовательности его воспроизведения.

На III этапе активность учителя сводится к минимуму, а доля самостоятельности учеников возрастает. Сущность дифференцированного подхода в обучении состоит в том, что педагог с учетом состояния анализаторов, подбирает такие задания, которые направлены на развитие тех из них, функция которых на данном этапе обучения снижена.

Проводимые на третьем этапе мероприятия должны стимулировать самостоятельность учеников в исполнении ими трудовых заданий, готовить их к труду, осуществляемого на базе учебных мастерских.

Таким образом, организация учебной работы, направленно на развитие сенсомоторной сферы у умственно отсталых школьников младших классов, имеет ряд особенностей:

Недостаточное развитие сенсомоторной сферы у умственно отсталых младших школьников обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы по формированию у них сенсорных способностей и двигательных умений, включающей последовательно 3 этапа.

На начальном этапе трудового обучения развитие аналитико-синтетической деятельности, направлено на преодоление пассивности восприятия путем расчленения предмета на части и его обобщение, уточнение функций частей и деталей предмета, выявление цвета, как признака разнообразия предмета, осуществляется при активном участии учителя.

В дальнейшем овладение системой познавательных действий должно происходить не только под руководством учителя, но и в условиях самостоятельного обследования предметов, что будет способствовать накоплению и реализации сенсорного опыта учащихся.

4. Формирование сенсомоторной сферы должно происходить в ходе продуктивной деятельности ребенка, что обеспечит цельность в развитии познавательных процессов и обогащение практического опыта у умственно отсталых школьников.

Совершенствование трудового обучения в направлении использования более эффективных, с точки зрения сенсорного воспитания, видов

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

трудоваї длителности, предусматривает связь сенсорного воспитания с общеобразовательными предметами.

Совершенствование методического мастерства педагогов, осуществляющих

руководство процессом овладение сенсорными знаниями, трудовыми умениями и навыками обеспечив эффективное усвоение программного материала по трудовому обучению во вспомогательной школе.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Загребельний С.Л.

Вчитель математики та інформатики

Костянтинівського індустріального технікуму

аспірант кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету

В статі розглядаються питання підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, різні її компоненти: профінформація, профконсультація, профвідбір, профактивація, профадаптація старшокласників в умовах ринкової економіки. Досліджується проблема зростання професійного інтересу у старшокласників в процесі навчальної діяльності та зв'язок школи з профорієнтаційними пунктами.

Складність сьогоднішніх соціально-економічних процесів, пов'язаних із стихійним переходом в сферу "ринкових відносин", коли виникає більше питань, ніж відповідей на них, істотно позначається на професійному самовизначенні молоді.

Сьогодні спостерігається підвищення престижу освіти. Статистика показує, що число абітурієнтів, що вступають до українських вузів в останні декілька років зростає в арифметичній прогресії. В середньому в країні конкурс цього літа був 2,3 люди на місце. Найпопулярнішими, залишаються театральні інститути. Престижними вважаються сьогодні фінансові і юридичні спеціальності: в столичні академії цих напрямків поступало в 6 разів більше абітурієнтів, ніж вони могли прийняти.

За прогнозами міністерства праці на період до 2005 року спостерігатиметься стійкий попит на працівників сфери обслуговування: працівників організацій ринкової інфраструктури, житлово-комунального господарства, побутового і сервісного обслуговування населення, будівництва, транспорту, охорони здоров'я, освіти (перш за все шкільного). При цьому для фахівця за необхідне вважається володіння хоча б однією іноземною мовою і уміння працювати з персональним комп'ютером.

У виробничих галузях, навпаки, очікуються скорочення робочих місць. В найближчі роки проблематично буде знайти роботу в текстильній промисловості, машинобудуванні (окрім транспортного), нафтохімічному комплексі, промисловості будівельних матеріалів, вугільної. За прогнозами експертів, у сфері залізничного транспорту протягом найближчих трьох років

відбудуться масові скорочення. Окрім нині існуючих безробітних, на робочі місця претендуватимуть підлітки і пенсіонери, майже мільйон звільнених з озброєних сил, близько півтора мільйонів очікуваних біженців і переселенців.

У цих умовах важливо допомогти молодим людям не розгубитися, не зайняти агресивну позицію, а зуміти самовизначитися в житті і професії, яка задовольняла б їх духовні і матеріальні потреби, дозволяла максимально використовувати і розвивати природні здібності і особові якості.

Пошук шляхів формування професійного самовизначення молоді дозволив перш за все виявити чинники, що впливають на вибір професії, і суперечності в сучасній системі профорієнтації.

Одним з важливих чинників професійного самовизначення є рівнева інтелектуалізація професійної діяльності. Розвиток особистості може здійснюватися адекватно здібностям, якщо рівень додатку її інтелектуально-професійного потенціалу відповідає рівню інтелектуально-професійної діяльності. Це в однаковій мірі відноситься до різних освітніх рівнів людини (початковому, середньому, вищому професійному). Випускник школи стоїть перед вибором: продовжувати навчання в професійних освітніх установах або шукати роботу вже зараз. Тоді він повинен знати спеціальності, які не вимагають професійного навчання: кур'єр, мийник посуду, підсобний робітник, робочий зеленого будівництва, сторож, пакувальник, укладальник пиломатеріалів, вантажник, двірник, дорожньо-шляховий робітник, прибиральниця (прибиральник), землекоп, кухонний робітник і таке ін..

Пріоритети вибору професії сьогодні змінюються. Якщо традиційна профорієнтація вирішувала проблему оптимізації вибору професії між можливостями і потребами особи, то зараз на перше місце висуюються мотиви вибору професії і особові якості старшокласника.

Таким чином, в процесі формування професійного самовизначення зростає значення таких педагогічних технологій, які враховують і

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

усилюють функцію соціальної захищеності вчитися. До них належать багаторівнева професійна підготовка і підготовка по інтегрованих групах професій.

В іншій мірі притаманні невпевненість у завтрашньому дні, що впливає на рівень тривожності, сприяє виникненню стресових ситуацій тощо. Значна частина вчорашніх учнів, які в плані підготовленості до життя в ринкових умовах є найбільш вразливою, соціально незахищеною верствою населення становлять значний відсоток. Головне завдання їх полягало у відвідуванні уроків, виконанні певного обсягу передбачених навчальними планами завдань (яке, зрештою, відображене у кількісних показниках в атестаті про отримання середньої, середньоспеціальної освіти). Сьогодні вони почувають себе розгубленими, опинившись в ситуації вибору свого подальшого життєвого шляху, своєї майбутньої професії. Виявляється, що засвоєні в певній кількості знання з основ наук, самі по собі, ще не можуть бути повноправним гарантом соціальної зрілості випускника, а є лише необхідною умовою для подальшого соціально-професійного становлення.

Звичайно, у цій ситуації перевагу мають ті учні, що з різних причин обрали для себе конкретний предмет шкільного курсу: "Мені подобається фізика - буду готуватись до вступу на фізичний факультет". Або, навіть ті, за яких вирішують батьки: "Юридичний - це престижно, а тому готуйся до вступу на юридичний факультет". Але зрештою, ні ті, ні інші не можуть гарантувати, що це справа їх всього життя, їх професійне покликання.

Сучасна школа орієнтує на розвиток індивідуальних здібностей учнів, розширення диференційованого навчання відповідно до їх запитів і нахилів, розвиток мережі спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням різних предметів, щоб забезпечити відповідності рівня середньої освіти вимогам науково-технічного прогресу.

Реалізація цих вимог, значно активізувала розробку наукових і практичних проблем профорієнтації. Серед них можна виділити ряд напрямків, що сприяють вирішенню практичних питань професійного самовизначення підростаючого покоління. До них належать: система профорієнтації, яка озброює школярів необхідними знаннями для орієнтації у світі професій, уміннями об'єктивно оцінювати свої індивідуальні особливості (керівник В.О.Федоришин, Київ); діагностичні методики вивчення особистості школярів із метою надання індивідуальної допомоги у виборі професії (В.Д.Шадриков, Москва; Воронін Н.П., Ярославль; Забродін Ю., Москва); теоретичні і методичні основи професійної консультації молоді, банк професіокарт (Е.А.Климов, Москва); системний підхід до профорієнтації школярів (В.Ф.Цукрів, Кіров; Н.К.Степаненков, Мінськ); суспільно-значимі мотиви вибору професії

(Е.М.Павлютенков, Комсомольськ-на-Амурі); особливості профорієнтації студентів в умовах вищої школи (Н.Ш.Шадієв, Ташкент; П.А.Шавир, Тюмень; М.М.Чистяков, Кемерово); формування елементів духовної культури в процесі підготовки учнів до свідомого вибору професії (Г.П.Шевченко, Луганськ); підготовки старшокласників до праці в сфері матеріального виробництва (В.І.Сипченко, Слов'янськ); формування ціннісних орієнтацій в умовах спеціалізованих класів економічного профілю (О.Г.Набока, Слов'янськ) та ін..

Пошук свого професійного покликання – лежить у площині координат системи формування професійно значимих, пізнавальних, конструктивно-соціальних (або суспільно-значимих) мотивів та свідомого співставлення своїх можливостей ("можу") і бажань ("хочу") з потребами суспільства ("треба") шлях до знаходження свого професійного "я", а значить, у певній мірі, до особистого життєвого успіху.

Повне розкриття власних задатків, інтересів, здібностей можливе тільки тоді, коли людина володіє методами самопізнання (оцінювати свої здібності, визначити свою придатність до професії, співставити свої характеристики з вимогами професії до людини) з одного боку, і знаннями про потреби суспільства в кадрах, з іншого боку. На нашу думку, система профорієнтаційної роботи зможе досягти максимального ефекту – виконувати функцію соціального захисту, – при умові, коли три вектори простору профорієнтації: профінформованість (аналіз професій), профконсультація (самоаналіз), профдобрір (наявність професійних проб) – розглядатимуться в проєкціях на площину особистісної зорієнтованості.

"Серцевину" особистісно зорієнтованого напрямку профорієнтації є самопізнання. Підкреслює, що метод пізнання на думку Б.О.Федоришина - це шлях, яким людина йде від незнання до знання про те, що її цікавить: предмети, явища або інші люди. Розібратися в своїх особистих якостях дуже важко. "Але без знання своїх можливостей, без знання деяких психологічних особливостей неможливо правильно вибрати професію" [2].

На нашу думку, тільки організована та реально діюча система професійної орієнтації може стати гарантом соціальної захищеності молоді, яка стає на шлях професійного самовизначення. Здійснювана в рамках професійної орієнтації планомірна і цілеспрямована діяльність по вивченню і розвитку власних здібностей, інтересів, потреб учнів, передбачає оволодіння методами самопізнання й відповідною є точкою відліку подальшого розвитку професійно важливих якостей особистості.

Реалізація основних завдань професійної орієнтації, суть яких полягає у підготовці конкурентно-спроможного працівника, здатного професійно самовдосконалюватися та вести активний пошук виду трудової діяльності, повинна проводитись на різних рівнях, починаючи від

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

загальноосвітніх навчальних закладів, і закінчуючи спеціально організованими центрами професійної орієнтації при підприємствах, державних закладах і установах. Здійснюють сьогодні професійну орієнтацію в школах - вчителі-предметники, класні керівники разом із шкільними психологами, методисти з питань професійної орієнтації. В міжгалузевих кабінетах профорієнтації та лабораторіях профвідбору при підприємствах та організаціях цю функцію виконують соціальні працівники - спеціалісти, яких тільки починають готувати у нашій країні.

Професійна орієнтація - це науково обґрунтована система форм, методів і засобів впливу на людей, що навчаються або трудовлаштовуються, яка сприяє своєчасному залученню їх у суспільне виробництво, раціональному розміщенню, ефективному використанню та закріпленню за місцем роботи на основі об'єктивної оцінки та врахування нахилів, здібностей та інших індивідуальних якостей людини [1]. Профорієнтація складається із об'єднаних спільною метою, взаємопов'язаних структурних компонентів: профінформація, профконсультація, профвідбір, профактивізація, профадаптація.

Важливу роль у процесі професійної інформації належить опису певної професії. Опис професії (професіограма) складається з таких розділів:

Загальні відомості про професію, спеціальність (найменування професії, потреба в даних спеціалістах, форми професійної підготовки, робочі місця, які можна займати після оволодіння професією).

Зміст та умови роботи (характер та умови праці, використовувані матеріали, робочий інструмент, процес роботи та його результати, рівень механізації та автоматизації, необхідні для роботи знання, вміння, навички).

Людина в процесі роботи (привабливі сторони роботи та її труднощі, ступінь відповідальності та елементи творчості, психофізіологічні якості та медичні протипоказання, позитивні та негативні наслідки роботи для людини).

Соціально-економічні особливості професії (система оплати праці та соціальне забезпечення, культурно-побутові умови, перспективи професійного зростання, географія професії та ін.) [2].

Важливою складовою професіограми є психограма, яка відображає психологічні особливості професії, які виражаються в кожному випадку своєрідними кількісними та якісними характеристиками окремих психічних процесів (сприймання, увага, пам'ять, уява, мовлення та ін.) і, таким чином, презентує основні психологічні вимоги до особистості, які висуває обрана нею професія.

Особливості здійснення професійної орієнтації педагогами (вчителями-предметниками, класними керівниками) полягають у формуванні

мотивів вибору професії засобами навчально-виховного впливу: при викладанні предметів навчального плану освітнього закладу (в процесі вивчення теоретичного матеріалу в ході виконання практичних і лабораторних завдань, розв'язання задач і здійснення тематичних планових екскурсій, занять в шкільних майстернях і напришкільних ділянках), у позакласній роботі (факультативи, гуртки чи клуби за інтересами, вечори, конференції, диспути та ін.).

Своєрідними виявляються результати діяльності педагогів і вихованців в процесі профорієнтації. Продукт діяльності педагога - учень із його знаннями, вміннями, навичками, особистими якостями, світоглядом, духовними потребами.

Продукт діяльності школярів - конкретний вибір професії, в якому їх знання, вміння, пізнавальні можливості реалізуються. Вони разом з учителем повинні усвідомити, що трудова підготовка в школі повинна бути не формальною, а суспільно-корисною, носити виховуючого характеру.

Необхідно допомогти школяреві вибрати саме ту професію, щоб вимоги, які вона пред'являє до працюючого, співпадали з його особливими якостями і можливостями. Неоцінимо допомогу людині відповісти на найважливіші питання: хто я? чого я хочу? що я можу?, надасть психодіагностика - одна з наймолодших напрямків в психології.

Ось головні принципи психодіагностики.

1. Загальна талановитість. (Безталанних немає, а є зайняті не своєю справою).

2. Взаємна перевага. (Якщо у вас щось виходить гірше, ніж у інших, - значить, щось повинне вийти краще. Шукайте!).

3. Неминучість змін. (Жодна думка про людину не може вважатися остаточною. Хоча б тому, що, сьогодні у вас є можливість взяти щось нове, то завтра ви вже будете трішки іншим).

Методи психодіагностики дозволяють робити висновки за допомогою тестів.

«Тест» по-англійськи значить «коротке випробування», «проба». Їх застосовують для визначення здібностей людини і прогнозування його поведінки. «Життя виразно указує на дві категорії людей - художників і мислителів - писав І.П.Павлов. - Між ними різка різниця. Одні - художники у всіх них пологах: письменники, музиканти, живописці і т.д. - захоплюють дійсність, без жодного дріблення, без жодного роз'єднання. Інші - мислителі - саме дріблять її і тим самим, як би убивають, роблячи з неї якийсь тимчасовий скелет, і потім тільки поступово як би знову збирають її на частини і прагнуть таким чином поживавити, що цілком їм все-таки і не вдається».

Але що робити, якщо учень вважає, що недобрав потрібних балів при тестуванні? Тут-то вчитель і повинен втрутитися і дати пораду не зневірятися, а більше працювати над собою. Зуміла ж звичайна жінка, якої, як відомо, до недавніх пір був закритий шлях на флот, стати капітаном

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

дальнього плавання, а інвалід, приречений через травму хребта провести залишок життя в ліжку – перемогти долю і повернутися в цирк. Таких людей, що зуміли зробити себе, множина. Такі приклади додадуть хлоп'ятам сил – же волю і наполегливість нічим не замінити.

Вже в середніх класах потрібно передбачити широкі можливості для охочих випробувати себе, займаючись різними видами мистецтва в творчих кухнях, студіях по вільному вибору. В результаті в старших класах виділитися група вчитися з особливими здібностями і стійким інтересом до того або іншого виду мистецтва. У свою чергу, надана можливість заглиблювати знання, здібності, уміння у вподобаному виді мистецтва надалі дасть поштовх, стане своєрідним компасом у виборі професії.

Школі необхідний психолог. З одного боку, шкільний психолог – вузький фахівець: він дитячий психолог, з іншого боку, він фахівець широкого профілю: також соціальний психолог, соціолог, фахівець по науковій організації учнівської і вчительської праці і профорієнтації. Профорієнтація зараз перетворюється на самостійну професію, і настане час, коли разом працюватимуть і психолог і профорієнтатор. При підготовці реформ в педагогіці проблемі підготовки викладацьких кадрів не уділялося належної уваги.

Реалізована в рамках загальноосвітньої школи у всій сукупності форм і методів профорієнтаційна робота має стати тим провідником, який забезпечує “безболісний” перехід вчорашніх учнів у реальні умови життя.

Професійна орієнтація, здійснювана в соціальних інститутах усіх рівнів передбачає формування і становлення професійного обличчя майбутнього фахівця і, тим самим, стає гарантом соціальної захищеності особистості.

Для ефективної реалізації профорієнтаційних завдань і функцій необхідно враховувати суперечності, викликані сучасними соціально-економічними змінами, які загострюють вирішення окремих профорієнтаційних проблем. Це в повній мірі стосується і здійснення самоаналізу, самопізнання з метою професійного самовизначення. Сьогодні спостерігається тенденція деформації деяких соціальних функцій праці, зокрема таких, як складати основу суспільства і суспільного устрою, бути мірою розподілу і споживання в суспільстві, самовираження, самоутвердження і саморозвитку людини, що в кінцевому рахунку обумовлює фактичне “відчуження праці” в країні [4]. Крім того, анкетування, яке проводилось нами серед старшокласників окремих шкіл м. Костянтинівки підтверджує існування проблеми, яку в практиці соціальної роботи визначають як проблема “революції домагань”. Суть її полягає в тому, що рівень домагань молодих людей не відповідає а ні їх реальним можливостям, а ні готовності до напруженої мобілізації ресурсів у навчальній та трудовій діяльності. Проте матеріальні претензії розвинуті безмежно. Уникнути розчарувань можна за таких умов: знати свої можливості і вміти зіставити їх зі своїми бажаннями (а саме це й відбувається в процесі самопізнання).

Час вимагає відмовитись від формальної, бюрократичної, словесно-паперової, епізодичної профорієнтації і створення системи професійної орієнтації, яка в сучасних умовах сприяла б об'єктивному самовизначенню і саморозвитку підростаючого покоління, забезпечувала б формування поглядів на професію як одну із головних галузей вірного служіння народу, засобу реалізації власних сил, утвердженню особистої гідності, а отже була б ефективним засобом соціального захисту молоді людини і складовою громадянського виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками. - К., 1997.- С.100 - 102.
2. Система профинформационной работы со старшеклассниками. / Под. ред. Б.А. Федоришина - К., 1988 - стр. 49.
3. Гильбух Ю.З. Учитель и психологическая служба школы. - К., 1993.- с. 90-104.
4. Лукашевич Н.П. Социология воспитания.- К., 1996.- С.117-118.
5. Сипченко В.І. Підготовка старшокласників до праці в сфері матеріального виробництва. Дис. канд. пед. наук 13.00.01. К., с. 49-57

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Валентина Замороцька

викладач кафедри музики

Слов'янського державного педагогічного університету

Автор статті розкриває сутність обдарованості взагалі і музичної зокрема. На основі аналізу загальної обдарованості виділяються важливі показники музичної обдарованості, її характерні ознаки, показано зв'язок обдарованості із музикальними здібностями учнів. Розглядаються деякі педагогічні умови розвитку музичної обдарованості школярів.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі розглядаються питання обдарованості школярів. Ця проблема набула особливого значення завдяки Державній програмі “Обдаровані діти”, яка діє за підтримки Президента України Л.Д. Кучми. В рамках цієї програми створено регіональну, яка найшла своє широке впровадження в Донецькій області. Вжито багато заходів, які допомагають виявити обдарованих дітей і створити умови для розвитку своїх талантів і обдарувань. За влучним висловом Еріха Фрома – “Виховання – це створення необхідних умов для розвитку потенційних можливостей особистості”. Проблема нашого дослідження полягає саме в пошуку та створенні цих необхідних умов для дітей, які навчаються музиці в стінах музичної школи. Ці діти, як правило мають відповідні музичні здібності, однак ми, на жаль, не завжди приділяємо належної уваги для їх розвитку, оскільки розглядаємо музичну обдарованість досить вузько.

Для визначення умов розвитку музично обдарованих дітей важливим є вивчення питань загальної обдарованості. Вона не визначає їх специфіку, однак становить психологічну основу розвитку спеціальних здібностей. Разом із тим, саме ця специфіка вимагає створення відповідних педагогічних умов для розвитку музично обдарованих дітей. Для вирішення цього питання доцільно виявити структуру художньої обдарованості, як обдарованості до художніх видів діяльності і передумови її розвитку, а також розглянути музичну обдарованість як один із її видів.

Практично всіма дослідниками визнається існування загальної та спеціальної обдарованості. Так на думку Б. Теплова, не можна говорити про обдарованість узагалі, доречно говорити про обдарованість до певної діяльності. З цього приводу він цитує С. Рубінштейна: „Специальные способности определяются в отношении к специальным областям деятельности. Внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида, соотнесенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности”. Він вважає, що це положення ґрунтується на двох позиціях. Перша – загальну обдарованість слід шукати «всередині» спеціальної, і друга – це вказівка на те, що загальна обдарованість повинна розглядатися в співвіднесенні до визначеної людської діяльності. Цю думку поділяють дослідники Б. Ананьєв, О. Задоріна, Я. Пономарьов та інші.

Говорячи про загальну та спеціальну обдарованість, варто згадати про задатки та їх багатозначність. Спираючись на теорію задатків, можна зробити висновок, що обдарованість може виявлятися не тільки в здібностях до якої-небудь вузької галузі людської діяльності, але й у здібностях до більш широкого кола занять. Ми знаємо багато видатних особистостей, які проявляли свою обдарованість іще в кількох споріднених галузях. Наприклад, відомі музиканти

Ф. Ліст, Р. Шуман, П. Чайковський, М. Глінка й інші мали ще значний літературний, художній талант.

Очевидно, що психологічним обґрунтуванням цього можуть служити тип вищої нервової діяльності і функціональна асиметрія головного мозку (особливості міжкульової взаємодії), що виділяються дослідниками, як сприятлива основа для розвитку художніх здібностей (Зінченко В., Петровський С., Лейтес М., Нейгауз Г., Рубінштейн С., Теплов Б.).

Ці уявлення ґрунтуються на теорії І. Павлова про типи вищої нервової діяльності людини, яка в свою чергу спирається на природжені властивості нервової системи. Це «художній» тип – образне, почуттєве сприйняття навколишнього (переважає перша сигнальна система); «розумовий» тип – теоретичні, абстрактні узагальнення – в основі слова (друга сигнальна система). У «середнього» типу спостерігається врівноваженість сигнальних систем. Надалі це знаходить підтвердження в дослідженнях із диференціальної психології (С. Голубева та ін.) й отриманих наукових даних про різне функціонування лівої (художній тип) і правої (розумовий тип) півкуль.

Б. Теплов одним із перших спробував з'ясувати, як впливають риси типу вищої нервової діяльності на якісні особливості структури здібностей. Учений показав, що слабкість нервових процесів – не тільки негативна, як звичайно передбачалося, але й позитивна якість нервової системи, тому що це – результат її високої реактивності. Таким чином, особлива чутливість нервової системи може виступати як якийсь задаток, на основі якого будуть розвиватися здібності, пов'язані з такими видами діяльності, де потрібна висока реактивність, вразливість, тонкість душевної організації.

Спираючись на положення про багатозначність задатків А. Мелік-Пашаєв висунув гіпотезу про те, що єдиною основою всіх видів художніх здібностей, і ширше – художнього освоєння дійсності, – є естетичне ставлення до навколишнього світу, що за результатами вимог конкретної діяльності розвивається у відповідні здібності.

У зв'язку з цим він пише про те, що в основі творчих проявів у галузі художньої діяльності лежить особливе відношення до матеріалу мистецтва, до цілей зображення, а, в кінцевому рахунку, до самого життя, тобто, що цілісно характеризує художньо обдаровану людину. І саме від цього особливого відношення залежить, чи стане та чи інша якість психіки творчою здібністю.

Художні здібності, за А. Мелік-Пашаєвим, – не особлива частина психіки людини, а особливий її стан: психіка, трансформована естетичним відношенням до світу.

Серед різноманітних людських обдарувань, у тому числі й у художній діяльності, музичні здібності прийнято вважати найбільш вивченими

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

як теоретично, так і відносно досвіду їх діагностики та розвитку. Проте, багато дослідників вважають, що сучасний етап вивчення музичних здібностей можна характеризувати як переломний. Уявлення про те, що триєдність музичного слуху, почуття ритму і музичної пам'яті складають сутність музичних здібностей і гарантують при наявності гарного керівництва блискучі музичні досягнення, втратило пануючу думку і серед психологів, і серед музикантів. З'явилося розуміння того, що наявність цих якостей вкрай необхідна, однак, їх не достатньо для успішної музичної діяльності [7].

Д. Кирнарська, спираючись на деякі результати досліджень в галузі психології музичних здібностей, припускає, що відсутність музичного слуху і пам'яті – це скоріше якийсь дефект, а присутність – не особлива здібність, а тільки відсутність дефекту слуху. Все це дає право стверджувати, що наявність музичних даних, не є здібністю точно відтворювати почуту музику [4].

Первинною умовою музичного розвитку є звуковисотний слух, почуття ритму та музична пам'ять, але вони не визначають схильності до музично-творчої діяльності.

Під музичною обдарованістю розуміють якісне своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить можливість успішно займатись музичною діяльністю. Це – здібність „омузиченого” сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людини, якій ця властивість притаманна, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов'язано з наявністю в людини специфічних здібностей.

У ряді наукових робіт, присвячених музичним здібностям, особливе місце займають дослідження Б. Теплова. До поняття музичної обдарованості Б. Теплов включає як загальні моменти, що властиві багатьом видам людської діяльності, так і спеціальні, які необхідні для занять саме музичною діяльністю. Крім того, музична обдарованість, на його думку, як складна структура, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, а ще й від якісної своєрідності цього комплексу. До загальної характеристики музичної обдарованості Б. Теплов відносить силу, багатство й ініціативність уяви, наявність зорових образів, стійкість творчої уваги, вольові та інші якості людини. Спеціальні музичні здібності в їх своєрідному поєднанні він називає музикальністю, і поділяє їх на основні, без яких музична діяльність неможлива, і неосновні, що мають великий вплив на деякі її види.

Головний показник музикальності, за Б. Тепловим, – емоційна чутливість на музику, а основні здібності – ті, що пов'язані зі сприйняттям і відтворенням звуковисотного та ритмічного руху – музичний слух (як звуковисотний) і почуття ритму. При цьому в музичному слухові він виділяє два компоненти – перцептивний (сприйняття мелодійного руху – ладове почуття) і репродуктивний (здатність до слухової уяви

мелодії). Неосновні компоненти комплексу музикальності: тембровий, динамічний, гармонійний і абсолютний слух. Таким чином, основною ознакою музикальності є – емоційна чутливість на музику: переживання музики, як вираження певного змісту; і чим більше людина чує в звуках, тим більш вона музикальна. Музичне переживання – власне кажучи – емоційне переживання, й інакше як емоційним шляхом зрозуміти зміст музики не можливо.

Категорія переживання, як „одиниця” аналізу психіки, була введена у вітчизняну психологію Л.С. Виготським, подібно тому, як пізніше дія стала одиницею аналізу діяльності. На думку Л. Бочкарьова, велике значення дослідження цієї категорії на матеріалі художньої діяльності полягає в тому, що специфічним предметом мистецтва є відображення найскладнішого різноманіття та динаміки людських переживань. Учений зазначає, що мистецтво являє собою одну з вищих специфічних форм реалізації людських потреб у переживаннях. При цьому процес переживання є не тільки однією з операційних складових діяльності, а в окремих випадках виражає сутність самої діяльності, наприклад, музично-слухової.

Функція переживань полягає в тому, що вони сигналізують про особистісний зміст, який відбувається, про психічне явище, що стало подією внутрішнього життя особистості.

Музичне переживання виникає в результаті інтуїтивного усвідомлення структурних відносин елементів музичної форми в їхній гармонічній цілісності [4]. Структура переживання: емоційно-енергетичний рівень, який пов'язаний із здійсненням діяльності, й емоційно-змістовний, що пов'язаний зі змістом музичного твору. [Бочкарьов Л.Л.]

Музичне переживання, за Б. Тепловим, припускає також тонке, диференційоване слухання музики. На його думку ці дві сторони – емоційна і слухова – взяті окремо одна без іншої не мають змісту. Він обґрунтовує нерозривний зв'язок виділених музичних здібностей із емоційною і слуховою сторонами музикальності і показує, що повноцінне музичне переживання залежить від уміння розрізняти особливості музичної тканини: висоту, голосність, фарбування звуку. Разом із тим, тонкість і якість слуху формується й удосконалюється в залежності від того, наскільки сильно і глибоко переживається музика.

Теоретичні положення Б.М. Теплова знайшли свій подальший розвиток у роботах учених Назайкинського С., Ковальова А, Мясичева В., Ветлугіної Н.

Тарасова К. Спираючись на роботи С. Рубинштейна, Б. Теплова, Б. Ананьєва та інші дослідження та спостереження, висуваємо припущення про те, що в теорії здібностей неправомірно звужено саме поняття спеціальних здібностей, що помилково відносять до художніх здібностей тільки ті, що пов'язані з „технічною”, формальною стороною художнього образу, тобто,

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

його зміст, залишаючись загальнолюдським, специфічний для кожного виду мистецтва. І тому загальні здібності, формуючись у конкретному виді діяльності, набувають яскраво виражених специфічних рис.

Таким чином, аналізуючи результати досліджень Б. Теплова та інших авторів, що займаються проблемою музичної обдарованості в психології та педагогіці (починаючи з робіт К. Штумпфа, Т. Биллрота, М. Мейера, Г. Ревеша,

К. Шишора до робіт сучасних учених), зазначимо, що останнім часом у наукових працях, присвячених проблемам музичної психології, спостерігаються тенденції поширення сфери музикальності, її інтелектуалізація. Виділяються загальні музичні здібності, які відповідають цілісному сприйняттю та розумінню музики [12]. У нашій подальшій роботі ми спробуємо детальніше вивчити це питання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности. Проблема способностей. – М.: Педагогика, 1962. – 140 с.
2. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Педагогика, 1973. – 140 с.
3. Задорина Е.Н. Соотношение творческой и специальной одаренности в различных возрастных группах учащихся музыкальной школы. // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – №1(5). – С.39-44.
4. Кирнарская Д. К. Современные представления о музыкальной одаренности // Вопр. психологии. – 1988. – №2. – С.129-137.
5. Кузьміна Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание. 1985. – 32 с.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
7. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способностей человека к художественному творчеству // Вопр. психологии. – 1998. - №1. – С.76-82.
8. Петровский А.В. Развитие личности и одаренность // Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996. - С. 475- 483.
9. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. // Проблемы общей психологии. Под ред. Е.В. Шороховой – М.: Педагогика, 1973. – С.220-235.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность. // Избр. соч. в 2 т. – т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С.15-41; С.42-222.
11. Психология одаренности детей и подростков. Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
12. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
13. Гончарова О. В. Педагогические условия развития музыкально одаренных детей. – Автореф. дис... канд. пед. наук (13.00.01). – Волгоград, 2002. — 21 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Г. Кривошеєва - кандидат педагогічних наук, асистент

Донецький Національний університет

Розглядаються педагогічні проблеми забезпечення здоров'я студентів. Підкреслюється, що комплексне поєднання в програмах інтегрованих курсів знань з педагогіки, психології, філософії, медицини, фізичного виховання, комплексу методів і засобів, використаних при вивченні курсів, сприяють формуванню у студентів свідомої, стійкої потреби корекції свого здоров'я, способу життя, їх саморозвитку та самовдосконаленню. Вказується, що розбір творчих завдань при вивченні інтегрованих курсів валеологічної спрямованості викликає значну зацікавленість студентів до своєї особистості, спонукає до самопізнання, самооцінки здоров'я, самотворчості.

В останній час проблема збереження здоров'я, уникнення захворювань перестала бути тільки медичною проблемою.

У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється, що "пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це здійснюється шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно-сприятливого життєвого простору"[1].

Вивчення людини в природничо науковій парадигмі призвело до односторонньої інтерпретації поняття "здоров'я". Фізичне здоров'я розумілось як самоціль, а не основа розвитку людини.

В Уставі Всесвітньої Організації охорони здоров'я говориться, "що здоров'я є станом повного фізичного, душевного й соціального благополуччя, а не тільки відсутності хвороб і фізичних дефектів" [2, 5]. В організмі людини здоров'я та хвороба, здоров'я та ризик хвороби завжди супроводжують одне одне.

Нині в науковій літературі виділяються три підходи до здоров'я людини: біологічний,

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

соціальний та особистісний. Біологічний (відсутність хвороб, досконалість саморегуляції, стабільність фізіологічних процесів) та соціальний (певний рівень соціальної активності, діяльне ставлення особистості до світу) підходи знайшли відбиття у працях Н.Борисенка, Т.Бородюка, В.Водоп'янова, А.Дюкаревої, В.Петленка, Ю.Лисицина, А.Сахна, В.Лищука, О.Ізуткіна, І.Матюшина, О.Щепіна, Г.Царегородцева, В.Єрохіна, Р.Келлі (R.Kelly), І.Стівена (I.Stephen), С.Алемагно (S.Alemagno) та ін.

Для нашого дослідження важливе значення мають наукові роботи прихильників особистісного психологічного підходу до здоров'я (заперечення хвороби в розумінні її переборення, "настанову" на здоров'я): М.Амосова, Г.Апанасенка, О.Блінова, І.Брехмана, Г.Жука, Р.Грейнджера (R.Grainger), О.Маслоу, В.Колбанова, Г.Максименка, В.Горашука, Л.Заплатникова, В.Леві, Ю.Орлова та ін.

Сучасними науковцями визначаються педагогічні шляхи формування культури здоров'я, виходячи з ідеї інтеграції змісту таких дисциплін, як філософія, педагогіка, психологія, медицина, біологія, фізична культура тощо, розвиваючого та виховуючого навчання, яке орієнтує студентів на саморозвиток та самооздоровлення на базі глибокого самопізнання й адекватної самооцінки власного стану здоров'я.

Головна мета статті полягає у визначенні педагогічних умов, які сприяють спонуканню студентів до вивчення свого організму, його резервних сил та можливостей, до зміцнення здоров'я в цілому.

Проблема зміцнення здоров'я молоді дістала найбільш глибокої розробки у працях В.Горашука. До її вирішення він підійшов комплексно, давши визначення духовного, психологічного, фізичного аспектів здоров'я, а також культури здоров'я взагалі. На перше місце ставиться моральний аспект здоров'я, під яким розуміють мотивацію здорового способу життя, самостійну активність у формуванні й зміцненні власного здоров'я, настанову на тривале й повноцінне життя. А це закладається у шкільні роки і активно продовжується у студентські. При цьому слід пам'ятати, що навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах може спричинити зміни функціонального стану організму студентів, виникнення хвороб.

До головних особливостей вузівської системи навчання й виховання слід віднести: входження у новий колектив; відрив від родини (мешкання в гуртожитку); необхідність самим організувати свій побут, планувати трудовий день; самостійне опанування нового навчального матеріалу і відсутність щоденного контролю за його засвоєнням; поява нових форм навчання й контролю.

У таких умовах багато чого залежить від самого студента: від його вміння раціонально використовувати свій вільний час відповідно основним вимогам здорового способу життя; від

ступеня розвитку таких якостей, як почуття відповідальності, самодисципліна, самоконтроль; від потреби у збереженні й зміцненні здоров'я. За умов наявності цих характеристик у студентів виробляється індивідуальний стиль діяльності з урахуванням природних особливостей, стану здоров'я.

У свою чергу, як навчально-виховний процес вузу може опосередковано впливати на здоров'я студентів, так і здоров'я студентів багато в чому обумовлює їхнє успішне навчання у вузі. Тому постає проблема формування культури здоров'я студентів університету.

Здоров'я людини багато в чому залежить від умов його роботи, оскільки на роботі вона проводить третину свого життя. Знання як позитивних, так і негативних факторів, які діють на здоров'я у процесі професійної діяльності, умов праці, профілактичних заходів і розробка найбільш оптимального режиму праці, який би сприяв збереженню здоров'я, пошук шляхів щодо його зміцнення на робочому місці створюють основу для найбільш повної професійної самореалізації особистості, для творчості.

Недотримання гігієни розумової праці, великі психоемоційні навантаження спричиняються до порушення діяльності нервової системи, розвитку неврозів, виникнення соматичних захворювань, які мають невrogenну природу (наприклад, виразкова хвороба шлунку), підвищення артеріального тиску, розвитку стомлення, перевтомлення і т.ін.

Таким чином, досконало обгрунтованим є введення до системи вищої освіти інтегрованих курсів "Валеологія", "Основи медичних знань та охорона здоров'я дітей", спецкурсу "Культура здоров'я", спецсемінару "Самооздоровлення", факультативу "Здоров'я".

Послідовне структурування інтегрованих курсів та їх системний виклад, орієнтація здобутих знань при вивченні цих курсів на реальне, практичне щоденне застосування сприяють значному підвищенню інтересу студентів до своєї особистості, до загальної культури та культури здоров'я зокрема; дають змогу осмислити цінність життя взагалі, виробити до нього "благоговійне" ставлення, зміцнити здоров'я.

Так, спецкурс "Культура здоров'я" містить в собі методологічні й теоретичні основи формування культури здоров'я, її національні особливості. Він орієнтує студентів на самопізнання свого організму, вивчення схильності до захворювань, біоритмів, типу конституції, типу вищої нервової діяльності; підкреслює значення цих факторів для збереження здоров'я, розширює уявлення студентів про здоровий спосіб життя, поглиблює їх знання про психічне здоров'я як основу благополуччя всього організму. На цьому спецкурсі студенти опановують методи об'єктивної самооцінки антропометричних і фізіологічних параметрів організму, методику визначення біологічного віку, оцінювання свого здоров'я за

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

допомогою тестів, визначають гранично допустиме фізичне навантаження в залежності від фізіологічних параметрів. Студенти знайомляться з основними нетрадиційними методами оздоровлення, їх використанням при конкретних захворюваннях; з народними методами оздоровлення як неспецифічними засобами зміцнення імунної системи, підвищення стійкості організму інфекційним хворобам.

Спецсеминар "Самооздоровлення" дозволяє глибоко розглядати найбільш розповсюджені патологічні стани у студентському середовищі.

У процесі вивчення цього спецсеминару студенти оволодівають уміннями попереджати захворювання органів зору, шлунково-кишкового тракту, опорно-рухового апарату, нервової системи, верхніх дихальних шляхів; вчать скласти програми-схеми профілактики цих захворювань; готують реферати за даними темами; самостійно вивчали літературу з проблем здоров'я.

Факультатив "Здоров'я" проводиться з метою підтримки студентів у процесі проведення оздоровчих заходів. Його відвідують студенти, які відчувають найбільші труднощі в проведенні самооздоровчих заходів, мають захворювання, потребують більш поглибленого їх вивчення, попередження загострень, стабілізації періоду ремісії (відсутності загострення).

Вивчення цих інтегрованих курсів передбачає також самостійну роботу студентів з вивчення, оцінки можливостей та оздоровлення свого організму. Це сприяє виробленню активного ставлення до свого здоров'я, стимулює майбутніх спеціалістів на пошук шляхів його зміцнення.

При вивченні інтегрованих курсів валеологічної спрямованості студенти вирішують розроблені нами творчі завдання, які охоплюють різні розділи здорового способу життя. Вони самостійно оцінюють правильність організації способу життя, вказуючи на наявні чи можливі порушення в стані здоров'я, намічають заходи по зміцненню організму й оздоровленню життєдіяльності.

Для розбору творчих завдань були запропоновані такі питання:

З чим може бути пов'язане погіршення стану здоров'я? Що необхідно знати, зробити для уточнення діагнозу?

Який механізм виникнення перелічених вище симптомів?

Які ускладнення можливі, чому?

Коректуючі заходи.

Профілактичні заходи.

Такий розбір творчих завдань сприяє активному включенню кожного студента в їх обговорення, стимулює на пошук неординарних рішень, повертає до раніше вивченого матеріалу, ставить перед необхідністю набувати знання, яких бракує.

Розбір творчих завдань дозволяє пов'язувати теоретичні питання з можливими ситуаціями із студентського життя. Це значно

підвищує зацікавленість і активність студентів, сприяє усвідомленню матеріалу.

Наведемо приклади таких творчих завдань:

Студент Н., 18 років, 1-го курсу математичного факультету, відчув погіршення стану здоров'я тиждень тому: з'явилася запаморочення, слабкість, почуття нудоти, неспокій. Зараз відмічає гнітючий головний біль, почуття стурбованості, тремор (тремтіння) пальців рук, порушення сну. Пов'язує погіршення стану з підвищеним нервово-емоційним навантаженням перед екзаменаційною сесією. З'ясувалося, що студент палить біля року, в останні 2-3 тижні кількість сигарет, викурених за день, подвоїлась ($\approx 1,5$ пачки).

Студентка Є., 20 років, 3-го курсу філологічного факультету, помічає погіршення стану здоров'я біля місяця: поява відчуття втоми при звичайному навантаженні, роздратованість (дратівливість), часом нестійкість настрою, важкість у голові. В цей час: зниження інтересу до роботи, зниження апетиту, апатія, безсоння, головний біль. Відомо, що погіршення здоров'я настало в період сесії.

Студент С., 21 року, 4-го курсу історичного факультету, відмічає ниючий біль у верхній половині живота, печію, відрижку повітрям після прийому їжі. Стан здоров'я погіршився біля місяця тому; до лікарні не звертався, займався самолікуванням: при болях приймав розчин соди. Відомо, що не дотримується гігієни харчування (регулярність приймання їжі, повноцінність, збалансованість).

Студент І., 25 років, 5-го курсу фізичного факультету; відчув погіршення стану здоров'я 5 днів тому: з'явилася серцебиття, пітливість, болі у ділянці серця, які віддають у ліве плече, тремор (тремтіння) рук. Нині болі посилились, з'явилися болі по ходу шлунково-кишкового тракту, неприємні відчуття в роті, порушення апетиту. Відомо, що два тижні тому кинув курити (викурював по 1-1,5 пачки сигарет у день протягом трьох років) через часті загострення (2-3 рази на рік) хронічного бронхіту.

Розробка й використання комплексу творчих завдань по здоровому способу життя дозволяє студентам поглибити знання, вивчити механізм виникнення тих чи інших симптомів погіршення здоров'я, визначити прогноз стосовно його, намітити коректуючі заходи, осмислити необхідність профілактичних заходів. Цінність ситуаційних завдань, творчих завдань полягає не тільки у можливості одержати необхідну інформацію педагогам, а перш за все в тому, що ставить студентів перед необхідністю набувати медико-валеологічні знання, яких їм бракує, поглиблювати їх, а також набувати відповідні уміння й навички із самооцінки й самооздоровлення організму, надання долікарської медичної допомоги, стимулює до самоосвіти й самостійного зміцнення свого здоров'я. Всі ці заходи повинні викликати у студентів велику зацікавленість, дозволити усвідомлено й

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

відповідально підійти до оцінки свого способу життя й стану здоров'я.

Студенти вивчали народні методи оздоровлення; національні особливості культури здоров'я; нетрадиційні методи оздоровлення. Вони знайомились з оздоровчою дією таких природних факторів як повітря, вода, сонце. Ці знання сприяли духовному розвитку особистості студентів. Студенти готували повідомлення про народні обряди, пов'язані із збереженням здоров'я людини, єднання її з природою (Свято Івана Купала, Масляна, Ярило...). Як відомо, ці свята свідчать не тільки про поетичну душу нашого народу, чистоту його почуттів, глибину духовності, але й про культуру здоров'я, високоморальні людські взаємини, якими жив народ, формував свій побут, передаючи все краще у спадок прийдешнім поколінням.

Саме в українських думках, казках, повір'ях, і це підкреслюється в усіх працях М.Грушевського, проходить червоною ниткою через них, що сила людського духу лежить в основі усіх його починань, віра в себе робить людину сильною, а єдність духу й тіла дозволяє людині перебувати у гармонії з самим собою й природою.

Отже, визначені педагогічні умови сприяють:

Осмисленню студентами цінності життя, "благоговінню" перед ним.

Пробудженню інтересу до своєї особистості, загальної культури та культури здоров'я зокрема.

Формуванню свідомої потреби студента бути здоровою людиною, що передбачає вивчення стану здоров'я, розробку заходів, відображених в індивідуальних програмах самооздоровлення і спрямованих на його підвищення; вміння реалізовувати ці заходи на практиці.

Розумінню необхідності системи валеологічних знань для створення програми попередження захворювань та особистого оздоровлення.

Здатності до самооцінки стану здоров'я.

Подальший розвиток цього напрямку роботи обумовлений необхідністю визначення головних перешкод до оптимізації способу життя студентів та психолого-педагогічних шляхів їх подолання; а також необхідністю відповідної підготовки викладачів як суб'єктів, що організують й регулюють валеологічну діяльність по забезпеченню здоров'я студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002
2. Устав (Конституція) Всемирной Организации здравоохранения //Всемирная Организация здравоохранения: Основные документы. - 39-е изд.: Пер. с англ. - М.: Медицина, 1995. - 208с.

ПИТАННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ФОЛЬКЛОРІ СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

Ледняк Ю.В. – кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загального та російського мовознавства і теорії та історії літератури Слов'янського державного педагогічного університету

У статті розглядаються відбиті у фольклорі Східних регіонів України погляди народу на місце праці в житті людини, на мету, завдання й засоби трудового виховання підростаючого покоління.

Сучасне виховання спрямоване "на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури" [8, с.2]. Це, зокрема, орієнтує педагогів на глибоке вивчення народно-педагогічних традицій, фольклору як джерела народної мудрості й використання цього досвіду у навчально-виховному процесі.

В українській народній педагогіці важливе місце посідає трудове виховання підростаючого покоління, що знаходить відбиття і в народнопоетичній творчості. До вивчення цих традицій і використання фольклору у трудовому вихованні зверталися В.Сухомлинський, М.Стельмахович, Т.Мацейків, Ю.Коломієць, О.Ігнатова, Г.Ізвекова та ін. Але питання трудового виховання у фольклорі Східноукраїнського регіону (а кожний регіон України має свою специфіку, яку

треба враховувати в педагогічному процесі) не досліджувалися.

Як відзначають дослідники, постійний ідеал української народної педагогіки – людина праці. Ставлення до праці – це головний показник морального обличчя людини.

У билиці "Батьківський заповіт" І.Манжура точно відобразив народне ставлення до праці. Жив собі хлібороб, якого шанувало все село. Перед смертю він покликав до себе сина та наказав йому: рушаючи у царину, виходити так, щоб нікого не зустрічати і "добридень" не казати; сидати їсти, щоб хліб був неначе мед. Поховавши батька, почав син міркувати, як йому дотриматися батьківських порад. Виходити він вирішив, "якъ матыме угриты Сонце добре пидь обидь, Тоди скризь бо пустый слидь". Так і зробив, а якщо хтось все ж таки його зустрічав та з ним вітався, відповіді не чув. Їв син тепер самі ласощі: "И якыхъ, якихъ потрав За для

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

меду винь не мавъ: И коржи и замыначкы, Пампушкы и затерачкы!” [7]

Не пройшло й року, як розвалив “старанний господар” своє хазяйство. Все село сміялося йому в очі.

Але побачив син, що він наробив, й узявся за розум. Ще до сонця піднімався до роботи і нікого на шляху не зустрічав, бо прокидався й виходив раніше за інших. І так працював, що коли сідав їсти, то черствий хліб з водою був солодкіший за мед. Односельчани почали шанувати його. Ось тоді зрозумів син, що, помираючи, мав на увазі батько, бо тільки того по-справжньому поважають люди, хто добре працює.

Любов до праці зображується в східноукраїнському фольклорі як норма життя, а лінощі – порушення цієї норми (“Тяжко тому жить, хто не хоче робить”), тому вони висміюються ледарів:

“Чим я тобі не жона,
Ой чом не хазяйка?
Три дні дома не була,
Три дні хати не мела...” [5, с.152]

Аналогічне ставлення до лінивої дружини висловлено й у пісні “Ой, підємо, жінко”, де змальовано жінку, що не хоче ні пшеницю жати, ні овес в’язати, ні буряки копати, бо в неї то голова болить, то серце, то знаходиться ще якась причина, але ж як до кума весілля гуляти – вона готова:

– Ой, дай, Боже, сто років прожити,
Через день, через два горілочку пити!

(Записано в 2000 р. в м. Маріуполь Донецької обл. від Дятченка С.П., 1967 р. народж.)

Ледар заважає тим, хто поруч із ним: “Лентяй придёт – от работы оторвёт”.

У східноукраїнському фольклорі праця розглядається як джерело добробуту, джерело життя, і це співвідношення відбито в іронічному прислів’ї:

Не робити – можна жити,
Як не жерти – можна вмерти.

Саме ставлення до праці виступає у народнопоетичній творчості Східного регіону України однією з найважливіших характеристик. Так, наприклад, сказ “Кузнец, золото и помещик” починається словами: “В числе крепостных помещика Иловайского был кузнец Недодаев. Хороший мастер, работа у него всегда спорилась, а сделанные им вещи отличались добротностью и своеобразной красотой” [2, с.112]. “Честь – по труду”, – стверджує народ і радить: “Забрось лень через плетень”.

Трактор паше, трактор паше,
Тракторист платочком маше.

– Ти платочком не маши,

Краще поле запаши, –

говорить частівка. (Записано в 1998 році в с. Райгородок Слов’янського р-ну Донецької обл.)

А в казці “Бичок-третячок” розповідається про двох дівчат – злу та ліниву бабину дочку та працювиту дідову. Дідовій дочці допомагає чарівний бичок. Кінець кінцем працювиту дівчину просватали за гарного парубка, вона стала

щасливою та багатою, а бабина дочка так і залишилася в дівках, “бо була зла і лінива” [4, с.361 – 362]. Тобто доля героїнь казки обумовлена їх ставленням до людей та до праці.

Все, що людина має, на думку народу, вона повинна здобути своєю працею. “На “дай” не звикай – треба своє мати”, – наголошує прислів’я.

У фольклорі відображені й ті часи, коли трудящі проклинали свою роботу, яка висмоктувала всі соки, вбивала всі прагнення та мрії:

Провалитесь, шахты-норы,
Где работают шахтеры [6, с.17].

Але ж це пов’язано з важкими умовами праці. “Спустили в шахту комбайн – наступил и в шахте май”, – відзначає прислів’я.

Робота повинна приносити радість, бути предметом гордості:

Скрізь робота в Донбасі клекоче,
І міцніє наш край раз у раз,
Це творять мільйони робочих,
Їх розставив могутній Донбас [3, с.70].

Любов до праці, вміння працювати виховуються з самого малого віку. Безумовно, важливу роль у цьому відіграє слово – прислів’я та приказки, казки, скази, пісні та твори інших жанрів, у яких висловлюється народний погляд на працю та її місце в житті людини.

Одним із засобів трудового виховання виступає гра. Ось, наприклад, записана в с. Мар’їнка на Донеччині гра “Шевчик”: діти стають у коло і співають, а посередині “шевчик” імітує описані в пісні дії шевця:

А чи бачив ти, як шевчик шкіру в воді мочє?

Ой так, так, братику, шкіру в воді мочє.

А чи бачив ти, як шевчик шкіру натягає?

Ой так, братику, так шкіру натягає.

А чи бачив ти, як шевчик черевички шиє?

Ой так, братику, так черевички шиє.

А чи бачив ти, як шевчик гвіздки забиває?

Ой так, братику, так гвіздки забиває.

А чи бачив ти, як шевчик у свято танцює?

Ой так, так у свято танцює [1, с.279].

(Відзначимо, що людина повинна вміти не тільки працювати, але й відпочивати.)

Особливе значення має приклад батьків. Народ засуджує тих батьків, які намагаються огородити дитину від будь-якої роботи, все покласти на свої плечі: “Кобила за ділом, а лоша без діла” (або “Корова за ділом, а теля без діла”). Таким надмірним піклуванням вони тільки завдають шкоди власній дитині.

Традиційно дитина з раннього віку включалася до трудового процесу поруч зі своїми батьками. Навіть ціла низка колискових пісень, пестувань, забавлянок свідчить про те, що майбутнє дитини народ не уявляв без праці:

Не дадим Коле спать, На работу на
таку

Будем рано разбуджать, Да на веселую
страду,

Будем рано разбуджать, Будем сено

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

На роботу посылать,
косить
Да будем в кучки
носить.

(Записано в 1999 році в сел. Молокове Дружківського р-ну Донецької обл. від Борисенко О.П., 1947 р. народж.)

У популярній забавлянці “Сорока” малій дитині в доступній формі пояснюється, що той, хто не працює, не їсть:

Сорока, сорока,	Этому на тарелочке,
Сорока-белобока	Этому на ложечке,
Кашку варила,	Этому поскрёбышки.
На порог скакала,	А этому нет ничего:
Гостей созывала.	– А ты, мал-маленек,
Гости не бывали,	За водицей не ходил,
Кашки не едали.	Дров не носил,
Всё своим деткам отдала.	Кашки не варил.
Этому дала на блюдечке,	

(Записано в м. Костянтинівка Донецької обл. в 2001 р. від Гончарової М.О., 1932 р. народж. – один з багатьох варіантів, що побутують як російською, так і українською мовою.)

Тепер ця традиція порушена, що викликає серйозні суспільні колізії.

Психолог Є.Субботський зазначає, що ставлення до виробничої діяльності визначає такий важливий аспект розвитку особистості, як соціальна самооцінка, відчуття людиною своєї соціальної зрілості. У багатьох сучасних культурах, зокрема в нашому суспільстві, могутній розвиток продуктивних сил веде до того, що дитина до 15 – 17 років практично виключається зі сфери серйозної трудової діяльності дорослих. Види діяльності, що заповнюють цей віковий період, – рольова гра, навчання та ін. – дозволяють дитині інтенсивно нарощувати свої фізичні та психічні здібності, підводять підлітка та юнака до інтелектуальної зрілості, але не дають йому відчуття зрілості соціальної. Таке протиріччя між віком біологічної, інтелектуальної та соціальної зрілості, що склалося об’єктивно, певною мірою може грати позитивну роль, стимулюючи психічний розвиток підлітка, але кризові явища підліткового віку можуть мати дуже серйозні негативні наслідки, виливатися у прагнення підлітка будь-якими засобами затвердити себе серед дорослих. І можливе вирішення цієї актуальної соціально-психологічної проблеми, на думку вченого, полягає у більш ранньому залученні дитини до об’єктивно значущих форм трудової діяльності, яке й демонструють традиційні культури [9, с. 163 – 164] (і яке знайшло своє відображення і у фольклорі Східноукраїнського регіону).

Як один з ефективних засобів трудового виховання слід відзначити створення належної педагогічної ситуації, тобто таких умов, коли людина не може не почати працювати. Таку ситуацію відображено у казці “Вчи не молотом, а голодом”.

У цій казці розповідається про чоловіка й жінку, які мали одну-єдину доньку-красуню Олену.

Батьки дуже любили дівчину, жаліли і тому нічого не заставляли робити.

“Виросла дівка, як тополя, але така лінива, що не за холодну воду. Восени до всіх дівчат старости приїжджають, а їхню хату минають. Коли ось і коло їхнього двору зупинилися коні, приїхали сватати Олену. Красною дуже сподобалась молодому, то батько його й не сперечався, хоч і чув, що лінива, та думає, що привчить до роботи. Відбулося весілля. Поїхала Олена до свекрового дому, а тут мати журиться, боїться, що знуцатися з дочки будуть, ні, ні та й сльозу витре за дочкою. А тим часом Олена спала, скільки хотіла, а тоді підійшла до столу, щоб поснідати. Свекор питає в кожного з сім’ї, хто що робив. Та корову доїла, той свиней годував, той те, той се. “А ти ж що, Олено, робила?” – “Та я спала”. – “Ну то йди ще спати”. І так було кожного ранку. Бачить Олена, що треба щось робити, та й схопила цеберку, щоб води принести. Посідали снідати. Батько знов усіх питає, хто що робив, а дізнавшись, що Олена води принесла, наказав дати їй кухоль води. Коли ж вона кашу гарбузову вимішала, наказав дати їй ложку каші. Бачить Олена, що треба робити, та й заходилась поратися, як і годиться господині. Одного разу, було саме в неділю, прийшов її батько одвідати, а свекри ще не повернулися із церкви. Схопила Олена шкураток та й каже батькові: “Мніть, тату, шкураток, а то у нас такі старі, що й їсти не дадуть тому, хто нічого не робить”. Зрадів батько, що й не били її й не ляли, а робити навчили” [10, с.152].

Аналізуючи казку, ми можемо виділити кілька моментів, які характеризують народні погляди на місце праці в житті людини, ставлення до праці, а також підхід народу до трудового виховання. По-перше, праця займає центральне місце в житті людей. Кожна нормальна, здорова людина повинна працювати: “Хто не працює, той не їсть”. По-друге, батьки повинні змалку привчати дитину до роботи. Потім це буде набагато складніше. Намагаючись увільнити дитину від будь-якої допомоги батькам, останні практично не замислюються над тим, що можуть зіпсувати своїй дитині життя. По-третє, кращі результати у вихованні дають не лайка та покарання, а створення виховної ситуації, позитивний приклад та засудження оточуючими нероби.

Народ вітає хазяйське ставлення до всього (“Хозяин где ни ступит, дело найдет”, “Без хозяина деньги – черепки”) й намагається прищепити його дитині. Золоті руки – найбільше багатство людини:

Тут живе господар – багатства володар,

А його багатство – золоті руки,

А його потіха – хороші діти! –

співається в одній щедрівці. (Записано в м. Алчевськ Луганської обл.)

Могутній виховний потенціал мають відображені у фольклорі славетні трудові традиції регіону.

Мой миленочек красив, По фамилии Изотов,
Чисто одевается. А зовут Никитой.

У шахтеров расспроси – Никого на весь

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

Ударник называется. Донбасс
Нетуг знаменитей, –

говорить частівка про відомого вибійника горлівської шахти “Кочегарка” Микиту Ізотова, який у 1936 році видав на-гора 607 т. вугілля за 6 годин роботи, встановивши новий світовий рекорд [6, с.152].

Ось частівка про машиніста паровозу Петра Кривоноса зі Слов’янська, зачинателя стаханівського руху на залізничному транспорті:

Мой миленочек речист Он как первый
машинист
Мне давно уж По Донбассу
нравится. славится [6, с.216].

Є частівки про Олексія Стаханова та інших передовиків виробництва. Гордість за людину праці, за її трудові досягнення – провідна ідея цих творів. Наприклад, у робочому сказі “Как Никита Изотов с Шубиным соревновался” шахтарі стверджують, що Ізотов не злякався здобувати вугілля разом із Шубіним, “хазяїном гірничих виробок”, “шахтарським чортом”, і переміг “хазяїна” в цьому змаганні. Саме такі люди, їх самовіддана праця – гідний приклад для підростаючого покоління.

У фольклорі Східноукраїнського регіону, особливо робітничому, відобразилося прагнення допомогти молоді знайти своє місце в житті, відчувти любов до своєї професії, не дарма говорить шахтарське прислів’я: “Новичок шахту полюбит – шахта его приголубит”. У шахтарських творах саме темі праці приділено найбільшу увагу. Усвідомлення серйозності й важливості своєї справи (“В шахте, ребятки, не играют в прятки”),

чесне ставлення до роботи (“Закон шахтерский не забудь: стыдись работать как-нибудь”, “Шахтерское правило простое: работай без аварий и простоя”), велика любов до своєї професії (“Шахтеру шахта что птице небо”), професійна гордість (“Ко мне сватался один несознательный блондин. Я блондину отвечала: “Стань шахтером ты сначала.”) – основні мотиви цих творів.

Слід відзначити, що цінується творче ставлення до праці, робота “з вогником”: “Без огонька – нет уголька”.

Важливою є думка народу про взаємодопомогу під час роботи: “Добре там живеться, де гуртом сіється й ореться”, “Де робить гурточок, там повен куточок”.

Велику роль у трудовому вихованні грають і народні свята – першого снопа, врожаю та ін. Вони створюють у людини відчуття причетності до того, що є важливим для всього народу, єднають людей.

Отже, виховання любові до праці, уміння працювати – один із найважливіших моментів у традиційній східноукраїнській педагогіці, при цьому особливу увагу приділено формуванню здатності працювати в колективі, готовності надати допомогу товаришеві. Трудове виховання повинно починатися з дитинства, і позитивний приклад, створення належної педагогічної ситуації, сумісна праця дітей та батьків, громадське засудження ледарів вважаються основними засобами трудового виховання. Важливу роль у трудовому вихованні грають славетні традиції Східноукраїнського регіону, народні свята, фольклорні твори про працю. Трудове виховання пов’язується з вихованням моральним, розумовим, естетичним і фізичним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дитячий фольклор / Упоряд. і передм. Г.В.Довженок. – К., 1986. – 304 с.
2. Дмитриевские сказы / Записал И. Сопов от дмитриевского старожила агронома совхоза “Снежнянский” П.М.Сиренко // Донбасс. – 1966. – № 2. – С.112 – 114.
3. Донбас у радянській народній творчості / Збирання, упорядкування, передмова та примітки Н.Д.Тарасенко. – Сталіно, 1956. – 84 с.
4. Драгомановъ М. Малорусскія народныя преданія и рассказы. – К., 1876. – 436 с.
5. Жизнь и творчество крестьянъ Харьковской губернии. Очерки по этнографіи края / Подъ ред. В.В.Иванова. – Харьковъ, 1898. – Т.1. – 1054 с.
6. Ионов А.В. Поёт душа шахтёрская: Песни. Сказы. Частушки. Пословицы. Поговорки. – Донецк: Донбасс, 1969. – 238 с.
7. Манжура Ів. Батьківський заповіт. Билиця. Автограф. – Рукописний фонд ЦНБ ім. В.І.Вернадського, XVI, 1888. – 1 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2001. – 24 квітня – 1 травня. – С.2 – 4.
9. Субботский Е.В. История детства: этнография и психология // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С.162 – 164.
10. ІМФЕ, Ф 1-6, од. зб. 657.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Лосєва Н.М. – канд. фізико-математичних наук, доцент
Донецького національного університету

Розглядаються питання формування педагогічної культури викладача вищої школи. Показано шляхи створення культурологічної аури в педагогічних закладах, яка сприяє підвищенню рівня педагогічної культури. Акцентується увага на процесах само актуалізації особистості викладача вищого навчального закладу.

Поняття “педагогічна культура” досить розповсюджене в сучасній науковій літературі і використовується як деяка характеристика педагогічного процесу. Одним з перших термін “педагогічна культура” живив Г. Волков наприкінці 50-х рр. минулого століття. У працях різних педагогів зміст цього словосполучення змінюється залежно від контексту. Мабуть, це пояснюється тим, що цей термін ще не “устоявся”, а в науковій літературі тільки розпочався процес його осмислення. У працях Г. Карпової, І. Колесникової, І. Котової, З. Равкіна, С. Шиянова та інших учених поняття педагогічної культури тлумачиться як частина загальноуніверситетської культури, яка містить в собі світовий педагогічний досвід, зміну культурних епох і відповідних до них освітніх парадигм, історію педагогічної науки. С. Бондаревська [2] розглядає педагогічну культуру різнопланово: *в соціально-педагогічному плані*, де вона подається як засіб педагогізації середовища; *в індивідуально-особистісному* – як вияв суттєвих властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування педагога; *з позиції властивостей, внутрішньо притаманних освітнім закладам*, – як суттєва характеристика середовища, особливостей педагогічної системи. До структури педагогічної культури С. Бондаревська включає різноманітні рівні: соціально-педагогічний, науково-педагогічний, професійно-педагогічний та особистісний. І. Відт [1, 6-7] у педагогічній культурі виділяє три рівні: реліктовий, актуальний і потенційний. Перший охоплює педагогічні настанови, норми, способи і форми педагогічного процесу, викликані ще попередньою епохою, але які за інерцією продовжують своє існування і в наступних епохах. Другий рівень – актуальний – відбиває специфіку сьогоdnішнього педагогічного простору. Третій рівень – потенційний – містить програми, скеровані на майбутнє. Це педагогічна інноватика, мета якої – підготовка освітньої системи до вимог завтрашнього дня.

Безсумнівно, що саме педагогічна культура детермінує підходи педагогів до розв’язання професійних проблем навчання і виховання, відображається на способах організації життєдіяльності освітніх закладів. Сьогодні вимоги до педагога багатоманітні і досить високі, оскільки викладачеві як особистості належить провідна роль у новій цивілізації. Крилатим став вислів про те, що “не політик, не генерал і навіть не вчений, а вчитель має стати центральною фігурою епохи, яка наступає”.

Мета даної статті полягає в тому, щоб показати, яким чином створення культурологічної

аури в педагогічних колективах, налаштованість викладача на потенційний рівень педагогічної культури забезпечує режим розвитку освітньої системи сьогодні, коли відбувається переосмислення цінностей навчання. Уже не отримання студентами знань і навіть не оволодіння знаннями стають ціннісним орієнтиром освіти, а розвиток здатності до самоорганізації в навчальній, професійній діяльності, у життєдіяльності, здатність до саморозвитку. Тому необхідно принципово змінити погляди на навчальний процес, на специфіку роботи педагога в межах нових цінностей освіти. Високі вимоги до підготовки творчого фахівця підвищують вимоги і до проведення лекцій, семінарів, лабораторно-практичних занять. Завдання лектора сьогодні – дати студентам можливість не тільки зрозуміти матеріал, що викладається, але й допомогти їм оволодіти вмінням самостійного підходу до проблеми, яка розглядається в лекції. Ефективною лекція може вплинути тоді, коли вона є не простим джерелом інформації, яке заміняє читання підручників і довідкової літератури, а методом активного введення слухачів у глибини основних проблем науки. Інколи педагог перенасичує лекцію фактичним матеріалом і вона виходить невдалою, непереконливою, потребує ще наукового аналізу. Є педагоги, які більше сподіваються на інтуїцію, не продумують ретельно змістовний бік лекції і вона здається занадто загальною, бездоказовою. Лекції, на яких викладачі прагнуть максимально полегшити студентам розуміння матеріалу, не дають їм можливості розмірковувати, самостійно “додумувати” деякі моменти, знижують рівень засвоєння знань. Не виправдовує себе ще й таке – надання студентам повної самостійності при вивченні окремих тем або розділів. На наш погляд, викладачам у процесі підготовки до читання лекцій доцільно передбачати певні пропорції у повідомленні “готових” знань, які потрібно аксіоматично засвоювати, та інформації, що стимулює самостійні роздуми студентів. З цією метою активно практикуються під час лекцій постановка перед студентами питань, невеличких пізнавальних завдань, порівняльний аналіз ними різних поглядів на одну і ту ж проблему тощо. Усе це робить процес засвоєння змісту лекції творчим. Аналіз педагогічного досвіду дає можливість зробити висновок, що чіткість постановки завдань лекції, зрозумілість студентам її логіки, підпорядкування змісту поставленому завданню значно полегшують її сприйняття, дозволяють глибше проникнути в сутність, осмислити методологію і теорію питання, встановити зв’язок з

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

практикою. Перед лектором постає завдання – виділити центральні ідеї і чітко сформулювати основні результати, звільнитися від допоміжного і другорядного, зосередити увагу слухачів на головному. Досвід викладання засвідчує, що викладачеві доводиться в першу чергу думати над з'ясуванням мети, змістом і структурою лекції, добром ілюстрацій, над мовленнєвим оформленням лекції. Читання лекцій підпорядковується певній логіці і, при будь-якому методичному прийомі викладу, переконливість доказів педагога зростає, коли дотримується неухильний логічний план викладу. Логіко-педагогічний план вузівської лекції повинен містити, на наш погляд, приблизно такі три основні етапи:

1. Вступна частина. Формулювання завдань лекції. Коротка характеристика проблем. Література. Встановлення зв'язку з попереднім – невеличкий вступ; 2. Виклад. Докази. Аналіз, освітлення подій. Розбір фактів. Подекуди демонстрація досвіду. Характеристика різноманітних точок зору. Формулювання окремих висновків. Зв'язок з практикою; 3. Висновки. Формулювання основного висновку. Настанови для самостійної роботи. Методичні поради. Відповіді на питання.

Подібний план полегшує досягнення навчально-наукових і виховних завдань лекції. Розкриваючи логіку лекції на першому етапі, викладач має можливість глибше обґрунтувати теорію питання, розкрити методологію, особливо в проблемній лекції, і тим самим здійснити формуючий і розвиваючий вплив на студентів. Студенти, усвідомлюючи план і основну логіку лекції, легше включаються в активний процес міркування, в систему логічної аргументації викладача. При цьому варто наголосити на тому, що планомірність і чітко визначена послідовність розташування матеріалу в лекції ніяким чином не применшує її емоційного впливу на слухачів, а навпроти, посилює інтерес. Емоційність лекції має велике значення. Емоційне подання матеріалу стимулює увагу слухачів і робить більш яскравим і переконливим зміст лекції. Лекція, що читається на підйомі, навіть з пафосом, із застосуванням прийомів ораторського мистецтва, образних порівнянь, художніх образів, посилює увагу слухачів. Наразі діє закономірність поєднання думок і почуттів при активному сприйнятті, що дозволяє глибше проникати в досліджуване явище, повніше і ґрунтовніше його розуміти. Треба підкреслити, що в навчальному пізнанні сухий виклад і байдуже ставлення студента до сприйняття лекційного матеріалу обмежує можливості самостійного проникнення в матеріал, що вивчається. У цьому випадку відбувається формальне сприйняття і запам'ятовування. Емоційність лекції залежить також і від загального стилю поведінки викладача. Оптимістичний тон, доброзичливе ставлення лектора до студентів надають лекції позитивного емоційного забарвлення і підвищують інтерес студентів. І

навпроти, педагог з похмурим поглядом, песимістично налаштований, недобррозичливий у ставленні до студентів навряд чи зможе викликати в них емоції співпереживання, особливої духовної контактності, зробити студентів своїми творчими однодумцями. Будь-яке гарне пояснення розвиває учнів, формує пізнавальний інтерес. Важливість формування пізнавальних процесів у наш час визначається тим, що, по-перше, виявлено тісний зв'язок між інтересом до знань, з одного боку, і здібностями та іншими властивостями особистості – з іншого. По-друге, - і це найголовніше – пізнавальні інтереси надають сенс не тільки вченню, але й життю загалом. Якщо у людини відсутні пізнавальні інтереси, то відбувається зuboжіння особистості. Таким чином, викладачі повинні розуміти, що турбота про те, щоб пояснення було цікавим – найважливіше завдання педагогічного процесу і одна з необхідних умов педагогічної культури викладача і виявлення поваги до студентів.

Отже, лекція: **по-перше**, є провідним методом всебічного розвитку молодого спеціаліста в процесі навчання, який забезпечується через особистий вплив викладача на студентів за допомогою фактів науки, демонстрації процесу розвитку науки, через викладення науки із зрозумілих методологічних позицій, через вплив на слухачів особистості лектора як ученого і педагога; **по-друге**, ефективність розвивального впливу лекції на студентів різко зростає, якщо здійснюється проблемна побудова лекційного курсу (окреслюються проблемні теми і ключові питання, конкретний матеріал виноситься на самостійне вивчення); **по-третє**, дидактичну і методичну розробку лекції необхідно підпорядкувати підвищенню розвивального впливу на студентів, що передбачає її чітку логічну структуру, наукову обґрунтованість і змістовність, емоційну насиченість.

Важливими формами навчально-виховного процесу у вищій школі є також семінарські і лабораторно-практичні заняття. Вони мають свої специфічні завдання і притаманну їм методику організації.

Семінарські заняття відіграють важливу роль як у теоретичній підготовці молодого спеціаліста, так і практичній. Мета семінарських занять – сприяти поглибленому засвоєнню студентами найскладніших питань навчального курсу, пробудити їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, активізувати самостійне вивчення першоджерел, наукової і методичної літератури, розвивати навички самоосвіти. Продуктивність семінарських занять багато в чому залежить від творчої активності студентів і правильної організації їх діяльності. Зазвичай семінарським заняттям передують спеціальні консультації, на яких повідомляються теми, план семінару, списки рекомендованої літератури, даються методичні вказівки про доцільну послідовність у роботі. Творче вивчення матеріалу

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

дозволяє не тільки подолати абстрактність відповідей студентів, яка іноді має місце, але й підвищити їх теоретичний рівень, усвідомленість. Поглибленому вивченню висвітлюваної на семінарі теми сприяє підготовка рефератів, які колективно обговорюються на занятті, доповнюються. Необхідно підкреслити, що якість роботи студентів на семінарських заняттях де в чому визначається характером винесених на обговорення питань. Інколи формулювання питань націлюють студентів на бездумний переказ змісту лекцій або навчальних посібників, не дають простору для їх власної думки; іноді викладачі уникають обговорення нагальних питань. Усе це знижує навчальну і виховну значущість семінарів. Доцільною, якщо це дозволяє зміст матеріалу, є проблемна постановка питання, що викликає у студентів інтерес і потребу відшукати наукове пояснення явищам, які розглядаються. Методика семінарських занять повинна відповідати рівню розвитку студентів, характеру матеріалу, що вивчається. На семінарських заняттях може бути використано методи бесіди, обговорення доповідей і рефератів, диспути. При цьому важливо регулювати активність аудиторії, дати можливість виявити себе кожному. А для цього необхідно, щоб викладач потурбувався про особистісно орієнтоване навчання, створив умови для самореалізації особистості, максимальної її активності, самостійності та ініціативності в процесі навчання. Для цього, на наш погляд, у вищій школі на кожному факультеті повинна існувати психолого-педагогічна служба, яка допомагає викладачам у вивченні мотивації студентів, їх прагненні до самоактуалізації, індивідуальних особливостей тощо. Математичний факультет Донецького національного університету вже має деякий досвід у створенні такої служби і автор, який є ініціатором її створення, вважає, що на сьогодні, коли необхідно виховати особистість, здатну до творчого розвитку, роботу подібної структури важко переоцінити. Пізнання реальних можливостей людини, розкриття механізмів самопізнання і самоудосконалення, формування цілісної особистості, розвиток творчої індивідуальності та інтелектуальної свободи особистості у спільному зростанні педагога і студентів, подолання відчуження викладачів і студентів від навчальної роботи і один від одного входить в поняття педагогічної культури і повинно стати стрижневим компонентом освіти.

Професійна підготовка студентів значною мірою реалізується також на лабораторно-практичних заняттях. Практичні заняття незалежно від їх конкретних особливостей значною мірою забезпечують вироблення умінь і навичок застосування знань для вирішення практичних і теоретичних завдань, розвиток професійних якостей майбутнього фахівця. На практичні заняття, як правило, виносяться теми, за якими студенти вже прослухали лекції. Саме тому доцільно, щоб на практичному занятті невелика теоретична частина передувала практичній. Це

налаштовує студентів на науковий підхід до виконання і аналізу практичних робіт, підвищує їх якість. Практичні заняття мають найбільший ефект тоді, коли на них організуються і заохочуються дискусії студентів, здійснюється творчий підхід до аналізу ситуацій, присутня строга наукова аргументація власних висновків і пропозицій. Підвищити інтелектуальний рівень і професійну спрямованість практичних занять можна за допомогою чіткої дидактичної системи проведення практикумів, лабораторних робіт, дослідницької діяльності студентів, виробничої і педагогічної практик. Незважаючи на специфічність, відокремленість практичних занять з певних предметів, яка здається на перший погляд, в їх основі повинна бути єдина педагогічна ідея – розвивати фахівця, в якого всі набуті ним знання, уміння і навички взаємопов'язані, єдині і взаємно доповнюють одне одного. Термін “розвиток” містить у собі глибокий зміст для теорії і практики вищої освіти. Поняття “розвиток особистості” фіксує не тільки всебічність розгортання здібностей індивіда, засвоєння ним соціальних ролей, принципів і норм життя (“соціалізація особистості”), але й формування, збільшення його активності, психологічних структур особистості, які забезпечують йому можливість продуктивної діяльності і самодіяльності, життєвого успіху і динамічного професіоналізму. Необхідно не пропустити головного – розвитку особистості студента, оскільки якість педагогічної роботи визначається і за таким критерієм, як сформованість у студентів потреби і здатності до самонавчання, самовиховання і самоудосконалення відповідно до засад гуманістичної моралі, культури, громадських ідеалів.

Стратегія і тактика колективів викладачів вузів повинна вибудовуватися таким чином, щоб структура і зміст вузівського і позавузівського життя студента ставили його в умови постійної необхідності розвивати самостійність і підвищувати соціальну відповідальність, наповнюючи їх все більш і більш повним громадським змістом і особистісним сенсом. Тільки за таких умов самостійність і соціальна відповідальність стають динамічними чинниками інтелектуального і духовного розвитку майбутнього фахівця. І незважаючи на те, що буденна діяльність викладача конкретної дисципліни зорієнтована в основному на проведення чергового заняття, тобто на окремі результати, кожен викладач повинен усвідомлювати, що результат його праці втілюється не тільки в знаннях, уміннях і навичках, які виникли у студента після заняття. У результаті спільної діяльності студентів і викладача виникає щось, що не може зводитися лише до сукупності результатів, отриманих на кожному занятті. Цей сукупний результат не тільки більше, ніж сума окремих результатів, він *якісно інший*. Педагогічна культура викладача і системність вищої освіти виявляється, коли “...у системі виникає нове, що було відсутнім в елементах системи. Усвідомлення

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

цього факту, розуміння глибинних результатів своєї діяльності наповнює щоденну, іноді рутинну діяльність викладача особливим змістом, перетворюючи його, з простого каменяра, який кладе чергову цеглину, на будівника прекрасного палацу” [4, 69].

Педагогічна культура вищої школи може буди репрезентована різноманітними типами залежно від пріоритетів педагогічної системи вузу. Якщо в структурі цінностей центральне місце посідає знанневий підхід, увесь педагогічний процес скеровано на отримання студентами знань, то в цьому випадку формується педагогічна культура імперативно-освітнього типу з усіма властивими їй ознаками: авторитарні методи впливу, суб’єкт-об’єктні відносини тощо. Орієнтація в організації педагогічного процесу на особистісні сенси студентів, розвиток їх творчих здібностей, спрямованість на психолого-педагогічну адаптацію – відмінні принципи вищої школи соціогуманного типу. Індикатором типу педагогічної культури вузу є його атмосфера, яку слід розглядати як якісну характеристику організації педагогічного процесу. Школа імперативного типу пригнічує не лише студента, а й викладача, який працює у фарватері усталених принципів. А школа соціогуманного типу передбачає і підтримує індивідуальну своєрідність і авторський почерк викладача. У вищих навчальних закладах України необхідно створити нову культурологічну ауру, піднести стосунки у вищій школі на якісно новий рівень, тому що від морального мікроклімату у вузі залежить, чи зможемо ми виховати вільних, компетентних особистостей, які необхідні незалежній Україні. В. П. Андрущенко постійно наголошує на тому, що культурологічна аура повинна стати сутністю університету, де готують викладачів, і вона повинна пронизувати всю його професійну підготовку.

Проте не можна недооцінювати і той факт, що розвиток педагогічної культури багато в чому залежить від самого викладача і тому педагогічному колективу необхідно використати потенціал багатих джерел культурного напрямку вітчизняної педагогіки, покликаних підживлювати і

розвивати духовну своєрідність особистості викладача.

І якщо існуюча сьогодні вища школа є тією ланкою суспільної системи, що авторитарно впливає на становлення людини, вона повинна змінитися. Треба створювати інший тип освітньо-виховальних відносин у вузі, коли принципом структурування їх було б становлення і розвиток особистості. Це не робиться у масовому масштабі “по команді” і “під керівництвом”. Швидше за все, це можливе у вигляді створення в педагогічних колективах окремих науково-експериментальних майданчиків з проблем навчально-виховної роботи, в яких можна було б зосередити всі інтелектуальні сили вищої школи, людей таких як Д. С. Лихачов, О. Ф. Лосев, В. О. Сухомлинський..., тих, хто міг би як і колись вони, одним своїм існуванням ненав’язливо виховати оточуючих, вчити “слухати інших”, рятувати їх від наших недоліків і неудосягнень.

В українському суспільстві сьогодні відбуваються людиноцентристські зміни і вони змушують змінити пріоритети в педагогіці. Тепер усім зрозуміло, що “саме від розвинутої кожної особистості залежатиме доля держави і нації. Тому головне – створити найкращі умови для самопізнання, саморозвитку, а потім і самореалізації власної сутності кожною особистістю,” – пише міністр освіти України В. Г. Кремень [3, 130]. Духовним фундаментом вищої школи є викладач, який щодня безпосередньо спілкується зі студентами і від нього, від його педагогічної культури залежить дуже багато у педагогічному процесі, бо він є прикладом для студентів. Тому він повинен бути компетентною людиною і самодостатньою особистістю. А. Маслоу виділив чотири ознаки самоактуалізуючої особистості, які повною мірою стосуються викладача: відданість справі; задоволення від роботи; постійний пошук; надання переваги духовним цінностям. Саме такий викладач-дослідник, експериментатор, людина високої педагогічної культури і зможе виконати соціальне замовлення суспільства – виховати і навчити компетентну самоактуалізуючу особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Видт И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2003. № 3.
2. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
4. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М.: "Академия", 2002. – 224 с.

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Набока О.Г. – кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри менеджменту Слов'янського державного педагогічного університету

В статті розкриті особливості використання активних методів у системі інтенсивної технології навчання студентів економічних спеціальностей, що базується на принципах моделювання професійних умінь майбутнього фахівця-економіста.

Нові підходи до організації навчально-виховного процесу вимагають створення особистісно-орієнтованих технологій, які дозволяють студентам брати участь у вирішенні стандартних, дослідницьких і творчих завдань у різноманітних сферах людської діяльності, світоглядних та пізнавальних проблем, фахових завдань.

Вміння продуктивно й ефективно працювати з текстовим матеріалом, вміння засвоювати будь-яку інформацію в найстисліші терміни є не тільки важливою складовою самостійного інтенсивного навчання, а й важливим елементом будь-якого виду діяльності. Вагома роль у цих процесах відводиться активним методам навчання, спрямованих на:

розвиток загально навчальних вмінь і навичок;

створення сприятливої атмосфери на заняттях;

встановлення емоційних контактів, об'єднання учасників занять у колектив;

зняття емоційного перенапруження;

формування навичок самопідготовки для більш ефективної діяльності та засвоєння більших обсягів інформації;

гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей до праці;

тренінг, що передбачає навчання через дію в процесі інтеріоризації.

У педагогічній теорії існують різні підходи до побудови структури методів активного навчання. Найбільш поширена точка зору полягає в тому, щоб використовувати певний ступінь активізації студентів або характер навчально-пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим можна визначити такі методи: імітаційні, тобто такі способи проведення занять, при яких навчально-пізнавальна та виховна діяльність спирається на імітацію професійної діяльності, пізнавальну активність, соціальні процеси. Всі інші методи активного навчання відносяться до неімітаційних. Для них характерна відсутність імітації реальних об'єктів або обставин в умовних ситуаціях. Від традиційних ця група методів відрізняється зорієнтованістю на проблему, а також інтенсифікацією логіко-пізнавальної діяльності студентів.

Імітаційні методи активного навчання в свою чергу поділяються на ігрові та неігрові.

Специфіка ігрових методів полягає у їх опорі на ігрову функціональну основу, тобто на ігрові елементи, зв'язки, відношення.

Особливості неігрових імітаційних методів активного навчання виражаються у моделюванні реальних об'єктів і ситуацій без наявності вільної гри і виконання рольових функцій. При цьому відсутні елементи ігрових типів, моментів, рольового спілкування. Процес навчання і виховання відбувається через обговорення в мікрогрупі ситуацій і прийняття певних рішень.

Для неімітаційних занять характерна відсутність імітаційної моделі (процесу, що вивчається або певного виду діяльності). Активізація навчання та виховання забезпечується через прямі та зворотні зв'язки між викладачем та студентом.

Проблемна лекція характеризується організацією реальної самостійної творчої роботи слухачів за допомогою контрольних питань, обговорення, мікродискусій тощо. Розрізняються лекція-діалог, лекція-дискусія і лекція з запланованими помилками.

Лекція-діалог передбачає і поєднує унікальність і рівність партнерів, відмінність і оригінальність їх точок зору, орієнтацію кожного на розуміння і на активну інтерпретацію власної точки зору партнером, очікування відповіді і її передбачення в особистісному висловленні, взаємодоповнення позицій учасників спілкування, взаємостосунки яких є метою діалогу.

Лекція-дискусія спрямована на залучення студентів до обґрунтування своєї точки зору. Підготовка до заняття передбачає використання системи проблемних ситуацій, які дозволяють в процесі викладання спровокувати суперечки з боку слухачів, бажання з'ясувати деякі протиріччя, висловити і обґрунтувати свою точку зору.

Лекція з запланованими помилками має проблемність у чистому вигляді. Під час такого уроку створюються дидактичні умови, які нібито змушують слухачів до активності: необхідно не просто сприйняти інформацію, щоб опанувати тему, отримати необхідні знання, а й проаналізувати, оцінити, зробити висновки.

Усі види таких занять мають одну характерну ознаку – проблемність. При викладанні викладач створює проблемну ситуацію не миттєво, а поступово, поетапно. Найбільш ефективно викладання проблеми відбувається за такою схемою:

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

формування певних положень, понять;
їх обґрунтування;

перелік фактів, доказів, прикладів, цитат,
які вказують на протиріччя в підходах до
вирішення даної проблеми;

запрошення слухачів до пошуку логічного
співвідношення між сформованим і
запропонованим лектором та вказаними підходами,
фактами, науковими доказами;

узагальнення щодо обраної точки зору та
рекомендації до подальшого вивчення теми,
використання теорії в практиці.

Проблемні практичні заняття
дозволяють педагогу з'ясувати досягнутий
студентами рівень знань, умінь і навичок,
визначити подальші етапи роботи, активізувати їх
самостійну роботу. Практичні заняття можуть
бути перехідною формою від загальних понять до
конкретних, практичних; створювати фундамент
для глибокого аналізу отриманої інформації із
наукової літератури. Під час практичних викладач
виступає в ролі консультанта і організатора.

Проблемний семінар найбільш ефективно
проводити за такою схемою:

вступна бесіда викладача, в якій
оголошуються основні завдання і цілі, контрольні
питання до заняття в цілому;

проведення студентами окремих етапів
занять, на яких не лише відбувається повідомлення
певної інформації, а також ставляться проблемні
питання, відбуваються навчальні дискусії,
здійснюється робота учасників семінару з
виконання завдань, розроблених і запропонованих
однокласниками;

підведення підсумків роботи, аналіз і
оцінка виконання індивідуальних і групових
завдань;

рефлексія – самооцінка рівня опанування
учасниками інформацією, запропованою під час
заняття.

Тематична дискусія – обов'язковий
елемент занять, що проводяться в активній формі.
Під час дискусії відбувався не лише обмін досвідом
і знаннями, у учасників відпрацьовувалося вміння
викладати свої думки, аргументувати і
обґрунтовувати їх, приймати рішення. Все це
підвищує рівень компетентності, формує здатність
до синтезу знань, отриманих на попередніх
заняттях, допомагає знайти власні шляхи
підтвердження того чи іншого положення.

Наступна група методів активного
навчання реалізується на імітаційних видах занять.
Їх характерна ознака – імітація колективної та
індивідуальної професійної діяльності.

Аналіз конкретних ситуацій передбачає
розгляд ситуацій, які містять пізнавальну
інформацію певного характеру, а також утримують
проблему, що потребує вирішення. В такому
випадку ситуація розглядається як навчальний
матеріал для вдосконалення професійних знань і
вмінь.

У відповідність з логікою процесу
усвідомлення явища та формування певних

навичок поведінки, ситуації можна розподілити на
аналітико-оціночні, ситуації передбачення
поведінки і ситуації морального вибору.

Аналітико-оціночні ситуації містять у собі
завдання, що вимагають проаналізувати поведінку
її учасників, обставини, виявити мотиви і цілі
вчинків, дати їм оцінку. Такі ситуації сприяють
формуванню вміння аналізувати вчинки людей,
оцінювати їх, правильно орієнтуватися в різних
життєвих колізіях.

Ситуації передбачення поведінки містяться
в завданнях на визначення результатів і можливих
способів поведінки. Такі ситуації характеризуються
незавершеністю дій їх учасників, невирішеністю
моральних протиріч, що особливо активізує у
студентів вміння передбачити поведінку людей і
свою власну в певних умовах.

Метою **ситуацій морального вибору** є
формування у студентів вміння приймати етичні
рішення. Характерною рисою таких ситуацій є
багатоваріантність можливих дій. Вибір одного з
таких варіантів і буде вирішенням ситуації.
Ситуації морального вибору є більш складними,
оскільки вимагають вміння аналізувати, оцінювати
вчинки учасників ситуації, передбачити можливі
способи поведінки і його результати, щоб прийняти
правильне етичне рішення.

У фаховій підготовці студентів-економістів
моделювання конкретних ринкових ситуацій надає
можливість самостійно приймати рішення,
виходячи із існуючої кон'юнктури, підкріпити
теоретичний матеріал практичними прикладами, за
більш короткий час надати можливість вирішити
навчальну проблему.

Під час розгляду конкретних ситуацій
студенти займають активну позицію, навчальний
процес здійснюється у формі творчого пошуку.
Вони не тільки генерують ідеї, але й фактично
створюють процес навчання. При цьому студенти
перебувають у ситуації активної взаємодії один з
одним, що імітує реальні комунікаційні залежності,
які виникають між людьми у процесі спільної
діяльності.

Мета і викладача, і студента - створити в
аудиторії таку атмосферу, в якій учні можуть
розвинути і застосувати ті навички пізнання і
поведінки, які потрібні для вирішення проблем, що
чекають їх в майбутній професійній діяльності.

Імітаційна справа за своєю суттю дуже
схожа з методом аналізу конкретних ситуацій.
Специфіка її полягає в тому, що заздалегідь існує
єдине рішення, яке відоме викладачу, а значить -
результат в даному випадку запрограмований.

Ігрові заняття, - це група методів, яку
об'єднує одне загальне явище – гра або її елементи.
Ігрові методи навчання включають два класи ігор:
ділові і організаційно-діяльнісні.

Навчальна гра – найбільш високий,
узагальнюючий вид активних методів навчання.
Істотною рисою навчальної гри є двоплановий
характер діяльності студентів на занятті. З одного
боку, студенти, поставлені в умовну ситуацію, а з
іншого – залишаються у межах реального

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

навчального процесу і реалізують реальні загально-навчальні уміння. Педагогічні завдання становлять основну мотивацію навчальної гри, а досягнення ігрової мети (успішне виконання ролі, прийняття правильних ігрових рішень, одержання максимальної кількості балів) є другорядним.

Успіх навчаючої гри у значній мірі визначається конструкцією, а також тим, наскільки вона відповідає можливостям її учасників: віковим, культурно-історичним, соціально-психологічним, професійним та іншим. Конструкція гри забезпечує передбачення, визначеність її протікання, результативність. Суттєве значення мають правила, що визначаються заздалегідь і скеровують поведінку учасників.

Одна з особливостей гри – наявність у граючих протирічних установок: по-перше, визнання реальності життєвих ситуацій, що моделюються у ході гри, і, по-друге, - визнання реальності самої гри, тобто її умовності. Умовними є ігрова діяльність, ігрова ситуація і предмети, які служать для заміщення реальних предметів. Ця особливість називається уявною чи мнимою ситуацією і закладається в сценарій гри. Слід підкреслити, що гра передбачає відому двоплановість, тобто єдність умовності і реальності.

У процесі гри створюється ігровий образ, який безпосередньо сприймається і переживається її учасниками. Цей образ має серйозне пізнавальне значення, так як дозволяє зіставити реальний об'єкт і його ігрову модель. У той же час створення образу пов'язано з яскраво висловленим емоційним переживанням, яке має позитивне забарвлення. На учасників гри емоційно впливає змагання, яке, як правило, передбачалося сценарієм. Характерно, що адекватне сприймання ігрового образу зумовлене безпосередньою участю у грі, яка створює передумови захопленості, емоційної насолоди нею.

Впровадження ділових економічних ігор в навчально-виховний процес студентів економічних спеціальностей переслідує такі цілі:

Формування у студентів функціональних економічних знань основ господарської діяльності.

Формування системи ціннісних орієнтацій і розвитку індивідуальності.

Навчання навичкам економічної діяльності.

Професійне самовизначення.

Розвиток здібностей до самоосвіти і саморозвитку.

Економічна ділова гра в навчально-виховному процесі виконує наступні функції:

інформаційна функція проявляється у спрямованості змісту гри на економічні питання; виховна функція сприяє формуванню в учнів вміння господарювати, бережливого, чесного ставлення до праці; формуванню ціннісних орієнтацій;

розвиваюча функція передбачає формування економічного мислення;

комунікативна функція реалізується через організацію спілкування, регуляцію міжособистісних відносин; розвиток здібності встановлювати контакти в майбутній професійній діяльності; виникнення механізму самореалізації поведінки;

прогностична функція проявляється у вірному плануванні роботи, вмінні економічного прогнозування;

функція інтеграції забезпечує міжпредметні зв'язки про загальні об'єкти вивчення між курсами.

Під час проведення ігор активізується творчий потенціал особистості, відбувається формування нових соціально-ціннісних орієнтацій, моделювалися різноманітні цикли певних видів діяльності.

Отже, використання активних методів навчання в процесі вивчення економічних дисциплін дозволяє здійснити перехід від традиційних форм організації діяльності до модифікації контактів зі студентами в учбовій аудиторії, сприяє збільшенню самостійної інтелектуальної пошукової діяльності студентів, дає змогу розглянути безліч проблем практичної діяльності, сприяє формуванню власної позиції у слухача та розвитку критичного мислення.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К СИСТЕМАТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Е.Некрасова, Е.Смоляр - старшие преподаватели кафедры физического воспитания
Славянского государственного педагогического университета*

В данной статье приводятся методы исследования мотивации к систематическим занятиям физическим воспитанием, влияния эмоционального фона на обучение двигательным действиям. Затронуты проблемы адаптации студентов-первокурсников к занятиям в высших учебных заведениях.

Актуальность темы. Физическое воспитание – это процесс и результат деятельности студентов по развитию жизненно важных двигательных и физиологических систем организма, выявление и коррекция, а также активизация мотивов для занятий физической

культурой является неотъемлемой частью работы педагогов в системе физического воспитания. В данной проблеме необходимо изучить и классифицировать мотивы занятий физическими упражнениями, изучить влияние эмоционального

Роль учителя в развитии гражданского общества

состояния занимающихся на развитие физических двигательных качеств.

Проблемой занимаются. Изучение этой проблемы проводится на кафедре физического воспитания Славянского государственного педагогического университета старшими преподавателями Смоляр Е.В., Некрасовой Е.В. среди студентов I-II курсов.

Позиция авторов. Авторы считают, что мышечное чувство как отражение движений содержит два относительно самостоятельных образования – образ и мотив. Задача, поставленная перед занимающимися вытекает из мотива, а мотив из образа. Образ является эмоциональным восприятием занимающегося физическим воспитанием, а взаимосвязь образа и мотива очень велика.

Современные условия жизни (урбанизация, бурное развитие промышленности, транспорта, негативные изменения в экологической сфере и др.) предъявляют повышенные требования к уровню физической подготовленности, работоспособности, защитным свойствам организма человека. Это значительно сказывается на режиме дня и на умственной работе студента.

К факторам, оказывающим наиболее существенное влияние на умственную работоспособность, её эффективность и качество, у студентов можно отнести следующее:

- личностные характерологические, интеллектуальные и другие психические особенности;
- степень выраженности и устойчивости мотивации к обучению в данном учебном заведении и по избранной специальности;
- быстрота переключения от старого, привычного стереотипа жизни и учебы и адаптации к новым жилищно-бытовым условиям, к новым формам и режиму обучения, к новому учебному коллективу;
- семейное положение;
- особенности жилищно-бытовых условий;
- режим питания и сна.

Все студенты испытывают необходимость адаптации к новому коллективу, к психическому климату учебного заведения, совершенно другим методам преподавания и т.д. По наблюдениям, основная масса студентов адаптируется в вузовской обстановке на протяжении первого семестра, но для 20-25% студентов процесс психологической адаптации протекает довольно сложно и длительно.

Современный учебный процесс сопряжен со значительной психофизиологической нагрузкой, связанной с необходимостью овладения значительным объемом новых знаний и практических навыков.

Физическая культура развивает не только тело, но и дух. Она одна из важнейших составляющих гармоничного развития личности. Спорт, на самом деле, дает очень многое, нужно только научиться брать у него энергию, ловкость, пластику и красоту, которые дают истинную уверенность в себе.

Физическая культура – далеко не удел одних профессионалов. Ведь заботиться о своем здоровье могут люди разных профессий и возрастов.

Высокий уровень физической и умственной активности людей, занимающихся физическими упражнениями, сохраняется значительно дольше, чем у не занимающихся.

Снижение активной двигательной деятельности способствует развитию сердечно-сосудистых расстройств, что ведет к нарушению обмена веществ. Занятия физической культурой в любых её проявлениях помогут вам нейтрализовать все эти отрицательные воздействия на собственный организм, повысить естественную защитную устойчивость организма. Вот почему современная наука уделяет внимание проблеме влияния эмоционального состояния студента на процесс обучения. Главная задача студента – умение воспитать в себе положительные эмоции и попытаться, сохраняя их, направить на достижение поставленных целей. Именно поэтому, для повышения эффективности учебного процесса и учебного труда кроме овладения средствами обучения и воспитания нужно поддерживать бодрое эмоциональное состояние. Ведь физическая культура это не просто стимулятор мышечной системы, она дает возможность быть более бодрым и оптимистически настроенным человеком. Эмоциональный настрой человека лишь способствует получению ожидаемых результатов и радости от правильной физической нагрузки.

Эмоциональное состояние студента также зависит и от его отношения с преподавателем. Отношение часто строятся по первым впечатлениям, и необходимый настрой на овладение данным предметом в значительной мере зависит от педагогического мастерства преподавателя, от его личностных качеств. Опыт показывает, что силовое давление не всегда приносит успех, наоборот, оно нередко создает в отношениях эмоциональную напряженность, которая отрицательно сказывается на эффективности обучения.

Именно поэтому основной проблемой нашего исследования является адаптация и повышение позитивной мотивации к систематическим занятиям физической культурой.

В задачах нашей работы мы определили следующие аспекты для исследования:

- определить и изучить мотивы занятий физической культурой;
- классифицировать эти мотивы;
- проследить влияние физических упражнений на эмоциональный фон студентов.

Прежде чем рассматривать вопрос о положительной мотивации студентов к систематическим занятиям физической культурой, необходимо определить, что же такое мотив.

Мотив – это мысли и чувства человека, побуждающие к совершению той или иной деятельности.

Роль учителя в развитии гражданского общества

Мотивы тесно связаны с эмоциями. Эта взаимосвязь выражается в том, что они отображают отношение между мотивами и возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности им деятельности. То есть отношений между тем, что хочу и тем, что имею.

Без эмоций занятия спортивной деятельностью не возможны. Эмоциональная увлеченность – это одно из важнейших условий положительного влияния физических упражнений на личность человека.

Взаимосвязь мотивов и целей деятельности очень велика. Источником активности личности и её деятельности являются потребности, которые формируются и проявляются в процессе обучения и занятий физическим воспитанием.

Активность с более или менее осознанным мотивом деятельности называется направленной. Что же такое мотив деятельности? Мотив деятельности – это осознанное человеком переживание своей потребности субъективно выражающийся в мыслях, понятиях (моральных, этических), идеалах, эмоциях как простых, так и сложных.

Мотивы занятий физическим воспитанием не только разнообразны, но и имеют динамический характер. В процессе обучения мы видим динамику развития мотивов, побуждающих студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Начальная стадия мотивов имеет следующие характеристики:

1. Диффузность интересов (студенты посещают основные занятия, а так же несколько спортивных кружков, их интерес рассеян).

2. Непосредственность интересов (нравится заниматься, нравится коллектив или преподаватель).

3. Интересы связаны с условиями среды (близко проживают к месту занятий).

4. Включают в себя элементы долженствования (необходимость посещения занятий физическим воспитанием, необходимость получения зачета).

В основном мотивы начальной стадии активизируют студентов первого курса, реже студентов второго курса.

Следующая стадия осознания. На этой стадии студенты имеют следующие мотивы:

1. Пробуждение интереса к занятиям тем или иным видам упражнений (осознанный интерес к занятиям гимнастикой или другим видом).

2. Проявление способностей к этому виду и стремление к развитию (изучение более сложной программы).

3. Расширение специальных знаний (желание узнать и опробовать методику развития двигательных качеств);

Эти мотивы активизируют деятельность студентов вторых курсов, так же некоторых студентов первых курсов.

Следующая стадия – это мотивы на уровне самосознания:

1. Эмоциональное насыщенное переживание спортивного успеха (улучшение своих результатов в определенном виде).

2. Участие в соревнованиях.

3. Выполнение спортивного разряда.

Для таких студентов систематические занятия физической культурой и спортом являются уже необходимой потребностью.

В течение 2002-2003 учебного года среди студентов первых и вторых курсов было проведено анкетирование и опрос. Изучив и обработав данные, получили следующие результаты:

- 68,7% студентов мотивы отвечают их деятельности. Эти студенты посещают учебные занятия, а так же занимаются самостоятельно или посещают спортивные кружки и секции;

- 31,3% студентов мотивы не отвечают их деятельности. Если рассмотреть отдельно первый и второй курсы, то получим следующие результаты;

- студентов первых курсов 66,4% мотивы отвечают деятельности, а 33,6% мотивы остаются не реализованными. На втором курсе уже 70,8% мотивов соответствуют деятельности, и только 29,2% мотивов остаются не реализованными.

Полученные в ходе опроса и анкетирования результаты подтверждают динамику мотивов, а так же и то, что при помощи мотивов можно активизировать деятельность студентов в процессе занятий физическим воспитанием.

В исследованиях также использовался тест Люшера. Была выявлена высокая информативность этого теста. Тест Люшера помогает выявить психологические потребности студентов:

- синий – потребность к покою;

- зеленый – потребность к самоутверждению;

- красный – потребность к активным действиям;

- желтый – потребность в перспективах.

Также при помощи этого теста можно определить работоспособность студентов:

- положительные цвета: зеленый, красный, желтый – показывают на повышение работоспособности;

- отрицательные цвета: фиолетовый, коричневый, черный – говорят о снижении работоспособности.

Исследования по тесту Люшера, проведенные на занятиях в бассейне показали, что не только физические упражнения влияют на эмоциональный фон студентов, но и эмоциональный фон влияет на двигательную деятельность. При обучении плаванию у студентов, которые имели отрицательный эмоциональный фон, нарушалась координация движений и поэтому намного сложнее было обучать студентов новым движениям.

Если у студентов повышенный уровень тревожности, это ведет к стрессу, что негативно влияет на психическое, физическое и умственное здоровье. Только когда у студентов все эти три показателя в норме, можно говорить о гармоническом развитии личности, т.е. гармонии

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

ума, души і тела. И только в этом случае можно говорить о целостном здоровье студентов.

Выводы. В ходе исследования были выявлены следующие результаты:

1. Мотивы занятий физическими упражнениями имеют динамический характер.

2. Посредством мотивов можно управлять деятельностью студентов на занятиях физическим воспитанием.

3. При помощи теста Люшера выявлена обратная связь между физическими упражнениями и эмоциями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асеев А.В. Мотивация поведения и формирования личности.- М.: Мысль, 1976. – С. 5-12, 39-69.
2. Лернер И.Я. Вопросы методов педагогического исследования /Сб. научных трудов, М.: АПН СССР, 1988. – С. 21-129.
3. Мотюшкина А.М. Развитие творческой активности школьника.- М.: Педагогика, 1991.- С. 39-59, 9-105, 126-150.
4. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика.- М.: Педагогика, 1981. – С. 59, 77-79, 130-132.
5. Павлютенков Є.М. Формування мотивів вибору професії. Під ред. Федоришина Б.А. – Київ: Радянська школа, 1980.- С. 7-19.
6. Ступницкий И.С., Гасанов С.С. Развитие творческой активности студентов в процессе изучения общественных наук. – Киев: Вища школа, 1981. – С. 6-42.

ПИТАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

О. Рацул

У статті подано аналіз основних державних документів, досліджень вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних, філософських, психологічних джерел і сучасних публікацій що стосуються проблеми громадянського виховання, пропонуються основні напрями його здійснення.

Процес розбудови Української держави засвідчує, що наша країна є суверенною, правовою, демократичною державою, яка найвищою цінністю визнає людину.

Відродження національної освіти в Україні, культурно-історичних цінностей нашого народу, його традицій, звичаїв, глибоке осмислення взаємозв'язків національного і загальнолюдського спричинили складні зміни у свідомості громадян нашої держави.

Виховання громадянськості – нагальна проблема сучасної педагогічної науки і практики, що потребує всебічного і уважного вивчення. Актуальність її дослідження зумовлена необхідністю створення нової системи громадянського виховання учнівської молоді, заснованої на ідеї розвитку самосвідомості особистості у незалежній державі. Значна увага має приділятися формуванню менталітету громадянина України, питанням співвідношення національної і загальнолюдської культури, полікультури особистості, вихованню справжнього інтернаціоналізму, який базується на повазі до культур, побуту, традицій інших народів, що проживають в Україні, а також вихованню підростаючих поколінь на національно-культурних здобутках українського народу, щоб, інтегруючи досягнення минулого і сучасну інноватику, сформуванню громадянина України як частку великого національного і вселюдського "Я".

Значне місце у цьому процесі посідає також психолого-педагогічний аспект становлення громадянського суспільства, яке не можливе без свідомо сформованого громадянина з відповідно

високим рівнем моральних якостей, які забезпечать активне виконання громадянських обов'язків, беззаперечне усвідомлення домінування державних і народних інтересів над особистими.

Провідними нормативними законодавчими актами та настановами у докорінній перебудові системи освіти і виховання є: Конституція України, Закон України "Про громадянство України", "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ ст."), "Концепція громадянського виховання в умовах розвитку української держави" та ін.

Вирішення проблеми покликане потребами життя, необхідністю створення умов для забезпечення повноцінного громадянського і національного виховання учнівської молоді в умовах загальноосвітньої та вищої школи й позаосвітніх державних і громадських інституцій.

В усі часи й епохи, в усіх цивілізованих країнах педагогіка як складова державного інструментарію ставила перед собою мету виховувати громадянина - людину з певними правами і обов'язками, яка дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, національних традицій, тобто певного типу соціально зумовленої поведінки.

Із проголошенням незалежності в Україні розпочався складний процес розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної, соціально орієнтованої держави, - процес, органічно пов'язаний зі становленням громадянського суспільства, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості народу. Успіх його повністю

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

залежить від ефективного втілення в життя всіх складових компонентів громадянського виховання.

В “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (далі – Концепція) чітко визначена мета такого виховання: “Сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вони мають органічно поєднуватись з потребою й умінням діяти компетентно й технологічно.” [2.]

Звідси постає конкретна система завдань, першочерговими серед яких є:

- визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;

- усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;

- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу, визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині;

- утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість;

- формування соціальної активності і професійної компетентності особистості на основі таких соціальних умінь: готовність до участі в процесах державотворення, здатність до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві, готовність узяти на себе відповідальність; здатність розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; формування працелюбності особистості, відповідальності за свої дії;

- формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти, що забезпечує знання про політичні системи і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови;

- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, уміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків;

- уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади,

захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту;

- формування інтекультурного менталітету, сприйняття культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;

- вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму, месіанських настроїв. [2.]

Першочергового значення в Україні маємо надавати національним цінностям, які відповідають усталеним загальнолюдським моральним цінностям, а саме: працелюбність, любов до природи, естетизація дійсності, терпимість, високу моральність, почуття обов'язку і відповідальності, мужність, активність, піклування про захист держави.

До другої групи в цьому контексті доцільно було б віднести толерантність, плюралізм, об'єктивність, свободу, терпимість, активність, соціальну солідарність, автономність думки, незалежність — на цьому акцентує увагу О. Сухомлинська. [3.]

В дослідженнях останніх років західні педагоги до цього ряду додають ще й космополітизм. Пам'ятаючи про те, як цей термін вживався і сприймався в Україні за радянських часів, зупинимось на ньому більш докладно. Космополітизм розцінюється як одна із складових різних форм інтеграції молоді в загальноєвропейське політичне і громадянське життя. Учні, що мають космополітичні уявлення (тобто ті, що в політичному і громадянському сенсі виходять за межі їх власного суспільства), постійно демонструють все зростаюче усвідомлення нормативних і етнічних аспектів, на яких базується політичне і соціальне життя, особливо в оволодінні індивідуальними і соціальними правами. Вони більш відкриті до розуміння різноманітності культур, до головних проблем діяльності демократичних режимів, до рівності як соціальної норми. Педагоги вважають, що космополітичні орієнтації більш підходять для застосування у громадянській діяльності, наприклад, у соціальних рухах на захист прав меншин або захист навколишнього середовища тощо. Цей феномен має дуже велике значення у формуванні громадянської моральності, відкритості до світу, культури миру. [4.]

Деякі цінності дуже важко класифікувати, бо вони мають універсальне значення, охоплюють весь навчально-виховний процес, застосовуються комплексно й інтегровано в залежності до конкретних умов організації навчально-виховної діяльності.

Формування рис громадянськості, звичайно, набувається в конкретних умовах навчально-вихованого закладу. Тому, підкреслює О. Сухомлинська, необхідно визначити підходи до втілення в життя громадянського виховання. [3.]

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

За останні роки проблема виховання активного громадянина привернула увагу значної кількості дослідників: питанням формування окремих громадянських якостей особистості у процесі навчання, виробничої діяльності, в позакласній роботі присвячені праці А. Таязова, І. Руссу, А. Жатунової, Д. Яковлевої, Ф. Ямалетдінової; формування громадських якостей особи у діяльності дитячих та громадських організацій спеціально розглядалось у дослідженнях В. Колокаря, М.І.Шевченка; становленню громадянської зрілості особистості, громадянського складу людини присвячені роботи Р. Гурової, Ю. Маринкіної, О. Кокоріної, Л. Фомичової; проблема громадянського виховання в історичному плані вивчалась Л. Кузнецовою (в історії радянської педагогіки 1918-1936рр.), Г. Ігнатовою (у Таджикистані в роки другої світової війни).

Деякі дослідження присвячені окремим питанням вивчення теоретичної і практичної спадщини видатних педагогів, які приділяли увагу проблемам громадянського виховання молоді. Так, робота А. Бика присвячена педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Аналіз форм і методів громадянського виховання у країнах Заходу знаходимо у працях Б. Вульфсона, Л. Гончарова, З. Малькової, В. Мамонтова та ін.

Подальший розвиток національної програми виховання забезпечують праці сучасних педагогів-науковців. Рекомендацією та справжньою знахідкою для вчителів-практиків можуть стати праці сучасних дослідників проблеми П. Ігнатенка, В. Поплужного, Н. Косаревої, Л. Крицької, К. Чорної, О. Вишневського, А. Розенберга та багатьох інших.

Оскільки громадянське виховання набуває сьогодні особливого значення, тому надзвичайно важливим і актуальним є питання концептуального осмислення на новому рівні його наукових та прикладних засад, визначення основних цілей, напрямів, змісту, форм і методів виховання громадянськості, що цілеспрямовано та ефективно забезпечували б процес розвитку і формування особистості, в якій органічно поєднувалися б високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною — ті якості, які дають повне право називатися громадянином України.

Таким чином, на основі державних документів, досліджень вітчизняних та іноземних науково-педагогічних, філософських, психологічних джерел та сучасних публікацій

можемо зробити висновок, що громадянське виховання молоді — одна з найактуальніших проблем педагогічної науки та навчально-виховної практики, значимість якої обумовлена кардинальним завданням сьогодення — розбудовою демократичного громадянського суспільства незалежної України.

Чи не в першу чергу мусимо констатувати, що в науково-педагогічному та історичному аспектах дану проблему на сьогодні досліджено мінімально. Про це свідчить насамперед низький рівень громадянської культури молоді.

Як відомо, цінності, що становлять громадянську культуру, належать до всіх основних сфер діяльності індивіда: потребно-мотиваційної, когнітивної, інтелектуальної, емоційно-вольової та поведінково-діялісної. Об'єктом і водночас складовою частиною громадянського виховання і виступають перелічені компоненти.

Тому у здійсненні громадянського виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства виділяємо такі основні напрями:

формування громадянської свідомості (усвідомлення людиною своєї приналежності до певної державно-громадянської спільноти, знання прав та обов'язків, шанобливе ставлення до державної символіки, мови тощо);

визначення громадянської спрямованості як вияву найвищих духовних потреб людини (націленість на проблеми державного та громадянського життя і т. ін.);

розвиток громадянських ерудиції та мислення (оволодіння знаннями в галузях суспільствознавства, державознавства, народознавства, краєзнавства, правознавства, історії України, географії, всесвітньої історії тощо; вміння оперувати такими категоріями, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, конкретизація та ін.);

виховання громадянських почуттів (емоційний комплекс, на якому визрівають і проявляються громадянська воля та рішучість людини);

формування принципів громадянської поведінки (позиція індивіда щодо можливих альтернативних рішень проблем суспільно-політичного характеру, активність у трудовій та суспільно-корисній діяльності).

Отже, увесь комплекс перелічених завдань покликаний допомогти молодій людині осмислити й засвоїти ті цінності, які дадуть їй змогу досягти статусу соціально-зрілої особистості, громадянина і патріота своєї вітчизни.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспект: Навчально-методичний посібник. – К., 1997. – С. 8-12.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (Проек). – К., 2000.
3. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. – 1999. - №4. – С. 23.
4. Information about innovation in education. — 1997. — № 90. — P. 5.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ШКОЛІ З ПОЗИЦІЇ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ

Т. Рогова – канд. пед. наук, доцент, докторант ХДПУ ім. Г. Сковороди

Аналізується процес педагогічної взаємодії вчителя й учнів з позиції персоналізації, яку дослідник розглядає як особливу педагогічну філософію.

Ключові слова: авторитет, авторитетна особа, інформатор, персоналізація, референтна особа, референтні стосунки, співробітництво, фасілітація.

Одним із найважливіших факторів, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу, є взаємовідносини вчителя і учнів. Без знання закономірностей, що визначають формування, становлення, зміни цих взаємовідносин, успішне управління навчально-виховним процесом, педагогічним колективом стає практично неможливим. Учительська праця, управлінська діяльність директора школи значною мірою втрачають свою продуктивність, а здатність педагога позитивно впливати на особистість дитини різко знижується.

В процесі аналізу ситуації взаємодії вчителя з учнями вітчизняні й зарубіжні педагоги і психологи відзначають як найважливіший фактор цієї взаємодії ту обставину, що вчитель для учнів є не тільки джерелом корисної інформації, але й прикладом, зразком, який певною мірою визначає розвиток особистості кожного учня. Принципово відстоювали цю позицію видатні педагоги А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін. Вони підкреслювали значення виховуючої функції педагога, розглядали проблему взаємовідносин вчителя і учнів саме як першочергову.

Теоретичним аспектам цієї проблеми, що стосуються, перш за все, типології взаємостосунків у системі “вчитель – учні”, формам їх проявлення, їх джерелам і динаміці присвячені роботи таких вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів, як Ш. Амонашвілі, Н. Березовін, Ф. Гоноболін, Я. Коломинський, С. Кондрат’єва, І. Кон, Н. Кузьміна, Х. Лійметс, А. Маркова, А. Мудрик, Л. Новікова, Д. Фельдштейн, А. Щербаков та ін.

Разом із тим, слід зазначити, що при всій цінності досліджень, в яких було виділено й поставлено проблему впливу окремих особистісних якостей на ефективність навчально-виховного процесу, спроби поглиблено розглянути цей психологічний механізм, що саме він зумовлює таке відбиття образу вчителя, яке дозволяє цьому образу у різноманітних ситуаціях “із середини” детермінувати поведінку учнів, не були успішними. У зв’язку з концептуальною схемою, що приймалася кожним автором, до головних властивостей особистості вчителя, які визначають

силу його впливу, відносили досить різнопорядкові категорії, такі, як авторитет, відповідність ролі, емоційна привабливість, емоційна стабільність, висока активність, сильна воля, новаторство і т.д. При цьому психологічна характеристика відповідної категорії ефектів впливу вихователя на вихованців не виділялася.

Певні методологічні підходи до вивчення особистісного впливу були розроблені в дослідженнях соціальної фасілітації й інгібіції, поштовхом до широкого розгортання яких послужила робота Ф. Олппорта, який спирався на дослідження Н. Тріплетта, А. Майера та інших. Дослідження соціальної фасілітації характеризуються трактуванням впливу однієї людини на іншу через зміни продуктивності діяльності останньої, впливу, що визначається мірою досягнення цілей, які були прийняті індивідом початково [8, 458].

Психолого-педагогічні дослідження ряду вітчизняних вчених включають продуктивні ідеї щодо розв’язання проблеми безпосереднього особистісного впливу вчителя на своїх вихованців. Виходячи із традиційної для педагогіки точки зору, що індивідуальні якості людини можуть передаватися тим, з ким вона постійно спілкується, В.М. Бехтерев змінив акценти і приділив особливу увагу значущості цього факту для тієї людини, чії особистісні якості резонують в інших [1, 2 - 23]. Це дозволило йому висловити ряд міркувань про особистість, яка змінює своїм існуванням інших, і соціальне життя в них після фізичної смерті того, хто ці зміни викликав.

Л.С. Виготський писав, що “особистість стає для себе тим, чим вона є у собі, через те, що пред’являє для інших” [2, 144]. Факт продовженості особистості в оточуючих знайшов своє відображення у наукових записках А.Н. Леонтьєва, який писав “Особистість (...), її

знаходжу своє “Я”
копернікянське розуміння: я $\frac{\text{знаходжу}}{\text{маю}}$

не в собі самому (його в мені бачать інші), а в собі, який існує зовні – у співрозмовнику, коханому, у природі, а також в комп’ютері, в системі” [5, 241].

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

Закінчене оформлення ці ідеї отримали в концепції персоналізації особистості, яка була висунута в роботах А.В. Петровського і В.А. Петровського. Особистість розглядається авторами як особлива форма включеності індивіда у життєвий світ інших людей, коли внаслідок такої включеності відбувається значуще для їх існування і розвитку перетворення системи ставлень до світу, яка притаманна цим людям. Дослідження А.В. Петровського, В.А. Петровського І.Г. Дубового та ін. доводять, що особистість, яка володіє більш яскравим проявленням індивідуально-психологічних якостей, ніж індивіди, що її оточують, транслює ці якості у вигляді різноманітних зразків активності, які не засвоєні цими індивідами. Цей вплив проявляється як у цілеспрямованій діяльності (навчання, виховання і т.д.), так і в будь-яких інших випадках взаємодії особистості з людьми, які її оточують. Коли особистість навмисно, або ненавмисно пропонує зразки своєї активності, вона специфічно продовжує себе в інших людях, здійснює перетворення їх особистісних сенсів, поведінки, мотивів [8; 9].

Очевидно, що для ситуації педагогічної взаємодії така безпосередня трансляція яскравих якостей індивіда, яка приводить до психологічної перебудови інших людей, є найбільш характерною. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підставу для виділення конкретних причин, які зумовлюють певні переваги в персоналізації вчителя, в трансляції педагогом своїх особистісних якостей учню порівняно з іншими ситуаціями міжіндивідуальної взаємодії [8, 462].

По-перше, за педагогом нормативно закріплено право передавати знання і здійснювати виховання. У свідомості учня не виникає з цього приводу ніяких сумнівів. Вчитель постійно привертає увагу учня, інформує його, передає йому ті чи інші зразки активності, контролює його діяльність. Формування учня як особистості є предметом діяльності саме вчителя, чого не можна сказати ні про будь-яку іншу діаду, окрім системи “батьки – діти”, яка також є педагогічною.

Друга причина полягає у відносній нерозвинутості системи власних цінностей, нормативів, еталонів соціальної поведінки у дітей і підлітків. Ця система знаходиться в стадії формування, вона недостатньо стійка відносно майбутніх, досить сильних соціальних впливів, і в подальшому може бути переглянута відповідно до зразків, що виробляються, формуються і набуваються у спілкуванні.

Проблема взаємовідносин учителя і учнів, умови персоналізації вчителя безпосередньо пов'язані із таким складним феноменом, як авторитет педагога. Ф. Гноболін зазначав, що “авторитетний педагог – це той, хто має в очах вихованців ряд визнаних позитивних якостей, завдяки яким користується великою повагою і здійснює на них сильний вплив” [3, 232]. Аналогічну думку висловлював і Н. Левітов. Він писав: “Авторитет особистості ... ґрунтується на

силі особистості у будь-якому відношенні... Ця сила може мати різний зміст, але в будь-яких випадках характерним для авторитета є те, що “сила” особистості того, хто володіє авторитетом, визнається іншими людьми і що слова і справи того, хто вважається авторитетом, сприймаються як критерій правильності суджень і вчинків, поважаються тими, хто визнає цей авторитет, є зразком для наслідування” [4, 76].

В ході дослідження авторитету вчителя більшість науковців аналізували психологічну структуру, риси особистості “педагога, що є основою його авторитету, умови і закономірності формування цих рис, взаємозв'язок їх з іншими рисами особистості вчителя-вихователя” [4, 77].

Дещо по-іншому розглядав проблему авторитету А.С. Макаренко: “Якщо людина повинна відповідати за свою справу і відповідає, то ось її авторитет. На цій базі вона і повинна будувати свою поведінку досить авторитетно” [6, 185]. В даному випадку увага концентрується на реальній діяльності педагога та його спілкуванні з вихованцями, як на необхідній умові формування системи авторитету взаємовідносин і власне авторитету педагога – властивості, що виникає і розвивається тільки в процесі групової діяльності [9, 193].

В цілому ж, аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що довгий час на шляху успішної розробки проблеми взаємовідносин “учитель – учень” існувала серйозна перепона, яка полягала в тому, що традиційно при аналізі авторитетних стосунків, як правило, увага приділялася лише тій особі, яка й є авторитетною, тобто вчителю, а учень залишався практично поза межами дослідження. Реалізація концепції персоналізації дозволяє усунути зазначену однобічність аналізу. Саме цей підхід дозволив виділити значущість другого учасника авторитетних стосунків як повноправного їх суб'єкта, який є носієм підстав авторитету, що виходять за межі зв'язків учасників цих стосунків на даний момент.

Концепція персоналізації (теорія діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин) є теоретичною платформою дослідження авторитету педагога.

В ряді психолого-педагогічних робіт авторитет вчителя розглядається як результат його персоналізації [8; 9].

Стосовно відносин авторитетності концепція персоналізації передбачає врахування таких аспектів: індивідуальні особливості авторитетної особи; процес опрацювання, формування авторитетних відносин в умовах спільної діяльності та спілкування; ідеальна представленість авторитетної особи у свідомості іншого або інших; реалізація авторитетних відносин у спільній діяльності та спілкуванні.

При цьому підкреслюється помилковість того, що авторитет розглядається як статичне утворення. Процес формування стосунків авторитетності передбачає динаміку певних явищ –

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

від джерел до найрозвинутіших форм. Взаємовідносини між учителем і учнями, перш ніж стати стосунками авторитетності, повинні пройти ряд стадій, які відбивають якісне підвищення рівня значущості вчителя для учнів. У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють три такі стадії [9, 202 - 204].

Взаємовідносини, що характеризують *вихідну* стадію формування авторитетних стосунків, в першу чергу базуються на значущості вчителя як джерела важливої для учня інформації. Автори зазначають, що для учня вчитель може навіть певною мірою бути позбавлений своєї індивідуальності, його особистісні якості і властивості можуть взагалі не фіксуватися або сприйматися як негативні. Водночас, це ні в якому разі не знижує його цінності як володаря необхідної інформації. Дослідники підкреслюють, що орієнтованого в цьому плані індивіда далеко не завжди цікавить думка “інформатора”, його оцінка ситуації, його інтерпретація фактів, що повідомляються. Іншими словами, не особистісна позиція “інформатора” потрібна особі, яка звертається до нього для орієнтації у значущій ситуації, а доступні “інформатору” відомості. Такі стосунки можна вважати значною мірою ситуативними, вони складаються і реалізуються лише за умов дефіциту інформації і втрачають будь-який сенс, якщо ця інформація стає доступною зацікавленій особі.

Очевидно, що в наш час бурхливого розвитку нових інформаційних і комунікаційних технологій, учитель перестає бути головним джерелом інформації і навіть її інтерпретатором. Запастися знаннями і, використовуючи методичні новації, транслювати їх, доповнюючи лише час від часу, уже неможливо. При цьому слід зазначити, що нові інформаційні технології не зменшують потребу в учителях, хоча і видозмінюють їх роль у навчально-виховному процесі.

На принципово іншій основі будуються *референтні* стосунки. В даному випадку в центрі уваги учня виявляється не тільки і не стільки інформація, скільки її оцінка вчителем, тобто вчитель представляє для учня референтну особу. Тут уже доцільно говорити про “особистісне бачення” суб’єкта, до якого звертаються за відомостями, як про необхідну умову стосунків із “референтною особою”, чого не можна сказати стосовно взаємин із “інформатором”. Дослідники підкреслюють, що висока референтність індивіда для іншого ні в якому разі не виключає можливості яскраво вираженого негативного ставлення цього іншого до нього як до особистості. Не дивлячись на те, що ставлення референтної особи, якою є вчитель, до фактів і обставин, що інтерпретуються, відіграє роль свого роду орієнтира в життєдіяльності учня, останній далеко не завжди прислухається до цієї оцінки, нерідко не погоджується з нею, не приймає її як безперечно вірну. Більш того, він іноді може використовувати інформацію про думку вчителя, який є для нього референтною особою, як матеріал для

обґрунтування своєї позиції, що називається “від протилежного”.

Якісно вищим рівнем значущості вчителя для учня характеризуються *авторитетні* стосунки. На відміну від “референтної стадії розвитку взаємин міжособистісної значущості”, що зумовлюється зацікавленістю учня у знанні думки вчителя з приводу певного явища, події, на цьому, більш високому рівні розвитку взаємовідносин в діаді, авторитетній особі авансується довіра, її думка визнається первісно вірною, сприймається як пряме керівництво до дії. Більш того, їй надається право одноосібно приймати відповідальні рішення в умовах значущої спільної діяльності. Очевидно, що саме такі стосунки є прикладом яскраво вираженої особистісної переваги, і мають глибоко особистісне емоційне забарвлення. Якщо один індивід є авторитетною особою для іншого, то він водночас виступає для цього іншого і як референтна особа, сприймається як джерело важливої, необхідної інформації. Референтна особа є значущою і в ролі “інформатора”, але далеко не завжди володіє авторитетом. Позиція ж “інформатора” не гарантує, а ні високого референтного статусу, а ні високого авторитету. Отже, “закріплення” у кожній попередній позиції підготовлює, але ніякою мірою не забезпечує перехід на наступний ступінь в ієрархії стосунків міжособистісних переваг, тобто є необхідною, але недостатньою умовою цього якісного стрибка.

Підкреслимо, також, що такий розвиток по наростаючій стосунків міжособистісних переваг не є єдино можливим. Досить реальною є діаметрально протилежна ситуація – втрата авторитету. Цей процес, як правило, є значно більш швидкоплинним, ніж завоювання особистісного впливу.

Досліджуючи проблему авторитету вчителя, ми мали на увазі справжній авторитет особистості, а не авторитет як роль.

Таким чином, позиції “інформатора”, “референтної особи”, “авторитетної особи” можуть бути визначені як ключові етапи процесу зростання значущості особистості вчителя для учня, як рубежі, що визначають якісно різні рівні міжособистісної переваги. Послідовна реалізація цих етапів і забезпечує персоналізацію вчителя.

Сучасні особистісно орієнтовані технології повинні передбачати персоналізацію педагогічної взаємодії, яка вимагає адекватного включення у цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків). В процесі навчання повинен не тільки засвоюватися навчальний матеріал, має відбуватися ще щось дуже важливе для дитини: встановлюватися духовні зв’язки між нею і вчителем, відбуватися обмін думками, поглядами, поглиблюватися суто людські стосунки. Все це внутрішній, невидимий бік навчально-виховного процесу, на відміну від зовнішнього, очевидного, з його структурою, методами, засобами, формами навчання і виховання. Цей внутрішній бік не завжди сприймається учнями на рівні свідомості,

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

але він є необхідним в процесі педагогічної взаємодії. На думку В.О. Сухомлинського шкільні уроки мають бути уроками “духовної спільності, взаємної довіри, доброзичливості”.

Навчально-виховний процес у школі є специфічною формою спільної життєдіяльності вчителя і учнів. Вони в школі не просто вступають у суспільні відносини, виконують соціальні ролі, визначені своїм офіційним статусом (роль учителя і роль учня), а є, насамперед, носіями суто людських якостей, потреб, мотивів. Тому діяльність учителя й учнів у школі має будуватися на гуманістичних, особисто-орієнтованих засадах, ідеях персоналізації, які забезпечили б їм розуміння одне одного, встановлення духовно-морального контакту, взаємоповаги.

Персоналізація освітнього процесу передбачає сприйняття вчителем учнем не лише як носія певних знань, а насамперед особистості, людини, яка має власну життєву та професійну позицію, допомагає своїм вихованцям у їх особистісному зростанні. Тобто шкільне викладання має будуватися як обмін учителя з учнями особистісним сенсом, бути особистісно забарвленим.

Персоналізація навчально-виховного процесу передбачає застосування цілої системи форм співробітництва. При їх запровадженні повинні зберігатися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги вчителем учням у вирішенні учбових завдань до поступового наростання їхньої власної активності до високої саморегуляції у навчанні та появи відносин партнерства між ними. Тобто викладання повинно бути організоване не як трансляція інформації, а як фасілітація осмисленого учіння.

Можна виділити такі, наприклад, установки вчителя в процесі персоналізації освітнього процесу: відкритість учителя своїм власним думкам і переживанням, здатність відкрито висловлювати і транслювати їх учням; особистісна впевненість учителя в можливостях і здібностях учнів; емпатія, бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції.

Отже, персоналізація навчання і виховання – це особлива педагогічна філософія, нерозривно пов'язана з особистісним способом існування людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев В.М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема // Вестник знания. Пг., 1918. Вып. 2.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
3. Гоноволин Ф.Н. Книга об учителе. М., 1965.
4. Левитов Н.Д. К психологии формирования авторитета учителя // Советская педагогика. 1946. № 1 – 2.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.
6. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. М., 1958. Т. 5.
7. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. К., 2000.
8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996.
9. Психология развивающейся личности. М., 1987.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

**С. Саяпіна - кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки СДПУ**

Автор розглядає психолого-педагогічні умови і шляхи попередження конфліктів у педагогічному процесі. Указує на те, що шляхи ефективного попередження конфліктів зв'язані з удосконаленням якості педагогічної взаємодії, його гуманізація і надання психологічної допомоги.

Успіх в реалізації гуманістичних ідей в практиці сучасної школи значною мірою залежить від вміння вчителя педагогічно доцільно організувати взаємодію з учнями в різних видах навчально-пізнавальної діяльності. Між тим, за наявними даними, труднощі в організації міжособистісних взаємин з учнями відчуває більша частина молодих і значна кількість досвічених педагогів. В сучасній школі спостерігається тенденція до збільшення кількості конфліктів в системі “учитель-учень”. Відсутність позитивної взаємодії між ними сприймається майже як норма. Це призводить до зростання емоційної і духовної дистанції між учасниками педагогічного процесу, зменшення взаємного інтересу один до одного.

Між тим, позитивна взаємодія між вихователем і вихованцем є тим важливим каналом, по якому здійснюється соціальна організація поведінки і особистості учнів, завдяки чому будь-яка ситуація стає певною мірою ситуацією навчально-виховною. Можна стверджувати, що ефективність педагогічної взаємодії зворотньо пропорційна гостроті та кількості педагогічних конфліктів. І навпаки, вивчення, попередження та подолання конфліктів в системі “учитель-учень” і є головним шляхом удосконалення педагогічної взаємодії.

Конфлікти досить широко досліджуються в психології, соціології, є і педагогічні розвідки. Проте, переважна частина таких дослідів лежить

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

поза сферою діяльності школи, професійних проблем учителя. Природа і своєрідність педагогічних конфліктів залишаються поза увагою дослідників. Відбувається перенос теорії конфліктів на ситуації педагогічної взаємодії без урахування їхньої специфіки.

Увагу дослідників пригортає аналіз індивідуальних і вікових особливостей учнів підліткового і юнацького віку, обумовлений ними характер педагогічної взаємодії (Т.Абрамов, А.Добрович, О.Ковальов, Н.Гуткіна, В.Кан-Калік та інші); причини, динаміка, типологія педагогічних конфліктів і окремі шляхи їх попередження (А.Белкін, В.Журавльов, М.Рибакова, Р.Шакурова та інші). Варто зауважити, що більшість досліджень з питань попередження конфліктів має декларативний характер, недостатнє придатні до умов педагогічного процесу. В цьому розумінні неабиякий інтерес викликають праці О.Чернишева, С.Годнік, С.Гіренко, В.Ольшанського, А.Мурашова.

Шкільні конфлікти справляють як конструктивний (позитивний), так і деструктивний вплив на перебіг педагогічного процесу, на міжособистісні стосунки і на особистість. Позитивна функція конфлікту полягає у стимулюванні пошуку ефективного виходу з складного становища, стабілізації стосунків, виявленні і ліквідації або виправленні суперечностей, висвітленні вузьких місць та невирішених питань між суб'єктами взаємодії. Конфлікт атестує ціннісні орієнтації як вчителя, так і учня, силу їх мотивів та спрямованість діяльності (на себе чи на взаємовідносини), виявляє психічну стійкість до стресових ситуацій. Тобто можна сказати, що позитивна функція конфлікту полягає в його діагностичній і стимулюючій ролі у оптимізації педагогічного процесу.

Деструктивна функція конфлікту полягає в його негативному впливі на психічний стан і настрої суб'єктів педагогічної взаємодії, погіршенні соціально-психологічного клімату в класі, зменшенні ефективності індивідуальної і спільної діяльності. Внаслідок конфлікту послаблюється згуртованість класу, проходить болісний процес його поляризації. Психологічне пригнічення, негативні сильні переживання часто переносяться на інші сфери діяльності, негативно впливають на розвиток особистості. Внаслідок конфлікту може формуватися зневіра у перемогу справедливості, формувати віру у власну всюдозволеність або, навпаки, невпевненість у власних силах, своїй правоті тощо.

Деструктивні наслідки конфлікту залежать від особливостей його протікання, етапу, на якому зроблено спробу його розв'язати, використанні оптимальних засобів та шляхів розв'язання суперечностей. Шкідливий не сам конфлікт, а люди, що не можуть поводитися у конфліктних ситуаціях, управляти ним. Чимало міжособистісних конфліктів можуть бути попереджені ще на стадії їх виникнення за рахунок аналізу усієї системи суб'єктивних зв'язків, прогнозування впливу конфлікту на ці стосунки, взваженому добору засобів і

методів комунікативної взаємодії. Отже здійснювати вплив на розвиток внутрішньоособистісного конфлікту з метою його ефективного запобігання необхідно ще на початкових стадіях конфліктної ситуації.

В психолого-педагогічній літературі, присвяченій конфліктам в педагогічних системах розроблені рекомендації і поради щодо запобігання конфліктам у педагогічному процесі. Ми спробуємо визначити умови і шляхи оптимізації педагогічних стосунків, виходячи з результатів нашого дослідження, тобто відштовхуючись від суб'єктивних чинників гострих суперечностей в педагогічному процесі.

Міжособистісна взаємодія у педагогічному процесі є його засобом, умовою і результатом. Це складне і неоднозначне явище, в якому проявляються моменти співробітництва і суперництва, схвалення і заперечення, згоди і незадоволення. Найбільш ефективно взаємодія здійснюється при дотриманні рівності у правах між партнерами під час розкриття своїх творчих можливостей, при дотриманні вимог і правил взаємної поваги, визнання цінності кожної особистості, наявності взаємної зацікавленості один в одному і в спільній діяльності, зменшенні емоційної дистанції між учасниками навчально-виховного процесу тощо. Мова йде про гуманізацію педагогічної взаємодії, що має ґрунтуватися на духовній спільності, контакті, внутрішній солідарності.

Сучасні дослідження свідчать, що труднощі в організації гуманістичних, гармонійних взаємин в учнівському колективі обумовлені багатьма причинами: індивідуально-психологічними особливостями вчителів і учнів; характером міжособистісних контактів (негативне ставлення один до одного, егоїзм, відсутність взаєморозуміння тощо); особливостями ситуації взаємодії (недоліки в організації навчально-виховного процесу, низький рівень включення у взаємодію, різні мотиви спілкування і таке інше).

Однією з об'єктивних причин труднощів, що виникають в процесі педагогічної взаємодії є недостатнє знання вчителями психологічних особливостей сучасних школярів, яким властиві, з одного боку – загострене відчуття цінності своєї особистості, власної гідності, висока самооцінка, прагнення до свободи і незалежності від дорослих, індивідуалізм, прагматизм, критичність мислення. Вони нібито “запрограмовані” на конфронтацію з дорослими, які прагнуть виконати свою соціальну роль, намагаються обмежити цю свободу. При цьому складається враження, що основні цінності і орієнтації школярів дорослі (вчителі) вважають “несерйозними”, хибними, або шкідливими. З іншого боку, серед сучасних підлітків посилюються настрої соціального песимізму, апатії, почуття самотності, беззахисності, тривоги за майбутнє. А отже від старших вони очікують психологічного захисту, розуміння, толерантності, терпіння, уваги і доброзичливості.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

Педагогічна практика свідчить, що сфера стосунків сучасного школяра обмежена, їх інтерес до спільного проведення дозволя зменшується, зростає відчуження від дорослих і однолітків. А за таких умов роль школи, як своєрідної учбової лабораторії взаємин значно зростає. На педагога покладається особлива відповідальність за те, щоб цей важливий для становлення і розвитку особистості процес був максимально психологічно комфортним, педагогічно доцільним і гуманним. Отже, постає завдання спрогнозувати діяльність як підлітка, так і вчителя, скоригувати їх спільні дії в процесі міжособистісних стосунків. Цей прогноз стосується проектування системи впливів на самоактуалізацію учня; системи вимог, що стосуються учасників педагогічної взаємодії; системи механізмів, способів гуманного впливу, що забезпечують перехід зовнішніх впливів, поведінкових регуляторів у внутрішні настановлення та регулятори поведінки у конфліктних ситуаціях. Зовнішня регуляція поведінки впливає на інтелектуально-ціннісну, емоційно-чуттєву, морально-вольову сфери особистості, що свідчить про задіяні в цьому процесі переконання, почуття, волю, які опосередковують ситуацію через оцінку впливу. Цей процес оформляється у внутрішню позицію особистості до об'єктів зовнішнього світу і до самої себе, породжує відповідне ставлення до ситуації та оточуючих в ній.

Багато в чому спрямованість стосунків залежить від характеру і специфічних якостей партнерів по взаємодії, що обумовлені поєднанням індивідуально-неповторних стійких психологічних особливостей індивіда, які визначають типовий для нього спосіб, стиль поведінки. Взаємини з конфліктогенними особами найбільш складні і вимагають від оточуючих певної компетентності в природі цього явища. У взаєминах з ними слід дотримуватися деяких правил: необхідно усвідомити, що ця людина конфліктогенна не лише у взаєминах з іншими, але й самою собою; намагатися уникати впливу цієї людини, її поглядів, світосприйняття, тобто домагатися її нейтралізації; у взаєминах з нею слід спиратися на виявлення причин її підвищеної конфліктності; необхідно віднайти адекватний спосіб задоволення її прихованих інтересів і потреб; застосовувати спільний підхід до вирішення проблеми тощо. Варто пам'ятати, що впливовим чинником особистісних деформацій, зумовлюючих підвищену конфліктність є дія різноманітних бар'єрів (навчально-пізнавальних, соціально-психологічних, психофізіологічних), які виникають у взаєминах педагога і учнів. Усунення бар'єрів, що передбачає ефективність, продуктивність педагогічної взаємодії і визначається можливостями кожного з її суб'єктів, їх навичками спілкування, уявленнями про групу тощо, є основною умовою оптимізації взаємин в педагогічному процесі.

Визначальне місце у гуманізації стосунків належить вчителю, що є не лише виконавцем

функціонально-рольових обов'язків, а й носієм індивідуально-психологічних рис особистості. Останні, реалізуючись в діяльності педагога, забезпечуючи міру успішності педагогічного впливу, надають педагогічній діяльності індивідуально-фахового фарбування. Як об'єкт пізнання і професійної діяльності образ вчителя віддзеркалюється у свідомості учнів, впливаючи на їх внутрішній світ, думки, уяву, стосунки. А отже, вчитель зобов'язаний звертати увагу на власні недоліки та помилки, аналізувати їх і крізь них оцінювати ефективність педагогічних стосунків, що він реалізує. Від вчителя значною мірою залежить динаміка і особливості виникаючих в педагогічному процесі конфліктів. Отже, успіх конструктивної взаємодії у системі "учитель-учень" визначається, перш за все, рівнем психолого-педагогічної готовності вчителя до такої взаємодії і залежить від рівня розвитку професійних здібностей (гностичних, конструктивних, організаторських, комунікативних тощо).

Важливе місце у педагогічній взаємодії надається дотримуванню вимог педагогічного такту, що віддзеркалюється у всій системі взаємин учителя з учнями. Педагог, налаштований на гуманну взаємодію має: сприймати кожного партнера по взаємодії як особистість, яка наділена своїми індивідуальними психологічними і моральними якостями, культурно-освітнім рівнем, життєвим і професійним досвідом; проявляти щире бажання допомогти іншим людям у їх самореалізації; досконало володіти різноманітними засобами спілкування для подолання непорозумінь, надихати інших на співробітництво; вміти самокритично оцінювати свій рівень педагогічної майстерності; володіти засобами релаксації та переключення себе та інших людей під час виникнення суперечностей; не утримувати в собі негативні людські стереотипи, що заважають конструктивно вирішувати проблеми. Необхідно зазначити, що тактовний вчитель не лише володіє великим арсеналом різних педагогічних засобів, але й уміє розумно ними користатися. У тактовного вчителя це вміння проявляються у доборі як основних засобів впливу на учнів, так і не основних, додаткових, незначних на перший погляд, його тактовні прийоми зіграють і пом'якшують взаємини вчителя з учнями.

Психолого-педагогічна підготовленість педагога до гуманної взаємодії з учнівським колективом проявляється у його постійному намаганні внести в аудиторію заряд впевненості, діловитості, доброзичливості, оптимізму, гідності, що вже цим самим буде налаштовувати їх на конструктивний підхід до розв'язання проблем, спробам уникати суперечності. Це не можливо без створення здорової психологічної атмосфери навчально-виховного процесу, де панує стійке схвальне ставлення до іншої людини, тобто, акту, спрямованого на пізнання особистості іншого, як вищої цінності (симпатія); без відповідної вихованості емоційної сфери педагога, що

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

виявляється у такій психологічній властивості особистості, як емпатія, яка передбачує вміння співчувати та співпереживати разом з іншими. Якщо вчитель не розуміє і не сприймає внутрішнього світу своїх учнів, якщо він веде себе не щиро, прагне сховатися за різними фасадами, якщо він демонструє неповагу або холодність, такий вчитель погано впливає на особистісний розвиток учнів, безупинно з ними конфліктує.

Надзвичайно важливим для педагога є вміння володіти технікою подання себе (самопрезентацією) і такою якістю, як зовнішня привабливість. Ефект особистої привабливості досягається в результаті цілеспрямованої роботи над собою, у намаганні свідомо розвивати свої індивідуальні та психолого-педагогічні властивості та якості.

При оцінці успіху учнів особливо важлива вимогливість вчителя. У невимогливого вчителя учні розхолджуються, їхня активність знижується. Якщо ж учень сприймає вимоги вчителя, як занадто високі, то пов'язані з цим невдачі можуть викликати емоційний конфлікт. Чи зможе учень правильно сприйняти вимоги чи ні, залежить від того, наскільки в педагогічній стратегії учителя врахований рівень домагань учня, заплановані перспективи його життєдіяльності, усталена самооцінка, статус у класі. Тобто вся мотиваційна сфера особистості, без урахування якої не можна здійснити продуктивну взаємодію.

Важливе місце серед умов запобігання конфліктів посідає обізнаність педагога з технікою саморегуляції, елементарні прийоми та навички психомоторного контролю внутрішнього психофізіологічного стану. Отже важливою складовою підготовки педагога до ефективної взаємодії є його психолого-педагогічна самопідготовка, яка складається з психофізіологічної саморегуляції, психогієни (релаксації, психічного розслаблення, емоційно-вольового перевлаштування) та внутрішнього самоуправління з метою збагачення свого морального потенціалу і формування вольової спрямованості особистості на подолання непорозумінь.

Педагогічне доцільно організовані стосунки між вчителями і підлітками, ґрунтуються відносинах співробітництва і діалогу. Звідси – виключна важливість вміння вчителя будувати стосунки на основі гуманної діалогічної взаємодії. Гуманні діалогічні взаємини виникають лише тоді, коли один партнер сприймає цілісний образ іншого як бажаного партнера по взаємодії на основі визнання його належності до деякої спільноти, до якої він зараховує і себе. Специфіка навчального діалогу визначається цілями його учасників, умовами і обставинами їхньої взаємодії. Але це не просто спільна праця над розв'язанням загальнопризнаних завдань, це співпереживання, співчуття, взаєморозуміння, психологічна сумісність, емоційно-духовна єдність педагогів і вихованців. У діалогічній взаємодії реалізується особистісна, індивідуальна позиція суб'єкта. Тобто

“духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, прилучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням своєї унікальності, відмінності від партнера, з набуттям внутрішньої цілісності, незалежності” [19, 4].

У взаємодії, спілкуванні з групою від вчителя вимагається створення ситуації, яка б сприяла встановленню контакту з аудиторією. Для гармонізації взаємин педагога з групою необхідно управлінсько-педагогічних заходів: необхідно брати до уваги і враховувати об'єктивного соціально-психологічного характеру, що існують і проявляються у сфері спілкування і взаємодії людей.

Отже, діалогізація навчально-виховного процесу є необхідною умовою задоволення учасниками взаємодії власних актуальних потреб у самореалізації і самовираженні, а також розвитку саморегуляції, як передумови запобігання гострих суперечностей в педагогічному процесі. У процесі взаємин на рівні “учитель-учень” виникають перешкоди, які заважають оптимальному діалогічному спілкуванню між педагогом і вихованцями, т.з. бар'єри діалогічної взаємодії. Їх можна поділити на такі групи: ситуативні бар'єри – відокремленість партнерів у просторі, режимні перепони, технічні труднощі реалізації спілкування, шкідливий вплив фізичного і соціального середовища, ситуаційна гострота конфлікту; контркомунікативні бар'єри – упередження, недовіра, егоцентризм, нігілізм, антигуманістичний світогляд, апатія, байдужість, замкненість, негативні риси характеру, індивідуалізм, самовдоволення; тезаурисні бар'єри – безкультур'я партнерів у просторі, низький рівень інтелектуального розвитку, нечіткість усвідомлення власних цілей, функцій і ролі в колективі та суспільстві, невміння цілеспрямовано користуватися стилістичними і невербальними засобами спілкування [18, 31-46]. Невміння долати ці бар'єри призводить до спроб компенсації діалогової взаємодії сурогатними “замінниками” – приглушення потреби у людському діалозі, негативізм, девіантна поведінка, зловживання алкоголем тощо.

Отже, проблема попередження конфліктів у педагогічному процесі має вирішення по двох шляхах. Перший - створення об'єктивних умов, що запобігають виникненню і деструктивному розвитку конфліктних ситуацій. При чому, варто пам'ятати, педагогічна взаємодія завжди містить в собі об'єктивні елементи протиріч (між метою, що ставить вчитель і планами його вихованців, між ідеалом особистості і її резервними можливостями, між перспективним характером педагогічної праці і перебуванням учнів у колі їх сьогоденних актуальних потреб, сподівань, намірів, функціонально-рольовими позиціями учителя і педагога у взаємодії тощо), що обумовлюють виникнення гострих ситуацій. Мова у нашому випадку йде, звичайно, про їх мінімізацію. Цей шлях передбачає зміну умов ситуації, що призводить до конфлікту. Перш за все – це

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

нормалізація життєдіяльності класу, умов організації їх спільної діяльності, самого життя дитячого колективу, створення в ньому сприятливого психологічного клімату, атмосфери взаємодопомоги, взаємоповаги і взаємопідтримки; зменшення емоційної дистанції між педагогами і учнями. Необхідно забезпечувати умови і можливість для гідної самореалізації і самоствердження кожного індивіда у стосунках з вчителем і однокласниками, створення ситуацій успіху. Важливе значення має створення поля упорядкованої свободи для членів колективу, тобто зведення до мінімуму дрібних обмежень і заборон. Не менш важливою є об'єктивна педагогічна оцінка досягнень і успіху індивіду, вимогливість, принциповість, справедливість у взаєминах вчителя з учнями. Умовою вибору оптимальних шляхів і засобів гуманної взаємодії є педагогічна творчість вчителя; достатній рівень його професійної, в тому

числі психолого-педагогічної компетентності. і таке інше.

Другий шлях – забезпечення суб'єктивних умов попередження конфліктів, тобто розвиток суб'єктивних можливостей учасників педагогічного процесу. Цьому шляху ми надаємо особливого значення, адже саме від суб'єктів взаємодії залежить динаміка і гострота конфліктної ситуації. Цей шлях передбачає вироблення адекватної самооцінки, формування вмінь відстоювати свої інтереси, уникаючи негативних емоцій щодо свого опонента і не допускаючи наступальних руйнівних дій, розвиток здатності керувати своїм психічним станом, формування навичок конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Мова йде про озброєння учасників педагогічного процесу способами і прийомами самоконтролю і саморегуляції, формування вмінь та навичок гармонійного співіснування з іншими людьми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Проблема запобігання конфліктам між педагогами і учнями в світлі гуманістичного підходу // Конфлікти в педагогічних системах. – Вінниця, 1997. – С. 18-20
2. Журавлєв В.Н. Основы педагогической конфликтологии. – М.: Педагогическое общество России, 1995. – 186 с.
3. Киричук О.В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. Для вчителя. – К.: ІЗІН, 1997. – 168 с.
4. Кримська Г.І., Ложкін Г.В., Панчук В.В. Конфлікти у педагогічному спілкуванні і проблема професіоналізму // Конфлікти у педагогічних системах. – Вінниця, 1997. – С. 157-159.
5. Пірен М.І. Основы конфликтологии: Навч. посібник. – Либідь, 1997. – 378.
6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
7. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.

ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАСТОСУВАННІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Скалій Лілія Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов

Тернопільський державний педагогічний університет імені В.Гнатюка

У статті обґрунтовується зміст поняття професійної компетенції вчителя іноземних мов у застосуванні сучасних інформаційних технологій. Автор подає структурну модель професійної підготовки сучасного вчителя іноземних мов.

Професійну підготовку педагогічних кадрів у системі вищої освіти слід розглядати як органічну частину розвитку суспільства. Вона є важливим фактором підвищення рівня виробництва, науки, культури, прискорення їхнього розвитку, забезпечення матеріального і духовного добробуту громадян. Сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів, а всебічно розвинених особистостей з фундаментальною освітою, здатних конкурувати як на вітчизняному, так і на міжнародному ринку праці. Сьогодні витримати таку конкуренцію може лише той спеціаліст, якості професійної компетенції якого відповідають світовим стандартам.

З розвитком комп'ютерних технологій розпочалася інформаційна революція, яка охопила

усі сфери життя, в тому числі освіти. Тому підготовка спеціалістів високого рівня кваліфікації неможлива як без володіння ними основами інформаційної культури, так і без сформованості вмінь застосування нових інформаційних технологій у професійній діяльності. Саме такі вимоги складають зміст моделі фахівця 21 століття, які слід висувати і перед майбутніми вчителями іноземних мов. Сьогодні для всіх навчальних закладів і суспільства в цілому стала актуальною проблема формування професійної компетенції спеціаліста.

Існуючі протиріччя між сучасним станом викладання іноземних мов у середніх загальноосвітніх закладах та чинною системою підготовки студента – майбутнього вчителя

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

іноземних мов – до професійної діяльності, проблема ефективного та системного використання нових інформаційних технологій у навчанні іноземних мов, а також відсутність сучасних фундаментальних досліджень з питань професійної підготовки вчителя іноземних мов спонукали нас до розробки теоретичних основ концептуальної моделі формування професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов та визначення шляхів її реалізації. У даній статті ми спробуємо обґрунтувати поняття професійної компетенції вчителя іноземних мов у застосуванні сучасних інформаційних технологій.

Поняття “професійна компетенція вчителя” по-різному розглядається у педагогічній науці. Для ґрунтовного його трактування проаналізуємо етимологію поняття “компетенція”.

Компетенція (від англійського “competence” або “competency”) буквально означає здібність, уміння [7:154], якість або стан перебування компетентним [8:180], тобто таким, що має законно здобуті кваліфікаційні вміння і знання. Причому поняття “компетенція” і “компетентність” у більшості словниках ототожнюються. Проте ряд дослідників диференціюють ці два поняття. Так Багієва М.Г. вважає, що компетенція – це знання та вміння у певних галузях науки, культури, техніки, а компетентність – реальна демонстрація цих знань та відповідних умінь у конкретній роботі [2:263]. Таким чином, компетенція є своєрідною теоретичною основою для компетентності, яка у визначенні автора має прикладний характер.

Свдокімова М.Г. у своєму дослідженні робить висновок про те, що поняття “компетентність” стосується професійної сфери, а “компетенція” формується освітньою сферою. На думку автора, професійна сфера висуває певні вимоги, які виражаються у ключових компетенціях. Ключовими вони є тому, що стають ключами до світу професії [4:266]. Проте дослідниця виділяє ще й предметні компетенції. Отже, коли предметні компетенції стануть ключовими професійними компетенціями, можна вести мову про професійну компетентність.

Узагальнюючи трактування понять “компетенція” та “компетентність” вище згаданими авторами, надалі ми будемо досліджувати проблему формування професійної компетенції вчителя іноземних мов, а не його компетентності, бо саме це поняття відповідає меті нашого дослідження, а саме – розробці теоретичних основ формування професійної компетенції.

Визначимо основу професійної компетенції вчителя іноземних мов, враховуючи загальноприйняті положення опису професії вчителя взагалі та даних психології, педагогіки, етики, естетики, культурології, суспільствознавства, фізіології та інших наук. Таким чином, професійну компетенцію вчителя можна визначити як органічну єдність окремих компетенцій в галузі кожної із вказаних наук. Звідси можна зробити висновок про те, що поняття

професійної компетенції будь-якого вчителя є структурним, причому, як свідчить аналіз наукових розробок з цього питання, його компонентний склад не отримав у педагогічній науці єдиного визначення.

Так словник методичних термінів подає структуру професійної компетенції вчителя іноземних мов у вигляді мовної, мовленнєвої і комунікативної та методичної компетенцій [1:264].

Н.В. Кузьміна у структурі професійної “компетентності” педагога виділяє методичну, спеціально-педагогічну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну та аутопсихологічну “компетентності” (виділено автором цього дослідження) [6:58]. До структури моделі професійної компетенції вчителя іноземних мов, запропонованої Долговою Л.А. та її співавторами [3:208], входять спеціальна (предметні знання), технологічна (методична), управлінська (організаторська) та комунікативна компетенції.

Косенкова Н.Г. поряд з основним компонентом – предметною компетенцією – виділяє у структурі професійної компетенції вчителя історико-країнознавчу, суспільно-політичну, соціальну, культурологічну, психологічну (сюди входять знання в галузі психології та фізіології), педагогічну та комунікативну (вміння використовувати знання про систему мови у комунікативних ситуаціях, знання законів спілкування та етикету) [5:271]. Останні три компоненти автором об’єднані у методичну компетенцію.

Узагальнивши розглянуті вище наукові розвідки, визначимо структуру професійної компетенції вчителя іноземних мов, враховуючи особливості професії останнього.

Предметна компетенція для вчителя іноземних мов включає мовну (знання про систему іноземної мови) та країнознавчу (до якої слід віднести історичну, суспільно-політичну, соціальну та культурологічну компетенції – знання про історію, культуру, побут, політичний та соціальний устрій країн, мова яких вивчається). Психологічна, педагогічна та дидактична компетенції є складовими методичної компетенції. Комунікативна компетенція вчителя іноземних мов полягає у вмінні користуватися іноземною мовою як засобом спілкування у професійних цілях.

Враховуючи особливості соціального замовлення суспільства та вимог щодо підготовки сучасного вчителя іноземних мов, доцільним вважаємо розширення поняття його професійної компетенції, виокремивши у структурі ще один компонент – професійно-інформаційну компетенцію. У нашому розумінні професійно-інформаційна компетенція передбачає знання способів отримання і передачі різноманітної інформації, володіння з навчальною метою сучасними інформаційними технологіями, що базуються на сукупності професійних, методичних і загальнокультурних знань та практичних умінь вчителя іноземних мов. Проте такий компонент не є ізольованим у структурі, а органічно

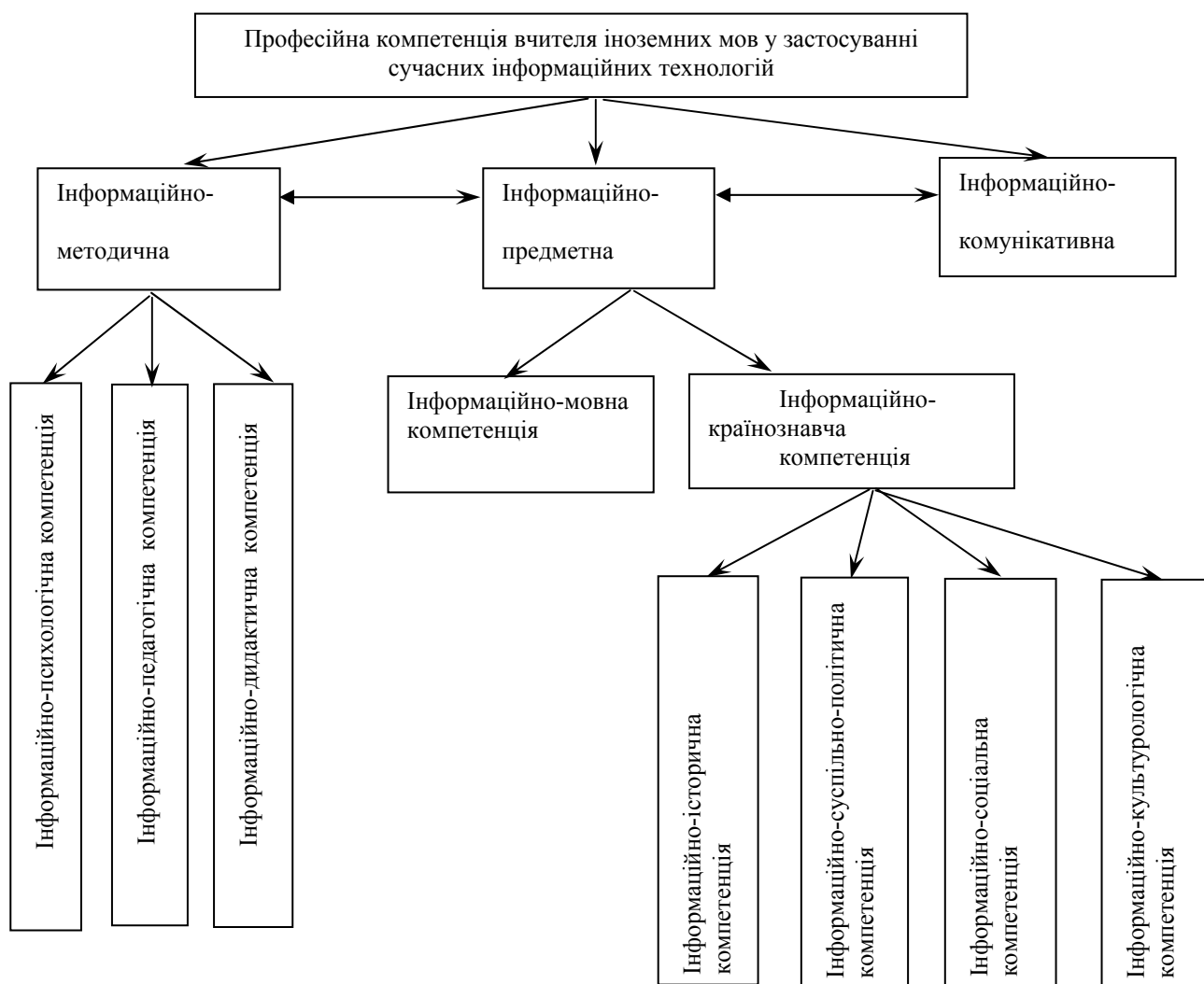
Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

поєднуватиметься із кожним компонентом узагальненої нами моделі професійної компетенції вчителя іноземних мов. Представимо модель професійної компетенції вчителя іноземних мов у застосуванні сучасних інформаційних технологій у вигляді схеми 1.

Безперечно використання нових інформаційних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації людини у новому

інформаційному середовищі змушує переглядати зміст традиційних технологій з частішим нахилом до вибору ефективніших методів і засобів надання освітніх послуг. У цьому випадку саме нові інформаційні технології стають головним засобом доступу до різних джерел інформації і формування мотивації до самостійного пошуку, обробки, сприйняття та використання цієї інформації, що є одним із найважливіших аспектів сучасного освітнього процесу вищих навчальних закладів.

Схема 1. Структурна модель професійної компетенції вчителя іноземних мов у застосуванні сучасних інформаційних технологій.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб: Златоуст, 1999. – С. 264.
2. Багиева М.Г. Проблемы внедрения новых информационных технологий в процесс изучения иностранных языков // IX Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: Сборник трудов участников конференции. Часть II. — М.: МИФИ, 1999. С. 263-264.
3. Долгова Л.А., Захарова Л.П., Шилова Л.Н. Культурная модель профессионального развития учителя // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов конференции. – М.: АПК и ПРО, 2001. – С.208.
4. Евдокимова М.Г. Компьютерное обучение иностранным языкам как объект научного исследования // IX Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: Сборник трудов участников конференции. Часть II. — М.: МИФИ, 1999. С. 265-267.

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

5. Косенкова Н.Г. Подготовка преподавателей иностранного языка с помощью новейших информационных технологий // IX Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: Сборник трудов участников конференции. Часть II. — М.: МИФИ, 1999. С. 270-271.
6. Кузьмина Л.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
7. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. — М: Русский язык, 1977. — С.154.
8. Webster's School Dictionary. — Springfield: Massachusetts, 1986. — P.180.

ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА РИСА ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

С. Собко— аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

У статті розглядається проблема активності особистості та її значення для життєвої перспективи майбутніх учителів фізичного виховання.

Сьогодні суспільству потрібні ініціативні й самостійні спеціалісти, здатні постійно вдосконалювати себе як особистість, розвивати якості, необхідні для адекватного виконання своїх функцій, постійного поновлення знань, розширення арсеналу умінь і навичок, засвоєння нових сфер діяльності. Вирішення цієї проблеми, з одного боку, залежить від певних об'єктивних причин, а з іншого, від суб'єктивних посилянь, що заключаються у самій особистості [4, 12-42].

Такий підхід становлення й розвитку особистості передбачає наявність у майбутніх спеціалістів (учителів фізичного виховання) такої важливої риси, як особистісна активність, яка є не тільки запорукою набуття необхідних знань, умінь і навичок, але і виступає гарантом формування самостійності як професійно значущої якості особистості, що проявляється не епізодично, а як постійна, стабільна риса особистості, що виражається в умінні та потребі систематично самостійно працювати як у сфері трудової і суспільної діяльності, так і в плані самовдосконалення, розвитку своїх здібностей [4]. Тому однією з найголовніших задач у вищій школі сьогодення постає питання виховання особистісної активності як важливої риси життєвої перспективи студентської молоді.

Основні напрямки перетворення сучасної загальноосвітньої і професійної школи неможливі без пошуку нових, ефективних шляхів оптимізації професійної підготовки спеціалістів в області фізичного виховання.

Одним із пріоритетів освітньої політики в Україні на сучасному етапі є виховання особистісної активності, яка передбачає формування цінностей особистості, що виявляються в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [5].

Сучасна ситуація має потребу у нових методах освіти, що стимулюють особистісну активність студентів, поступовому переході від формування себе усередині освіти до самоосвіти: самостійне мислення, підсилення індивідуального підходу до розвитку творчих здібностей, корінному

покращенню професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Проблема активності особистості аналізується у працях К. А. Абульханової-Славської [1, 2, 3], С. Л. Рубінштейна [9]. У цих працях ставиться питання не тільки про внутрішній зміст особистості, який потребує своєї реалізації, але і про зовнішні умови, які забезпечують цю реалізацію.

Сучасне життя вимагає від людей все більшої активізації, що веде за собою утвердження пріоритетів здорового способу життя, який неможливо собі уявити без складової фізичної культури — фізичного виховання. В процесі фізичного виховання важливу роль відіграють учителі фізичної культури, які являють собою носіїв всебічно гармонійно розвиненої особистості.

Особистісна активність педагогічного процесу слугує меті створення активної життєвої позиції майбутніх учителів — студентів факультету фізичного виховання, яка проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні.

Особистісна активність розуміється як міра зусиль, що застосовуються особистістю для реалізації значущих потенційних можливостей. Активність особистості проявляється в тому, що вона не покладається на випадковий збіг обставин, а вмішується у хід справ і намагається зробити усе необхідне, щоб реалізувати свої найбільш суттєві потенції.

При цьому ця активність не зводиться до осмислення своїх можливостей й мобілізації себе на подальший розвиток. Активність знаходить свій прояв перш за все в організації таких життєвих умов, які будуть підкріплювати її схильність до реалізації виокремлених потенційних можливостей і забезпечувати досягнення наміченої мети [3, 4, с.172, 9].

Активність особистості — це єдність відображення, виявлення й реалізації зовнішніх та внутрішніх тенденцій у житті особистості. Активність — ціннісний спосіб моделювання, структурування і здійснення особистістю діяльності, спілкування й поведінки, при якому вона набуває якості більш-менш автономно, цілісно

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

й успішно системи, що функціонує у міжособистісному просторі.

Активність виступає як особистісний спосіб співвідношення з іншими людьми, визначення своєї позиції й тим самим самовизначення. У цьому процесі проявляється степінь залученості в суспільне життя, відношення до нього, усвідомлення ставлення оточуючих до себе. Більш конкретно цей процес може бути описаний у термінах моделювання особистісного простору активності у міжособистісних відношеннях. Суть цієї моделі заключається в тому, що особистість поєднує зовнішні соціально-психологічні й особистісні опори своєї активності. Керуючись власними критеріями й цінностями, вона одночасно у більшому чи меншому степені керується груповими нормами, цінностями, а тим самим стає більш самостійною, автономною або більш залежною від зовнішніх опор системою. Таким чином, переборюється теоретично розрив між особистістю як похідною від групи і особистістю як суб'єктом, котрий керується виключно своїми критеріями, мотивами й спирається на свої можливості [3].

Єдині структури й тенденції активності складаються у деякі варіанти, які називаються типами. Одні особистості в основному спираються на зовнішні соціально-психологічні опори, інші – на внутрішні, треті оптимальним або протилежним способом їх поєднують. Перші регулюються механізмами наслідування, піддаються навіюванню, діють адаптивним чином, другі спираються на власні критерії, саморегулятивні, впевнені у своїх діях, автономні у своїх рішеннях [1, 2, 3].

Слово активний (activus) в перекладі з латинської означає діяльнісний [6].

Діяльність можна визначити як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання та творче перевтілення навколишнього світу, включаючи саму себе та умови свого існування. У діяльності людина створює предмети матеріальної і духовної культури, перевтілює свої можливості, зберігає і вдосконалює природу, будує суспільство, створює те, що без її активності не існувало у природі [7, с. 146].

Можна сказати, що активність не тільки якісно притаманна самій діяльності, надає їй певну “забарвленість”, але й структурно більш складно організована. Активність зумовлює діяльність (з її структурами, функціями), мотиви, цілі, спрямованість бажання (або небажання) здійснювати діяльність, тобто є рухомою силою, витоком пробудження в людині її “сплячих потенціалів”.

Активність ніби передуює діяльності у часі: до початку діяльності ми ще можемо щось змінити, передумати, покращити, після ми вже вимушені закінчити розпочате незалежно від того, наскільки особистісно це зважливо, оскільки діяльність має свої “тілесні” – технічні, соціальні структури. Але активність не тільки “передуює” діяльності, але і “супроводжує” її протягом усього процесу

здійснення. Не можна уявити оптимальну діяльність, позбавлену активності, яка йде по інерції, по жорсткому плану, активність “будує” варіанти по ходу діяльності.

Діяльність “особистісно забарвлена”, здійснюється не тільки більш конструктивно, але і в певному напрямку, з певною орієнтацією (на інших, на себе). Активність ніби “повертає” її, надає їй особливу особистісну значущість [2, с. 77-78].

Діяльність людини завжди суб'єктивно мотивована. Тому поняття діяльності необхідно пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває. Мотив надає діяльності особистісний смисл. Динаміка перетворення потенційних можливостей у актуальні викриває особистісну активність. Найбільш важливою прогресивною функцією особистості є розвиток здібностей. Таким чином, основою розвитку, активною стороною формування здібностей особистості є мотиви її діяльності. Вони – саме рухоме особистісне утворення, під впливом чого можуть безмежно зростати здібності людини [8, с. 21].

Сама загальна і в той же час головна ланка у мотивації особистості – світогляд. Він, як певна система поглядів людини на навколишню дійсність, об'єднує і як би цементує усі інші мотиви та служить вищим регулятором її поведінки. Світогляд включає у себе знання та вміння їх застосовувати. Складовою частиною світогляду є переконання, засновані на твердій впевненості у істинності сформованих поглядів, на повній готовності реалізувати їх у своїй діяльності і, якщо необхідно, переборювати будь-які складності, перепони, що виникають на шляху реалізації цих поглядів. Погляди й переконання, утворюючи систему моральних цінностей особистості, поступово стають вирішальною мотивуючою силою, що зумовлює усі інші намагання людини. Створюється те “внутрішнє середовище”, котре перетворює людину у вихователя власної особистості [8, с. 29].

Способи моделювання особистістю життя за допомогою активності можуть бути самими різноманітними: усвідомленими або неусвідомленими, послідовними або стихійними, раціональними або випадковими [2, с. 82].

У нашому випадку щодо студентської молоді вирішальним способом є усвідомлення, адже до вузу вони прийшли зі свідомо поставленою метою, що відображає компонент раціональності та послідовності щодо попереднього етапу життєвого шляху та наступного визначення і бачення себе у світі матеріальних та духовних цінностей.

Активність відповідає не лише на питання, як людина робить справу, але й на питання, навіщо і чому. Переслідуючи одні й ті ж цілі, люди виходять з різних причин і пов'язують їхні досягнення з реалізацією різноманітних подальших життєвих планів. Саме тому різні і смислове

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

навантаження цих цілей, і зусилля, які прикладаються для їх досягнення [2, с. 83].

Іноді падіння активності (погані учбові успіхи, відсутність прагнення до освіти) проходить зразу ж після вступу до університету й виглядає парадоксом. Здавалось би, певні досягнення повинні вести до зростання активності. Однак сам вступ до університету виступає в різній якості: для одних це підтвердження їх зрілості, для інших – випадковість. Звідси зовсім різні психологічні перспективи й різна активність. Це доводить, що спосіб вибору професії, міра самостійності, активності стають суттєвими для життєвої перспективи молоді [1].

Особистість студента – феномен, який не установився, вона цілком у процесі пошуку і становлення: по-перше, особистість студента – результат пройденого етапу життя; по-друге, студент відносно самостійний і автономний, по-третє, він у найближчому майбутньому повинен створити сім'ю, “ввійти” в роль батька чи матері й формувати особистість дитини. Все це глибоко діалектичний процес, який виявляє ставлення молоді до майбутнього, планування свого життєвого шляху. Виділяються три структури життєвого шляху: життєва позиція, життєва лінія і смисл життя.

Активність особистості формує її життєву позицію, яка складається із самовизначення особистості, пролонговано реалізує її у часі як лінію життя й ціннісно визначає життєву позицію та лінію життя на основі сенсу життя. Життєва позиція – це узагальнений, обраний особистістю на основі її цінностей спосіб здійснення життя, це створене особистістю на основі взаємодії з умовами життя друге утворення, яке виступає як основна детермінанта усіх її життєвих проявів. Життєва позиція заключає у собі потенціал розвитку особистості, сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, що на основі такої позиції відкриваються [1, с. 138-139].

Пов'язуючи поняття життєвої перспективи з концепцією життєвого шляху особистості, її визначають як потенціал, можливості особистості, які об'єктивно складаються в теперішньому, які повинні проявлятися і в майбутньому. Життєва перспектива – це не тільки майбутні цілі, цінності, але і темп життєвого руху, оптимальність розвитку, зростання активності особистості. При цьому праця, професія є найважливішими умовами самовизначення особистості, формування особистісної позиції людини [1, с. 140].

Якщо студент обрав професію, полюбив її, то, безумовно, буде прагнути набувати й розвивати свої знання, вдосконалювати вміння й навички у цій області, а в подальшому буде намагатися реалізувати їх у своїй праці.

Усвідомлення значущості обраної професії стимулює у студентів потребу у власному самовдосконаленні. А для студентів факультету фізичного виховання ця потреба постає зразу ж після вступу до вузу і знаходить своє відображення протягом усього його професійного життя. Адже

праця вчителя фізичної культури полягає у гармонійному поєднанні теоретичних і практичних засад своєї професії, цілісності педагогічної діяльності, яка спирається на синтез знань. Знання студента ніби розкладені по полицям в рамках окремих предметів (видів спорту). Майбутній учитель вивчає предмети кожен окремо, а практичне вирішення завдань потребує, щоб зміст цих дисциплін виступав у цілісній структурі [8].

Деякі важливі сторони особистості вчителя взагалі не можуть бути сформовані методами опосередкованого досвіду (за допомогою лектора або учбових текстів). Педагогічні здібності й вміння можливо розвинути тільки при опорі на безпосередній особистий досвід. Те ж відноситься і до вольових якостей особистості. Тільки у власній практичній діяльності пізнає людина, якої фізичної й нервової напруги часто потребує необхідність довести розпочату справу до кінця. Тільки в практичній діяльності у студента може бути вироблена дуже потрібна морально вихованій людині витримка й самооволодіння, здатність до довготривалого вольового зусилля, творчий пошук засобів і шляхів досягнення намічених цілей [8, с. 67].

Виховна спрямованість професійно-педагогічної освіти передбачає першочергове формування мотиваційної сфери особистості студентів. Одна з важливих складових цієї сфери – професійний інтерес. Для студентів – майбутніх учителів фізичного виховання характерні три групи інтересів: спортивні, професійні й пізнавальні – у різних поєднаннях [8, с. 68].

Але не обов'язково ці поєднання можуть переплітатися у їх триєдності. Кожна окрема група інтересів сама по собі представляти мотиваційну сферу студентської молоді не може, адже будь-яка з них безпосередньо чи опосередковано включає себе в іншу. У одних студентів головними в період навчання можуть бути мотиви, пов'язані з суто спортивним інтересом: участь у різного роду змаганнях, підвищення рівня спортивної майстерності, вихід на нову орбіту спортивних досягнень; професійні інтереси можуть бути мотивовані бажанням отримати професію вчителя фізичної культури, вдосконалення себе як особистості. Але ці дві групи інтересів неможливі без третьої – пізнавальної. Адже при навчанні або удосконаленні кожен вид діяльності виконується з бажанням отримати певний результат. При цьому процес пізнання характеризується включенням особистісної активності для досягнення чи-то плинучої мети, чи кінцевого результату.

Для оцінки найбільш значущих для особистості внутрішніх факторів необхідно проаналізувати головні задачі, які студенти ставлять перед собою і вирішення яких їм необхідне для успішного просування.

Такими головними задачами для студентських років є формування реалістичної й диференційованої перспективи на майбутнє, заснованої на оцінці власних можливостей і здібностей, формування ієрархічної структури

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

мотивів і розвиток стабільності власного “Я”. Успішне вирішення цих задач проявляється в діяльності і поведінці у вигляді усвідомлення мети, посилення самоконтролю, саморегуляції, самоствердження, самосвідомості й поглиблення людських відносин, що є відображенням активної життєвої позиції особистості [1, 11].

Період навчання у вузі – це час найбільш інтенсивного розвитку інтелектуальних, фізичних, моральних сил і можливостей молоді людини. Саме в цей період формуються основи професіоналізму майбутнього спеціаліста, його світогляду, життєвих ідеалів і переконань. У цей період порушується рівновага внутрішнього світу молоді людини через необхідність самовизначення. Юність завжди зорієнтована на майбутнє. Переоцінка цінностей, розчарування в друзях та батьках, поява нових ідеалів – все це сприймається як створення себе завтрашнього, як конструювання власного життєвого шляху. Прийняття рішення про вибір професії по суті означає відмову від інших видів діяльності, від інших можливостей, тобто пов'язане із самообмеженням, що породжує внутрішню напругу, яка посилюється особистісними суперечностями, властивими цьому вікові [10, с. 136-137].

Також період навчання в вузі характеризується великою кількістю потреб, що свідчить про багатство емоцій молоді. Потреби молоді та похідні від них трансформації: мотиви, інтереси, прагнення, бажання, переконання, ціннісні орієнтації – представляють основну і рухому силу поведінки молоді людини, її збудження і мету. Ці збудження слід розглядати як

ядро особистості, як саму суттєву характеристику, як виток особистісної активності студентської молоді [8].

Таким чином:

1. категорія “особистісна активність”, яка узагальнює багатоаспектні рівні функціонування людини є загальним поняттям, у межах якого забезпечується психолого-педагогічна інтерпретація феноменів фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку особистості;

2. життєва перспектива майбутніх учителів фізичного виховання має безпосередню залежність від особистісної активності, від темпу життєвого руху, від оптимальності розвитку теоретичних і практичних основ своєї майбутньої професії;

3. навчаючись, молодь забезпечує життєву перспективу, усвідомлюючи свою життєву позицію відносно життєвого шляху, тісно пов'язуючи особистісну активність з цими категоріями. Хоча інколи цей процес може проходити й без належного рівня усвідомлення певних життєвих ситуацій;

4. підвищення рівня особистісної активності не тільки забезпечить краще оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями й навичками майбутніми вчителями фізичного виховання, але й буде сприяти високому науковому рівню їх професійної готовності. А головне, в реальній педагогічній діяльності створить умови для професійної стабільності учительських кадрів, розширить розуміння ними відповідальності за результати своєї діяльності, розуміння переваги високоінтелектуальної, фізично сильної, духовно багатой особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Типология активности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987.
4. Артемьева Т. И. Развитие личности и ее способностей // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
6. Латинско-русский словарь. М., 1952, – С. 18.
7. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 668 с.
8. Петунин О. В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2114 “Физ. воспитание”. – М.: Просвещение, 1980. – 112 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 1999. – 720 с.
10. Психология і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. Посібник /Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792с.
11. Саари С. Опосредование стрессовых факторов через внутрличностные факторы // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987.
12. Трофимова Н. М., Еремина Е. И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. – 2003. – №2. С. 42.

Роль учителя в развитии гражданского общества ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ - ИНВАЛИДОВ

Я. Спивак - аспирант кафедры практической психологии

Славянского государственного педуниверситета

Автор понимает социализацию личности как атрибут образа жизни инвалида. Она может рассматриваться как её условие и как результат. Непременным условием социализации является культурная самоактуализация личности, её активная работа над своим социальным совершенствованием.

Социальная поддержка детей инвалидов считается одной из важнейших гуманистических задач всех стран международного сообщества и отражена в важнейших международных правовых документах: Всеобщей декларации прав человека; Декларации о правах инвалидов; Конвенции о правах ребенка.

Символично, что Национальной доктриной развития образования, Законами Украины определяется равноправный доступ и обеспечение вариативности получения качественного базового или полного среднего образования в соответствии со способностями и индивидуальными возможностями детей, ориентированное на их интеграцию в социально-экономическую среду. Именно в этом контексте происходит переосмысление парадигмы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.

В настоящее время процесс социализации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи и т. д. вскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы социализации.

Однако проблемы социализации инвалидов, особенно детей-инвалидов

в отечественной литературе еще не в достаточной мере являются предметом специального исследования, хотя проблема социализации детей, подростков и взрослых с нарушениями психического и физического развития весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом отношении.

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/10 часть жителей нашей планеты.

Данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число таких жителей в мире достигает 13% (3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими и физическими недостатками) всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями.

Более того, в нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов.

Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми-

инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т.д.). Но разработка этих мер должна основываться на знании закономерностей, задач, сущности процесса социализации.

Понятие "социализация" характеризует в обобщенном виде процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, которые входят в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом, и позволяет функционировать индивиду в качестве активного субъекта общественных отношений.

Социализацию не следует сводить к образованию и воспитанию, хотя она и включает эти процессы. Социализация личности осуществляется под влиянием совокупности многих условий, как социально - контролируемых, и направленно - организуемых, так и стихийных, возникающих спонтанно.

Она и есть атрибут образа жизни личности, и может рассматриваться как ее условие и как результат. Непременным условием социализации является культурная самоактуализация личности, ее активная работа над своим социальным совершенствованием.

Какими бы благоприятными ни были условия социализации, ее результаты во многом зависят от активности самой личности.

В традиционной отечественной социологии социализация рассматривается как саморазвитие личности в процессе ее взаимодействия с различными социальными группами, институтами, организациями, в результате которых вырабатывается активная жизненная позиция личности.

Важно иметь в виду, что социализация есть процесс, продолженный в течение всей жизни человека.

В связи с этим обычно различают определенные этапы социализации: дотрудовой (детство, обучение), трудовой и послетрудовой.

Социализация личности - это сложный процесс ее взаимодействия с социальной средой, в результате которого формируются качества человека, как подлинного субъекта общественных отношений.

Одной из главных целей социализации является приспособление, адаптация человека к социальной реальности, что служит, пожалуй,

Роль учителя в развитии гражданского общества

наиболее возможным условием нормального функционирования общества.

Однако, здесь могут быть крайности, выходящие за рамки нормального процесса социализации, связанные в конечном счете с местом личности в системе общественных отношений, с ее социальной активностью. Такие крайности можно назвать отрицательными видами приспособления. Один из них называется "конформизм" - пассивное, лишенное личностного содержания принятие существующего порядка вещей, господствующих мнений. Конформизм характеризуется отсутствием собственной позиции, беспрекословным следованием определенным образцам, подчинением авторитетам.

Асоциальное значение конформизма состоит в том, что человек с конформным сознанием создает себе алиби в различных жизненных ситуациях, объясняя свои действия, или бездействия ссылками на силу обстоятельств, что далеко небезразлично для социального здоровья общества.

Разумное приспособление к социальным условиям, не наносящее ущерба, как самой личности, так и окружающим, должно быть не только не осуждаемо, но во многих случаях и поддерживаемо.

В противном случае теряют смысл вопросы о социальных нормах, дисциплине, организованности, и даже целостности общества.

Вопрос о роли среды в детерминации поведения личности связан с ее социальной и нравственной ответственностью.

У человека всегда есть выбор и, следовательно, должна быть социальная ответственность. Разумное устройство общества предполагает взаимную уравновешенность личности перед обществом и ответственности общества перед личностью.

Можно выделить несколько основных элементов социальной структуры личности, а именно:

1. Способ реализации в деятельности социальных качеств, проявляющейся в образе жизни и таких видах деятельности, как трудовая, общественно-политическая, культурно-познавательная, социально - бытовая.

При этом труд должен рассматриваться, как центральное, сущностное звено структуры личности, определяющее все ее элементы.

2. Объективные социальные потребности личности.

Известно, что личность - это органическая часть общества, поэтому в основе ее структуры лежат общественные потребности. Другими словами, структура личности детерминирована теми объективными закономерностями, которые определяют развитие человека, как общественного существа. Личность может осознавать, или не осознавать эти потребности, но от этого они не перестают существовать и определять ее поведение.

3. Способности к творческой деятельности, знание, навыки, именно творческие способности и отличают сформировавшуюся личность от индивида, находящегося на стадии формирования, как личности.

Причем, творческие способности могут проявляться не обязательно в таких сферах деятельности, которые по природе своей требуют творческих личностей (науки, искусства), но и в таких, которые на первый взгляд, творческими не назовешь. Например, рутинная работа в трудовой сфере, а между тем и в ней проявляется творчество и создаются различные машины и механизмы, облегчающие труд людей, делающие его интересным и эффективным. Словом, творчество - отличительная черта человека, как личности.

4. Степень овладения культурными ценностями общества то есть духовный мир личности.

5. Нравственные нормы и принципы, которыми руководствуется личность

И, наконец, убеждения - самые глубокие принципы, которые определяют главную линию поведения человека. Убеждения связаны с осознанием личностью своих объективных (существующих независимо от сознания) потребностей, составляющих как бы ядро структуры личности.

Каждая личность, так или иначе, участвует в жизни общества, обладая знаниями, чем-то руководствуется. Социальная структура личности постоянно изменяется, поскольку постоянно меняется ее социальное окружение ("ближнее" - родственники, друзья, знакомые и т. д. и "дальнее" - общество в целом). Личность, получает новую информацию, новые знания. Эти знания превращаются в убеждения. В свою очередь, убеждения определяют характер поступков человека. Отсюда и социализация может быть понята, как применение социальной структуры личности в соответствии с требованиями общества.

Процесс социализации - это процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя, одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений. Эта последняя трактовка является наиболее традиционной для современной социологической литературы, где под социализацией понимается процесс социального становления человека, который включает в себя усвоение индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.

Несомненно социализация личности - сложный, противоречивый процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека.

Существуют различные подходы к выделению стадий социализации. Основания для ее периодизации различны: ведущий вид

Роль учителя в развитии гражданского общества

деятельности, ведущий институт социализации и т.д. Наиболее признанной является точка зрения, согласно которой этапы социализации соотносятся с возрастной периодизацией жизни человека. Так, выделяют младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1-3 года), дошкольное детство (3-6 лет), младший школьный возраст (6-10 лет), подростковый (10-14 лет), ранний юношеский (15-17 лет), юношеский (18-23 года), молодость (23-33 года), зрелость (34-50 лет), пожилой возраст (50-60 лет), старость (60-70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

Многие исследователи обращают внимание на определяющую роль в этом процессе первичных стадий социализации, связанных с периодом детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм существенного поведения.

Для каждого возраста или этапа социализации выделяют три группы задач:

Естественно-культурные, социально-культурные и психологические.

Решение этих задач является объективной необходимостью для развития человека.

Естественно-культурные задачи - достижение на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития. Этот уровень носит конкретно-исторический характер (у разных народов различные представления об идеалах мужественности и женственности, различные темпы полового созревания и т.д.)

Социально-культурные задачи - познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые. На каждой стадии социализации человек должен обладать не только определенной суммой знаний, умений, навыков, но и принимать соответствующее участие в жизни общества. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, уровнем его развития, региональным и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи - это становление самосознания личности, ее самоопределения в актуальной жизни и на перспективу, самореализации и самоутверждение. Конечно, для каждого этапа социализации содержание этих задач и средства их реализации различны.

Если какая-либо группа задач или существенные задачи какой-либо группы остаются нерешенными на том или ином возрастном этапе, то это либо задерживает развитие человека, либо делают его неполным.

Социализация осуществляется через ряд разнообразных механизмов. Выделяют социально-психологические механизмы социализации: подражание, внушение и т.д., различные социальные институты как механизмы социализации: школа, семья и т.д. Все они складываются в универсальные механизмы социализации: традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный, рефлексивный.

Традиционный механизм социализации это усвоение человеком норм поведения, взглядов и убеждений, которые присущи его семье и ближайшему ему окружению человека.

Институциональный механизм - реализуется в процессе взаимодействия человека с различными организациями и учреждениями.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках субкультуры. Субкультура - это совокупность норм, ценностей, поведенческих проявлений, характерных для определенной группы людей, что обуславливает определенный стиль жизни этой группы.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с другими людьми, при этом последние должны быть для него значимыми. Значимыми лицами могут быть родители, учитель, друг и т.д.

Рефлексивный механизм социализации осуществляется через индивидуальное переживание и осознание, внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников и т.д.

Социализация каждого человека осуществляется с помощью всех этих механизмов. Но роль каждого из этих механизмов, их «удельный» вес в осуществлении процесса социализации различен. Если решающая роль на первых стадиях социализации принадлежит традиционному механизму, то в более старшем возрасте на первый план выходит институциональный, стилизованный, межличностный механизмы социализации.

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ В СТУДЕНТІВ НОВОЇ СВІДОМОСТІ ТА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

А.Г. Спічка, к.п.н., доцент

СДПУ, завідувач кафедри іноземних мов

У статті розглядається загальнокультурна цінність іноземної мови. Знання іноземної мови сприяють формуванню в студентів, майбутніх учителів нової свідомості, самоосвітньої компетенції. Представлено деякі форми самоосвітньої компетенції: науково-дослідницьку роботу студентів, гурткова робота.

Історичний досвід, який має сучасне суспільство, аналіз змін, що відбуваються в світі, дозволяють напевне стверджувати, що народ України в цілому, а особливо молодь, інакше дивляться сьогодні на західний світ і на окремо взятую західну людину, котра характеризувалася протягом більше ніж 70 років як експлуататор і егоїст. Сьогодні образ ворога розмивається й проявляється образ загальнолюдських цінностей, іде процес формування нової свідомості.

Історична наука виділяє чотири галузі людського життя, у яких формується свідомість: галузь науки (знання), галузь виробничого існування (предметно-виробничої діяльності), галузь людських цінностей (емоції) і галузь культури. Вивчення гуманітарної культури, літератури, мови, мистецтва, інших предметів гуманітарного циклу сприяє формуванню нової свідомості, дає людині цілісне сприйняття світу. Курс розширення гуманітарної освіти, який взятий на сьогодні всіма вищими навчальними закладами країни, якраз і передбачає перебудову свідомості з орієнтацією на загальнолюдські цінності.

Зміна обстановки в світі заставляє придивлятися до досвіду західноєвропейських колег у рішенні питань освіти й виховання, забезпеченні узгоджених дій у галузі гуманітарної освіти.

З метою вивчення накопиченого зарубіжними колегами досвіду, зокрема німецькими вченими-педагогами, є потреба у певній системі співробітництва. Стало очевидним, що домогтися дійсного обміну культурними цінностями, реального взаєморозуміння між народами двох країн – України і Німеччини, включаючи також і питання освіти та виховання, можна тільки на шляху спільної творчої діяльності, що має загальнолюдську цінність вже з поглядами 21 століття.

На передній план у розширенні творчої співпраці й взаєморозуміння виступає знання іноземної мови. Мова в цілому є явище духовної культури, одна з форм суспільної свідомості. Мова являє собою семантичний фундамент різних форм свідомості. За допомогою іноземної мови здійснюється передача соціального досвіду (культурних норм і традицій, природничо-наукового і технологічного знання). Знання іноземної мови допомагає формувати у молодих людей художнього мислення, яке стимулює

розвиток інтуїції, ініціативи, сприяє появі нових ідей і цілісного сприйняття світу.

В умовах глобалізації виникає загальнокультурна цінність іноземної мови. Розуміти і говорити хоча б однією іноземною мовою сьогодні стає необхідним. Однак вивчення словникового запасу і граматики, зокрема німецької мови, часто не приводить тих, хто вивчає німецьку мову до бажаного результату.

З метою встановлення більш справедливих і відкритих стосунків у галузі освіти, які сприяють вільному обміну досвідом, новими ідеями, духовними цінностями, обміну студентами, викладачами, дослідниками, формування в цілому нової свідомості розробляються мовні проекти нових способів навчання іноземним мовам, у тому числі і німецькій мові. Такі мовні проекти розробляються спільними зусиллями німецьких і українських учених-дослідників. Мовні проекти передбачають засвоєння не тільки предметного змісту майбутньої професійної діяльності, але й соціальний зміст навчання. Соціальний зміст включається в навчальний процес через форми навчальної діяльності студентів, організуючого їх індивідуальної, парної, групової роботи. Мовні проекти, що розробляються, передбачають роботу мовних курсів. Згідно з даними, взятими з журналу "Deutschland", за останні 3 роки в Німеччині організовано 500 нових навчальних курсів німецької мови, в тому числі й мовні курси для українських громадян, в першу чергу для студентської молоді. Процес навчання включає стабільну сукупність знань про культуру країн, мова яких вивчається. В умовах національно орієнтованого навчання люди, які виростили в одній національній культурі, засвоюють значні факти, норми і цінності другої національної культури, тобто здійснюється процес акультурації, який сприяє формуванню нової свідомості у студентів, майбутніх педагогів, учителів.

В умовах зростаючої інтеграції українських вузів у світову систему освіти видається правомірним виділити необхідність формування у студентів майбутніх педагогів "самоосвітньої компетенції, у процесі якої зростає потреба підвищення рівня володіння іноземною мовою для майбутньої професійної діяльності" [2,3].

У формуванні й розвитку самоосвітньої компетенції, професійної направленості майбутнього педагога відіграє значну роль

Роль вчителя в розвитку громадського суспільства

науково-дослідна діяльність студентів – НДРС. Завдання НДРС на кафедрах іноземних мов полягає в тому, що вивчення іноземної мови стало для студентів одним із засобів виявлення й розвитку їх творчих здібностей, формування в них навичок науково-дослідної роботи. Форми НДРС можуть бути найрізноманітнішими і вони використовуються в самостійній роботі студентів поза навчальним процесом, в рамках роботи різних гуртків.

Найбільш розповсюдженими формами НДРС можуть бути такі:

підготовка студентами доповідей з використанням матеріалів за спеціальністю іноземними мовами з наступним виступом з ними на загально університетських конференціях, на заняттях гуртків, міжвузівських наукових студентських конференціях;

використання наукової літератури іноземними мовами при написанні курсових, дипломних, магістерських робіт;

складання рефератів і анотацій фахової літератури іноземною мовою.

Участь студентів у наукових гуртках готує майбутніх учителів до самостійної організації гурткової роботи в школі. Ті студенти, які вивчають іноземну мову як загальноосвітній предмет, можуть також працювати в гуртках з проблем іноземної мови, яка вивчається, що природно служить формуванню самоосвітньої компетенції розширенню знань у галузі іноземної мови. Гурткова робота з іноземною мовою може включати такі види самостійної діяльності, як от: вивчення і відбір термінологічної лексики, фразеологічних одиниць, інтернаціональної лексики, граматичних і синтаксичних конструкцій, типових для наукового стилю.

Важливу роль в удосконаленні професійної підготовки студентів-філологів, магістрів-філологів відіграє звернення до порівняльного вивчення й аналізу рідної (української мови) й іноземної мов, робота над темами, пов'язаними з порівняльною лексикологією, фразеологією, контрастивною граматику, історією іноземної і рідної мов. Наприклад, "Система граматичних часів дієслова в українській, англійській мовах", "Категорія стану в українській і німецькій мовах", "Фразеологічні одиниці зі значенням якісної оцінки особи в українській, російській, англійській, німецькій мовах". У роботі зі студентами і магістрами-

філологами можуть бути використані й такі види роботи, як: співставлення перекладів віршів і прози з оригіналом, розгляд деяких спільних питань перекладу, поняття лексичного варіанта в перекладі, особливості перекладу ідіом, метафор та багато інших. Отже, навчання іноземній мові студентів, магістрів, немовних спеціальностей як у навчальній, так і в науковій їх роботі повинно бути цілеспрямованим. Тим, хто навчається, важливо не просто оволодівати сукупністю знань з іноземної мови, умінням читати тексти зі спеціальності, але "з метою розвитку самоосвітньої компетенції підпорядкувати ці вміння і знання завданню накопичення необхідного матеріалу, який буде потім використовуватися в їх практичній діяльності на уроках і в позаурочний час". У цьому контексті доречно навести слова відомого вітчизняного вченого-філолога, академіка Х.В.Щерби, який писав: "Вивчення іноземних мов є, з одного боку, найкращим засобом для пізнання рідної мови, а з іншої... для розвитку діалектичного мислення... Школа, позбавлена філологічного елемента, стає односторонньою, такою, що не може... виховувати людей високої культури" [3, 341].

З метою підвищення професійної мотивації стає необхідним цілеспрямовано формувати у студентів, майбутніх педагогів, навичок роботи з науковим текстом, уміння виділяти основну інформацію, складати план тексту й готувати реферат у стислій формі за змістом прочитаного. Особливо широко цей вид роботи передбачається навчальною програмою з іноземної мови при підготовці магістрів. Головна мета цього виду навчальної діяльності полягає в тому, щоб студенти, магістри виробили навички перетворення тексту, навчилися аргументовано виражати свою точку зору. Фахова наукова література має численні характерні мовні особливості. Тому тут важливо навчити студентів найбільш раціональним прийомом подолання лексичних і граматичних складнощів. Робота над іншомовними текстами наукового характеру виступає як провідний мотив у використанні іноземної мови зі спеціальною метою. Знання іноземної мови забезпечує можливість участі на загальноєвропейському ринку праці вчителів-педагогів, підготовку до продовження освіти в аспірантурі з використанням іноземної мови, продовження навчання за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Deutschland. Dezember/Januar № 6, 2001, с. 24
2. Гиниятуллин И. А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1990. - № 1, с. 32-35
3. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1972, с. 352

З М І С Т

ЄВТУХ М.Б.	3
СТУПЕНЕВА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	
СИПЧЕНКО В.	5
РОЛЬ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРОГРАМИ „ВЧИТЕЛЬ”	
БЄЛАНОВА Р.	8
ОСВІТА СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ	
БУТЕНКО В.	11
КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	
ВОЛКОВА В.	14
ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
ЄВТУХОВА Т., ОМЕЛЬЧЕНКО С.	17
ВИВЧЕННЯ КУРСУ МЕТОДИКИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВУЗІ	
ЗІНЧЕНКО В.	21
ПІДГОТОВКА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛІСТА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	
ІКУНІНА З., СИВОПЛЯС Н.	23
ПРО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ПІДГОТОВКУ СПЕЦІАЛІСТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
КАПАЦИНА В., ШАРІПОВА Н.	26
ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ВЧИТЕЛЯ	
КОВАЛЕНКО Є.	28
КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІЖИНЬСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	
КОВАЛЕНКО Н.	30
ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ ЯК ФУНКЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	
ПОНОМАРЬОВА Г.	32
ПЕРЕДУМОВИ, ПЕРСПЕКТИВИ ТА ГОЛОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
ДЄЙНІЧЕНКО Л., РЕЦЬ Н.	34
ТЕХНОЛОГІЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
РОГАНОВА Н.	36

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ РОСОХА В.	38
ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНИХ ТИПІВ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ САГАРДА В.	42
ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ СМЕТАНСЬКИЙ М.	45
ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ЗАОЧНИКІВ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ СПІВАК Л.	48
ГОЛОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ СТЕШЕНКО В.	50
ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДОНЕЦЬКОГО РЕГІОНУ СУЩЕНКО А.	54
ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ЇХ РОБОТИ В ШКОЛІ ШАПАРЕНКО Х.	57
ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД ВИРОБНИЦТВА ШАХОВ В.	60
КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АРТЮХОВА О.	64
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ БЕРЕГОВИЙ Я.	67
КАК УЧИТЬ УЧИТЕЛЯ? БОНДАРЕНКО Г.	71
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ БОНДАРЕНКО Т.	74
РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ ВОРОНЦОВА Ж.	78
ШЛЯХИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДЗУНДЗА А.	81
РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	

ДМИТРИЄВА І. АНАЛІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ З ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ТВОРАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	84
ДРОНОВА О. ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	87
ЗЕМЛЯНСЬКА В. ТВОРЧЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ	90
КИСЕЛЬОВ С., ХОЛОДНА С., ФАНДЄЄВА Л ДЕЛОВАЯ ИГРА “АУКЦИОН-ШОУ” КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ	95
КЛИМЕНКО З. МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	97
КОРКІШКО О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	99
КРАЙНОВА Л. ДО ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДВОМОВНИМИ ДІТЬМИ	103
КРУТОГОРСЬКА Н. НОВІ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	107
МОСКАЛЬОВА О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ НА ПЕРШОМУ КУРСІ ЕКОНОМІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ	110
МОСКАЛЬОВА Л. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	113
ОГУРЦОВА С. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЛПЛЕННЯ	116
ПЕРЕУХЕНКО А. ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНІ» В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	119
ПЛАХОТНІК О., БЕЗНОСЮК О. ГЕОЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ	121

ПЛЮХІНА Т., ПЛЮХІНА Н.	124
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	
ПОПОВ М.	127
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ УЧНІВ	
ПРИЙМА С., ЧОРНА Ж.	130
ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	
РЕПКО І.	132
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
РОМАНОВА С.	134
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВУЗУ ДО ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
СМИРЕНСЬКИЙ В.	137
РОЗВ'ЯЗАННЯ ВЧИТЕЛЕМ МУЗИКИ ДЕЯКИХ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ ПІД ЧАС КЕРУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
СТЕПАНЕЦЬ І.	139
ДЕЯКІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
ЧУМАК Л.	142
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДВУЗІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ	
ШУРИГІН Є.	144
АКТУАЛЬНІЕ ПРОБЛЕМИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	
ШАЙДА Н., МАМІЧЕВА О.	148
ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПЕРЕХОДУ ВІД НАОЧНО – ОБРАЗНОГО ДО СЛОВЕСНО – ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ	
БЛЕЦЬКИЙ О.	151
МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
БОРИСОВ В.	153
ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «НАЦІОНАЛЬНА СВІДОМІСТЬ»	
БОЧАРОВА О.	156
ПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ФРАНЦІЇ	

БУРЦЕВА Ю.	160
ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	
ВОДОЛАГА Н.	162
ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	
ГАЛІМОВ А.	165
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ ЯК СПЕЦИФІЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
ГОЛУБИЦЬКА Н.	169
РОЛЬ ЕСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	
ГУРОВА О.	171
СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНО-ХРИСТІЯНСЬКИХ МЕТОДІВ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
ЗЕЛЕНСЬКА Л.	175
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧЕНОГО (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)	
КАРЕЛІН М.	179
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ НА УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ- НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
КОСТЕНКО Т.	182
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОВЕДЕННЯ ДВОСТОРОННЬОЇ ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЇ	
ОКСА М.	185
ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОЦЕСІВ ОНОВЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ	
ПАНАСЕНКО Е.	189
ПЕДАГОГІЧНІ З'ЇЗДИ ТА КУРСИ ЯК ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.)	
ПАРШАКОВА О.	193
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КОНТРОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ “ІСТОРІЯ СУСПІЛЬНОЇ ДУМКИ”	
ПЕТРУЧЕНЯ Г	196

ВНЕСОК НАУКОВОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ІСТОРИЧНО-НАУКОВИХ ТА ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ВИВЧЕНІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
ПУГАЧ А.	198
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОНОВЛЕНІЙ ШКОЛІ – ПРОВІДНА ТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ ЧАСОПИСІВ (20-І – ПОЧАТОК 30-Х РР. ХХ СТ.)	
РИБАЧЕНКО Н.	202
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РИС ПОВЕДІНКИ АФРИКАНСЬКИХ СТУДЕНТІВ	
РОЗДИМАХА А., ГАВРИЛОВА Л.	205
ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ ТА МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ	
РОМАНЕНКО О.	209
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ	
СТЕПАНОВ І.	214
ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СКАУТИНГУ	
ТИМЕНКО В.	217
ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ МОЛОДІ НА ПРОФЕСІЮ СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США	
ФАТАЛЬЧУК С.	219
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.	
ЦИБУЛЬКО Л.	222
ІДЕЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ	
ЧУПИЛКО Г.Р.	224
РОЛЬ КУРСУ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ» У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	
ФУНТІКОВА О.	227
ЗНАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ЛОГІКИ У ДІТЕЙ	
АВДІЯНЦ Г.	230
ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ	
АНОСОВ І.	234
ЛЮДИНОЗНАВСТВО ЯК ОСНОВА АНТРОПОЛОГІЗАЦІЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІКИ	
БАБАКІНА О.	239
ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА І ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ В	

АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	
БОРИСОВА С.	241
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗА ПРОФІЛЕМ „БІСЕРУВАННЯ”	
БУТЕНКО Г.	244
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ ТЕСТІВ В ПЕДАГОГІЦІ (ІХХ – ПОЧАТОК ХХСТ.)	
БУТЕНКО Л.	247
МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	
БУТОВА Л., ЧЕПІГА В.	249
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
ВІКТОРЕНКО І., ГОРОБЕЦЬ Л.	251
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДОЗНАВСТВА	
ВИШНЕВСЬКА Л.	254
ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
ГРЕНКО Н.	257
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	
ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ С.	261
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	
ЗАМОРОЦЬКА В.	264
РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ	
КРИВОШЕЄВА Г.	267
ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ	
ЛЕДНЯК Ю.	270
ПИТАННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ФОЛЬКЛОРІ СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ	
ЛОСЄВА Н.	274
ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ	
НАБОКА О.	278
ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
НЕКРАСОВА О., СМОЛЯР О.	280
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К СИСТЕМАТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ	

ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЦУЛ О.	283
ПИТАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА РОГОВА Т.	286
ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ШКОЛІ З ПОЗИЦІЇ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ САЯПІНА С.	289
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ СКАЛІЙ Л.	293
ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАСТОСУВАННІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОБКО С.	296
ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА РИСА ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СПВАК Я.	300
ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ - ІНВАЛІДІВ СПІЧКА А.	303
РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ В СТУДЕНТІВ НОВОЇ СВІДОМОСТІ ТА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	

Гуманізація навчально-виховного процесу

Збірник наукових праць
Випуск XX

**Відповідальний за випуск: Глущенко В.А., доктор філологічних наук,
професор, проректор з наукової роботи СДПУ.**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка - *Набока О.Г.*

Підписано до друку 28.09.03. Ум. др. арк. .

Видавничий центр СДПУ, 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.
Тел.: **(06262) 3-98-16**

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови Президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

*Додаток до постанови
Президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.*

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний інститут, Міністерство освіти України).