

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXI)

Слов'янськ, 2004

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XII. /За загальною редакцією професора В.І. Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2004. – 354 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. - член-кореспондент АПН України, 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 наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного університету та інших вузів України.

Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного інституту
(протокол № 9 від 30 березня 2004 р.).

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бутенко Г. П.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ПІДХОДИ АНГЛІЙСЬКИХ НАУКОВЦІВ ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУ

*“Не все однаково
корисно для всіх”*

Проперцій

Стаття містить критичний аналіз поглядів відомих психологів Великої Британії з питань структури й особливостей інтелекту. Окремі їхні ідеї можуть бути використані навчальними закладами України з метою діагностики інтелектуальних компетенцій учнів.

Постановка проблеми. Життя людини – це ланка в низці поколінь, тому що людина посідає своє місце в просторі соціально – культурних традицій. Віддаючи належне сучасному темпу життя, необхідно підкреслити, що підвищуються і вимоги до творчих здібностей учня. Кількість знань, котрими він повинен оволодіти, зростає, як лавина, разом з розвитком науки і техніки. Всі ми, вчителі, розуміємо, що засвоєння потоку знань учнями здійснюється по-різному. В нашому педагогічному словнику з'явилися такі актуальні поняття, як інтелект, креативність, IQ – коефіцієнт інтелекту, тести шкільної успішності. Ми впевнені в тому, що ці поняття дуже важливі, і намагаємось впровадити їх до нашої системи освіти, особливо до системи оцінювання. Звичайно, точиться немало дебатів стосовно питання ефективності використання тестів, але їх продовжують використовувати і розробляти. Ми рухаємось, тому що немає межі досконалості. Отже, щоб краще з'ясувати залежність інтелектуальної активності учнів від успіхів навчання, корисно буде узагальнити погляди англійських педагогів і психологів на проблему дослідження інтелекту.

Аналіз останніх джерел. Проблема здібностей та інтелекту здавна привертає увагу філософів, психологів, педагогів. Звернімо увагу на роботи фахівців в галузі психології і педагогіки. Дружинін В.Н. визначав інтелект як здатність до мислення, а мислення як процес реалізації інтелекту [5, с.207]. Ананьєв Б.Г. розглядав інтелект як багаторівневу організацію пізнавальних сил, яка охоплює процеси, стани і якості особистості. Український психолог Костюк Г.С. писав, що здібності – це “стійкі властивості людини, що виявляються в її пізнавальній, виробничій та іншій діяльності і являють собою необхідну умову її успіху”. Ми вважаємо за корисне узагальнити досвід та погляди англійських науковців, тому що Велика Британія є однією з перших країн, котра почала приділяти увагу вивченню природи інтелекту та його вимірюванню. Наприклад, вихідна педагогічна концепція Олександра Ніла бере витоки з моменту створення приватного інтернату “Самерхілл” в англійському

містечку “... все, чого ми вимагали, – це віра в дитину, віра в те, що дитина за своєю природою істота добра, а не зла... якщо дитину залишити і дати їй спокій, вона буде розвиватися настільки, наскільки здатна розвинути...” [2,70]. Отже, зрозумівши, розібравшись і зорієнтувавшись в означеній проблемі, ми зможемо використовувати цей досвід. Тому мета статті полягає в впровадженні позитивного досвіду в процес реформування нашої системи оцінювання. Відповідно до цього, бажано зупинитися на тій характеристиці IQ, яка відрізняє нас одне від одного.

Таким чином, оскільки якщо під час контролю увага акцентується на вимірюванні здібностей, то зупинимось на одному з найбільш важливих і суперечливих питань – природі інтелекту. Від чого залежать інтелектуальні потенції індивіда: від навчання, виховання, чи вони визначені успадкованими якостями розуму?

Виклад основного теоретичного матеріалу дослідження. Щоб отримати цілісну уяву про інтелект, бажано звернутися до основ дослідження Френсіса Бекона, Ч.Спірмена, Ганса Айзенка, Сирила Берта, Джона Равена, педагогів і психологів, котрі зробили свій внесок у вирішення цього питання і відкрили шлях до створення сучасної системи оцінювання інтелекту.

Англійський філософ–матеріаліст Френсіс Бекон, визначаючи природну обдарованість, у той же час вважав, що природжені хисти подібні до рослин і потребують вирощування за допомогою занять наукою. Тим самим він признавав роль виховання в розвитку та “коректуванні” здібностей. Ми можемо простежити перші – дуальні, але дуже цінні думки про те, що за допомогою науки, ми можемо покращити свої здібності. Тобто, сучасне положення “після трьох вже пізно” має певне обґрунтування.

Англійські психологи першими висунули ідею про ієрархічну структуру інтелекту. Чарльз Спірмен створив двофакторну модель інтелекту. На основі дослідження математичних, літературних та інших здібностей він зробив висновок, що успіх будь-якої інтелектуальної роботи визначає, по–перше, загальний фактор, загальна здібність (генеральний фактор G), по–друге, фактор, специфічний для цієї діяльності (специфічний фактор S).

За Спірменом, G– фактор – це загальна “розумова енергія”, яка притаманна певному індивіду. Специфічний фактор S відображає інструментальні засоби індивіда, або *ingenium* (від латинського – природжена схильність, талант), завдяки яким ментальна енергія може бути спрямована на конкретні форми взаємодії.

Дослідження співвідношень загальних і специфічних чинників при вирішенні різних складних математичних задач дозволили Спірмену встановити, що роль G–чинника максимальна при вирішенні математичних задач і мінімальна при виконанні сенсомоторних дій. Максимально впливаючи на дії, що протікають у внутрішньому “розумовому плані”, загальний фактор мінімально виявляється при безпосередніх взаємодіях індивіда з об’єктами навколишнього середовища.

Із теорії Спірмена випливає ряд важливих висновків. По–перше, єдине,

що забезпечує успішність вирішення різних тестів, – це фактор загальної розумової енергії. По –друге, кореляції результатів виконання будь-якою групою людей будь-яких інтелектуальних тестів повинні бути позитивними. По –третє, для тестування фактора G доцільно використовувати завдання на виявлення абстрактних відношень.

Подальший розвиток двофакторної теорії в роботах Ч.Спірмена призвів до створення ієрархічної моделі: крім чинників “G” і “S”, він виділив критеріальний рівень механічних, арифметичних і лінгвістичних (вербальних) здібностей. Ці здібності (Спірмен їх назвав “ груповими факторами інтелекту”) зайняли проміжну ланку в ієрархії факторів інтелекту за рівнем їх узагальненості.

З точки зору Спірмена, людина характеризується певним рівнем загального інтелекту, від якого залежить, як вона адаптується до навколишнього середовища. В усіх людей в різній мірі розвинуті специфічні здібності, які виявляються у вирішенні певного завдання [5, с.24].

Дж. К. Равен – учень Чарльза Спірмена. В 1936 році він запропонував тест Progressive Matrices для визначення рівня розвитку загального інтелекту. В основу завдань тесту була покладена ідея Чарльза Спірмена. Матеріалом були обрані абстрактні геометричні фігури з малюнком. Сконструйовані основні три варіанти тесту: 1) більш простий кольоровий тест, котрий призначався для дітей від 5 до 11 років; 2) чорно-білий, для підлітків від 8 до 14 років і дорослих від 20 до 65 років; 3) для осіб з високим рівнем інтелектуальних здібностей; він вміщував завдання не лише невербальні, а й вербального характеру.

Тестування проводилося з урахуванням часу, затраченого на виконання завдання. Дж. К.Равен вважав, що в ході виконання завдань учні повинні навчатися, а тому виконання попереднього завдання має бути підготовкою до наступного більш важкого завдання.

Успіх виконання тесту залежить від рівня “швидкісного інтелекту”, а також від здібностей.

На думку Сіріла Берта, розумові здібності закладені природою і практично незмінні, як колір очей або волосся. Судження Берта дуже категоричні і не залишають будь-якого сумніву: “Цілком очевидно, що в ідеальному суспільстві завдання полягає в тому, щоб спочатку виявити той рівень розумових здібностей, котрим кожна дитина наділена від народження, потім надати їй відповідний рівень освіти і, нарешті, забезпечити професійну підготовку дитини до тієї справи, для якої вона створена і до якої має схильність “ [8, с.281].

Сірил Берт стверджував, що за його спостереженнями роль спадковості в інтелекті складає 80%, а навколишнього середовища 20% [4, с.462].

На його думку, в суспільстві люди повинні займати місце відповідно до рівня інтелекту. У кожному суспільстві повинна бути людина, котра має незалежну владу – психометрист, покликання якого розробляти тести, піддавати тестуванню кожну людину, для того щоб отримати показник IQ [7,

с.117].

Це можна заперечити: якщо в людині закладені здібності, то вони повинні реалізовуватися під впливом середовища. Сім'я є тим середовищем, котре забезпечує і сприяє розвитку здібностей.

Найбільш яскравий представник психофізіологічного редукціонізму – Ганс Айзенк, котрий вважав, що інтелект визначається швидкістю переробки інформації нервовою системою. Швидкість переробки інформації пов'язана з рівнем активності нервової системи.

Він виділив три типи інтелекту: біологічний, психометричний і соціальний. У зміст поняття “біологічний інтелект” Айзенк вмщував особливості функціонування структур головного мозку, що відповідають за пізнавальну активність. Вони визначають індивідуальні відмінності інтелекту і пов'язують їх зі спадковістю. Психометричний інтелект вимірюється тестами IQ. На думку Айзенка, на 70% він визначається впливом генотипу, а на 30% – чинниками середовища (культура, виховання, сім'я, освіта, соціоекономічний статус). Соціальний інтелект визначається Айзенком як здатність індивіда використовувати психометричний інтелект для адаптації до вимог суспільства [5, с.35].

Він розвинув та експериментально перевірів описову теорію головних вимірів інтелекту особистості, теорію причинності цих вимірів, продемонстрував важливість генетичних факторів у розвитку інтелекту особистості. Айзенк створив широку шкалу генетичного вивчення емоційності, розробив модель IQ (коефіцієнт інтелекту), який залежить від швидкості дій, кількості помилок і тривалості розумових дій індивіда. Він запропонував і перевірів двофакторну модель структури соціальних здібностей.

Визначаючи структуру людської особистості, Айзенк насамперед використовує протилежності *екстраверсії* та *інтроверсії*. *Екстраверт* характеризується прагненням виразити емоції зовнішніми проявами (бадьорість, веселість, гумор, співчуття, вдовolenня, висока рухова активність, низька наполегливість).

Якості *інтроверта* визначаються як діаметральна протилежність. Айзенк також висловив думку, що екстраверт виявляє типову жорстокість на протигагу м'якості інтроверта.

Намагаючись знайти природну основу для типології особистості, Айзенк вказує на спадкові риси. Так, баланс збудження і гальмування має генетичні корені і визначає характер активності кори мозкових півкуль. Екстраверт швидко створює коркове гальмування, проте звільнюється від нього повільно. Інтровертові властиві протилежні здатності. Оскільки “мозкова кора контролює свідомість”, екстраверти гальмують свідому думку і, порівняно з інтровертами, діють менш усвідомлено стосовно своїх міркувань. Айзенк тому зазначав, що екстраверти більш спонтанні у своїй поведінці, а інтроверти – більш стримані. Схематично це можна відобразити так:

інтроверти: коркове збудження	поведінкове гальмування
екстраверти: коркове гальмування	поведінкова спонтанність

Висновки. Підсумовуючи сказане, хотілося би наголосити на тому, що нам потрібно володіти як теоретичним, так і практичним інструментарієм для того, щоб пам'ятати, що, як сказав поет Роберт Бернс, "людина залишається людиною, незважаючи ні на що". Інтелект є важливим даром, і головне – пам'ятати, що "сон розуму породжує Чудовисько", але рівень інтелекту не є перешкодою для того, щоб дитина відчувала свободу і самодостатність. Тому слід любити наших учнів такими, які вони є, – відкриті для пізнання. А рівень інтелекту – це не його досягнення і не провина. Це те, що закладено природою. І в жодному разі, базуючись на досвіді Великої Британії, після проведення різних видів педагогічного тестування не слід робити категоричних висновків, а, навпаки, користуючись принципами, критеріями діагностики, намагатися створити такі умови, щоб розвивати інтелект, логіку, інтуїцію. Правильною є думка про те, що щасливий той, у кого високий рівень інтелекту. Отже ми, вчителі–практики, завдяки динаміці підвищення рівня інтелекту гарантуємо учням свободу особистості та самодостатності його індивідуальної долі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Х. Проверьте способности вашего ребенка /Пер. с англ. Л.И. Клюкина. – М.: АСТ, 1998. – 208 с.
2. Бершадский М. Интеллект или креативность? //Народное образование. – 2002. – № 7.– С.69–72
3. Венгер А.Н. Педагогические способности. – М.: Знамя, 1973. – 326 с.
4. Ж. Гордфруа. Что такое психология: Пер. с фр. – М.: Мир, 1992. – 496 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000.– 386 с.
6. Роменець В.А. Історія психології ХХ ст. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
7. Саймон Б. Общество и образование. Пер. с англ. – М.: Прогрес, 1989.– 200 с.
8. Степанов С.С. Психология в лицах. – М.: ЕКСМО – Пресс, 2001.– 384 с.

Васильєва О.В.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОРАЛЬНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

На основі опрацювання історико–педагогічної літератури, аналізу наукових публікацій означеного історичного з обраної проблематики дослідженням виявлено, що кінець ХІХ – початок ХХ сторіччя в історії Російської імперії, до складу якої надходила Україна, позначився складною соціально–політичною ситуацією, яка мала безпосередній вплив на розвиток тогочасної педагогічної науки. Сукупність соціально–економічних та політичних причин, розвиток національно–визвольного руху, посилення боротьби за демократичний устрій суспільства, підготовки молоді до нових умов суспільного життя зумовлюють активний розвиток теорії педагогіки.

Всебічний аналіз історико–педагогічної літератури кінця ХІХ – початку

XX століття свідчить, що в педагогічній науці означеного періоду склалося декілька науково–педагогічних напрямів у висвітленні сутності духовної культури молоді та засобів її формування, а саме офіційні та прогресивні, світські та релігійні, вітчизняні та зарубіжні. Характерним для багатьох із них стає посилення ролі етичного та естетичного елементів у процесі виховання.

Під впливом філософської думки означеного періоду, християнська педагогіка трактує ідеали виховання у релігійно–моральному світлі, у підпорядкуванні моральних потреб духовним. Істинне призначення людини її представники бачили у духовній владі людини над своєю природою.

Християнська педагогічна концепція П.Юркевича стала органічним продовженням його філософського вчення. Одним з перших П.Юркевич осмислив педагогіку як науку про виховання, вважаючи його тією духовною силою, яка забезпечує не тільки існування людства, а його вдосконалення.

Вища мета християнського виховання, на думку педагога, полягає у вдосконаленні людини, формуванні добродесного морального характеру, прищепленні високих ідеалів та життєвих реалій. Критерієм же обраних виховних принципів стане людина розумна, моральна, діяльна і творча.

Великого значення надавав педагог узлагодженості всіх сторін виховання. Особливо помітно це на прикладі його розуміння взаємовпливу морального та естетичного виховання. Метою морального виховання він вважав розвиток людяності на релігійних засадах. Відокремлюючи ідею добра і любов до добра, вчений наполягав, що розуміння морального вчинку та прагнення робити добро повинні проявлятися в особистому ставленні до ідей, фактів, понять. Завдання естетичного виховання він бачив у розумінні краси морального вчинку та прагненні робити добро. Збагатити дух дитини чистими настроями, прекрасними почуттями та досвідом допоможе мистецтво, без якого школа не досягне мети виховання.

Теорія естетичного виховання К.Д.Ушинського ґрунтувалася на принципах народності та антропологізму. В ній він тісно пов'язує естетику з етикою, з патріотичним вихованням, з суспільними інтересами, наповнює її глибоким соціальним змістом. К.Д.Ушинський розумів естетичне почуття як сприйняття істини в образній формі та наголошував на єдності естетичного та етичного, вважаючи, що бажання досконалості – основа усіх естетичних і моральних почуттів.

Музика, хоровий спів мають, на думку Ушинського, велику силу емоційного впливу на дитину. Особливо високо цінував педагог народні пісні. Пісня, з точки зору Ушинського, не тільки емоційно впливає на людину, але й виступає організуючим початком.

Видатний педагог і вчений П. Каптерев, розглядаючи педагогічний процес як єдність біологічного і соціального в розвитку людини на шляху її самовдосконалення, бачив його суть в “ідеаловідповідному” вдосконаленні особистості на засадах загальнолюдських цінностей.

Вважаючи одним з головних питань педагогіки питання морального характеру навчання, він підкреслював, що моральний розвиток, розумове

навчання мають за своєї сутністю одну мету – пізнання істини та її здійснення. Особливої уваги заслуговує точка зору педагога на проблеми естетичного виховання, викладена у роботі “Про естетичний розвиток виховання дітей” (1895р.) П.Каптерев відмічає, що естетичне почуття, по своїй суті егоїстичне, бо воно є джерелом своєрідного задоволення і не має ні яких етичних елементів.

Порівнюючи моральні та естетичні почуття, вчений доходить висновку, що моральні почуття спрямовані на боротьбу з самим собою, естетичні ж не передбачають нічого подібного. Якщо у моральній діяльності людини, насолода – додатковий елемент, то естетична діяльність є джерелом насолоди. Егоїстичний відтінок естетичних почуттів, який закладено в самій їх природі, потребує формувати у дитини здібності відрікатися від особистих егоїстичних інтересів. П.Каптерев підкреслює, що було б помилкою відокремлювати формування естетичних почуттів від інших, бо правильно розвиватися вони можуть тільки з загальним ходом духовного життя людини, поруч з етичною та розумовою освітою.

Розмірковуючи над механізмами взаємодії морального та естетичного, вчений визначив їх схожість у суспільному характері. На його думку, якщо моральне почуття є ніщо інше як регулювання форм суспільного життя і заключається у певних обов’язках людини, то естетичне такої обов’язковості не несе. Водночас воно теж почуття суспільне, бо спонукає людей до єдності, до мирного співіснування. Маючи загальний для обох груп почуттів суспільний характер, естетичне почуття може ввійти у прямий зв’язок з етичним, якщо предметом мистецтва є висока етична ідея, але цей зв’язок має випадковий характер, тому що сфера прекрасного – самостійна сфера.

Таким чином, доходить висновку П.Каптерев: “якщо естетичне почуття сприяє розвитку суспільності і тим самим може побічно добродійно впливати на розвиток моральності, то і моральне почуття, у свою чергу, може сприяти розвитку естетичного” [1, с.99]. Повна естетична насолода потребує і в деякій мірі безкорисності, піднесеності. Моральність стримує людину, пригнічує її грубі егоїстичні почуття, розширює світогляд розумінням не тільки своїх, а й чужих інтересів.

Відомий педагог кінця ХІХ століття С.Миропольський значну увагу в своїй педагогічній діяльності приділяв питанням пов’язаним з вихованням духовної сфери особистості. Великий інтерес представляють задачі які ставив педагог перед моральним вихованням, а саме: виховання поваги та любові до істини, заохочення до правдивості, розвиток почуття моральної відповідальності, формування витримки та стриманості.

Вчений розглядав естетичне виховання як вагому складову духовної культури особистості. На думку С.Г.Миропольського естетичне виховання тісним чином пов’язане з наукою, релігією та мораллю. Педагог – просвітник не бачив естетичне виховання без морального забарвлення. Великим потенціалом естетичного та морального впливу, на думку педагога, володіють музика, театр, живопис, література. Найбільш дієвим засобом як естетичного,

так морального виховання С.І.Миропольський вважав музику, особливо церковний хоровий спів, в якому до звуків музики додається поетична мова, яка і надає йому першість у створенні естетичних образів. За визначенням С.Г.Миропольського спів – засіб для розуміння музики взагалі, сприйняття і розуміння усіх інших музичних жанрів.

Вагомий внесок у розробку проблем естетичного та морального виховання зробив В.П.Острогорський, вважаючи їх основними чинниками формування духовності. У своїй роботі “Письма про естетичне виховання”(1894р.), розмірковуючи над доцільністю морально–естетичного виховання, він пише про необхідність не тільки формально розвивати розум, а звертати увагу на виховання моральних та естетичних почуттів, які будуть складати характер людини, формувати її духовний світ. Одним із засобів формування духовної культури він вважав художню літературу, яка зосереджує в собі загальнолюдські, національні цінності, відбиває ідеали та інтереси людської особистості.

Багато видатних діячів української культури зверталися до проблем формування духовної культури молодого покоління українців. Вирішення цієї проблеми вони бачили у ракурсі боротьби за створення незалежної української держави.

Доцільно зауважити, що прогресивні педагоги та демократично налаштовані громадські діячі у своїх роботах, які стосувалися розбудови національної школи, гостро ставили питання про стан морального та естетичного виховання у тогочасних умовах навчально–вихованого процесу.

Висвітлення проблем національної самовизначеності українців, збереження їх національної культури стали провідними у суспільно–просвітницькій діяльності М.Драгоманова. Духовний світ людини він бачив у поєднанні “національної душі” та “загальнолюдського духу”. Єдність національного та загальнолюдського – наскрізна ідея, яка пронизує всі праці видатного діяча української культури.

Натхненним борцем за збереження рідної мови та культури на освітянській ниві став Б.Грінченко. Для Б. Грінченко духовна культура перш за все, повинна відзначатися високим рівнем національної самосвідомості, чітко визначеною громадською позицією у боротьбі за національні права і просвіту свого народу. Духовність особистості вимірюється глибоким розумінням національної культури та історії, рідної мови.

Видатна українська просвітниця С.Русова проблему духовного розвитку особистості бачила у єдності естетичного, розумового та морального виховання. Усвідомлюючи величезну роль мистецтва в естетичному вихованні молоді, педагог–новатор підкреслює, що будь–яке демократичне виховання повинно ґрунтуватися на національному мистецтві і вже через нього вести учнів до розуміння світового мистецтва. Найважливішим засобом виховання С.Русова вважає народну пісню, яка з перших років життя людини може пробуджувати музичне почуття. Простота і яскравість, закладені в народних піснях, можуть стати художньою основою їх майбутнього музичного розвитку.

Наголошуючи на важливості музичного виховання, просвітниця пропонує утворити сільські хори, спілки та товариства прихильників музичного мистецтва.

Відомий український вчитель–практик та педагог–теоретик Я.Чепіга вважав духовність провідною складовою гармонійної людини, де моральне почуття є важливішим чинником духовного розвитку. У своїй статті “Моральне внушіння в справі виховання”(1910р.) Я.Чепіга розглядає природу моральних почуттів та процес їх виховання у молоді. “Задля повного морального розвитку дитини, – зазначає автор, – треба, щоб вона на прикладах здобувала такі звички, що утворюють високий моральний колорит її обличчя”[3, с.33].

Аналіз педагогічної літератури кінця XIX – початку XX свідчить, що багато видатних науковців та педагогів–практиків розвивали ідеї взаємозв’язку між моральним та естетичним вихованням і вбачали в ньому головну умову гармонійного розвитку особистості. Заслуговують на увагу запропоновані у педагогічній літературі ряд засобів для формування моральних та естетичних якостей молоді, серед яких можливо виділи релігію, літературу і мистецтво у різних його жанрах(музиці, малюванні, танці тощо).

Вивчення спадщини українських педагогів та діячів культури М.Драгоманова, Л.Українки, С.Русової, Б.Грінченка, Я.Чепіги та інших, показує, що вирішення проблем морального та естетичного виховання нації полягає у дотриманні традицій народної педагогіки, використанні народної творчості як засобу формування духовної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каптерев П. Об эстетическом развитии и воспитании детей //Русская школа. – 1895. – № 1. – С.92–103; № 2. – С.75–86.
2. Русова С.Ф. Национальное искусство. //Русская школа. – 1910.– № 3. – С.52–59.
3. Чепіга Я. Моральне внушіння в справі виховання //Світло. – 1910. – № 2.– С.20–33

Видолоб Н.О.

ЗАСОБИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВИДАТНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ

Щоб українська школа була справді національною, вона повинна базуватися на національній педагогіці, тобто на українській народній педагогіці, створеній поколіннями наших предків упродовж багатоміткової історії. Про це К.Д.Ушинський не раз говорив у своїх працях. Він писав, що “виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях, запозичених в іншого народу” [9; с.100]

Національну систему виховання педагогічна література визначає як історичну зумовлену і створену народом систему поглядів, переконань, ідеалів,

а також традицій, звичаїв, обрядів, практичних дій, спрямованих на виховання підростаючого покоління засобами культурно-історичної спадщини, духовності нації. Вона охоплює ідейне багатство народознавства, принципи організації навчально-виховної роботи, а також наукову педагогіку. Крім того, вона ґрунтується на духовності нашого народу, на постійній і систематичній діяльності родини, державних, громадських виховних закладів, установ і організацій.

Основними шляхами і засобами реалізації національної системи виховання є рідна мова, фольклор, мистецтво, народний календар, народні символи і національна символіка, родинно-побутова культура, народні традиції.

В основі національної школи повинні бути, як свідчить передова педагогічна наука, такі провідні принципи, як народність, наступність, спадкоємність поколінь, гармонія в стосунках між родиною і школою, широта світогляду (європеїзм), ґрунтовна освіта.

Підвалини сучасної національної школи закладалися ще в часи становлення і розквіту Київської Русі. Це була держава високої культури, яку сучасні західні історики із Заходу – називали “окрасою Сходу”, а Київ – “суперником Константинополя”. Ті пам’ятки, що дійшли до нас, підтверджують сказане.

Визначним досягненням тогочасної педагогіки вчені вважають “Поучение Володимира Мономаха” (XI ст.). На час, коли писалося це Повчання, діти князя Володимира були вже дорослими, а сам князь, як він про себе тут сказав, “сидів у санях, в яких його скоро вже повезуть ховати” [1; с.17–18]. Це дає підстави розглядати цей твір не тільки як явище одиничне, особисте, суб’єктивне, але і як вираження моральних принципів і педагогічних ідеалів людей XI століття.

У “Повчанні” князь Володимир наказує дітям бути добрими до людей, захищати вдів і сиріт, не давати сильним нищити людину, бути шанобливими до старших, привітними до однолітків; Богу потрібно догоджати не пустельництвом, не монашеством, а добрими ділами, а найперше – усім треба вчитися.

Десять віків відділяє нас від часу написання цього твору. Створений він давньою мовою, розповідь про колишні звичаї і традиції, але коли уважно вчитися то там висловлено думки співзвучні, що й у наших прислів’ях, приказках, піснях, переказах і традиціях: “Куда же поидете, идеже станете, напоите, накормите [того, хто просить], й боле же чтите [шануйте] гость откуда же к вамъ придетъ, или прост [проста людина], или добръ [здатка людина], или соль [посол], аще не можете даромъ [подарунком], брашномъ [їжею] и питьемъ: ти б о мимоходячи прославлять человека по всем землямъ, либо добрымъ, либо злымъ. Больного [хворого] поветите [відвідайте]: надъ мертвеца идете [мертвого проведіть], яко вси мертвени [смертні] есмы; и человека не минете, не привечавшие, добро слово ему дадите” [1, с.34–35].

Якщо перекласти цей уривок сучасною українською мовою. То багато хто

з читачів сказав би, що тут йдеться про героїв Квітки–Основ'яненка, а не про князів, які жили в XI ст.

У педагогічній літературі того часу вміщені поради з виховання дітей у благочесті, про пошану до батьків і старших, про те, як виростити дітей здоровими, сильними і розумними. Радили ті стародавні автори батькам бути суворими до своїх дітей, у разі потреби вдаватися до тілесних покарань, проте підкреслювалося: виховувати дітей треба суворо, але й ласкаво.

XVI–XVII століття прославило українське шкільництво своїми братськими школами. У боротьбі проти окатоличення об'єдналися запорізьке козацтво, сільське духовенство, дрібна українська шляхта, ремісники, торговці. Вони й створювали особливі релігійно–національні організації – братства, відкривали братські школи, які теж були одним із засобів боротьби проти окатоличення.

Перша така школа з'явилася у Львові в 1586 р.; за її зразком створювалися школи по всій Україні та Білорусії (Київ, Луцьк, Могилів, Брест, Вільно та ін.).

Устав Львівської школи був основою для створення таких документів в інших школах. У записаних там правилах для вчителів виразно проступають не абстрактні вимоги, а чіткі морально–етичні норми українського народу: учитель має бути “доброчесним, розсудливим, смиренно–мудрим, лагідним, стриманим, не п'яницею, не блудливим, не хабарником, не гнівливим, не веселуном, не базікалом, не гордієм”. ... І знову ж вимога: “до дітей ставитися суворо, але з любов'ю”. Від учителя вимагалось також дбати у процесі виховання про здоров'я учнів, їх фізичний стан.

Братські школи відзначалися своїм демократизмом: до них приймалися діти всіх суспільних станів, незалежно від їх соціального і матеріального рівнів. В уставі Львівської братської школи записано: “Учити дидакал [учитель] и любити маєт дети вси за ровно, як сынов богатын, так й сирот убогих, й которые ходят по улицах живности просят, як который ведле силы научиться может, только не пилней единого нежели другого учить, писано бо: всякому бо просящему у тебе дай й хотящему у тебе, взяти не возбрани, хощу бо всем спастися, и в разум истинній прити” [7; с.126].

У середні віки помітною фігурою для свого часу був видатний літературний діяч, філолог, педагог Єпифаній Славинецький. Він був вихованцем Київської братської школи, після закінчення якої багато і плідно працював як літератор. У 1649 р. за викликом царя Олексія Михайловича він переїхав з Києва до Москви. Де в школі при патріаршому дворі викладав грецьку і латинську мови, а також риторіку. Педагогічним пам'ятником XVII століття є складена ним книжка під назвою “Гражданство обычаев детских”, в якій дуже детально описане життя дитини, правила поведінки в школі, в сім'ї, з приятелями під час ігор та ін.

Книга свідчить про надзвичайно точне і глибоке знання дитячої природи, а ще про нестертий слід українського менталітету автора: “Коли додому поспішають, то нехай не біжать, як шевці на торг: не повинні кричати, не

повинні буйствувати, як лошаки, коли розбрикаються; непогода їм бігати, як худобі туди–сюди; як що щось сказано зробити дома, то треба сумлінно й без нарікань це робити...” [2; с. 51].

Ще виразніше риси вихованця і вихователя української братської школи проступають у тих місцях книжки, де йдеться про поведінку учня при його розмові зі старшими: “Не слід очима туди–сюди водити, в землю дивитися, косо дибитися, кривитися, видимати, роззявляти чи стискати в уста, кашляти без потреби, чухати голову, потилицю гладити, з ноги на ногу переступати...” [1; с.51]. Можна сказати, що намальована картина вічна: і сьогодні викликаний до директора третьокласник такий самий, яким був його одноліток за часів Є.Славинецького.

Видатний український філософ і просвітителю Г.Сковорода був ворогом мертвої церковної схоластики, що панувала в багатьох тогочасних європейських навчальних закладах.

Як філософ, він визначав першоосновою всього природу, яку вважав безмежною в просторі і часі, такою, що не має ні початку, ні кінця. Через вільні й широкі погляди на буття він вступав у конфлікти з офіційною суворо догматичною релігією, панування якої в школах скеровувало тодішню освіту. Як прогресивний мислитель свого часу, Г.Сковорода вважав джерелом знань оточуючий світ, а не якісь вроджені ідеї. Він різко критикував тогочасні уявлення про виховання, відстоюючи думку, що простий народ здатний до самостійної педагогічної творчості, і тим самим стверджуючи, що підвалини народної педагогіки в Україні вже було закладено.

Г.Сковорода був ворогом механічного запозичення чужих, чужоземних теорій у педагогіці. У притчі “Благодарный Еродий” він висміює плазування перед усім запозиченим, зокрема перед французьким, властиве вельможному панству, і протиставляє цьому виховання, яке б рятувало від пихи, неробства, неморальності, егоїзму.

Г.Сковорода був знайомий з поглядами на виховання, висловленими Ж.–Ж. Руссо, він теж вважав, що виховання повинно бути природним, проте він не погоджувався з тим, що найкращим є первісний стан людини і суспільства, не ідеалізував дитячої природи і не вимагав ізоляції дітей від суспільства на лоні природи. Г.Сковорода вважав, що виховання слід будувати, враховуючи природні особливості і нахили дітей. А це означало, що готувати до життя дитину необхідно, виходячи з її здібностей та інтересів. А не залежно від її соціального і майнового стану. Цю свою ідею про необхідність розвивати в дитині те, що в ній закладено природно, а не муштрою, він вклав у вислів героя “Благодатного Еродия” – лелеки: “Батько родив мені крила, а я сам навчився літати, він вродив мені добре серце, я ж самостійно навикаю” [7; с.500].

Як син свого народу, Г.Сковорода був високої думки про народні здібності і вимагав, щоб учні самостійно обдумували те, що вивчають, розуміли матеріал.

Ставлення нашого народу до жінки як до шанованої в родині й суспільстві матері й дружини проявилось у Г.Сковороди в тому, що він вважав

за потрібне давати однакову освіту дівчатам і хлопцям. Як справжній гуманіст, він вважав необхідним давати освіту усім без винятку дітям.

І філософські, і поетичні твори Г.Сковороди сповнені віри в здібності свого народу, в його розумні основи виховання, тобто в те, що ми зємо народною педагогікою.

Як бачимо, у різних представників нашого народу, в різні часи і з неоднакових приводів з'явилися думки, співзвучні тому, що зветься українською народною педагогікою. Так, письменник В.Винниченко вище за все – за всі здобутки людини протягом життя – ставить сім'ю: “Бо все минає – і слава, і багатство, і покоління людей, лише родина залишається для людини єдиною, вічною, святою: “Родина – це цемент людей, це єдине щастя, на яке може людина претендувати” [4; с.28].

В.Винниченко підкреслював, що національна свідомість, любов до нації не знає ні класів, ні партій, ні віку, ні статі. Зокрема “людина любить найздоровішу, найсвіжішу добу свого існування – дитинство, юнацтво. Теплим зворушенням, сумною ніжністю віє від образів, від спогадів тої пори, коли так світло, так нерозтрачено буяли сили життя. І непереможна, вдячна, трохи навіть містична через свою непереможність і нерозгаданість любов живе в душі людини до всього того, серед чого відбувалася найкраща доба її існування – до тих людей, до тієї місцевості, до тих будинків, до тих рослин, звірят, до мови тих людей, до крику тих звірят, до всіх явищ, які сприяли, які були хоча б свідками зросту її життєвої сили. У цьому корінь і основа національного чуття” [4; с.42].

Висловлені письменником відчуття, пов'язані з любов'ю до сім'ї, до свого дитинства і всього, що збереглося в пам'яті від цієї прекрасної пори, – оце і є те почуття патріотизму, яке часто ми, вчителі, пояснюємо холодними чужими словами.

Про ставлення до своєї родини, до близьких, до роду народна етика і мораль каже: “До свого роду хоч через воду”, “Хто відречеться роду, того рід відречеться”, “Хто батька–матір зневажає, той добра не знає”, “Шануй батька й неньку, то буде скрізь тобі гладенько”, “Нема цвіту кращого від маківочки, нема роду милішого від матіночки”, “Принеси Боже здалека родину, то ми і в будень зробимо неділю”, “Тут і я, і жінка моя, тут і мої діти, любо поглядіти”, “Поки жива бабуся, я нічого не боюся”.

Простий і наївний світ – родина, рід, батько, мати, бабуся. Але яким теплом, якою щирою любов'ю віє від цих наївних слів: дитина, вихована на таких засадах, дитина, “що має живий, свіжий, здоровий інстинкт життя”, за словами В.Винниченка, буде гідним представником свого народу, вихованим у дусі народної моралі.

Не будучи педагогом–теоретиком, В.Винниченко як чутлива мистецька натура точно відчув, що саме виховує з дитини людину, достойну цього високого звання.

Проте ми мали гідних продовжувачів цієї традиції виховання і серед педагогів з покликання – це Г. Ващенко, праці якого, на жаль, так мало відомі у

нас, містять ряд надзвичайно важливих положень. Для нас серед усього іншого, найважливішим є його погляди на виховання як на національно–соціальне явище. У своїх працях він переконливо показав, що виховання “взагалі” не існує, що воно має національний характер і конкретно – історичну зумовленість; воно покликане формувати світогляд і ціннісні орієнтації у єдності природних і психічних властивостей української людини. Педагогічні праці Г.Ващенко перейняті тривогою, що без цього українська нація може загинути, “розчинитися в інших націях”. Г.Ващенко намагається обґрунтувати психічні властивості українського народу і вивчити з цих позицій причини невдач його. Він вказує на такі спільні недоліки, як індивідуалізм, амбітність; особливо хвилює його нерішучість, інертність, слабкі прояви в українців волі й характеру.

У той же час Макаренко високо цінував педагогіку, вважав її найдіалектнішою і найскладнішою наукою, зокрема він з повагою ставився до прогресивних ідей видатних педагогів минулого.

Одним із найважливіших законів колективу А.Макаренко вважав “закон руху колективу”: колектив завжди повинен жити напруженим життям, прагненням до своєї мети, так ним було висунуто важливий принцип педагогіки, який він назвав “системою перспективних ліній”. Про це А.Макаренко у “Педагогічній поемі” писав так: “Людина не може жити на світі, якщо у неї нема попереду нічого радісного. Істинним стимулом людського життя є завтрашня радість... Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, на яких розташовується завтрашня радість” [6; с.7].

В.Сухомлинський, як і інші видатні педагоги, найважливішим у вихованні вважав завдання особистісного розвитку школяра, морального становлення його, таку роботу з ним, коли виховання почуттів не превалює над інтелектуальним надбанням. Ось як про це говорив сам В.Сухомлинський: ”Процес виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості полягає в тому, що, дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно ніколи не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис людини визначається чимось провідним, основним... Провідним, визначальним компонентом у цій гармонії є моральність... Інтелектуальні цінності й розумова праця – це найважливіші інструменти в наших руках, за допомогою яких ми створюємо людину” [8; с.72].

Місце і роль школи в житті народу, прагнення вчитися, здобувати знання В.Сухомлинський визначав так: “У школі твориться людина. Школа – це духовна колицка народу” [8; с.536–537].

У підлітковому віці основний акцент має зміщуватися з участі у навчанні й вихованні матері, батька, родини, вчителів, на самовдосконалення, саморегуляцію, самоконтроль.

З цього приводу видатний педагог минулого А.Дістервег писав: “Загальний розвиток і освіченість жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Всякий, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього

власною діяльністю, власними силами, власним напруженням. Ззовні він може одержати тільки збудження. Тому самодіяльність – засіб і водночас результат освіти...” [5; с.118].

Спираючись на досвід, здобутий віками, на традиції нашого народу, на його мораль, закладену в різних жанрах фольклору і втілену в кращих творах українських письменників, нова, оновлена українська школа повинна прагнути виховати наступні покоління високогуманними людьми.

Отже, гуманізація освіти потребує від суспільства і педагогічної громадськості позбутися старих канонів і побачити, що функція освіти – прилучення молоді до загальнолюдських і національних цінностей, що освіта – це інструмент розвитку особистості, а не формальне опрацювання пунктів програми, а серед них і частини другорядної, а часом і зайвої інформації.

Гуманізація освіти виступає сьогодні важливим чинником національного самовизначення школи. Школа повинна орієнтуватися на особистість з певними національними характеристиками, при цьому і навчальний, і виховний процес має враховувати етнопсихологічні особливості сприймання і мислення дітей і підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли Украинской РСР. – М., 1989. – С.17–18.
2. Бут В.В. Памятники старинного русского воспитания. – М., 1918. – С.51.
3. Ващанко Г. Виховання волі і характеру. – Буф фала Мюнхен, 1957. – С. 271.
4. Винниченко В. Сонячна машина. –К.: Радянський письменник, 1989. – С.42, С.48.
5. Дістервег А. Руководство к образованию немецких учителей //Избр. пед. соч. –М.: Просвещение, 1956. – С.118.
6. Макаренко А.С. Соч.в 8 Т. – 1983–1985. – Т. 7. – С.17.
7. Сковорода Г.С. Твори в 2 Т. –Т.1. –К.: Дніпро, 1961. – С.500
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5т. – К.: Рад. Шк., 1977. –Т.1. – С.72.
9. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні //Вибрані педагогічні твори в 2 т. –К.: Рад. Школа, 1983. –Т.1. – С.100.

Воробйова Г.П.

РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ НА СУМЩИНІ В ХІХ–

НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Серед проблем, пов'язаних з розвитком в Україні освітньої системи, значне місце належить питанню освіти жінок. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) передбачає диференційований підхід до навчання у різних типах навчально–виховних закладів, здобуття жінкою освіти високого рівня.

Дослідженням деяких питань організації жіночої освіти в ХІХ – на початку ХХ ст. займалися окремі вітчизняні педагоги й громадські діячі. Серед історико–педагогічних видань до жовтня 1917 року заслуговують на увагу

праці Л.Бюхнера “Покликання жінки та її виховання” (1857р.), Г.Шмідта “Історія середніх навчальних закладів у Росії” (1878р.), О.Лихачової “Матеріали для історії жіночої освіти в Росії 1828–1856” (1895р.) та інші. Питання організації освіти жінок знаходили також відображення на сторінках періодичних видань того часу, зокрема журналів “Наша школа”, “Жіноча освіта”, “Виховання”, “Педагогічний вісник”, “Сім’я і школа” та газет “Південний край”, “Ранок”, та ін.

Жіноча освіта в XIX– на початку XX ст. являла собою окрему систему, що розвивалася хоча і менш активно, ніж чоловіча, але мала свої, цікаві, для сучасного етапу розвитку школи особливості.

Вивчення та аналіз різних матеріалів з питань організації та розвитку жіночої освіти на Сумщині, зокрема, маловідомих публікацій в періодичній пресі свідчить про те, що в першій половині XIX століття жіноча освіта мала яскраво виражений становий характер. В цей час виникають переважно навчальні заклади для дівчат з привілейованих станів, а саме пансіони шляхетних дівчат.

Перший жіночий пансіон був відкритий на Сумщині 24 травня 1830 року в Лебедині. Спочатку в ньому навчалось 19 дівчат–пансіонерок віком від 6 до 15 років. Випускниці цього навчального закладу мали право працювати домашніми вчительками.

Кілька приватних шкіл для дівчат було створено в повітових містах Сумщини іноземцями. Серед них двокласна школа Олександрі Шмідт в Лебедині. Метою цієї школи було надання початкових знань ученицям від 8 до 13 років для підготовки до подальшого вступу в середні навчальні заклади. В Охтирці існувала приватна школа для дівчат пані Рейхард. Особливістю цієї школи було викладання не тільки обов’язкових для того часу предметів: Закону Божого, російської мови, алгебри, геометрії, історії, фізики, латині, географії, а й забороненого, але необхідного для формування національної свідомості предмету української мови. В школі пані Рейхард був педагогічний клас, в якому дівчата отримували професійну освіту і кваліфікацію домашньої вчительки. Крім вище згаданих навчальних закладів на Сумщині існували й інші приватні жіночі школи: в Лебедині школи Хорошкова і Акімової, в Ромнах школа Демидова і пансіонат Радіонова та деякі інші. В цілому таких шкіл було небагато, оскільки їх утримування було не дуже прибутковою справою. Зміст освіти у більшості з них міг претендувати на науковий характер.

З архівних матеріалів довідуємося, що в історії Сумщини вже у першій половині XIX століття були досить цікаві, хоча і поодинокі приклади відкриття шкіл для дівчат–селянок. Вперше така школа була заснована в 1825р. поміщиком Н.С.Стремоуховим в його маєтку в Лебединському повіті. Спрямована вона була на підготовку з кріпачок гарних майстринь хатньої роботи. Тому крім Закону Божого, церковного співу, читання, письма, початкових дій арифметики їх навчали шиттю, вишивці, плетінню з соломки та коренів. Старших учениць навчали домоводству, готувати різні страви, збивати масло, робити сир, інші молочні продукти, солити й заготовляти на зиму овочі,

м'ясо тощо. Влітку учениці по черзі готували в полі обід. Навчання проходило протягом всього року. Правда, влітку навчання тривало 1–2 години, після чого учениці, поснідавши, йшли працювати на город чи в поле. Малолітні дівчатка залишались під наглядом дорослих жінок. Пізніше такі школи існували в селах Межирічі, Ворожба, Верхня Сироватка, Стецьківка. Але були вони, на жаль, скоріше винятком, аніж правилом.

Але вище згадані навчальні заклади не задовільняли поступово зростаючої потреби в жіночій освіті. Скрутне становище справи освіти жінок привернуло увагу “ ... людей досвідчених, свідомих у справі виховання, що давно займалися наглядом чи навчанням у виховних та освітніх закладах для дівчат “ [6, с. 80–83] .

30 травня 1858 року було прийнято “ Положення про жіночі училища відомства Міністерства Народної Освіти “. Згідно цього положення, училища утримувалися на кошти громадськості, благодійних товариств, приватних осіб. Грошові субсидії від держави вони отримували в особливих випадках. Училища підрозділялися на перший (6 класів) і другий (4 класи) розряди, які відрізнялися обсягом загальноосвітніх знань і мали єдину мету – давати ученицям релігійну, моральну і розумову освіту, якою з офіційної точки зору повинна була володіти жінка [1, с. 10] .

Дослідження показало, що думка про відкриття жіночої школи для різних прошарків населення стала здійснюватися одночасно і у відомстві Імператриці Марії. У березні 1858 року з'явився наказ Ради навчальних закладів відомства про заснування Маріїнських жіночих училищ, а у липні 1859 р. училища були розділені на приватні й державні. У травні 1870 р. було затверджено “Нове положення про жіночі гімназії і прогімназії Міністерства Народної Освіти“. На підставі цього положення жіночі училища першого розряду були перетворені на гімназії, а училища другого розряду стали прогімназіями .

Міністерські жіночі гімназії мали сім основних класів і восьмий додатковий педагогічний клас, в якому викладалися педагогіка та методика. Маріїнські жіночі гімназії були семикласними. Після закінчення сьомого класу учениці отримували атестат на звання вчительки початкової школи, а випускниці восьмого (педагогічного) класу мали право працювати домашніми вчительками [5, с.29] .

В 70–80 роках ХІХ століття на території Сумщини державні середні навчальні заклади для жінок існували в Білопільлі, Конотопі, Лебедині, Ромнах, Охтирці і в Сумах. В них запроваджувався класичний зміст освіти. Нам відомі деякі дані про жіночі гімназії Лебедина, Ромнів та Сум.

12 травня 1869 року було відкрито жіноче училище другого розряду в місті Лебедині. Воно складалося з трьох класів, предмети поділялися на обов'язкові і необов'язкові. З обов'язкових предметів достатньо було вивчити :

а) з Закону Божого: найважливіші молитви, Повну Священну історію Старого і Нового Завіту, короткий катехизис, пояснення християнського богослужіння, пояснення недільної та святкової Євангелії;

б) з російської мови: напам'ять короткі вірші та невеликі уривки з

великих творів, читання і переказ прозових статей, коротку практичну російську граматику;

в) з арифметики: множення і віднімання дробів, знайомство з обчисленням на рахівниці;

г) з російської історії: коротка російська історія за Шювайського;

д) з географії: загальний огляд п'яти частин світу, короткий огляд в політичному відношенні цивілізованих держав Європи та Америки, детальний огляд Російської імперії;

є) чистописання і рукоділля не мали точно визначених меж. Те саме можна сказати і про обов'язкові предмети [9, Спр. 1].

Плата за навчання в рік складала 10 крб. за обов'язкові предмети. Сироти навчалися безкоштовно.

З 1870 р. училище реорганізоване в жіночу 4–класну прогімназію, а з липня 1903 р. прогімназія стає 7–класною гімназією. Гімназія утримувалася на кошти Міністерства Народної Освіти, засоби повітового земства та платні за навчання. Гімназія підпорядковувалася Міністерству Народної Освіти. У 1905р. в цьому закладі навчалася 221 учениця: з них – 48 – діти дворян та чиновників, 8 – доньки священнослужителів, 115 – міщан, 5 – діти селян. Як бачимо, в гімназії вчилися переважно доньки вищих прошарків населення [9, Спр. 5; 10, Спр.1].

У 1871р. в Ромнах було відкрито 4–класну жіночу прогімназію, яка також була елітною. Вчилися в ній тільки діти заможних дітей.

В кінці XIX – на початку XX ст. дві жіночі гімназії існувало в Сумах. Обидві гімназії були під порядкуванням Міністерства Народної Освіти і утримувались на його кошти, а також за рахунок земства та приватних осіб. На чолі гімназій стояла Опікунська Рада, до якої входили місцеві дворяни.

Сумську 1–шу жіночу гімназію було реорганізовано, в 1873 р. з 4–класної жіночої прогімназії, яка виникла у 1870 р. Гімназія складалася з 7–ми класів, у яких навчалосся понад 300 учнів. В переважній більшості це були доньки дворян та багатих міщан.

З відомості посадових осіб Сумської 1–ї жіночої гімназії [7, Спр. 5] ми довідуємось, що ветераном гімназії була Катерина Герасимівна Порт, вчителька німецької мови, яка пропрацювала в гімназії 45 років. Останньою завідувачкою Сумської 1–ї жіночої гімназії була Олександра Павлівна Чурилова, викладачка французької мови, випускниця інституту шляхетних дівчат. Вона очолювала гімназію протягом 1909–1916 рр.

Сумську 2–у жіночу гімназію було перетворено в 1907р. з жіночої прогімназії. Опікувалася нею фрау фон Лоретц Еблін. Для вступу в гімназію треба було скласти Закон Божий, російську мову та математику і подати такі документи:

1. Метричне свідоцтво про народження і хрещення;
2. Свідоцтво про походження;
3. Свідоцтво навчального закладу;
4. Адреса батьків учениці.

Гімназія складалася з семи основних класів та восьмого педагогічного. У кожному класі навчалось біля 30 учениць. В додатковому педагогічному класі було 2 відділення: географічне і математичне. Всі учениці Сумської 2-ї жіночої гімназії носили форму зеленого кольору [4; 8, Спр.10] .

Сумські 1-а та 2-а жіночі гімназії сприяли розвитку жіночої гімназичної освіти на Слобожанщині. Ці гімназії, як і інші освітні заклади для жінок, що існували на Сумщині були для українських дітей справжнім джерелом морального та розумового виховання, так необхідного для кожної освіченої жінки.

Нам відомі окремі дані про жіночі гімназії Глухова і Кролевця. 17 серпня 1865 року було відкрито училище II розряду у м.Глухові. це було одне із перших жіночих училищ на території сучасної Сумщини (колись територія Чернігівщини). На час відкриття училища в підготовчий і перший класи вступили 64 учениці. Після відкриття вищих класів кількість учениць значно збільшилась. Училище утримувалось на кошти міської громади. Платня за навчання складала 5 крб. на рік в основних класах і 3 крб. – в підготовчому класі. Глухівське жіноче училище існувало біля 5 років. У 1870р. воно дістало назву жіночої прогімназії.

У складі 4-х класів, з середньою кількістю учениць від 100–150 осіб, Глухівська прогімназія за 23 роки свого існування прагнула якнайкраще досягти навчально-виховної мети.

4 березня 1894 року за сприяння М.А.Терещенка було отримано дозвіл від уряду на перетворення прогімназії у гімназію. На основі цього дозволу прогімназія поступово переросла у гімназію.

Навчально-виховний персонал Глухівської жіночої гімназії на 1897 рік складався з 27 осіб, а саме: голови педагогічної ради, керівниці, 2-х вчителів закону, 9-и вчителів наук та мов, 7 учительок наук та мов, 3-х викладачів мистецтв, 1-ї викладачки мистецтв та 3-х класних наглядачок. У підготовчому та нижчих трьох класах всі предмети, крім Закону Божого, чистописання та малювання знаходилися в руках вчительок гімназії, а для викладання в старших класах запрошувалися кращі педагоги чоловічих середніх навчальних закладів. Для гімназисток були складені правила, що визначали їхні релігійні та моральні обов'язки.

Глухівська жіноча гімназія, що поступово утворилася із жіночого училища та прогімназії, з гідністю здійснювала своє призначення, з користю служила справі жіночої освіти.

У липні 1875р. жіноча прогімназія з'явилася в Кролевці. Керувала нею Олександра Миколаївна Шрамченко. Вона закінчила Київський інститут шляхетних дівчат і 28 років працювала на посаді завідувачки Кролевецької жіночої прогімназії.

У 1907р. прогімназію було перетворено у гімназію. На відміну від Лебединської та Роменської, Кролевецька жіноча гімназія не була елітарною. Статистичні дані свідчать, що у ній навчалися доньки різних прошарків населення, з 520 гімназисток: 86 або 16,58% – доньок дворян та чиновників; 26

(5,01%) – осіб духовного звання; 17 (3,28%) – почесних громадян та купців; 234 (45,09%) – міщан; 77 (14,84%) – селян.

Бібліотека гімназії налічувала 4644 книги, а у фізичному та природничому кабінетах знаходилось 386 допоміжних предметів. 114–м ученицям було надано різну матеріальну допомогу (звільнення від плати за навчання, одяг, посібники тощо).

Слід відмітити, що Крелевецька гімназія була відкрита і діяла на основі Положення від травня 1870 р., за яким до жіночих гімназій прийшли учениці всіх станів та віросповідань. Як згадують випускниці гімназії В.М.Ревенко та Д.М.Ранюк, навчальний рік тривав з 16 серпня по 1 червня (за старим стилем). Було по 5 уроків на день – кожен урок по 45 хвилин. Заняття розпочинались о 9–й годині ранку. Головними видами покарання були занесення до “кандутла” – “чорного списку”, який знаходився в учительській кімнаті, та “станьте баз місця” – стояти біля своєї парти. Наприкінці кожної чверті проводилось нагородження “похвальним листом”, який разом з творами російських класиків видавався гімназисткам, що не мали трійок. Гімназія виховала не одне покоління зразкових дружин і матерів, підготувала чимало жінок, відданих педагогічній справі.

На початку ХХ ст. в систему обов’язкових предметів у жіночих гімназіях входили: Закон Божий, російська мова, арифметика, фізика, географія, природнича історія, чистописання, рукоділля, малювання. Необов’язковими вважались співи, музика, танці, іноземні мови. У 8–му педагогічному класі, який, як правило створювався при гімназіях, крім цих предметів викладалися ще педагогіка та дидактика, методика викладання російської мови та арифметики.

Особливо слід виділити широке коло предметів естетичного циклу, які вивчалися в жіночих гімназіях, та навчання рукоділлю, що вважалось обов’язковим для жінок різних соціальних станів.

Ті дівчата, які після закінчення гімназії збиралися продовжити освіту на вищих жіночих курсах, повинні були у випускному класі крім основних екзаменів скласти ще й додаткові. Взагалі іспити були обов’язковою складовою частиною контролю знань учнів, як і письмові контрольні роботи з усіх предметів протягом року.

Щорічно після успішного складання іспитів педагогічна рада гімназії присвоювала ученицям нагороди першого, другого і третього ступенів з видачею похвальних грамот і подарункових книг.

Основними методами викладання в гімназіях були пояснювальне читання, письмові завдання, літературні бесіди. Досить активно використовувалися наочні методи, уроки–екскурсії, позакласне читання.

Достатньо високим був освітній рівень викладачів гімназій, чого не можна сказати про розмір їхньої заробітної платні. Наприклад, у 1890–х роках понад 80 % викладачів Роменської жіночої гімназії мали вищу або середню спеціальну освіту, оплата праці вчителів коливалася від 100 до 16–25 крб. на місяць, що залежало від багатьох чинників.

Однією з ознак системи жіночої освіти до жовтня 1917р., як і системи освіти взагалі, була різноманітність типів навчальних закладів. Крім жіночих прогімназій та гімназій Міністерства Народної Освіти, приватних пансіонів і шкіл існували і заклади відомства Імператриці Марії. На Сумщині ці заклади займались влаштуванням притулків для сиріт.

1 серпня 1888 року в м. Сумах відомством Імператриці Марії було засновано притулок для дівчат. При ньому було відкрито жіноче училище. У створенні притулку активну участь брала Наталія Максимівна Харитоненко, яка пожертвувала для нього садибу і побудувала двоповерховий кам'яний будинок, обладнала його всім необхідним для життя і навчання 50–60 дівчат–сиріт і напівсиріт. На честь засновниці притулку було присвоєне її ім'я.

Вступали до притулку дівчатка 6–10 років. Там вони отримували релігійно–моральне виховання і початкову освіту в обсязі однокласного народного училища Міністерства Народної Освіти, навчалися рукоділлю, домашньому господарству. У віці 16–17 років дівчата залишали притулок готовими до роботи в сім'ях в якості економок, покоївок або ж до роботи швачками, модистками. Випускницям притулку надавалась матеріальна допомога.

Після смерті Наталії Максимівни Харитоненко наглядати за притулком стала її невістка, Віра Андріївна Харитоненко. Поступово цей притулок було реорганізовано у жіночу вчительську семінарію. Навчальну програму було розширено. Випускниці 1912–1913 навчального року отримали право на викладання у початковій народній школі.

В народі жіноче училище при дитячому притулку Н.М.Харитоненко отримало назву “пансіона шляхетних дівчат“. Вихованки притулку отримували знання в обсязі учительської семінарії і навчалися рукоділлю, хатнім справам, кулінарії, практичній медицині, гімнастиці.

Утримання однієї вихованки коштувало 222 крб. в рік (для порівняння, річна зарплатня робітникам на заводі складала 150 крб.).

Щорічно з травня по серпень вихованки притулку проводили літо в одному з маєтків Віри Андріївни, де для їхніх послуг було надано великий будинок з усіма зручностями. Всі витрати на харчування і проїзд брала на себе господарка маєтку [3, с. 4] .

Серед навчальних закладів, започаткованих в ті часи громадськістю, необхідно назвати і недільні школи. Вперше жіноча недільна школа була створена в Сумах ще у 1862 році. Але, як і по всій імперії, в тому ж році її було закрито. Пізніше (а саме через 20 років) її знову було відкрито з ініціативи Сумського відділення поширення в народі грамотності.

Таким чином, розвиток жіночої освіти на Сумщині в ХІХ–на початку ХХ століття при всіх її недоліках: становий характер, недостатня кількість навчальних закладів, обмежений зміст освіти, особливо в народних школах, низька фахова підготовка вчителів та матеріальна забезпеченість народних шкіл, мав свої переваги: врахування в змісті освіти потреб майбутньої жінки як матері сімейства і господині, звернення великої уваги до естетичного

виховання учениць, надання їм можливості отримати певну професійну підготовку і кваліфікацію вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Женские гимназии и прогимназии Министерства Просвещения 1858–1905. – СПб.: Типогр. Стасюлевича. – 1905. – 139с.
2. Изменение и дополнение в Уставе гимназий и прогимназий, утвержденном 19 ноября 1864 года //Харьковские губернские ведомости. – 1871. – № 95–96.
3. Кныш Н.В. Пансион благородных девиц. //Ваш шанс. – 1994. – №16. – С. 4.
4. Комаров В. Идут часы, и дни, и годы //Ваш шанс.– 1997.– 23 октября. – С. 6.
5. Комаров В. Хоть толкуют, что она ничему не учена //Ваш шанс. – 1998. – 23 июля. – С. 29.
6. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1828–1856). – СПб. – 1895. – 342 с.
7. СОДА. Ф. 347. Оп.1. Справа 1–6.
8. СОДА. Ф. 348. Оп.1. Справа 1–16.
9. СОДА. Ф. 500. Оп. 1. Справа 1–5.
- 10.СОДА. Ф. 509. Оп.1. Справа 1.
- 11.Список учебных заведений ведомства Министерства Народного Просвещения по городам и селениям, составленный на 1 января 1914 года. – Сенатская типография. – 1914. – 48с.
- 12.Сумская женская гимназия //Харьковский календарь на 1904 г. – Х., 1903. – С.128.

Грищенко Т.А.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

В ГІМНАЗІЯХ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Реформування системи освіти на альтернативних засадах і поява нових типів навчальних закладів – гімназій, ліцеїв, колегіумів тощо актуалізує вивчення історичних аспектів становлення і розвитку гімназійної освіти в Україні. В статті розглянуто проблеми становлення та розвитку гімназійної освіти України.

Ключові слова: Гімназійна освіта, навчально–виховний процес, становлення та розвиток, гуманістичні тенденції.

Соціальні перетворення, які відбуваються в Україні, вимагають переоцінки усталених поглядів, оновлення всіх сфер суспільства, зокрема, освіти, пошуку нових засобів виховання. Звернення до вітчизняного досвіду стає джерелом збагачення педагогічної теорії та практики. Висвітлення досвіду минулого дає змогу оцінювати процес становлення гімназійної освіти в Україні, сприяє подальшому її вдосконаленню.

Важливою **проблемою** постає вивчення історії становлення гімназійної освіти в Україні. Наше **завдання** полягає в тому, щоб виявити тенденції розвитку гімназійної освіти в Україні, .

Система гімназійної освіти в Центральній та Східній Україні пройшла довгий шлях становлення, який зумовлювався, насамперед, політичною ситуацією. Скасування гетьманства, закріпачення селян, русифікаторська імперська політика – це ті негативні події, що призвели до занепаду українського шкільництва. Давні школи реорганізовувалися виключно на духовні, а нові Міністерство народної освіти, яке було створено у 1802р., відкривало як російські.

У 1804р. Міністерство народної освіти видало "Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам", яким передбачалося відкривати гімназії у кожному губернському місті. Це було початком створення системи гімназійної освіти, яка виникла під впливом загальноєвропейських освітніх тенденцій.

Перші гімназії в Україні відкрилися у Новгород–Сіверському (1804р.), Чернігові (1805р.), Харкові (1805р.), Катеринославі (1805р.), Волинська у Кременці (1805р.), Полтаві (1808р.). "Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам", затверджений у 1804 р., визначив таку мету гімназій: підготувати до прослуховування університетського курсу; "подати відомості для добре вихованої людини"; підготувати бажаючих до вчительського знання у повітових, парафіяльних училищах. Статут проголошував гімназію всестановою, чотирирічною. Навчальний план її включав початкові основи всіх наук: мови, математика, історія, географія, статистика, філософія, політична економія, природнича історія, технологія, витончені й комерційні науки та інші. Для викладання спеціальних предметів у гімназії утримували учителів танців, музики, гімнастики. Архівні документи "Дело об открытии уездных, приходских и сельских училищ в Черниговской губернии и гимназии в г.Чернигове, 1803г." [ЦДІА України. Ф.2162, оп.1, спр. 10. Дело об открытии уездных, приходских и сельских училищ в Черниговской губернии и гимназии в г.Чернигове, 1803 г. – ар. 78.: 75], свідчать що, Міністерство освіти розробкою планів займалось ще до відкриття гімназій.

Аналіз навчального плану Чернігівської гімназії, однієї з перших в Україні, та планів інших навчальних закладів, здійснений у дослідженнях Є.Днепров, М.Константинова, О.Пискунова, дозволяють визнати: програми гімназій забезпечували надання учням широкого обсягу знань, що давало можливість вступу до університету. Визначимо ще деякі позитивні та негативні риси гімназійної освіти:

– система концентричних кіл, що враховувала вік і здібності учнів, заслуговує схвалення, але недоліки "поверхової енциклопедичності", яка виявлялася у багатопредметності, а також незабезпеченість навчально-виховного процесу підготовленими викладачами применшували її досягнення.

У 1811 р. міністр освіти С.Уваров, враховуючи недоліки перших гімназій, проводить нову гімназійну реформу. "Метою гімназії, – писав С. Уваров, – є підготовка учнів до слухання академічних чи університетських курсів наук, тому в курсі гімназії і не повинно бути таких предметів, які викладаються в університетах" [Алешинцев И. История гимназического

образования в России (XVIII и XIX век). – Спб, издание О.Богдановой, 1912. – 346 с.: 57]. Згідно з реформою курс навчання у гімназіях стає семирічним. До навчальних планів гімназій вводяться Закон Божий, російська мова, стародавні мови (латинська і грецька), у зв'язку з чим гімназія отримує назву "класичної". Другорядні предмети вилучалися, однак, гімназійний курс з окремих дисциплін залишався надто широким .

Засобами, що сприяли формуванню духовного світу вихованців крім Закону Божого вважалися вивчення мов і літератури, стародавньої та сучасної історії, мистецтва. Християнське вчення глибоко проникало в усі сфери життя, і тому в гімназіях приділяли значну увагу викладанню Закону Божого. Ця тенденція зумовила зростання ролі церковної музики, тому що в гімназіях на різних рівнях проводилися заняття в хорі. Залучення до хорової діяльності, ознайомлення з прекрасними зразками духовної музики мали великий вплив на формування морально–етичних якостей гімназистів, їх естетичних смаків.

Міністерство продовжувало політику русифікації, свідченням чого став план народної освіти, запропонований у 1824 р. міністром освіти О.Шишковим; у ньому зазначалось, що "виховання народне по всій імперії нашій повинне бути російським" [Сборник распоряжений и архив Министерства народного просвещения. Д. 13120. – С. 257. :257].

Логічним продовженням цієї політики став "Статут гімназій і училищ, підпорядкованих університетам" (1828р.), де вперше наголошувалося на становості навчання. Залишилися ті ж типи навчальних закладів, але кожен з них повинен був давати завершену освіту для дітей того стану, для якого він призначався, наступність між початковою, середньою й вищою школами, передбачена попереднім Статутом (1804р.), ліквідувалася. Таким чином, чоловіча гімназія ставала привілейованим середнім закладом для дворянських дітей.

Етап становлення гімназій характеризувався розмаїтістю, певною неузгодженістю навчального процесу. Навіть у житті одного і того ж закладу були значні відмінності: періоди розквіту в його діяльності змінювалися періодами занепаду (залежно від рівня керівників і умов, що склалися). Такі коливання можна простежити за історичними записками, що видавалися до ювілеїв (25–річчя, 50–річчя, 100–річчя гімназій) [Донцов Г.В. Десятилетие 1883–1893г. Екатеринославской городской женской гимназии. – Екатеринослав, 1894. – 45 с.; Празднование 25–летнего юбилея первой Киевской частной женской гимназии А.Т.Дучинской. 20–23 октября 1903 г. – К., 1904. – 35 с.; Столетие Киевской первой гимназии.–Т.2.–К., 1911.–465 с.].

Всупереч жорстким рамкам міністерських реформ (особливо реформи 1828р.), прогресивні вчителі намагалися якнайповніше використовувати надану їм відносну свободу як у викладанні предметів, так в організації виховного процесу. Крайні педагоги, зокрема з Ніжинської та Новгород–Сіверської гімназій розвивали здібності учнів, прищеплювали любов до науки, надавали духовної спрямованості, формували творчий потенціал. Високі просвітницькі гімназійні традиції сприяли піднесенню освіченості, розвитку культури і науки,

вихованню плеяди вільнодумців, визначили демократичний напрямок громадської думки, були стимулом визвольного руху.

У 1864р. було проведено чергову реформу школи. Предметом гострої суперечки стала проблема навчання в гімназії. У цьому ж році було затверджено Статут гімназій і прогімназій, за яким запроваджувалися три типи гімназій із 7-річним курсом навчання: класична з вивченням латинської і грецької мов, класична з вивченням латинської мови, реальна гімназія з поглибленим викладанням фізико-математичних предметів. З 1864р. всі повітові училища скасовувалися і замінювалися прогімназіями, що відповідали молодшим чотирьом класам гімназії (у гімназії залишалися чотири старші класи). Реформа школи 1864р. мала прогресивний характер, оскільки проголошувала певну демократизацію системи освіти, зокрема, безстановий характер гімназій (до школи мали право вступати хлопчики із сімей різних станів і будь-якого віросповідання).

Таким чином, у 60-ті роки XIX ст. склалася система, яка відповідала новим потребам середньої освіти: гімназії зі стародавніми мовами співіснували з реальними гімназіями – новим типом навчального закладу, спричиненим умовами розвитку суспільства.

Процес демократичних перетворень в галузі освіти незабаром почав гальмуватися. У 1871р. з ініціативи міністра народної освіти графа Д.Толстого проводиться реакційна реформа чоловічих гімназій, які знов перетворюються на суто станові навчальні заклади, завданням яких є "дисциплінування розуму", знову обмежується доступ до гімназій дітей недворянського походження. Реальні гімназії перейменовуються у реальні училища, бо вважалося, що вони не дають наукових знань. Отже, чоловіча класична гімназія знову стає єдиним типом навчального закладу, який давав середню освіту.

Циркуляр Міністерства освіти 1887р., офіційно забороняв прийом до гімназії дітей нижчих верств населення, зокрема дітей кучерів, прачок, кухарів та ін. й продовжував таку освітню політику. Водночас на всіх рівнях, як свідчать статистичні дані, посилюється адміністративний контроль за діяльністю навчальних закладів. Найвищим державним органом управління стало Міністерство народної освіти. Відповідно до циркуляру 1887р., усі вчителі гімназій і прогімназій повинні були мати університетську освіту, закінчити вчительські курси. На штатну посаду вчителя зараховувалися лише після проходження стажування, і навіть за гострого дефіциту вчителів ця вимога майже завжди виконувалася [Флит Н.В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. – Л., 1991. – 96 с. :52].

Однак, не зважаючи на умови жорсткого адміністративного управління й контролю за діяльністю вчителя, підозрілого ставлення до будь-якого вияву педагогічної творчості, кращі вчителі гімназій забезпечували учням ґрунтовні знання. Так, значним культурно-освітнім осередком півдня України наприкінці XIX ст. був Єлисаветград. У цьому в певній мірі сприяла діяльність педагогів елисаветградських освітніх закладів. Серед них – один із основоположників слов'янської філології професор В.Григорович, природознавець, засновник

першої на півдні України астрономічної обсерваторії та метеорологічної станції В.Ястребов, за ініціативою якого в 1883р. при реальному училищі було відкрито краєзнавчий музей; український поет і композитор П.Ніщинський, талановитий художник Ф.Козачинський та інші [8: 815]. Завдяки їх плідній праці до української культури увійшли актори і режисери М.Садовський, П.Саксаганський, письменники Ю.Придворов (Дем'ян Бедний) і Ю.Яновський, професор живопису О.Осьмьоркін та інші. Таким чином, чоловіча гімназія в Єлисаветграді мала передовий позитивний досвід у навчанні та вихованні молоді.

На початку ХХ ст. у галузі середньої освіти з боку прогресивної інтелігенції виразно проступає незадоволення пануванням класичного напрямку в гімназійній освіті. Головний недолік гімназії, як вважалося, полягав не у змісті, а в її дусі – консервативній педагогічній системі, відсутності національного характеру школи. Гімназія стала "книжкою", з арсеналом нових підручників і вдосконалених програм, але була неспроможною допомогти юнацтву вирішити свої життєві проблеми.

Свої думки з приводу удосконалення системи гімназійної освіти висловив на сторінках харківської газети "Южный край" професор університету М.Сумцов. Згадуючи уваровську гімназію періоду 50–60-х років, він підкреслював, що завдяки "дотриманню принципу рівноцінності усіх наук можливий такий добродійний вплив гімназії, коли з вихованців виходять діячі в різних науках, як це було, наприклад, в Харківській другій гімназії ... яка дала, з одного боку, славнозвісного біолога І.Мечникова, зоолога В.Зеленського, з другого боку, – історика В.Бузекула, юристів історичного напрямку А.Стоянова, О.Градовського". Він доводив, що необхідно "привнести до гімназії художню літературу та мистецтва, щоб поряд із великими діячами науки з неї виходили великі діячі мистецтва і музики (підкреслення наше. – Т.Г.). Що це дійсно можливо, бачимо на прикладі Другої Харківської гімназії, яка виховала художника Семірадського та композитора Лисенка" [Сумцов Н. Великовозрастность учащихся. //Южный край. – Х., 1916. – 16 сентября.].

У річниці гуманізації освіти спостерігалися деякі зміни у програмах класичних гімназій: додавалися нові обов'язкові і необов'язкові предмети (зокрема, співи, музика, танці). У статистичній збірці "Правила і програми усіх класів чоловічих гімназій та прогімназій" можна ознайомитися з навчальним планом, де вперше в історії гімназійної освіти були введені "співи" та "музика" (Алексеев П. Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий (ведомства МПН). Свод узаконенных распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним. – Одесса, 1971. – 264 с. :6).

Реформа середньої школи, яку почав готувати міністр народної освіти П.Ігнат'єв (1915), була своєчасною і мала прогресивний напрям. До складу комісії входили відомі діячі в галузі педагогіки, зокрема, О.Каптерев. Члени комісії повинні були розробляти основні положення реформи, вивчали педагогічну літературу, системи народної освіти у Франції, Англії, США, питання класичної та реальної освіти (французький досвід), зв'язок школи з

”суспільним життям” (США) [Константинов Н.А. Из истории подготовки проекта реформы средней школы в России при министре народного просвещения графе Игнатеве (1915–1916 гг.). //Советская педагогика. – М.: Учпедгиз Наркомпроса РСФСР. – № 8–9. – С. 28–40. :28] .

Аналізуючи реформу, М.Константинов підкреслював, що основним завданням школи стало дослідження розвитку особистості учня, його мислення, виховання самостійності [Константинов Н.А. Из истории подготовки проекта реформы средней школы в России при министре народного просвещения графе Игнатеве (1915–1916 гг.). //Советская педагогика. – М.: Учпедгиз Наркомпроса РСФСР. – № 8–9. – С. 28–40. :125]. Міністерство освіти видало збірку ”Матеріали з реформи середньої школи. Орієнтовані програми та пояснювальні записки” (1915, П.), де формулювалися нові вимоги: гімназія повинна бути національною, семирічною; надавати загальну освіту, а не готувати до вступу у вищі навчальні заклади. Усі предмети розподілялися на дві групи: на освітні та виховні; до виховних предметів належала й музика [Материалы по реформе средней школы. – П., 1915. – С. 390. : 125].

Як прогресивне явище слід відзначити появу у міністерських програмах розділу з естетичного виховання в середній школі. У пояснювальній записці підкреслювалось: ”...основне правило науки про виховання потребує гармонійного розвитку усіх здібностей людини... Зауважуючи це, було б логічно залучити й естетичне виховання до освітнього і виховного процесу в середній школі і в цьому розумінні провести відповідні зміни в навчальному плані середніх шкіл...” [Материалы по реформе средней школы. – П., 1915. – С.390:105]. Здійснювати естетичне виховання передбачалося шляхом удосконалення викладання музики, співів, малювання, рекомендувалася організація хорів, оркестрів, планувалися відвідування концертів, оперних вистав, ознайомлення з пам’ятками мистецтва.

Реформа була підтримана громадськістю і педагогічною пресою, але не здійснилася у зв’язку з історичними подіями (війна 1914 року, революція 1917 року).

Певну роль у поширенні середньої освіти відіграли також **приватні гімназії**, які поділялися на приватні ”з правами державних” (вони мали багато спільного з останніми) і приватні, так звані ”з правами тільки для учнів” (вони мали ряд обмежень, зокрема спрощену програму, тому не давали можливості вступати у вищі навчальні заклади). Активний розвиток приватної ініціативи спричинив появу великої кількості приватних гімназій на початку ХХ ст.

За рахунок плати за навчання, матеріальної підтримки у приватних середніх навчальних закладах була краща матеріальна база, більш кваліфіковані викладачі, і тому вони давали кращу підготовку, мали можливість забезпечити високий рівень естетичного, зокрема, музичного виховання своїх учнів. Великої популярності набула Колегія Павла Галагана, заснована у 1871 р. Зауважимо, що приватні гімназії, виникнувши у другій половині ХІХ ст., не мали таких традицій, які сформувалися у державних гімназіях.

Програми жіночих гімназій значно відрізнялися від програм у чоловічих середніх закладах. У жіночих гімназіях предмети розподілялися на обов'язкові та необов'язкові. Обов'язковими були Закон Божий, російська мова та граматики, знайомство з визначними творами словесності, арифметика з прикладами до рахівництва і основа геометрії, географія всесвітня і російська, історія, основи природної історії і фізики з додатковими знаннями, які належать до домашнього господарства і гігієни, чистопис, гімнастика. Необов'язкові предмети: французька та німецька мови, малювання, музика, співи, танці набували у жіночих гімназіях статусу головних. Приватні гімназії мали прекрасний педагогічний склад, оскільки деякі педагоги інститутів шляхетних дівчат працювали і у гімназіях. Участь передових педагогів у організації приватних жіночих гімназій сприяла підвищенню рівня навчання і виховання. Так, у Полтавській жіночій гімназії випускниці Бестужевських жіночих курсів Н.Старицької (1908р.), працювали художниця О.Рощина, композитор В.Попадич, класними наставниками були праонуки О.Пушкіна та внучаті племінниці М.Гоголя, Н. і М.Бикови [Полтавщина. Енциклопедичний довідник. /За ред. А.В.Кудрицького. – К., 1992].

У Харкові в 1882 році приватний жіночий заклад першого розряду К.Драшковської було перетворено у Харківську гімназію з підготовчим класом і пансіоном. Глибока підготовка та педагогічний досвід дозволили К.Драшковській відкрити приватний жіночий пансіон, перетворений згодом у гімназію. Отже, жіноча середня освіта у Харкові того часу мала певні успіхи і перспективи. Так, у другій половині XIX ст., крім згаданих вище, перетворюються у гімназії деякі училища, пансіони (Д.Оболенської, К.Філіпс, Н.Грегорцевич). Засновниці жіночих приватних гімназій дбали про естетичний розвиток своїх вихованок, тому запрошували кваліфікованих педагогів–музикантів, про що свідчать статистичні дані у "Списку чиновників і викладачів Харківського навчального округу 1886 р." [Список чиновников и преподавателей Харьковского учебного округа 1886 г. – Х., 1886. – 928 с.].

Аналізуючи статистичні дані документу "Стан навчальних закладів Київського навчального округу з 1901–1911 р. Таблиці до діаграм, поданих Навчальним округом до Всеросійської виставки 1913 р. в Києві", можна зробити висновок: приватна ініціатива мала велике значення для розвитку жіночої освіти, адже на початку XX ст. жіночих гімназій в Україні стає набагато більше, ніж чоловічих [Состояние учебных заведений Киевского учебного округа с 1901–1911г. Таблицы к диаграммам представленным Учебным округом на Всероссийскую Выставку 1913 г. в Киеве. – К., 1913. – 103 с. :95].

Важливим періодом в історії гімназійної освіти України були 1917–1920 роки. Саме в цей час викристалізувалася ідея створення національної системи освіти, були зроблені перші теоретичні і практичні кроки для її втілення. Відкривалися українські гімназії на державні кошти, в містах і селах, про що свідчать знайдені архівні матеріали; так, з початку 1918–1919 навчального року почали діяти гімназії в Києві – ім. Т.Шевченка, в Ольгополі (Поділля), в

Полтаві – ім. І.Котляревського, в Кам'янці–Подільському – ім. С.Руданського, в Чернігові – ім. М. Коцюбинського, в Чигирині – ім. І.Нечуй–Левицького, в Шепеличах (Київщина), в Борзні (Чернігівщина) – ім. Панька Куліша, в Малині (Київ), в Хмельнику (Поділля) [ЦДІА України. Ф.707, оп.168, спр. 78. Об українізації середніх учебных заведений, 1918 г. – ар. 133].

Як свідчать статистичні дані С.Сірополка, лише влітку 1918 року було відкрито 54 українські гімназії. Всього ж за гетьманату їх було започатковано близько 150, причому не тільки по містах, а й по селах.

Із архівних джерел відомо, що у середніх навчальних закладах, які залишалися російськими, вводилися як обов'язкові предмети українська мова, історія та географія України, історія української літератури [ЦДІА України. Ф. 707, оп. 168, спр. 78. Об українізації середніх учебных заведений, 1918 г. – ар. :3]. Короткий період незалежного державотворення в Україні відкривав широкі можливості для втілення прогресивних освітніх програм, для повної реалізації всіх кращих потенційних можливостей гімназійної освіти.

Проаналізований етап розвитку гімназійної системи характеризується співіснуванням та антагонізмом **протилежних тенденцій**:

– гуманістичної (реформи 1811, 1864, 1915 рр.) та великодержавницької (реформа 1824, Статут 1828, реакційна реформа 1871 рр.) спрямованості;

– суперечностей між узаконенням становості гімназійної освіти (Статут 1828, циркуляр 1887 рр.) та процесом її демократизації (реформи 1864, 1915 рр.);

– орієнтацій на класичну (Статут 1804, реформи 1811, 1871 рр.) та реальну (реформа 1864 р.) гімназійну освіту.

Аналіз навчальних планів свідчить, що музика до них не включалася протягом століття. Винятком була розроблена, але не реалізована повністю реформа 1915 року, в якій музиці надавалось значення обов'язкового предмета і у Міністерську програму реформ включався розділ з естетичного виховання, спрямованого на "гармонійний розвиток цих здібностей людини". Продовжуючи кращі просвітницькі традиції, рекомендувалося також організувати учнівські хори та оркестри, різні мистецькі заходи.

Гімназії було ліквідовано на підставі постанови Народного комісаріату освіти УРСР про єдину трудову школу, оголошеної 4 липня 1920 року. Отже, гімназія як тип елітарної освіти, яка мала величезні можливості формування загальної та естетичної культури, виявилася непотрібною.

Таким чином, система гімназійної освіти минулого століття пройшла складний еволюційний шлях: від заснування у 1804 році перших закладів – зразків класичної освіти гуманістичного напрямку за прикладом західноєвропейських, що відбивали протиріччя тогочасних суспільних процесів, через періоди реакційних та прогресивних змін до створення на початку ХХ ст. українських гімназій, які втілювали національні ідеали шкільництва.

Денисова Н.В.

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИХ КОМПЛЕКСІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Розвиток України як самостійної держави, поступове входження до європейської спільноти кардинально впливають на формування професійної компетенції громадян, які повинні працювати в сучасних умовах інформаційного суспільства.

В останні роки перед системою педагогічної освіти України постало завдання переходу до формування педагогів-професіоналів, які поєднували б фундаментальні теоретико-методологічні знання і ретельну практико-методичну підготовку, були озброєні міцними вміннями та навичками самоосвіти.

Основні документи, що визначають напрями реформування системи педагогічної освіти: Національна доктрина розвитку освіти, Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державна програма “Вчитель”, – наголошують на необхідності врахування національної педагогічної традиції у процесі оновлення освітньої галузі.

Широке коло науковців, які досліджують історію українського шкільництва і педагогічної науки (Л. Вовк, О.Глузман, В. Луговий, В.Майборода, О. Сухомлинський, Л.Хомич та ін.), здійснюють порівняльний аналіз системи професійної освіти України та провідних країн світу (І.Ковчина, Р. Позінкевич, О. Пономарьова, Л. Пуховська та ін.) визначають основоположне місце підрозділів університетів, комплексів, що об’єднують педагогічні навчальні заклади різних рівнів акредитації.

Вивчення передумов становлення подібних комплексів у вітчизняній системі освіти дозволить обґрунтувати методологію та визначити особливості їх функціонування в системі неперервної ступеневої педагогічної освіти, раціонально використовувати надбання історії педагогічної думки й досвід інноваційних українських та зарубіжних педагогічних навчальних закладів.

В історії вітчизняної педагогічної думки витоки становлення педагогічної освіти сягають у часи створення та діяльності Острозької та Києво-Могилянської академій (остання третина XVI – перша половина XVII ст.). Про успіх Острозької академії свідчить наукова, громадсько-політична, просвітньо-педагогічна діяльність її вихованців: просвітян і педагогів І. Борецького, Д.Самозванця, І. Вишенського, ученого М. Смотрицького, гетьмана П. Конашевич-Сагайдачного та багатьох інших. Загальноосвітній характер навчання, яскраво виражене гуманітарне спрямування першої української вищої школи, залучення до викладацької роботи найвизначніших учених, кваліфікованих фахівців стимулювало популяризацію наставництва, підвищення статусу вчительства.

Всесвітньо відомий культурно-освітній центр не тільки України, а й усієї

Європи у XVII-XVIII ст. Києво-Могилянська академія стала спадкоємицею традицій формування народного учителя. Незважаючи на те, що академія не мала на меті давати педагогічну освіту, серед вихованців і викладачів її було багато визначних педагогів, професійне кредо яких підтверджує значимість Києво-Могилянської академії в історії становлення національної педагогічної освіти, а саме: П. Могила, С.Полоцький, Ф. Прокопович, Г.Сковорода, Є. Славинецький, С.Яворський та ін.

Безсумнівно, варто пам'ятати про те, що переважну більшість учителів шкіл грамоти, парафіяльних шкіл, домашніх і церковних, монастирських шкіл студенти-бурсаки, вихованці духовних шкіл, освічені козаки. Саме вони зберегли і примножили українську національну педагогічну традицію, що стала підґрунтям формування мережі перших педагогічних навчальних закладів на території України.

За твердженнями учених М. Богуславського, О.Глузмана, Ф.Паначина, С. Сірополка організація педагогічної освіти вперше цілеспрямовано відбувалася у Львівському університеті, заснованому 1661 р. Історіографічний аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що саме Львівський університет був починателем організованої гуманітарно-педагогічної освіти і зберігав пріоритет у зазначеній галузі майже до початку XIX ст. – періоду заснування Харківського університету та педагогічного інституту. Підтвердженням цього є відкриття наприкінці XVIII ст. на базі Львівського університету гімназії, у якій проходили педагогічну практику студенти гуманітарних напрямів, 1787 на базі університету було відкрито український інститут для підготовки вчителів для реальних і класичних гімназій [4, с.145-147; 5, с.20]. Тісна співпраця Львівського університету з Києво-Могилянською академією сприяла формуванню плеяди високоосвічених викладачів для Московської академії, Петербурзької семінарії, Чернігівського, Переяславського, Харківського колегіумів, європейських університетів у Парижу, Празі, Римі. Авторитетним свідченням професійно-педагогічного спрямування закладу є діяльність відомих педагогів, випускників Львівського університету: Я. Богомолівського, Я. Заболоцького, П. Лодій, Ф.Лопатинського, І. Мартиновича, І. Франка.

У XVIII ст. передумови становлення системи національної педагогічної освіти складала педагогічні погляди на проблеми вчительства визначних українських учених Ф.Прокоповича і Г. Сковороди. Ф.Прокопович сформулював ряд правил щодо підготовки вчителів. Зокрема: не дозволяти працювати на вчительських посадах без попереднього “всяческого іскушення” (перевірки) осіб-претендентів. Якщо з певних причин кандидат на вчительську посаду не склав іспитів, не відмовляти йому, а “повелеть полгода или год” довчитися, оскільки треба зважати на значну нестачу вчителів у школах; кожен учитель повинен уміти стисло і переконливо доводити учням силу науки і навчання. Обов'язково треба створювати належні умови для роботи вчителя, забезпечувати необхідною літературою. На думку Ф.Прокоповича, доцільно готувати вчителів широкого профілю, які могли б викладати не один, а декілька

предметів. Обов'язковим також, з точки зору вченого, має бути комплексний характер педагогічної освіти, поєднання педагогічної практики та теоретичної самоосвіти [8, с.103].

Народний учитель, мандрівний філософ Г. Сковорода, обстоюючи ідеї української школи, наголошував на необхідності національної системи педагогічної освіти. Функціонування такої системи за Г. Сковородою має підпорядковуватися методологічним засадам філософії серця згідно з принципом “спорідненості”. Розмірковуючи над проблемами підготовки вчительських кадрів, педагог першочерговим завданням вважав стимулювання та розвиток педагогічного таланту. Адже праця не за покликанням, не “по сродності”, усупереч naturi, писав він, безрезультатна: і старанний лікар погано лікує, і “знаючий учитель без успеха учит”. Г. Сковорода підкреслював, що вчитель повинен добре знати свою справу і постійно самовдосконалюватися: “Долго сам учись, если хочешь учить других” [цит:по 7, с.163-164].

Створене 1802 р. Міністерство народної освіти Російської імперії, до складу якої на той час входила частина України, розпочало масштабне реформування шкільництва протягом 1803-1804рр. Основні напрями реформування мережі освітніх закладів було викладено в документах: “Предварительные правила народного просвещения» (1803), «Устав университетов Российской империи», «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804). Згідно зазначених нормативних правил і статутів пріоритет у підготовці вчительських кадрів надавався університетам.

Дослідниця в галузі історії вітчизняної педагогічної думки Т.Курилова орієнтовно визначила три підходи, згідно яких у першу половину ХІХ ст. здійснювалася педагогічна підготовка в університетах.

Перша: безпосередня психолого-педагогічна підготовка вчителів не потрібна. Якщо студент в університеті ґрунтовно опановував теоретичними знаннями, йому достатньо за короткий термін ознайомитися з кращими керівництвами і методичними рекомендаціями, щоб виробити власну дидактичну техніку під час учителювання в гімназії. Друга: студенти наукові знання опановують в університеті. Але, щоб бути хорошим учителем треба вміти використовувати їх на практиці. Тому майбутнім учителям варто вчитися методам викладання та формувати уміння пристосовувати їх до різного віку та рівня розвитку гімназистів. Третя: в діяльності вчителя вирішальне значення мають педагогічні знання. Тому студентам університету потрібні спеціальні лекції з педагогіки [6].

Саме третя позиція спонукала до відкриття перших педагогічних інститутів на базі університетів за Статутом 1804р. Одним з найперших таких інститутів став Харківський педагогічний інститут – нині Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Перші педагогічні інститути, покликані слугувати “рассадниками преподавателей средних школ”, були закладами інтернатного типу. Упродовж перших двох курсів студенти вивчали загальноосвітні предмети гімназичного

циклу. Професори університету зобов'язувалися присвячувати одну годину на тиждень «особому наставленню учительских кандидатів». Третій рік навчання передбачав проведення семінарів за спеціально обраними предметами та «способами їх викладання». Педагогічну практику студенти проходили в гімназіях або повітових училищах, що діяли на базі вищих навчальних закладів.

Таким чином, у першу половину XIX ст. було створено комплексні заходи для професійно-педагогічної підготовки, які об'єднували університети, педагогічні інститути та середні загальноосвітні школи у розв'язанні освітніх завдань.

З середини 40-х рр. XIV ст. в університетах почали діяти комісії з проведення випробувань осіб, які мали загальну освіту. Це була екстернатна форма здобуття звання домашнього вчителя.

1850 р. на підставі рішення Міністерства народної освіти в Київському і Харківському університетах були створені кафедри педагогіки, головним завданням яких було організація психолого-педагогічної підготовки студентів. У 50-60-ті рр. XIX ст. через урядові утиски та розгортання науково-педагогічної діяльності кафедр педагогіки педагогічні інститути припинили своє існування. На їх базі було відкрито педагогічні курси, які стали найбільш доступною формою професійно-педагогічної освіти майже до початку XX ст.

Громадсько-педагогічний рух, поширений у Російській імперії у 60-ті рр. XIX ст., загострив проблеми педагогічної освіти, спонукав до пошуку нових форм організації психолого-педагогічної підготовки вчителів, зокрема земських учительських семінарій, педагогічних шкіл, педагогічних курсів (спеціалізованих, довго- і короткострокових), педагогічних з'їздів, жіночих педагогічних класів у гімназіях і пансіонах.

У другій половині XIX ст. в Україні педагогічну освіту надавали учительські інститути, чоловічі учительські семінарії, педагогічні класи на базі гімназій і прогімназій, міських і вищих початкових училищ, земські учительські школи, започатковані М.Корфом. Поширення набули неінституційні форми педагогічної освіти: педагогічний екстернат, учительські з'їзди, педагогічні товариства. Але незважаючи на поширення різних типів та рівнів педагогічних навчальних закладів, система педагогічної освіти була недосконалою, потребувала докорінного реформування. Серед найініціативніших реформаторів професійної освітньої галузі у другій половині XIX ст. були М.Пирогов, К.Ушинський. Зокрема К. Ушинського вважають фундатором системи ступеневої диференційованої педагогічної освіти. Вчений запропонував таку систему педагогічної освіти. Для підготовки вчителів початкових народних училищ створити мережу учительських семінарій. Вчителів повітових училищ мали готувати учительські інститути, вчителів середніх навчальних закладів – університети за умови додаткової фахової освіти у педінститутах [9, т.2. с.521].

На початку XX ст. вища педагогічна освіти була представлена педагогічними інститутами, факультетами, курсами. Вперше з'явилися неурядові типи професійних установ – навчально-наукові комплекси, які

здійснювали підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів, розробку наукових проблем та консультаційну просвітницьку діяльність. Такі навчально-наукові комплекси об'єднували роботу методичних об'єднань, педагогічних комісій, просвітницьких товариств, училищних комітетів, педагогічних курсів, учительських з'їздів та педагогічних навчальних закладів. Саме навчально-наукові комплекси заклали основи багаторівневої системи професійної освіти: I рівень – фундаментальна університетська освіта; II рівень – фахова підготовка за профілем педагогічної діяльності.

Нові соціально-економічні та політичні умови розвитку суспільства, остаточно сформовані до кінця 1918 р., зумовили ряд перетворень у системі педагогічної освіти. А саме: усі навчальні заклади педагогічного спрямування було реорганізовано, на їх базі виникли інститути освіти – багатопрофільні вищі навчальні заклади; вчителів середнього рівня готувати педагогічні технікуми.

Уніфікація освіти та відродження університетської педагогічної освіти у 30-ті рр. XX ст. призвели до появи педагогічних інститутів. У зазначений історичний період науково-теоретичні та експериментальні розробки педагогів П.Блонського, А.Макаренка, С.Шацького сприяли формуванню методичної бази для створення навчально-наукових комплексів у системі педагогічної освіти.

Зокрема не втрачає актуальності в умовах сьогодення професійно-педагогічної освітньої галузі ідея С.Т. Шацького про доцільність створення не окремих педагогічних навчальних закладів, а комплексних педагогічних центрів. Пропозиції щодо організації таких центрів учений висловив у статті “Острые вопросы педагогического образования”. Комплексні педагогічні центри С.Т. Шацький розглядав як альтернативу, що дозволить подолати серйозні недоліки в системі педагогічної освіти, зокрема: невідповідність тенденцій розвитку нової школи і характеру підготовки вчителів (змістовно, організаційно, методично). В комплексних педагогічних центрах С.Т. Шацький пропонував створити середовище активної педагогічної дії студентів згідно закономірності “подвійного обміну”: професорсько-викладацький склад не тільки вчить, але й вчиться; студенти беруть участь у розв'язанні організаційно-методичних питань. Як соціально-педагогічний заклад, комплексний педагогічний центр здійснював просвітницьку роботу в районі, місті, регіоні. Прикладом такого освітнього комплексу стала Перша дослідна станція народної освіти, де було організовано літні педагогічні курси, постійні педагогічні виставки, роботу педтехнікуму, методичних об'єднань та комісій учителів [10].

До передумов становлення сучасних навчально-наукових комплексів педагогічного спрямування можна віднести досвід Академії соціального виховання, головою Президії та завідувачем науково-ідеологічною частиною якої був П.П. Блонський. Педагогічна освіта в Академії здійснювалася ступенево за схемою: виховання та загальна освіта згідно з сучасними вимогами → формування педагога взагалі → формування вчителя-

предметника. Комплексний характер закладу полягав у поєднанні науково-теоретичної освіти, педагогічної, політехнічної практики, агітаційної роботи студентів.

Актуальним для оновлення сучасної педагогічної освіти в Україні є включення студентів педагогічних вузів в активну соціальну, громадсько-просвітницьку роботу, налагодження взаємодії педагогічних навчальних закладів та різних соціальних інститутів.

У перші післявоєнні роки розвиток системи педагогічної освіти Української РСР позначився переходом на ступеневу освіту (педагогічні класи на базі загальної середньої школи; педагогічні училища, інститути). Науково-дослідна робота здійснювалася засобом поєднання зусиль вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ. З 1956р. розпочато реалізацію ідеї університетської педагогічної освіти вчителів початкової школи: перші педагогічні факультети було відкрито в Бердичівському, Вінницькому, Чернігівському, Глухівському, Ізмаїльському педагогічних інститутах.

Протягом 60-70-тих рр. ХХ ст. в системі педагогічної освіти поширювалася гуманістична педагогіка співробітництва. Наукові розробки провідних учених А.М.Алексюка, С.О.Гончаренка, І.А. Зязюна, В.О.Лозової, О.Я.Савченко, В.О. Сухомлинського та ін. сприяли змістовному оновленню психолого-педагогічного циклу.

Реформування системи педагогічної освіти інтенсивно відбувалося у 80-ті рр. ХХ ст. Цей період характеризується відмовою від авторитарної педагогіки, поширення особистісно орієнтованого підходу, диференціації у змісті освіти, вдосконаленням методичного компоненту.

Розбудова української державності, отримання статусу незалежної суверенної демократичної держави спонукало до рішучих кроків щодо реформування освітньої галузі в цілому та педагогічної зокрема. Відповідно до Закону України “Про освіту” та згідно з Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) встановлювалося право загальноосвітніх навчальних закладів створювати навчально-виховні, навчально-науково-виробничі комплекси у складі навчальних закладів різних типів та рівнів акредитації для задоволення допрофесійних і професійних запитів громадян [1, с.31].

1994р. Наказом Міністерства освіти України було затверджено Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси. Цей документ визначив порядок створення комплексів, організацію їх навчально-виховної роботи та формування змісту освіти у системі ступеневої підготовки фахівців. У п.1.2 визначено, що навчальний та навчально-науково-виробничий комплекс є добровільне об’єднання державних, недержавних навчально-виховних закладів усіх типів. П.1.3: Комплекс забезпечує координацію спільної діяльності навчально-виховних закладів, підприємств, організацій та установ з реалізації Закону України “Про освіту”, впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами, спільне проведення науково-дослідних робіт, підготовку наукових кадрів,

розробку навчально-методичного забезпечення [3, с.3-4].

Законом України “Про вищу освіту” (2002) за ст.30 конкретизується поняття навчально-наукових центрів, основним завданням яких є забезпечення підготовки фахівців з певних спеціальностей (напрямів підготовки) та проведення наукових досліджень з певного напрямку [2].

Таким чином, історичний аналіз процесу розвитку національної системи педагогічної освіти дозволяє визначити передумови становлення навчально-наукових комплексів в Україні, зокрема:

діяльність перших вищих навчальних закладів на території України – Острозької та Києво-Могилянської академії – сприяла формуванню національної педагогічної традиції. Львівський університет як перший осередок організованої гуманітарно-педагогічної освіти орієнтувався на забезпечення комплексного характеру педагогічної професійної підготовки, об’єднання зусиль вищого навчального та середніх загальноосвітніх закладів з метою ґрунтовної практико-орієнтованої педагогічної підготовки спеціалістів;

просвітньо-педагогічна спадщина визначних освітян Ф.Прокоповича, Г.Сковороди та ін. склала методичне підґрунтя розвитку навчально-наукових комплексів педагогічних закладів, освітніх установ;

створення перших університетів та педагогічних інститутів у ХІХ ст. на території України сприяло ґрунтовній розробці змістовного та навчально-методичного компонентів педагогічної освіти;

поширення мережі педагогічних навчальних закладів різних рівнів та неінституційних форм професійно-педагогічної підготовки у другій половині ХІХ ст., участь в реформуванні освітньої галузі М.Корфа, М.Пирогова, К.Ушинського забезпечило детальну розробку організаційно-дидактичного компоненту педагогічної освіти;

активізація діяльності методичних об’єднань, педагогічних комісій, просвітницьких курсів, учительських з’їздів та педагогічних навчальних закладів створили умови для організації перших навчально-наукових комплексів педагогічного спрямування на початку ХХ ст. Визначальною у цьому процесі була експериментальна педагогічна практика П.Блонського, А.Макаренка, С.Шацького та ін;

педагогічні інновації 60-80-тих рр. ХХ ст. сприяли поширенню гуманістичної педагогіки співробітництва, обґрунтуванню особистісно орієнтованого підходу в галузі педагогічної освіти;

одним з напрямів реформування системи педагогічної освіти в Україні у 90-ті рр. ХХ ст. стало створення нормативно-правової бази для організації та діяльності навчально-наукових комплексів професійно-педагогічного спрямування.

Орієнтування системи педагогічної освіти України на загальноєвропейський стандарт потребує детального науково-педагогічного й практичного вивчення сутності та особливостей психолого-педагогічної підготовки вчителів у навчально-наукових комплексах. Тому це може стати окремим напрямом фундаментальних наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999 - №9. – с.13-55.
2. Відомості Верховної Ради України. - № 20. – 17 травня 2002 - с.506-536.
3. Збірник постанов Міністерства освіти України. – 1994 - №13-14. – с.3-9.
4. Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку української культури (XVI-XVIII ст.). – К.: Радянська школа, 1966.
5. Львівський університет. –Львів: Вища школа, 1986.
6. Курилова Т.М. Педагогическая подготовка учителя в России: исторический анализ// Советская школа. – 1991. - №11. – с.82.
7. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди. – К. Вища школа, 1972.
8. Прокопович Ф. Духовный регламент / Хрестоматия по истории педагогики. – М.: Педагогика, 193в. – т.IV, ч.1.
9. Ушинский К. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М. ; Педпгогика, 1986.
10. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1964. – т.2.

Доброскок І.І.

ВНЕСОК І.С. ОРЛАЯ У МЕДИЧНУ НАУКУ

У статті аналізується процес розвитку медичної науки в першій половині XIX ст. Досліджується творчий доробок непересічного вченого І.С. Орлая, який сприяв прогресу медичних знань, поширенню відомостей про навколишній світ, розвитку медичної освіти і науки.

Громадський діяч, просвітник, непересічний медик, талановитий педагог І.С. Орлай був яскравим представником прогресивної думки кінця XVIII – початку XIX століття, вихідцем з Карпатської України, який прагнув знайти «в Росії поле діяльності для применения своих творческих задач» [22]. Займаючи високі посади, Іван Семенович багато зробив для розвитку та удосконалення медичної освіти в Росії в першій половині XIX століття.

На початку 1791 року І. Орлай виїхав до Відня, а звідти до Петербургу, де склав іспити до Олександрійської семінарії. Саме звідси почалася медична кар'єра відомого вченого.

Олександрівська семінарія була заснована в 1788 році. Семінаристи вивчали слово боже, філософію, красномовство, французьку мову, математику, фізику. У семінарії І. Орлай пробув кілька місяців. [6]. Відомо, що за домовленістю та за згодою Синоду духовні семінарії та академії поставляли учнів для госпітальних шкіл і медико-хірургічних училищ. Указом Синоду від 25 січня 1787 року група колишніх семінаристів була зарахована учнями медичних училищ.

Таким чином, в послужному списку І.С.Орлая з'явився запис: «Бывши в римско-императорской службе в Велико-Карловской высших наук гимназии профессором словесных наук, вступил в российско-императорскую службу

медицины студентом в Санкт–Петербургское медико–хирургическое училище 8 мая 1792 года.»[8]

У статуті визначалися такі основні завдання медико–хірургічного училища:

1. «Удобнейшее снабжение на будущее время морских и сухопутных войск, губерний и прочих мест потребными медицинскими чинами»;
2. «Завести в хирургических школах новоизбранный способ учения и даже «доводить в докторскую степень», доставляя таковым посредством природных российских докторов для занятия мест, званию их соответствующих» [25].

В той час в училищі існували чотири кафедри: кафедра анатомії, фізіології і хірургії, кафедра патології і терапії, кафедра ботаніки і хімії, кафедра акушерства, жіночих та дитячих хвороб. На усіх цих кафедрах викладали відомі російські та українські лікарі: М.М. Тереховський, Ф.Т. Тихорський, Н.К. Карпинський, Г.Ф. Соболевський, Я.О. Саполович та інші. Згідно «Правилам об экзаменах» від 1792 року навчання було розраховане на два роки, а протягом інших двох років «подлекаря проходили практику в госпиталях». Навчання тривало 5–7 років. 14 лютого 1793 року І. Орлай достроково склав іспити і отримав диплом лікаря.

Як одному з найздібніших, талановитих учнів, йому було запропоновано місце в С–Петербурзькому генеральному сухопутному шпиталі і призначено помічником вченого секретаря Медичної Колегії. Працюючи з повною віддачею сил, І.Орлай старався як найповніше розкрити свої організаторські, творчі можливості та здібності.

Згідно «Инструкции коллегии медицинской», І.С.Орлай, виконуючи обов'язки вченого секретаря, повинен був: «1 при всяком заседании неотлучно ... быть должен, и комментарии на латинском языке для тех причин, о которых ниже сказано будет, сочинять, так как и протокол вести. 2. Секретарь голоса никакого в собрании не имеет, но только сочинитель всего быть должен, чего ради читать ему все, что из чужих государств в медицинской науке нового приходит и коллегии о том докладывать. Почему библиотека и архив сей коллегии в его смотрении быть должна.»[25].

І. Орлай, сумлінно виконуючи свої прямі обов'язки, приводить до порядку книги, журнали, рукописи, атласи та інші видання медико–хірургічної бібліотеки. З усією старанністю систематизує матеріали та експонати анатомічного та фізіологічного кабінетів. Разом з тим, молодий лікар багато часу і сил віддає ще одній важливій справі – мова йде про підготовку до друку першого випуску «Записок русских врачей», які вийшли в 1800 році під такою назвою «Observationis mediko–chirurgorum Rutheni Imperii, collectae ett in ordinem radactae a J. J. Wien consillario status, imperiali collegio medika ab epistolis sodali edusdem emerito... «Не дивлячись на те, що Записки були видані від імені вченого секретаря колегії І.І. Вієна, основну роботу, пов'язану з перекладом на латинську мову і редакцією, зробив І.С. Орлай.

Окрім значних зусиль, яких вимагала ця робота, вчений мав також чудову

можливість активно займатися самоосвітою. Цьому сприяв його обов'язок активно слідкувати і доповідати про все нове, що з'являлося у медичній науці. Систематична робота у бібліотеці для вченого приносила неабиякі плоди, що давало змогу йому використовувати здобуті знання у власній науковій та практичній діяльності.

Влітку 1794 року Медична Колегія відрядила І.С. Орлая на три роки до Австрії як державного стипендіата «для усовершенствования себя в медико–хирургических науках» [17]. У Відні він певний час відвідував Вищу хірургічну школу «Йозефіnum».[22] В липні 1797 року, повернувшись із відрядження, він зайняв посаду помічника вченого секретаря Медичної Колегії.

У лютому 1798 року йому було присвоєно звання Штаб–лікаря і з 13 вересня 1798 року по 30 вересня 1799 року його було прийнято на посаду лікаря в лейб–гвардії Семенівський полк. Основним місцем роботи І. Орлая з 19 жовтня 1799 року – по 9 березня 1803 року був Головоштампт Санкт–Петербургу, де працюючи лікарем «успел снискать не только уважение как опытный врач, но и как сердечный, бескорыстный человек» [16]. Одночасно І.С.Орлай виконував обов'язки гофхірурга Його Імператорської Величності. Як згадував сам Орлай, разом з трьома своїми колегами вони виконували роботу тридцяти медичних працівників. [1]

У 1814 році Орлай надіслав «собрание редких рукописей, касающихся до истории медицины в России» [17] до «Общества соровнования врачебных и физических наук», за які В.М.Ріхтер висловив подяку і використав у роботі з історії медицини Росії до XVIII ст. [20].

З 1804 року І.С. Орлай стає членом Московського фізико–медичного товариства – «Общества соровнования врачебных и физических наук». У 1805 році Орлай став членом Альтенбургського ботанічного товариства (Німеччина).

Результатом багаторічної наполегливої наукової діяльності було присвоєння у 1821 році І.С.Орлаю звання члена Медичного товариства при Віденському університеті «...из уважения отличных его в медицине сведений» [18].

Без сумніву, це був непересічний вчений, який володів цілісними спеціальними знаннями, широким світоглядом, своєю роботою сприяв прогресу медичних знань, відомостей про навколишній світ. Багатий досвід лікаря успішно поєднувався з прагненням до все ширшого освоєння нових таємниць в медицині.

Активна організаторська діяльність І.С.Орлая поєднувалася з практичними дослідженнями в медицині. Він написав та опублікував кілька наукових робіт, які сприяли розвитку медичної теорії і практики. Проявляючи живий інтерес до поширених на той час захворювань, таких як тиф, віспа тощо, які лютували в країні, практично намагався знайти і дослідити засоби боротьби з ними.

Відомо, що з 1805 року І.С. Орлай співпрацював з І.В. Вілліє. Їх співпраця знайшла своє відображення у науковій роботі «о желтой горячке» [9]. Ця робота викликала неабиякий інтерес у медичних колах того часу і позитивно

впливала на вирішення проблеми лікування від названої хвороби.

З-під пера вченого з'являються роботи, присвячені боротьбі з віспою, раком, ревматичною епілепсією, річковою губкою та іншими захворюваннями. У фонді Медичної Ради, створеної у 1803 році, яка повинна була розповсюджувати нові твори в галузі медицини, нових наукових відкриттів і «...должна была оказывать поддержку делу медицинского обслуживания в целом», зберігаються рукописи І.С. Орлая з помітками «Врачебные наблюдения профессора Орлаяна», «Врачебные наблюдения штаб-лекаря Орлая де Кобри». [9]

3 березня 1805 року І.С. Орлай став помічником лейб-хірурга І. Вілліє. Влітку 1806 року у Кенінгсбергському університеті І.Орлаю було присвоєно звання магістра вільних наук і доктора філософії за «ученые сочинения и много различные в ученом свете заслуги» [17, 18].

Пізніше в Росії, у Дерпті, І.Орлай захистив дисертацію на звання доктора медицини та хірургії. Докторська дисертація мала назву «История, содержания и требование к учению о лечебных свойствах природы». Вона була присвячена Московському медико-фізичному товариству і опублікована в Дерпті у 1807р.

А.С.Подражанський та К.К.Сільвай, вивчаючи дисертацію І.С.Орлая, прийшли до висновку, що : «...работа, написанная на основе изучения большого для того времени литературного материала, а также солидного врачебного опыта самого автора, объясняет роль и значение внешних условий окружающей среды в жизнедеятельности организма человека. В ней изложены обобщающие сведения не только по физиологии, но и патофизиологии» [5].

«История, содержание и требование к учению о лечебных свойствах» складалася з вступу і трьох розділів. У вступі автор відзначав актуальність вибраної ним теми, формулював основну задачу, яка вирішувала питання впливу зовнішнього середовища на життєдіяльність людського організму: «...большая часть врачей, кажется, очень часто верит только обманчивому мастерству и ремеслу, забывая и отвергая полностью ту пользу, которую приносит и делает природа».

В першому розділі автор дає характеристику 215 творів російських та іноземних авторів, які мали відношення до даної проблеми, зокрема роботи Г.Галліра та А. Гумболта. У другому розділі подано аналіз фізіологічних та патологічних процесів в організмі людини, обґрунтовано специфіку розвитку хвороб під впливом зовнішніх умов. Третій розділ – це підсумок вчення про лікарські властивості природи у вигляді шести тез.

Слід зазначити, що своєю науковою роботою І.С.Орлай продовжував розвивати відому наукову традицію у сфері медицини, основоположником якої був С.Г. Зибелін (1735–1802), який працював в області терапії, дитячих хвороб і гігієни, доводив необхідність розширення знань не тільки про людський організм, а й про вплив зовнішнього середовища на людину [7].

В серпні 1808 року І.С. Орлаю було запропоновано посаду вченого секретаря Медико-хірургічної академії, де він і працював до 1817 року. Медико-хірургічна академія була створена у 1798 році на базі медичних

училищ як вищий навчальний заклад для підготовки військових лікарів. Тут, вперше в Росії, було введено повний курс підготовки лікарів для армії та флоту. У 1808 році був розроблений і затверджений її статут. У складі професорсько–викладацького колективу академії налічувалося 24 професори і 24 ад'юнкти. В її стінах навчалось 720 студентів.

За даними Військово–медичного музею Міністерства Оборони СРСР Петербурзьку Медико–хірургічну академію закінчили: в 1808р. – 86 чоловік, в 1809р. – 65 чоловік, в 1810р. – 62 чоловіки, в 1811р. – 52 чоловіка, в 1812р. – 101 чоловік, в 1813р. – 44 чоловіки. Повний курс навчання був розрахований на 4 роки. Протягом року, після закінчення академії, студенти проходили практику в госпіталях, ветеринарних установах і аптеках. В результаті навчання і практичної роботи отримували дипломи лікаря, ветеринара чи аптекаря.

Сучасники стверджують, що: «...Преподавание в Академии было поставлено на идеальную и почти недостижимую по тому времени высоту: значительно увеличено число кафедр, расширены театры и кабинеты, открыты новые клиники, снабженные всеми научными пособиями и пр. ...» [2, 23]. Ще раз слід відзначити, що таким станом справ російські навчальні заклади у великій мірі завдячували самовідданій, висококваліфікованій, результативній теоретичній і практичній діяльності вихідців із України, зокрема закарпатської.

Протягом 1808–1818 років І.С. Орлай разом з своїми колегами приймав активну участь у процесі становлення і розвитку Медико–хірургічної академії. Я.В.Вілліє (1768–1854), який з 1808 по 1838 рік був президентом Петербурзької Медико–хірургічної академії, пізніше – головним військово–медичним інспектором російської армії, звернувся до міністра внутрішніх справ з проханням затвердити «.ученым секретарем надворного советника Орлая». [14].

Впродовж багатьох років І.С. Орлай працював пліч–о–пліч з Я.В.Вілліє, ставши його правою рукою і вірним помічником. Готуючи матеріали, переклади для президента, він виступав у ролі безіменного автора. Постійно проводив величезну роботу адміністративно–організаційного характеру.

Згадуючи цей період І.С. Орлай писав: «... сочинил на латинском языке формы всякого рода дипломов и свидетельств, равно как и инструкцию о должностях профессоров и других чиновников, завел новые книги для соблюдения вящего порядка, устроил существующее и по днесь течение дел» [14, 21].

Займаючись широким колом питань, він працював у комісії по створенню статуту академії [2, 3], займався добором іноземних лікарів для служби в Росії.

Результатом невтомної дослідницької праці І. Орлая з доктором Ф.О.Русконі та студентом Медико–хірургічної академії Д.К. Тарасовим стала оновлена Російська військово–польова «фармакопея» – збірник стандартів та положень, які нормували якість лікарських засобів – видана латинською мовою під редакцією Я.В. Вілліє.

Блискуче володіння латинською мовою, використання всього обсягу наукової інформації, абсолютне розуміння предмету, а також беззаперечний

авторитет укладачів, сприяв успіху цієї наукової роботи серед російських медиків. Російська військово-польова «фармакопея» з 1808 по 1840 рік витримала чотири перевидання.

Аналізуючи стан Росії на початку XIX століття, можна відзначити активізацію загальнополітичного курсу царського уряду Росії, яка вступила у міждержавний конфлікт, прийнявши участь у війнах 1805, 1806–1807 років на стороні Австрії та Пруссії. Загроза зі сторони наполеонівської агресії, бажання посилити вплив на Близькому Сході, розв'язання Російсько-турецької війни (1806–1812рр.), Російсько-шведської війни (1808–1809рр.), поставило питання про збільшення армії і забезпечення її медичними працівниками.

Якщо в Росії у 1803 році було 1627 лікарів, з них 727 військових, то у 1812 році їх стало 2800, 1500 з них служили в армії. Враховуючи практичну необхідність у збільшенні медичного персоналу, уряд проводив ряд заходів, до того ж явно класового характеру. На перший план було поставлено не організацію медичного обслуговування країни, а набір і підготовку військових лікарів, яка повинна була в стислі терміни виконати завдання царського уряду.

У 1808 році були розроблені навіть «правила о приглашении иностранных врачей на службу в России» [3]. Для служби в армії та на флоті вербувались лікарі за контрактом терміном на шість років. Цікаво, що по закінченні терміну служби, вони могли повернутись додому лише за умови, що Росія не приймала на той час участі у війні.

У період 1808–1809рр. вступили на службу в медичний департамент 103 особи [3]. Організацію набору іноземних лікарів було доручено російським послам у Відні, Дрездені, Кенігсберзі, Парижі.

Активну безпосередню участь в урядовій справі щодо запрошення лікарів у Росію, приймав також І.С. Орлай – вчений секретар Медико-хірургічної академії. Як досвідчений організатор, він запропонував опублікувати «Правила о приглашении иностранных врачей на службу в Россию» в інших державах, зробивши їх надбанням громадськості, що, на його думку, допомогло швидшому поширенню справи. І.Орлай вважав, що: «Венгрия, подобного рода врачами изобилует и что если бы означенные правила были в ней обнародованы, то Россия бы получила немалое число таких врачей...» [3, 4].

Одночасно І.С. Орлай продумав організаційний бік справи. Він розробив та надіслав в міністерство зразки свідоцтв та дипломів, висловивши певні додаткові суттєві думки відносно правил прийому. Він вважав, що в інтересах справи на службу можуть бути прийняті тільки ті особи, в руках яких знаходяться дипломи з відзнакою. Окрім того, кожен претендент, на думку І.Орлая, зобов'язаний вільно володіти хоча б одною із слов'янських мов. Особливо суттєвим було зауваження, висловлене І.С. Орлаєм, про зарахування на службу тих кандидатів медицини, які отримавши спеціальну освіту, та не змогли добитись докторських дипломів через бідність і відсутність матеріальних засобів.

У зв'язку з цим І.Орлай писав до А.Б. Куракіна – міністра внутрішніх справ: «Всех врачей, имеющих таковыя качества, принимать на месте в третий

класс ... в нашу службу, и выдавать им на проезд в Санкт–Петербург по пятьдесят червонцев, с тем однако ж, что ежели они при испытании в императорской Медико–хирургической академии причислены будут к высшим классам, то как прогонные деньги, так и прочие выгоды будут им предоставлены сообразно классам, в которые они помещены будут Академиєю».[3].

І.С. Орлай пропонував справу підбору і відправки лікарів в Росію доручити Пештському університету. Але вербування іноземних лікарів доручили послам, акредитованим при дворах європейських держав. В записці міністра внутрішніх справ про запрошення на російську службу іноземних лікарів констатувалось, що при загальній недостатці медичних чиновників «приглашение врачей в российскую службу имело лучший успех в Вене» [3]. Без сумніву, не останнє місце в цій справі, належало І.С. Орлаю.

Багата наукова діяльність, активна участь у підготовці науково–довідникових видань, талант блискучого організатора сприяли тому, що І.С. Орлаю було доручено провідну роль у комітеті по створенню та розповсюдженню періодичного медичного журналу. У цей комітет, створений конференцією академії, входили вчені секретарі Петербурзької Медико–хірургічної академії, її відділень у Москві, та медичної ради: професори Книгін, Громов, Гаєвський, Велланський, Кайданов та бібліотекар Джунковський.

Протягом 1811–1814 років Орлай був керівником «Всеобщего журнала врачебной науки» – першого медичного журналу в Росії. Відомо, що у 1792 році Медична колегія видавала журнал : «С.–Петербургские врачебные ведомости», але існував він всього один рік, а тому постійно відчувалась необхідність видання спеціального медичного журналу: «Издание такового журнала в России, где представляется врачам всем пространное поле для исследований и новых открытий по части фармацевтической, принесло бы, без сомнения, большую пользу для усовершенствования сей важной части в нашем Отечестве» – зазначалось у матеріалах конференції Медико–хірургічної академії 1810 році [8]. Конференція «...положила приступить к изданию журнала с января месяца будущего 1811 года, а между тем немедленно заняться обработыванием материалов, присланных для сего предмета от некоторых особ; о чем уведомляя медицинский совет просит о доставлении в оную материалов, нужных для издания журналов.» [8]. Під цим документом стоїть підпис вченого секретаря академії – І.С. Орлая.

Багато сили віддавав вчений також добору матеріалів, які повинні були відповідати раніше розробленому і затвердженому плану видання, коректорській роботі, організації підписки. Особливий комітет, відповідальний за видання журналу, працював з великим напруженням – у 1811 році було проведено 58 засідань. Заявки на журнал надходили від медичної експедиції, морського кадетського корпусу, Новгородської вітрильної фабрики, від лікарів з морських портів Росії – Петербурга, Конштадта, Свеаборга, Ревеля, Архангельська, Риги, Астрахані від лікарів Азовської та Чорноморської флотилії [22]. Всі ці факти черговий раз підтверджують високий професійний

рівень наукової діяльності І.С.Орлая як засновника та організатора цього видання.

У першому номері видання були опубліковані основні завдання журналу. Ними були визначені:

- 1.Клінічні замітки і патолого–терапевтичні спостереження;
- 2.Уривки з нових медичних творів із критичними до них зауваженнями;
- 3.Повідомлення про нові відкриття і винаходи у галузі медицини і допоміжних наук;
- 4.Інформація про діяльність медичних установ у Російській імперії, про постанови, зміни по службі, іспити, про діяльність Медико–хірургічної академії;

5.Бібліографія іноземної медичної літератури, а особливо тої, яка заслуговувала бути перекладеною на російську мову, а також матеріалів від університетських професорів, військових та цивільних лікарів «... которое академия принимать будет с благодарностью» [3].

У цей період були опубліковані: створене на основі історичних записів «Краткое обозрение врачебной науки в России с древних до нынешних времен» В. Джонковського [3], «Обозрение медико–хирургической словесности в 1805 году» [3], стаття І. Буша «О нынешнем состоянии хирургии в иностранных европейских государствах и в России» [3]. Ці дослідження були вагомим внеском у медичну науку того часу і стали доступними для широкого кола читачів завдяки самовідданій праці нашого співвітчизника – І. Орлая.

Розміщуючи на сторінках повідомлення про досягнення та відкриття у галузі медицини, І.С.Орлай робив свій вклад у розвиток науки. Журнал публікував інформацію про роботи Я.В.Віллі, про вихід у світ першого Російського медичного списку, який включав прізвища, звання і ранги 2596 лікарів [3]. У списку також було ім'я І.С. Орлая. Зокрема, вказувалось, що він має ранг «надвального советника» і звання гофхірурга [21].

Війна для жителів Російської імперії, звичайно, не пройшла непомітно. У 1812 – 1813 роках російська армія вела бойові дії проти армії Наполеона. Обставини склалися так, що «хотя общая польза того действительно требует и комитет для издания сего журнала учрежденный с усердием готов продолжить свои труды» [11], видання журналу ставало все складнішим. «Всеобщий журнал врачебной науки» був «...единственным в то время русский медицинский журнал, поднятый И.С. Орлаем на научную высоту» [11].

У 1814 році І.С.Орлай був звільнений із посади, яку він займав в медичному департаменті через об'єктивні причини. Пояснення цього факту можна одержати шляхом аналізу архівних матеріалів, що містять відомості щодо цього. У послужному списку І.С. Орлая існує запис: «От ординаторской должности по причине уменьшения больных медицинским департаментом военного министерства уволен с изъявлением ему совершенной благодарности за готовность и рачительность, какие оказал подавая в самое нужное время помощь больным военного ведомства и военнопленных разных наций как–то: австрийцам, пруссакам, баварцам, виртенберцам, итальянцам, гишпанцам» [8].

За вагомі заслуги вчений і був 20 травня 1814 року нагороджений орденом і бронзовою медаллю.

В зв'язку з нестачею медичного персоналу І.С. Орлая було призвано до армії і скеровано в Генеральний сухопутний шпиталь, де він працював з повною віддачею сил. Весною 1814 року І.С. Орлай домогся звільнення від обов'язків по виданню журналу з приводу тяжкого та серйозного захворювання. Справи прийняв Я. Кайданов, а І.С. Орлай отримав довготривалу відпустку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байцура Т. Иван Семенович Орлай: Жизнь и деятельность. – Пряшев: Відділ укр. літ.; Братислава: Словац. пед. изд-во, 1977. – 238 с.
2. Большая медицинская энциклопедия. – М.: Медгиз, 1956. – Т.1. – [16], 1216 стб
3. Всеобщий журнал врачебной науки, издаваемый императорскою Медико–хирургическою академиею. – СПб., 1811. – № 1, 3–4.
4. Записка о приглашении в российскую службу иностранных врачей. – ЦГА, ф.733, оп.99, ед.хр.6, л.42–44.
5. К истории медицины на Украине / Львов. Мед. Ин-т. – Львов, 1961. – 320 с.
6. Корф Н. Жизнь графа Сперанского. – СПб., 1861. – Т. 1. – 192 с.
7. Лушников А.Г. Лекции по истории русской медицины. Медицина XVIII ст. – М.: Медгиз, 1956. – 31 с. 143
8. Материалы об участии Орлая в войне 1812 года.Формуляр за 1817 рік. – ЦГА, ф.1297, оп.9в, кн.106, ед.хр.54.
9. О врачебных наблюдениях Орлая. – ЦГА, ф.1294, оп.1738–1823, внутр. опись 45, ед.хр.23.
- 10.О выборах Орлая почетным членом Медико–хирургической академии. – ЦГА, ф.1297, оп.9в, кн.105, ед.хр.27, л.13.
- 11.О необходимости издавать специальный медицинский журнал. – ЦГА, ф.733, оп.99, ед.хр.9, л.20–80.
- 12.Об исполнении Орлаём обязанностей по подготовке и выпуске медицинского журнала. – ЦГА, ф.1294, оп.1, связка L–11, ед.хр.32, л.12–19.
- 13.Об обязанностях ученого секретаря при Медико–хирургической академии и сотрудничестве Орлая с Я. Виллие в работе над сочинением «о жёлтой горячке». – ЦГА, ф.733, оп.94, ед. хр.12.
- 14.Об определении при Медико–хирургической академии в С.–Петербурге ученым секретарём Орлая. –
- 15.ЦГА, ф.1297, оп.9а, 1818, кн.16, ед.хр.65, л.76–77.
- 16.Об освобождении от обязанностей по академии по состоянию здоровья и назначении пенсии. – ЦГА, ф.1297, оп.9в, кн.105, ед.хр.54, л.123–125.
- 17.Половцов А.А. Русский биографический словарь. – СПб., 1905. – Т. 12, ч. 20. – 771 с.
- 18.Послужной список Орлая. – ЦГА, ф.1297, оп.9б, кн.106, д.54, л.125.
- 19.Послужный список советника и кавалера И.С. Орлая // Свет. – 1870. – № 12. – С. 98.

20. Прошение Я. Виллие об аренде земли для И. Орлая. – ГАРФ, ф.732, оп.7, ед.хр.191, л.5.
21. Рихтер В.М. История медицины в России: В 3 ч. – М., 1811–1820.
22. Российский медицинский список, изданный медицинским департаментом Министерства внутренних дел на 1890 год. – СПб., 1890. – [7], XVI, 296, 36, 135 с.
23. Струминский В.Я. П.Г. Редкин – русский педагог второй половины XIX века // Редкин П.Г. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1958. – 314 с.
24. Тарасов Д.К. Воспоминания моей жизни. Записки почетного лейб–хирурга Д.К. Тарасова // Русская старина. – 1871. – Т.4. – № 9. – С. 240–251.
25. Фойгт В., Зуккер У. Й.В. Гёте – естествоиспытатель. – К.: Вища шк., 1983. – 95 с.
26. Чистович Я. История первых медицинских школ в России. – СПб., 1883. – 357 с.
27. Чистович Я. Памятник доктору медицины и хирургии действительному тайному советнику баронету Якову Васильевичу Виллие. – СПб., 1860. – [2], 96 с.
28. Tardy Lajos. Dr. Orlay Janos: 1770–1829. – Budapest, 1959. – P. 54.

Донченко М.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Актуальність теми зумовлена модернізацією вищої школи, яка неможлива сьогодні без пошуку можливостей перетворення кожного студента з об'єкта на суб'єкт навчальної роботи, демократизації та гуманізації відносин між викладачами та студентами, формування рефлексивної та комунікативної культури, становлення активної професійної позиції і творчого стилю діяльності, конкретизації програми і змісту навчання, метою якого повинна бути особистість студента та його професійні риси.

Формування особистості забезпечується не тільки в процесі навчання, а також і в процесі проведення та організації позааудиторної роботи, яка є одним із ефективних шляхів професійно–педагогічної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних педагогічних закладах освіти України. Саме вона сприяє вирішенню складних завдань формування особистості майбутнього вчителя. Залучення студентів до позааудиторної діяльності у навчально–виховному процесі сприяє: прищепленню інтересу до обраної професії, розвитку умінь та навичок самостійної роботи, прагненню до творчого пошуку, формуванню студентсько–викладацького колективу, оцінюванню власної діяльності та оточуючого колективу.

Як свідчить проведене дослідження, позааудиторна робота, має чіткі відмінності від навчального процесу, які і характеризують її як особливу форму організації студентського життя. По–перше, позааудиторна робота не просте

доповнення до навчальної роботи у вузі, а важлива складова формування особистості майбутнього вчителя. Позааудиторна робота охоплює всю освітньо-виховну діяльність і спрямована на забезпечення потреб особистості у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулюванні її творчого самовдосконалення та задоволення потреб студентства у професійному самовизначенні. Сутність позааудиторної роботи як складової системи освіти України і формування особистості спеціаліста визначають специфічні умови її функціонування, а саме: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо.

По-друге, позааудиторна робота – процес безперервний, в якому відбувається як освіта, так і виховання студентів. Він не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії у другу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності студентів, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійної творчості, яка і формує потребу особистості в подальшому творчому сприйнятті світу.

По-третє, позааудиторна робота здійснюється в процесі університетських заходів, клубів, організаціях, які покликані сприяти соціальній адаптації особистості у реальному житті, у відкритій системі соціалізації розглядається як найбільш демократичний та гнучкий засіб залучення студентів до громадсько-суспільного життя. Вона передбачає самостійний вибір і використання її суб'єктами доступних для сприйняття різноманітних форм і методів навчально-виховного процесу і визначення форм і методик навчання та виховання, тематики наукових досліджень, навчально-виховних курсів та спецкурсів і послідовність їх опанування з урахуванням вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей особистості.

Реформування форм і методів позааудиторної роботи студентської молоді зумовлене рядом обставин:

а) в умовах демократизації суспільства, переходу до ринкових відносин відбуваються значні зміни у суспільній свідомості, а тому вагомим значення набуває погляд на особистість з позицій культурно-історичної педагогіки розвитку;

б) посилюється тенденція входження різних країн світу, в тому числі української держави, до нового ступеня цивілізації, науково-технічного та соціального прогресу. У цьому зв'язку актуалізується необхідність виховання особистості творчого типу здатної до сприйняття інноваційних технологій;

в) в сучасних умовах культурно-освітні, інформаційні, дозвілєво-розважальні послуги й користуються усе більшим попитом у молоді.

Четверте, позааудиторна робота дозволяє в більшій мірі реалізувати студентами свої нахили, здібності, інтереси, сформувані соціально-громадську активність. Здійснений науковий пошук дозволяє стверджувати, що у зв'язку з демократизацією освіти в Україні великого значення та розповсюдження серед вищих навчальних закладів України набуває виховання соціально-громадської активності серед студентської молоді. Цей феномен є проявом упровадження на практику одного з принципів позааудиторної роботи – демократизації, тобто

співпраці студентства з викладачами та суспільними установами. Формування соціально–громадської активності студентства здійснюється через самоврядування у вищих навчальних закладах, як один із її проявів.

Проблема підготовки молоді до соціально–громадської діяльності відображена у працях Н.П.Анікеєва, О.В. Попової, В.В.Твердохліб, О.Д.Шилик [1, 6, 7]. У працях психологів Б.Г, Ананьєва, А.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та інш. ґрунтовно доведено, що всебічний розвиток особистості відбувається лише при її включенні у різноманітні види діяльності [2]. Людина стає духовно багатою коли вона захоплена будь–яким видом діяльності на кожному етапі свого життя. Отже суттєвою проблемою педагогічного процесу є збереження активності особистості в тих видах діяльності, які вона вже засвоїла та введення нових, більш складних і вагомих [4].

Соціальна діяльність студентів, яка є однією з пріоритетних, має свої специфічні особливості:

- може бути як безплатною, так і платною;
- добровільна (відбувається в позааудиторні часи);
- носить соціально–корисний характер;
- спрямована на розвиток громадської відповідальності;
- забезпечує формування особистісно–важливих якостей (які є необхідними для майбутнього фахівця);
- виконує виховні задачі;
- відповідає потребам як суспільства так і студентства.

Зміст соціально–громадської діяльності студентів визначається віковими особливостями студентів. Курс за курсом, поступово в процесі становлення студентів як особистості, зростають їх потреби та цілі в суспільному житті. Згодом їх відношення до соціальної діяльності та до життя в цілому змінюється. Цей процес зумовлений їх психологічним, інтелектуальним, фізичним та моральним розвитком (освіченням). Виходячи з цього соціально–громадська діяльність відбувається за такими напрямками:

- організаторська робота (участь у виборних органах студентського самоуправління);
- політична (підготовка та проведення бесід, конференцій з питань політичних, суттєвих проблем сьогодення, участь у виборчих кампаніях, агітаційна робота серед населення та ін.);
- екологічна (заходи з метою облагороджування та озеленення навколишнього середовища)
- шефська робота (кураторство шкіл, гуртків та ін.);
- культурна (художня самодіяльність, творчі вечори, відвідування театрів та ін.);
- спортивна (участь в змаганнях, універсиадах) [4; 23].

Про соціально–громадську активність писав ще В.О.Сухомлинський. Він вважав, що виховання почуття гідності, довгу, особистої честі, відповідальності та обов'язку повинно відбуватися ще з дитинства. Саме такі якості спроможні розвинути в людині її потенціал, виховати справжнього громадянина. Тому що

на думку В.О.Сухомлинського, передусім треба вчити жити, вчити найважливішої мудрості буття – громадянства. Завдяки творчій праці (творчій, тому що людина відчуває себе творцем) для суспільства людина пізнає вищі суспільні інтереси, формує особисте ставлення до ідей – тих політичних та природних істин, у яких втілюється зміст існування людей, їх прагнення досягти кращого життя, розвитку своєї країни [5].

П'ятою особливістю позааудиторної роботи є можливість реалізувати один із видів соціально–громадської діяльності як самоврядування. Це багатofункціональне педагогічне явище, засіб організації життєдіяльності студентського колективу, принцип виховання та самовиховання, засіб розвитку та поглиблення демократичних основ вузівського життя, професійної підготовки майбутніх вчителів (фахівців) та підготовка студентів до управління суспільними справами. Самоврядування не є самоціллю, це засіб, який разом з управлінням та керівництвом, індивідуальним та колегіальним сприяє підвищенню продуктивності життєдіяльності вузу.

За радянські часи проблемою самоврядування займався А.С.Макаренко, який розглядав самоврядування не лише як ізольований засіб, а як необхідну складову частину всієї сукупності засобів педагогічної організації життя учнів. Він зазначав, що передовою формою розвитку колективу є самоврядування, розвиток якого він підкоряв корисній організації всього життя колективу і в кінцевому результаті – виховним цілям. Але самоврядування не вирішує усіх задач організації роботи колективу, а лише в спільній системі роботи, у зв'язку з іншими важливими методами його організації воно відіграє позитивну роль [3].

Як свідчить аналіз психолого–педагогічної літератури і вузівської практики, самоврядування відіграє значну роль в організації студентського колективу. Головна функція самоврядування в колективі полягає у залученні усіх членів колективу до свідомої та систематичної участі в управлінні шляхом створення працездатних органів колективу.

Отже, аналіз педагогічної літератури досвіду роботи ряду ВНЗів України дозволяє стверджувати, що позааудиторна робота, як складова професійно–педагогічної підготовки, яка необмежена часовими межами, чітко не регламентована формами і методами, надає можливість:

створити умови для реалізації здібностей, нахилів, соціально–громадської активності;

реалізувати самоврядування, як ефективну форму соціально–громадській діяльності;

виявити зумовленість мети, завдання, змісту, форм і методів позааудиторної роботи, з одного боку, їх професійною спрямованістю, з іншого – віковими особливостями студентської аудиторії;

посилити мотивацію до навчання, що виступає певними її особливостями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева Н.П. Формирование общественной и познавательной активности подростков в процессе деятельности пионерских организаций. //Автореф. дис...к.п.н. – М., 1966. – 19 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 280 с.
3. Макаренко А.С. Цель воспитания. Соч., т.5. – 355 с.
4. Попова Е.В. Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности. 13.00.01. Дис...канд. пед. наук. Харьков – 1990. – 232 с.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. Видавництво “Радянська школа”. – Київ, – 1971. 207 с.
6. Твердохлеб В.В. Применение знаний в общественно полезной деятельности как условие формирования общественной и познавательной активности старшеклассников. //Автореф. д.к.п.н. – Мн., 1967. – 24 с.
7. Шилик А.Д. Педагогические проблемы совершенствования подготовки старшеклассников к активной общественной деятельности /На материале школ. комсом. организаций/ Дис... к.п.н. – М., 1978. – С. 77–78.

Корх–Черба О.В.

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ДОМАШНІХ НАСТАВНИКІВ ТА УЧИТЕЛІВ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХСТОЛІТТЯ**

Проблема виховання і розвитку дітей в усі часи займала чільне місце. Одне з головних питань у вирішенні цієї проблематики у другій половині ХІХ століття була підготовка домашніх наставників, учителів та гувернерів, спроможних реалізувати виховні ідеали суспільства. “Найбільш істотний недолік у справі російської народної просвіти, – стверджував К.Д.Ушинський, – це недостатність хороших наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов’язків” [1, с.36].

Починаючи з початку ХІХ століття в Україні, як частині Російської імперії, відбувались ліберально–демократичні реформи освіти, котрі істотно розширили можливості навчання та виховання дітей різних прошарків населення та актуалізували необхідність створення державної системи педагогічної освіти.

У зв’язку з цим актуальним повстало питання про підготовку вітчизняних домашніх наставників та учителів, які були б спроможними конкурувати з іноземними гувернерами. Підготовкою домашніх наставників та учителів, як свідчить аналіз історико–педагогічної літератури та архівних матеріалів [2–6], займались спеціалізовані педагогічні навчальні заклади (педагогічні інститути, жіночі Маріїнські гімназії), духовні навчальні заклади (жіночі єпархіальні училища, учительські семінарії та школи), педагогічні класи, педагогічні курси та інші навчальні заклади різних напрямків (естетичного, природничого, художнього).

Суттєві зміни у системі педагогічної освіти почали відбуватися у зв'язку зі шкільними реформами 60–х років ХІХ століття. Збільшення кількості навчальних закладів усіх рівнів не стало причиною зникнення самого явища домашньої освіти, а навпаки, активізувало діяльність уряду та суспільних об'єднань до підготовки кваліфікованих домашніх наставників та учителів. Так, “Сборник всех программ и правил для поступления во все мужские и женские учебные заведения, казенные и частные, по всем ведомствам” на 1883–1884 роки містив докладні відомості про приватні навчальні заклади Москви, більша частина з яких була започаткована особами, які мали звання домашніх наставників або учителів (див. табл. 1).

Таблиця 1

ПЕРЕЛІК ПРИВАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ,
ЗАПОЧАТКОВАНИХ ДОМАШНІМИ НАСТАВНИКАМИ ТА УЧИТЕЛЯМИ
[2, С.460–462].

Назва приватного навчального закладу	Упорядник приватного закладу	ЗВАННЯ
Пансіон	МАРГАРИТА ФЕЛІСКОВНА ДЮМУШЕЛЬ	Домашня учителька
ПАНСІОН	ЄВГЕНІЯ ЛАРМЕ	Домашня учителька
Класична гімназія	Дружина Титулярного Радника, Софія Миколаївна Філлер.	Домашня учителька
НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД	Дар'я Антонівна Пюжель	Домашня учителька
Пансіон для шляхетних дівчат	Єлизавета та Ольга Миколаєві–Соколові	Домашні учительки
ПАНСІОН	Едуард Августович Фон Биберштейн	Домашній учитель

До кінця ХІХ століття склалось розгалужена система вищої та середньої педагогічної освіти, що відповідно надавала право на отримання звання домашнього наставника, наставниці, або домашнього учителя чи учительки. Існували наступні форми підготовки домашніх наставників та учителів.

а) Спеціальні педагогічні навчальні заклади. До типів цих навчальних закладів відносимо: жіночі педагогічні інститути та училища відомства закладів Імператриці Марії, жіночі училища Відомства православних віросповідань, педагогічні інститути, учительські семінарії та школи, земські жіночі учительські школи та інші.

Аналіз історико–педагогічної літератури свідчить, що на протязі усього ХІХ століття активно створювались та займались безпосередньою підготовкою домашніх наставниць та учительок жіночі інститути та училища відомства закладів імператриці Марії. Вихованкам, які закінчували курс семикласних інститутів та училищ, видавався атестат, який підтверджував звання домашніх

наставниць з тих предметів, в яких вони продемонстрували гарні успіхи. Жіночий педагогічний інститут відомства закладів Імператриці Марії мав за мету надання вищої педагогічної освіти жінкам та підготовку домашніх і класних наставниць, викладачів для усіх класів жіночих навчальних закладів [7, с.284].

б) Додаткові педагогічні класи, спеціалізовані класи французької мови.

З 1862 року розпочали діяти жіночі семикласні Маріїнським гімназії. На підставі Положення про жіночі гімназії та прогімназії Міністерства народної освіти від 27 травня 1870 року у статтях № 4 та №27 було затверджено при цих закладах восьмий додатковий педагогічний клас для осіб, які бажали отримати звання домашніх наставниць та учительок [2, с.363].

У восьмий додатковий клас приймали без іспитів учениць, які мали у атестатах гарні відомості про свої знання по закінченню жіночих гімназій, а також тих осіб, які добре закінчили інші навчальні жіночі заклади, з відповідними навчальними планами, підтвердженими Міністерством народної освіти [8]. Усі інші претендентки склали іспити з усіх предметів загального курсу жіночих гімназій народної освіти. Курс навчання був розрахований на один рік, але ті з учениць, які не встигали засвоїти програму, за рішенням педагогічної ради гімназії залишались ще на один рік. У додатковому класі викладали наступні предмети: педагогіка та дидактика; російська мова з церковнослов'янською та словесність; французька та німецька мови; математика, історія та географія. Якщо у гімназії було введено вивчення грецької та латинської мови для бажаючих, то у восьмому додатковому класі продовжувалось вивчення цих дисциплін.

в) Педагогічні курси. Аналіз історико–педагогічної літератури свідчить, що у 80–х роках учительок та домашніх наставниць готували також педагогічні курси при Товаристві допомоги гувернанткам та учителькам у Москві, річний педагогічний клас початкових учительок у Херсоні; двохрічні педагогічні курси при чоловічій Кубанській учительській семінарії

Педагогічні курси при товаристві допомоги гувернанткам та учителям у Москві працювали у зимовий період. Вивчали слухачі неймовірно корисні та цікаві предмети: звуковий метод, пояснювальне читання, арифметика та елементарна геометрія, історія, географія, дитяча гігієна та педагогіка. Правом відвідувати курси користувалися усі дійсні члени товариства допомоги гувернанткам та учителям. Білети на лекції для дійсних членів товариства коштували шість карбованців, а для членів – благодійників по десять карбованців [2, с.416–417].

Для усіх слухачів педагогічних курсів обов'язковими були наступні предмети: Закон Божий, російська мова, історія російської літератури, педагогіка, географія, арифметика та геометрія. Крім цього, окремо вивчалися методики: початкового викладання російської мови, історії та математики.

По закінченню педагогічних курсів, та успішної здачі іспиту, випускниці отримували атестат на звання *домашньої наставниці* та рекомендувались керівництвом на відповідні педагогічні посади викладачами, класними дамами,

або надзирательками до інститутів та жіночих гімназій відомства Імператриці Марії [2, с. 413–414].

До початку ХХ століття на фоні дебатів про введення загальної освіти були розроблені правила про дворічні та трьохрічні педагогічні курси, на яких передбачалося вивчення загальноосвітніх предметів, педагогіки, гігієни, методики початкового навчання, співів, музики, а також відповідно до місцевих потреб, городництво, рукоділля, ручної праці та інші.

з) *Духовні навчальні заклади.* У формуванні педагогічного корпусу традиційно брали участь духовні навчальні заклади. Духовенство у другій половині ХІХ століття відіграло важливу роль у становленні та розвитку освіти, в тому числі й питань домашньої освіти. Жіночі духовні училища Відомства православного сповідання створювались на протязі усього ХІХ століття. Їх вихованкам, які закінчили повний шестирічний курс навчання, надавалось право на отримання звання домашніх учительок з тих предметів, котрі вони з успіхом засвоїли. У 1883–1884 роках існувало 32 таких заклади [2, с.398].

д) *Домашня освіта.* Вивчення та аналіз архівних матеріалів, праць педагогів досліджуваного періоду дозволяє стверджувати, що власне домашня освіта теж давала змогу після проходження іспитів та атестацій працювати домашнім педагогом. Дирекцією освітніх закладів були встановлені “Правила про іспити у гімназіях та прогімназіях осіб, які отримали домашню освіту” [2, с.17]. Згідно з результатами складеного іспиту навчальний заклад видавав свідоцтво, яке підтверджувало проходження курсу гімназії чи прогімназії. Батьки, які вважали за потрібне складання таких іспитів та проходження їхніми дітьми такої атестації, подавали прохання на ім'я директора гімназії або інспектора прогімназії за місяць до складання іспитів. Додатково надавалась довідка про вік дитини, відомості про її домашнє навчання та десять карбованців за працю екзаменаторів.

Таким чином, аналіз історико–педагогічної літератури та архівних матеріалів дозволив встановити, що домашні наставниці та учителі згідно з розгалуженими формами підготовки, вивчали педагогіку та дидактику, Закон Божий, початкове викладання російської мови та арифметики. Зміст курсу педагогіки складався з загальнопедагогічних знань про фізичне, розумове, моральне та релігійне виховання; дидактичні знання про загальнонаукові та педагогічні методи; методичні знання про прийоми початкового навчання. Фундаментальність та широке коло знань домашніх наставників та учителів минулого каже саме за себе.

В порівнянні з сучасними ластівками – агентствами, які за декілька місяців намагаються підготувати гувернерів, стає очевидним абсурдність такої освіти. Потрібно сподіватись на серйозне ставлення та відтворення професійної підготовки домашніх наставників та учителів, спрямованої на оволодіння глибокими та різнобічними знаннями. Тому нами пропонується на основі джерелознавчого матеріалу та надбань минулих століть створити ґрунтовну підготовку домашніх наставників у стінах саме педагогічних вузів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. в 2-х т., т.2, М., 1974.
2. Сборник всех программ и правил для поступления во все мужские и женские учебные заведения, казенные и частные, по всем ведомствам (1883–1884гг.). Сос. Д.Влахолупов, М. 1883г., 462с.
3. Оп. 35. – од.зб.11. арк.1–410. Переписка с директорами гимназий и училищ округа о рассмотрении прошений жителей Киевской, Подольской, Черниговской и Полтавской губерний о предоставлении им должности, перемещении, продлении срока службы, прибавке к жалованью, выдаче свидетельств на звание домашних учителей. 30 декабря 1868г.–11 июня 1871г. //ЦДІАУ Ф–707. (Управление попечителя Киевского учебного округа).
4. Оп. 35. – од.зб.7. арк.169–171. Циркуляр дирекции гимназий и училищ округа от 2 декабря 1869г. о предоставлении воспитанницам женских училищ 1-го разряда ведомства Министерства народного просвещения права на получение звания домашней учительницы без специальных экзаменов. //ЦДІАУ Ф–707. (Управление попечителя Киевского учебного округа).
5. Оп. 268(1893). – од.зб.49. арк. 2. Циркуляр председателю Педагогического Совета от 14 декабря 1893г. о точном соблюдении правил расходования средств, собранных с лиц. Получающих свидетельства на звание домашних учительниц и наставниц. //ЦДІАУ Ф–707. (Управление попечителя Киевского учебного округа).
6. Оп. 296 (1892). – од.зб.68 ч.11, арк. 54(об). О предоставлении учителям городских училищ права на получения звания домашних учителей. Из циркуляра №3 по управлению народными училищами за март 1895г. // ЦДІАУ Ф–707. (Управление попечителя Киевского учебного округа).
7. Настольная книга по народному образованию т.1V, Спб, «Знание», 1911г.,788с.
8. Александровский Г. Историческая записка о состоянии Киево–Фундуклеевской женской гимназии. //Науково–довідкова б–ка ЦДІАК. К. 1910. 154с.

Кузнецова О.Ю.

РЕФОРМУВАННЯ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Перегляд освітніх пріоритетів, робота з розробки стандартів у початковій, середній загальноосвітній, вищій школі, прагнення до їх взаємоузгодження зумовлюють вивчення розмаїття компонентів навчально–виховного процесу. У комплексі розв’язання навчально–виховних завдань велике значення має з’ясування питань контролю, визначення критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок на кожному етапі освітнього процесу. Однією із провідних і вагомих форм визначення успішності учнів у навчанні є випускні іспити.

З огляду на орієнтацію України на інтеграцію у європейський освітній

простір, а також тенденцію на створення нової системи отримання академічних ступенів або освітньо–кваліфікаційних рівнів на європейському континенті доцільним є вивчення системи оцінювання навчальних показників та контролю у навчанні у різних країнах. Адже вивчення досвіду зарубіжних країн пропонує джерело творчого використання, вдосконалення та розвитку в освіті. З такою метою й проведено вивчення реформування екзаменаційної системи Великобританії у другій половині ХХ ст. на матеріалі навчання іноземної мови.

Зацікавленість вітчизняних науковців до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду зростає. Дослідженням актуальних проблем зарубіжної європейської педагогічної думки займаються Н.В.Абашкіна, О.В.Глузман, Ю.В.Кіщенко, Л.П.Пуховська, Г.Л.Алексевич, О.Локшина, О.Першукова, Є.Спіцин, І.Тараненко, Г.Степенко та інші. Утім багато питань ще очікують на ретельне вивчення. До таких відноситься і дослідження екзаменаційних систем, що діють у різних країнах європейського континенту, вивчення їх ефективності.

Вивчення та аналіз британських педагогічних джерел і видань дозволили встановити, що історія становлення освітньої системи Великобританії, спрямованість публічних та граматичних середніх шкіл на наступне навчання випускників в університетах зумовили істотний суто британський чинник формування змісту освіти в системі середніх навчальних закладів країни, укладання навчальних планів та програм – пристосування змісту освіти до вимог екзаменаційної системи.

Протягом десятиріч учителі у визначенні програми навчання мали спиратись на рекомендації і дотримуватись вимог певної екзаменаційної ради або урядового відділу відповідної предметної асоціації. Взагалі не існувало адекватної політики узгодження навчальної програми між екзаменаційними радами та школами. Історично при кожному окремому вищому навчальному закладі працювала екзаменаційна рада, яка розробляла вимоги до майбутніх студентів закладу та критерії їхнього відбору.

Перше реформування екзаменаційної системи у Великобританії у другій половині ХХ ст. було проведено у 1950 р. Замість “Шкільного свідоцтва” було введено “Загальне свідоцтво про освіту звичайного рівня” (The General Certificate of Education “O” Level – GCE “O”). Свідоцтво мало відобразити залікові оцінки з окремих предметів, вимогу наявності залікових оцінок з групи предметів було усунено. Для вступу до університету учні мали після ще двох років навчання в школі скласти екзамен на “Загальне свідоцтво про освіту підвищеного рівня” (The General Certificate of Education “A” Level – GCE “A”).

Більшість екзаменаційних рад відносились до певних університетів і самі розробляли вимоги до екзаменів щодо перевірки, оцінювання та контролю підготовленості випускників шкіл, переслідуючи дві цілі: 1) визначити найкращих кандидатів для отримання університетської освіти, взагалі; 2) визначити таких кандидатів з кожної конкретної дисципліни, університетська освіта з якої веде до отримання університетського ступеня, зокрема. Тобто, шкільні навчальні курси підвищеного рівня були спрямовані на підготовку до

університетських курсів навчання, а навчальні курси звичайного рівня являли собою полегшений варіант курсів підвищеного рівня і готували до них.

У середині 60-х років спостерігалось зростання впливу вчителів на формування структури екзаменів, що проявилось в розробці Свідоцтва про середню освіту (CSE), яке було введене в 1965 р. Нове свідоцтво мало стати альтернативою Загальному свідоцтву про освіту звичайного рівня і мало забезпечити потреби тих учнів, для яких вимоги, висунуті Загальним свідоцтвом про освіту звичайного рівня, були занадто складними. 14 регіональних рад, до складу яких входили вчителі, радники, голови екзаменаційних комісій, займались розробкою структури цих екзаменів. Вони відповідали також за ухвалення навчальних курсів, розроблених окремими школами та групами шкіл, та за оцінювання навчальних курсів, розрахованих на підготовку до складання екзаменів або написання курсової роботи, замість екзаменів у школах окремого регіону. Спершу екзамен на Свідоцтво про середню освіту був розрахований на тих учнів, які були не в змозі скласти екзамен “звичайного” рівня, включаючи учнів “середніх” здібностей, хоча в країні швидко зросла практика складання учнями “подвійного” екзамену, тобто учні складали екзамен і на отримання Загального свідоцтва про освіту, і на Свідоцтво про середню освіту. Таким чином учні намагались уникнути можливої невдачі при складанні одного з виду іспитів.

Результати вивчення, проведені британськими спеціалістами, показували, що екзамен на Свідоцтво про середню освіту не поступався ступенем складності, як стверджували його опоненти, до того ж його привабливість для школярів пояснювалась використанням позитивної системи оцінювання знань учнів на відміну від традиційного відкидання балів за кожну помилкову відповідь. Так, зростала кількість учнів, які на екзамені з іноземної мови звичайного рівня здобували ступінь “С” і не могли скласти екзамен на перший ступінь Свідоцтва про середню освіту. Характерною рисою екзамену з іноземної мови стала 30% частка усної частини екзамену.

Обидва екзамені – на отримання Загального свідоцтва про освіту звичайного рівня та Свідоцтва про середню освіту – мали за мету запропонувати вдосконалений варіант попередніх моделей екзаменаційної системи, але за характеристикою М.Уайтхед: 1) їм не вдалося задовольнити потреби учнів всіх рівнів здібностей; 2) існування двох типів іспитів ускладнювало екзаменаційну систему, діючи в країні [1, с.202]. Утім з середини 60-х до середини 80-х років ХХ ст. вимоги та структура цих іспитів становили основний орієнтир у формуванні навчальної програми в школах.

Історично склалося, що з метою визначення рівня володіння іноземними мовами при розробці змісту іспиту дотримувались надзвичайно академічного погляду на мову, знання з мови, уміння і навички мовленнєвої діяльності. Так, переважна кількість екзаменаційних балів відображала результати письмової роботи з іноземної мови, в якій найбільша увага приділялась граматичній правильності. Відповідно, коли діти в 14-річному віці вибирали, з яких предметів вони складатимуть публічні екзамені, вивчення іноземних мов

продовжували лише академічно найбільш обдаровані діти, хоча в середині 70–х років ХХ століття приблизно 90% 11–річних дітей розпочинали вивчення якоїсь сучасної мови [2, с.93].

У 70–80–ті роки ХХ ст. однією із спроб поліпшення екзаменаційної системи та удосконалення змісту навчальних курсів з іноземної мови у Великобританії стала діяльність прихильників так званого Руху градування цілей навчання сучасних мов (Graded Objectives in Modern Languages – GOML). Перші дві групи вчителів і викладачів приступили до розробки градуваних цілей навчання іноземних мов у 1975 р. Цей рух швидко привернув увагу спеціалістів галузі і в 1978 р. вже 25 дослідницьких груп працювало в цьому напрямі. На початку 80–х років ХХ ст. 90 груп ентузіастів у різних частинах країни займалися дослідженням нового проекту.

Б.Пейдж, учитель–практик, який свого часу очолював Національний координаційний комітет градування цілей навчання сучасних мов та був першим президентом Асоціації вивчення мов, писав, що здійснення проекту мало за мету пошук альтернативи Загальному свідоцтву про освіту звичайного рівня та Свідоцтву про середню освіту, які відштовхувались від рівня здібностей учнів [3, с.101]. Академічний підхід до навчання, характерний для граматичних шкіл виявився непридатним у навчанні учнів всіх рівнів здібностей, що „приводило у відчай і учнів, і вчителів” [4, с.27]. Прихильники ідей градування цілей у навчанні іноземних мов прагнули визначити окремі рівні володіння іноземною мовою, усунувши спирання на здібності учнів, взявши за основу ідею, що здібності мають прояв лише настільки, наскільки швидко й успішно учні оволодівають певним змістом навчальної програми. Тобто змінилися критерії визначення успішності оволодіння навчальною програмою, володіння іноземною мовою. Якщо за традиційно визнаною схемою критерієм було успішне оволодіння певними лексичними, граматичними, структурними нормами мови, то тепер дослідники відійшли від визначення кращого в оволодінні ними, поставивши в центр уваги те, наскільки успішно учень виконує те чи інше лінгвістичне завдання на певному рівні навчання. Успішність навчання було вирішено визначати не з точки зору граматичної правильності висловлювань та будови речень, а з точки зору успішності налагодження та здійснення спілкування.

Прихильники ідеї визначили необхідність розробки розподіленої на етапи програми навчання мови, оволодіння якою отримало б визнання в суспільстві, забезпечило б можливість отримання учнями певного сертифікату, заохочувало б учнів до вивчення іноземної мови; сприяло б усвідомленню учнями можливості досягнення успіху у процесі навчання [3, с.103].

Дослідницькі групи визначили мету навчання іноземної мови як навчання спілкуватись, використовувати іноземну мову в реальному світі в реальних обставинах. На той час визнання пріоритетності комунікативних аспектів мови мало революційний характер, адже на практиці навчання сучасної іноземної мови все ще мало за мету, перш за все, навчити правильної граматики мови. З часом нові ідеї отримали подальшу розробку з урахуванням вікових потреб і

розвитку учнів. Ідеї градування цілей в програмі навчання сучасних мов здобули широке міжнародне визнання і були взяті за орієнтир Радою Європи у дослідженнях і проектах з навчання іноземних мов.

Дані спостережень з часом показали, що в тих регіонах країни, де підтримувались ідеї градування цілей у будові навчальної програми з сучасних мов (експериментальна робота проводилася в усіх чотирьох частинах країни) кількість дітей, що відмовлялись від подальшого вивчення іноземної мови після досягнення ними 14 років, зменшилась. Більше того, позитивне ставлення в суспільстві до нового підходу у визначенні мети та принципів навчання іноземних мов сприяло вдосконаленню змісту навчання з дисципліни та структури іспиту з іноземної мови.

Практика впровадження навчальної програми з іноземної мови згідно з проектом градування цілей навчання сучасних мов позначилася з часом на прийнятті рішення про введення Загального свідоцтва про середню освіту (GCSE), введенні єдиного національного навчального плану та визначенні національних стандартів володіння іноземними мовами.

Успішність ідей градування цілей у формуванні навчальної програми і у навчанні сучасних мов в цілому пояснювалась тим, що вони відповідали специфічним освітнім потребам часу. Вони радикально змінили підхід до навчання іноземної мови, визначивши, що: 1) мова не являє лише сукупність знань, а є системою, яка використовується з певною метою; 2) посилення мотивації учнів до вивчення іноземної мови має бути пов'язане з визначенням їх потреб та неодмінним схваленням результатів їх навчальної діяльності (під впливом ідей і практичної діяльності прихильників руху багато учнів „відкрили” для себе, що вивчення мови може бути успішним) [3, с.103–104].

Помітні перебудови в галузі навчання мов сталися у 80–ті роки ХХ ст. Британські педагоги пов'язували зміни ситуації із зростаючим розумінням у суспільстві важливості володіння іноземними мовами, із створенням і розширенням спільного Європейського ринку, впливом і авторитетом Ради Європи та міжнародних інтеграційних процесів. У 1980 р. в Англії, Уельсі та Північній Ірландії було прийнято рішення про формування єдиного екзамену, розрахованого на учнів всіх рівнів здібностей після досягнення ними 16 років, замість екзаменів на Загальне свідоцтво про освіту звичайного рівня та Свідоцтва про середню освіту та розробку відповідної навчальної програми.

Педагоги–дослідники і вчителі–практики докладали надзвичайних зусиль у пропагуванні важливості володіння іноземними мовами, у розробці сучасних навчальних мовних програм, цікавих та стимулюючих у межах вимог екзаменаційної системи. Державна політика, експериментальна діяльність британських вчителів привели в 1988 р. до введення Загального свідоцтва про середню освіту (GCSE) і, відповідно, нової екзаменаційної системи. Екзамен з іноземної мови тепер мав спиратись на визначені на національному рівні критерії володіння сучасними мовами, а в його основі лежало визначення збалансованого володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності. М.Уайтхед відзначав, що “таким чином було покладено край “зверхній” екзаменаційній

системі... не дивлячись на недоліки, екзамен на отримання Загального свідоцтва про середню освіту з іноземних мов став найважливішою подією в галузі навчання і вивчення іноземної мови за 30 років другої половини ХХ ст.” [1,с.203]. Вперше в країні на національному рівні офіційно було визначено введення практичних цілей навчання мови учнів всіх рівнів здібностей і соціального походження в шкільному навчальному процесі. Документи про екзамен з сучасних мов на ЗССО вперше містили чіткий розподіл щодо: 1) визначення, для кого екзамен призначений: тих, хто закінчує школу у 16 років; тих, хто планує продовжити навчання не спеціалізуючись з сучасних іноземних мов; тих, хто обирає спеціалізацію з сучасних іноземних мов; дорослих будь-якого віку; 2) цілей навчання, всього 7 (ці ж цілі, до яких було додано ще одну були визначені і в національному навчальному плані з сучасних мов); 3) оцінювання успішності учнів з орієнтацією на чотири мовленнєві уміння та детально визначені завдання двох рівнів складності – базового та підвищеного; 4) змісту екзамену: список завдань, тематичні сфери, структури, поняття, функції, лексичний обсяг.

У кінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. відповідно до вимог, висунутих з введенням Загального свідоцтва про середню освіту, були введені нові тематично-базовані мовні курси підвищеного рівня складності, які суттєво видозмінили навчальну програму курсів з іноземної мови в шостому класі середньої школи і стали більш привабливими для вивчення. Іншим кроком стало введення в 1987 р. мовних курсів, спрямованих на складання екзамену “підвищеного рівня додаткового” (Advanced Supplementary – AS), складання іспитів за якими розпочалось у 1988 р. Це було дуже важливе нововведення, оскільки воно давало змогу учням, що не спеціалізувались з іноземної мови вивчати її з точки зору своїх професійних інтересів і “відновлювало стан у мовній освіті, що мав місце з 1918 р. до відміни “додаткового” (subsidiary) екзамену на отримання Сертифікату старшої школи (Higher School Certificate – HSC)” у 1950 р. [1,с.204]. Таке нововведення було зумовлено розробкою в країні стандартів “Загальних національних професійних кваліфікацій” (GNVQ), які висунули вимогу викладання професійних мовних курсів.

Тож, проведене вивчення дозволяє встановити, що:

1. Національний характер становлення освітньої системи Великобританії зумовив пристосування змісту шкільного навчання до вимог екзаменаційних рад, які діяли при вищих навчальних закладах і визначали зміст та структуру екзаменів з окремих предметних дисциплін і таким чином здійснювали безпосередній вплив на освітні орієнтири і зміст шкільної освіти.

2. У другій половині ХХ ст. в країні було здійснено кілька реформ екзаменаційної системи, що діяла в країні: 1) 1950 р. – введення Загального свідоцтва про освіту звичайного рівня; 2) 1965 р. – введення Свідоцтва про середню освіту; 3) 1988 р. – введення Загального свідоцтва про середню освіту, кожна з яких прагнула знайти відповіді на актуальні питання забезпечення якості освіти та запровадження найбільш ефективної системи визначення навчальних показників учнів.

3. У навчанні іноземних мов ці реформи ставали поштовхом до дослідницької та практичної роботи екзаменаційних рад, вчителів, науковців з реформування структури іспиту з іноземної мови, змін у визначенні пріоритетності формування мовленнєвих умінь і видів мовленнєвої діяльності на основі перегляду визначення мети навчання іноземної мови.

Відстоюючи важливість чіткої структури екзаменів і кваліфікацій, британські науковці підкреслювали необхідність розробки національних стандартів з дисциплін, що входили до навчального плану середніх шкіл, що запровадило б більшу узгодженість та вірогідність у досягненні якості освіти на даному освітньому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Whitehead M. From “O” Level to GCSE – The Impact of Examinations / Ed. by Hawkins E. 30 Years of Language Teaching. – London: CILT, 1997. – P.198–209.
2. Moys A. The Challenges of Secondary Education / Ed. by Hawkins E. 30 Years of Language Teaching. – London: CILT, 1997. – P. 83–93.
3. Page B. Graded Objectives in Modern Languages / Ed. by Hawkins E. 30 Years of Language Teaching. – London: CILT, 1997. – P. 99–105.
4. Page B. Modern Language Teaching/Learning in Secondary Schools in England and Wales / Curriculum Development in Modern Languages for European Understanding and Cooperation (Secondary Education 10–15/16) / Ed. By Ge Stocks, Eike Thurmman. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1994. – P. 26–34.

Левицька Л.Я.

РОЛЬ САМОВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ХАРАКТЕРУ ШКОЛЯРА (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЖУРНАЛУ “УКРАЇНСЬКЕ ЮНАЦТВО”)

У статті проаналізовано матеріали журналу “Українське юнацтво” (1933–1939рр.). Встановлено, що самовиховання відіграє вирішальну роль у формуванні характеру школяра, а також розглянуто три способи самовдосконалення характеру, визначено завдання самовиховної праці.

Обставини сучасного життя спонукають нас вирішувати безліч складних завдань. Відсутність сильної волі та витривалості, брак віри в свої сили, погані звички, дефіцит самовідповідальності та почуття обов’язку – ось такий неповний перелік перешкод, які постають на шляху здійснення наших прагнень. Ці явища людина може подолати за умови копіткого та повсякчасного самовиховання – одного з найважливіших факторів розвитку особистості.

Першоджерела ідеї самовиховання знаходимо у філософських роздумах і пошуках Арістотеля, Сократа, Платона, Конфуція, Сковороди. У вітчизняній педагогіці дана проблема знайшла своє відображення в працях Г.Ващенко, В.Сухомлинського, К.Ушинського, а також у працях сучасних педагогів І.Беха, С.Карпенчук, С.Ковальова, Г.Костюка та ін. В їхніх працях розглядаються

питання взаємозв'язку виховання і самовиховання дітей, методика організації самовдосконалення, подаються засоби і прийоми впливу людини на саму себе, розглянуті особливості самовиховання школярів на окремих вікових етапах. Всі ці дослідження значно збагачують знання про оптимальні шляхи та засоби організації самовиховання школярів. Проте глибшого вивчення потребує проблема самовиховання у процесі становлення характеру школяра. Цікаві праці з проблем самовиховання ми знаходимо у науковому доробку українських педагогів, які працювали в Галичині в міжвоєнний період (1919–1939 рр.).

Цінними для нас є наукові статті у журналі “Українське юнацтво”, який виходив у Львові від 1933 до 1939 року. Виховно–ідеологічний місячник для молоді, орган Католицької Акції Української молоді (КАУМ) “Орли”, був покликаний висвітлювати найболючіші проблеми молоді. На його сторінках друкувалися ті, кому була небайдужа доля молодого покоління, ті, хто щиро вболівав за майбутнє України. Редакторами журналу були В.Глібовицький та Р.Данилевич, постійними дописувачами були М.Грушкевич, С.Конрад, І.Гриньох, В.Пастушенко, Н.Павлосюк та ін. [7, с. 3416].

Метою даного дослідження було: на основі матеріалів журналу “Українське юнацтво” розкрити роль і місце самовиховання у формуванні характеру школяра, проаналізувати способи самовдосконалення характеру та визначити завдання самовиховної праці.

Процес формування характеру дитини, за твердженням педагогів, повинен включати в себе як органічно об'єднані елементи – виховання і самовиховання. Про різне значення цих елементів виховного процесу на окремі періоди життя людини писав Г.Ващенко. Чим молодша дитина, тим більшу роль в формуванні її особистості має виховання і меншу роль самовиховання, і навпаки, чим старший вихованець, тим більшу роль в його розвитку має самовиховання [1, с. 206]. “Чоловік одержує подвійне виховання: перше в рідному домі й у школі, друге важніше це самовиховання”, – писав М.Грушкевич [2, с. 6]. “Виховання й самовиховання – це свідомо організовані і систематично здійснювані способи формування характеру” [1, с. 165].

Не відкидаючи виховання як важливого процесу у формуванні характеру, педагоги (Г.Ващенко, М.Грушкевич, В.Пастушенко, О.Кисілевська) відводили вирішальну роль самовихованню. “Признаючи виховній праці безперечне значіння й значні успіхи, мусимо все таки перше місце відступити самовихованню” [2, с. 7]. Виховання особистості може бути ефективним тільки тоді, коли спирається на самовиховання й кінець–кінцем переходить у нього. Те, що насильно прищеплюється людині, не може бути тривким, – наголошував Г.Ващенко [1, с. 165]. Не можна виховати характер людини авторитарним способом, не заторкнувши живих струн душі, самими лише холодними нотаціями, а тим більш зовнішньою дисципліною. Основною рисою характерної, вольової людини є здібність ставити перед собою чітко визначені завдання і здійснювати їх, незважаючи на різні перешкоди. Характерна людина – це людина ініціативна і енергійна. Зрозуміло, що такою не може бути людина,

що з раннього дитинства до років зрілості не діяла самостійно, не виявляла жодної ініціативи, а лише виконувала накази виховника [1, с. 205].

Українські педагоги Галичини міжвоєнного періоду висунули гасло, що самовиховання повинно лягти в основу творення характеру. У своїх статтях вони звертались до праць Т.Тота, В.Ферстера, Пельманна, Радемахера й ін. “Характер – це не є головна виграна, яку можна б без заслуги добути на льотерей. Характер – це не є славне ім'я, яке ми без труду одержуємо в хвилині уродження. Характер – це овоч поважного самовиховання, твердого змагання, мужеської душевної боротьби. Ту боротьбу мусить кожний перевести зі собою” – писав Тігамер Тот [3, с. 4].

Проаналізувавши думки вищеназваних педагогів, Микола Грушкевич подає нам нарис цілої системи самовиховання. “Мені присвічувало бажання кинути жмут правдивого світла на мутне в нас назагал поняття характеру наклонити вас до глибшої застанови над собою, а в висліді до самоусовершенствования – до діла самовиховання” – так автор сформулював мету написання низки наукових статей у вищезгаданому журналі [6, с. 5].

Аналіз літератури з даної проблеми дозволяє стверджувати, що хоча педагоги минулого самовиховання трактували в одному руслі, проте в мету самовиховної праці вони вкладали дещо різний зміст. “Самовиховання це рід виховної праці, що її організує і веде сама молодь” – писалося невідомим автором на сторінках двотижневика “Шлях молоді” [9, с. 5]. Молодь організує її, надає їй відповідні форми та вливає в них потрібний зміст, а водночас сама, глибоко переживаючи свою працю, – виховується. Педагоги вважали, що “самовиховання не є ціллю само для себе, воно є тільки засобом для осягнення цілі”. Формулюючи мету самовиховання, вони писали, що воно “повинно побуджувати до ділання, повинно виробляти волю для побіди, приучувати до її осягнення і закріплення” [9, с.5]. Самовиховання педагоги прирівнювали до мистецької праці, завданням якої є “вирізьбити в нашій душі такий образ, що відповідає Божій думці про нас” [8, с. 181].

У формуванні характеру дитини велике значення має виховна праця батьків, вчителів і священників, однак педагоги Галичини означеного періоду стверджували, що удосконалення характеру – це така важка й складна праця, що її ніхто інший, окрім нас самих виконати не в силі. “Сама чужа допомога нічого не вдіє, ніхто замість нас не буде боротися за наш характер... Самовиховну працю треба повести самому, не дожидаючи від нікого помочі. На характер треба собі самому заслужити довгою, мозольною, муравлиною, терпеливою й витривалою працею, що триває цілі роки й десятки років” – писав М. Грушкевич [3, с. 5]. Цю працю може виконувати лише кожна людина сама, її не можна виконати за когось. Сторонні можуть давати поради, вказувати правильний шлях, але при цьому людина сама повинна відчувати потребу працювати над оформленням свого характеру. Людина повинна пам'ятати, що успіх самовиховання коштуватиме їй багато самозаперечення, напруги та самоперемоги. Потрібно бути готовим часто відмовити собі в тому, що раніше тобі подобалось, часто треба буде робити те, що не відповідає твоїм бажанням

та “з затисненими зубами” видержувати й тоді, коли твої найкращі наміри та зусилля не увінчаються успіхом [8, с. 181].

Самовиховання починається з пізнання самого себе. Педагоги краю закликали “глянути в своє нутро, усвідомити собі свою ціль, пізнати свої промахи, чесноти й хиби, спосібності й слабости, свої найскритші гадки й наміри. Хто хоче досконалити свою душу, цей безумовно мусить пізнати її наскрізь. Він мусить вглянути в її темряву й видобути на денне світло всі свої додатні й від’ємні віхи характеру” [4, с. 5]. В душі кожної людини є якась пристрасть, чи так званий “головний блуд”, що заважає вдосконаленню її духовного життя і є вихідною точкою всіх інших хиб її характеру. Отже, першим завданням самопізнання, на думку педагогів, є власне віднайти цей “головний блуд”, а він у різних людей різний. Може ним бути до прикладу: самолюбство, гордість, змисловість, лінивість, гнівливість, говірливість, брехливість, наклін до обмови, глузування та ін. М. Грушкевич людські хиби за їхньою величиною і важливістю поділяє на три рівні. “Найбільші хиби це ті, що стоять у різкому противенстві до нашої совісти, менші вже беруть свій початок з необережності й гніву, а найменші випливають із людської недосконалості” [5, с. 10].

Не можна думати, що “розгляд душі” достатньо зробити раз на ціле життя, людська душа є складна і дуже залежна від зовнішніх впливів, від обставин, серед яких формується – й тому потребує постійного контролю. Тому педагоги радили частіше повертатися до аналізу власної душі.

Вони вважали, що волю потрібно виховувати згідно з Божою волею. “Немає кращого вишколу характеру над цей, коли можемо з цілою щирістю визнати: Господи, не моя, а Твоя нехай діється воля! Не може бути ціннішого самовиховання над це, коли ми після кожного вчинку, кожного слова, кожної думки питаємо себе: Господи, чи це, що я зробив та сказав, було справді Твоєю волею! Чи ти також так хотів?” [8, с. 181]. Християнська аскеза кладе великий натиск на щоденний іспит совісті. Вечірня застанова над своїми думками, словами і вчинками має в результаті дати підсумки наших подвигів і перемог над собою, – з іншого боку, пізнання промахів, відхилень і занедбань супроти власних засад. А пізнання причини всіх наших “неправильних” вчинків охоронить нас перед подібними в майбутньому. Тому так важливо для тих, хто береться себе виховувати, хоч на декілька хвилин ввечері задуматися над проведеним днем, тижнем, місяцем чи пережитим роком. Все це дало змогу педагогам стверджувати, що значення самопізнання у вихованні характеру надзвичайно велике. Адже, хто не знає своєї душі, той звичайно у своїх бідах і нещастях звинувачує когось іншого. А самопізнання вчить нас шукати вину передовсім у собі самому.

“У боротьбі за характер відіграє найважливішу роль не розум, не чуття, але третя сила нашого духа – свобідна воля. Вона одинока в стремлінні до чеснот dokonує побіди над нашими хибами, блудами, пристрастями, а в огні боротьби сама гартується, твердне, міцніє аж стане непохитним заборолом нашого характеру” [5, с. 11].

Проте, люди відрізняються своїм темпераментом, тому не всім підійде один і той самий спосіб удосконалення характеру. Одні з них – запальні, рухливі, веселі, що не можуть ані спокійно думати, ані обдуманно поступати. Для них найкращою школою характеру є “повздержність, опанування своїх гонів”. – Другі, на противагу, – спокійні мрійники, для них діяння, енергія – чин є найкращою школою. – Треті знову, хоч беруться охоче за всяку працю, проте їм бракує витривалості. Вони мусять запровадити свою волю до витривалості й терпеливості. На основі цього М. Грушкевич пише про три способи досконалення характеру, скріплення волі: стримування, діяння, витривалість [5, с. 11].

Отже, першим способом у зміцненні характеру є виховання стриманості в думці, слові й ділі, тобто “гамування своїх внутрішніх і зовнішніх гонів”. Сюди, на думку М. Грушкевича, належить придушування спокус і забаганок своїх почувань та поборювання таких хиб: змисловість, цікавість, лакізм; панування над своїм язиком, не дозволяючи йому на: балакливість, сварливість, брехливість, обмову й насмішки з інших; поборювання свого самолюбства й хиб, що впливають з цього у відношенні до інших людей: гордості й зарозумілості, зухвальства й безличності, впертості, непослуху й некарності, ненависті й неприязні, нечемності й непривітності, влізливості, зависті, непошанування чужого й обманства, жадності; опанування своїх додатних і від'ємних почувань, а головне тих недосконалостей, що виникають у приступі гніву, невірноваженості, образливості, воркитливості а також поборювання марнотратності. Цього потрібно навчатися при кожній нагоді. Високе виховне значення має, наприклад, відмова собі у прочитанні якоїсь книжки чи відвіданні вистави; піст, відмова у вживанні якоїсь страви чи напою, втримання від вживання алкоголю чи тютюну; в час коли палить спрага витримати спокійно якийсь час без води; коли “свербить” язик, замовчати якусь новину чи невідповідне слово або жарт; підпорядкувати себе волі інших, відмовити собі у якійсь вигоді на користь інших; у хвилину гніву опанувати своїми почуттями.

Другий спосіб самовдосконалення визначається енергійним прагненням до дії. До цього роду виховної праці входить передовсім викорінення тих рис характеру, що затримують юнака від здорової активності: несамостійність і залежність від інших, невпевненість й брак віри у власні сили, несміливість і боязливість, нерішучість і вагання, песимізм і зневіра. Сюди ж автор зараховує ті хибі, що беруть свій початок у лінивстві: марнування часу, безплановість у праці, повільність і відкладання на потім, неточність, не совісність, недбальство, необов'язковість, легкодушність, розпорошеність, безпорадність та необережність. Людина повсякчас має нагоду змушувати себе до активності – чи це при виконанні обов'язкової праці, чи добровільно початої справи, чи при дотриманні даного слова.

Третій рід самовдосконалення полягає у доланні всякого роду не витривалості й хиб, зв'язаних із нею, а саме непослідовності, нетерпеливості, не витривалості передусім у ділі самовдосконалення й у всіх своїх починаннях, невірності своїм засадам [5, с. 6–7].

“Характер це комбінація різних складників... До найважливіших між ними треба зачислити : видержливість, енергію й уміння панувати над собою. Усе це сили, що належать до царини волі” [5, с. 10].

Педагоги виділяли три етапи самовиховної праці:

1. Пізнання безоглядної правди й вироблення на її основі своїх засад, принципів, ідеалів.

2. Безстороннє пізнання свого внутрішнього “Я”. Усвідомлення своїх хиб, звичок і нахилів, а одночасно всіх добрих прикмет і чеснот свого характеру.

3. Властиве самовдосконалення згідно з виробленими засадами [3, с. 5].

Однак для вироблення доброго характеру замало одного лицарського рішення, одної сильної постанови, потрібно безліч дрібних вправ, щоденних малих перемог над самим собою, самоопанування, що триває роками, або й десятки літ. Рівночасно із “виполюванням” негативних рис на їхнє місце треба “насаджувати” протилежні їм прикмети, щоб їх число все в нас збільшувалося. Потрібно за допомогою безперервної вправи у кожному життєвому випадку чинити виключно згідно зі своїми ідеалами, засадами. Адже дуже легко притримуватись засад, коли це для нас нічого не коштує, але втриматись при них тоді, коли вони для нас не вигідні, це героїство, що гартує характер.

Це справді нелегко, але людина, яка сама себе виховала, буде завжди й за будь-яких обставин чинити за своїми моральними законами, слухати голосу своєї совісті. Така людина завжди і скрізь буде почувати себе одною і тою самою. “І не страх перед якоюсь карою і не стид перед людьми будуть здержувати його від злого чи спонукувати до доброго, але виплекана благородність, вироблений незломний характер двинуть його до великих діл для сучасності й майбутності нації” [5, с. 8].

Аналіз матеріалів, вміщених на сторінках журналу “Українське юнацтво”, дає можливість виділити самовиховання як важливий процес у становленні характеру підлітків. Автори на доступних і повчальних прикладах доводять, що людина сама бере участь у творенні свого характеру. І годі, вину за всі свої нещастя спихати на лиху долю, на брак щастя, на ворогів, потрібно заглянути в себе, проаналізувати свої звички та дрібні вчинки і, помітивши в них “блуди”, приступати до їх виправлення. Тернистий шлях людини. Але він вартує того. “Засій думку а збиратимеш бажання; засій бажання а збиратимеш діло; засій діло а збиратимеш звичку, засій звичку а збиратимеш характер; посій характер, а виростиш собі долю!” [8, с. 181]. І самовиховання відіграє в цьому процесі вирішальну роль.

“Лише той, хто вміє творити свій власний характер, – каже Конфуцій, – може керувати іншими людьми”. Це виходить в першу чергу з внутрішньої самодисципліни та самоопанування.

Подальшого дослідження потребують питання: роль школи в організації самовиховної праці школяра, значення самоврядування для організації самовиховання школярів та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру К., Школяр, 1999. – 385 с.

2. Грушкевич М. Характери треба виховувати! //Українське юнацтво. – 1933. – Ч. 8. – С. 5–7.
3. Грушкевич М. Самовиховання //Українське юнацтво. – 1934. – Ч.1. – С. 4–5.
4. Грушкевич М. Пізнай себе ! //Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 3. – С. 4–6.
5. Грушкевич М. До боротьби за характер //Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 4. – С. 10–11; Ч. 6. – С. 6–8.
6. Грушкевич М. Боріться витривало ! //Українське юнацтво. – 1934. – Ч. 9. – С. 4–5.
7. Енциклопедія українознавства : У 10–и т. /НТШ у Львові : Перевидання в Україні. – Львів, 2000. – Т. 9. – С. 3416.
8. Пастушенко В.(подав за Т. Тотом). Різьби свій характер! //Українське юнацтво. – 1937. – Ч. 11. – С. 181;
9. Самовиховання //Шлях молоді. – 1939. – Ч. 4.(15 лютого). – С. 5;

Розлуцька Г.

ІДЕЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ З ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА (1919–1939РР.)

У статті розглядається виховний зміст підручників з громадянознавства виданих на Закарпатті у міжвоєнний період. Виділено ідею полікультурного виховання підростаючих поколінь у посібниках Волковського Д. “Горожанська наука для народних и горожанських шкіл”, Маркуша О. “Гражданська наука”, Скоржепи М., Перейми М. “Учебник горожанської науки и виховання”.

На сучасному етапі оновлення української школи важливо створити такі умови для навчання та виховання дітей, щоб можна було вільно й легко розвинути індивідуальні здібності дитини, щоб нація, розвиваючись у своїй культурній поступовій творчості могла б внести своє власне у розвиток загальнолюдської культури. За цих умов особлива увага приділяється громадянській освіті. В статті 1 закону “Про національні меншини в Україні” сказано: “Україна гарантує громадянам республіки незалежно від їх національного походження рівні політичні, соціальні, економічні та культурні права і свободи, підтримує розвиток національної самосвідомості і самовизначення. Усі громадяни України користуються захитом держави на рівних підставах. При забезпеченні прав осіб, які належать до національних меншин, держава виходить з того, що вони є невід’ємною частиною загальнонаціональних прав людини”[3, 5]. В Україні теорія і практика виховання громадянина мають велике історичне минуле. Вони знайшли своє відображення у спадщині В.Мономаха, К.Ушинського, Б.Грінченка, С.Русової, Я.Яреми, Г.Ващенко, В.Сухомлинського та ін.

Тема громадянознавства розглядається сучасними педагогами. Історичний розвиток підходів до формування ідеї громадянського виховання

аналізує Ю.І. Завалевський [4]. В подальших розвідках цього ж автора висвітлено етапи формування громадянських якостей в учнівській молоді [3]. Л.Печуркіна–Шумейко досліджує чинники становлення громадянських якостей учнів шкіл [8], [9]. В.Струманський розкриває важливість громадянського виховання учнів на уроках в сучасній школі [12]. У розвідках І.О.Пилип висвітлено стан викладання громадянознавства в українських школах чехословацького періоду [10].

Завдання статті – простежити ідею полікультурного виховання в змісті шкільних підручників з громадянознавства, виданих на Закарпатті у міжвоєнний період. Маємо на меті розкрити формування в учнів взаєморозуміння між представниками різних національностей, толерантного ставлення до різних культур, віротерпимості, дружби і єдності, національної самосвідомості, патріотизму, співробітництва на благо держави, вміння налагоджувати добрі людські стосунки, та ін.

В 1919–1939рр. єдиного навчального плану не існувало, але відповідно до так званого “Малого шкільного закону” горожанська і моральна наука стала обов’язковим предметом у всіх народних школах [7, 91]. Тому місцеві органи народної освіти створювали свої варіанти планів вивчення громадянства. Закарпатський педагог А.Ворон за вимогами Міністерського Вісника 1923 р., Ч.4 склав навчальну програму з громадянознавства. Дотримуючись думки про першочерговість виховання, він вважав, що ”головну увагу при сім предметі треба класти на горожанську науку, але на вихову” [2, 178]. Що до викладача, то на думку А.Ворона, викладати громадянознавство “повинен учитель першого фаху”, тобто вчитель початкового навчання, який добре володіє предметом і методикою викладання. Педагог вказує на те, що вчитель повинен постійно читати і чітко знати, яка література є у вчительській та учнівській бібліотеках, щоб вказати на практичну і моральну корисність цієї книжки [2, 181].

Аналіз джерельної бази дає підстави вважати, що для викладання громадянської науки і виховання в школах Підкарпатської Русі використовувалися підручники: ”Гражданинь и его права и повинности” (переклад книги Петра Деймка “ Obcanska nauka”, зроблений К. Коханим, 1922р.), ”Гражданська наука” О. Маркуша (1925р.), “Горожанська наука для народных и горожанських школ” Д. Волковського (1934р.), “Учебник горожанської науки и вихованя” М. Скаржепи – М. Перейми (1937р.).

Адаптована для українських школярів К. Коханим, книга “Гражданинь” була спрямована на формування громадянина, свідомого своїх прав і обов’язків. За оцінками сучасників, надрукованими на сторінках журналу „Учитель”, вона не здатна бути навчальним посібником для учнів народних та нищих середніх шкіл, бо хоч укладена систематично, все ж містить такі лекції основані на глибокій філософії і для учнів не зрозумілі. Однак для вчителів, особливо народних, ця книга вважалася цінною. Відзначалася відповідність підручника специфічним місцевим умовам. Незважаючи на різні оцінки,

підручник допомагав вчителям у підготовці до уроків, тлумаченні основних громадянознавчих понять та у здійсненні полікультурного виховання.

Рівноправність всіх громадян у їх правах і обов'язках – провідна ідея підручника О.Маркуша „Гражданська наука” [7]. Цей посібник став першою спробою врахувати доробки словацьких та російських авторів. Невеликий за обсягом підручник, всього 46 сторінок, в доступній формі ознайомлює читачів з матеріалом чотирьох розділів. Ознайомлюючи учнів з правами і обов'язками громадянина Чехословацької республіки О.Маркуш зазначає, що вони тісно пов'язані і якщо хтось вимагає особливих прав для себе, то мусить вимагати їх і для оточуючих, бо це є обов'язок поважати права іншого. Автор роз'яснює, що якщо сусід має право на життя, його обов'язок берегти, не порушувати життя інших сусідів. Кожен громадянин вимагаючи прав від держави, мусить виконувати свої обов'язки відносно інших громадян та держави, а обов'язком щодо держави є дотримання законів. На наш погляд, заслуговує уваги визначення Вітчизни – “це є люди, наші співвітчизники, наші родичі, сусіди, взагалі наші близькі; зробимо для них щось корисне, проявимо тим любов до отчизни. Любов до своєї вітчизни не сміє обернутися на ненависть до чужини” [7, 44]. О.Маркуш зазначає, що основою всіх прав є рівність всіх горожан всіх народностей та релігійних вподобань. Педагог ознайомлює з правом „свободної думки”, що дає можливість виражати свою думку словесно, письмово та ін., але одночасно, застерігає від зловживань цим правом. Про свободу вибору віри О.Маркуш повідомляє, що кожен громадянин при досягненні чотирнадцятирічного віку має право вибору релігії. При викладі теми „Культурні товариства” автор наголошує, що основою демократичної держави є культурний, освічений народ і тому важливим є розвиток і успішна діяльність різних культурних товариств, як приклад таких наведено читацькі, театральні та ін. спілки. Педагог акцентує увагу на діяльності товариства тверезості, оскільки пияцтво є найбільшим ворогом не лише людини але й суспільства, держави. „Країни заморень алкоголізмом не можуть поднести нь культурно, нь матеріально” [7, 44].

У підручнику Д.Волковського „Горожанська наука для народних и горожанських шкіл” формування в учнів основоположних ідей права починається з принципу рівноправності, який передбачає рівну для всіх гарантованість прав і свобод [1]. Звідси впливає ідея про рівність не тільки прав, а й обов'язків, гарантом яких виступає держава. Згідно навчального плану, запропонованого А. Вороном, ця тема вивчалася в першому класі горожанських шкіл. Так як, підручник Д.Волковського вийшов пізніше, відповідно був досконалішим. Основною ідеєю цього навчального посібника є виховання громадянина на засадах толерантності, гуманізму та готовності до співпраці на благо спільної держави. В передмові до видання автор роз'яснює важливість цієї ідеї “вод умня людини поводитися в людському оточеню больше залежить єь иснування, як вод єь знань” [1, 3].

Спочатку Д.Волковський розкриває поняття родини. Кожна людина мусить мати совість і честь та дотримуватись таких моральних заповідей:

- 1) завжди говорити правду;
- 2) бути чесним, не забувати про сплату боргів, не обкрадати, не ображати нікого, виконувати обіцянки;
- 3) бути прямим і говорити правду в очі;
- 4) не бути підкупним;
- 5) бути вірним в приятельстві, в любові, а також певним в уряді і владі;
- 6) не хвалитися, бути скромним;
- 7) не бути гордим, допомагати ближньому;
- 8) бути ввічливим;
- 9) добросердечним, ніжним та щедрим;
- 10) виносливим, любити свій народ.

Автор дає визначення і моральної смерті, яка настає, коли людина втрачає почуття совісті і честі. В підручнику підкреслено значущість родинного виховання в становленні особистості. Родичі повинні прагнути прищепити дитині правильні суспільні погляди. Продовження ідеї виховання в родині розглядається в темі “Родина” [1, 7].

Підручник М.Скоржепи, М.Перейми „ Учебник горожанської науки и виховання” – це збалансоване поєднання громадянського і морального виховання [11]. Порівняно з попередніми виданнями посібник вигідно відрізняється більшим об’ємом і багатством ілюстрацій Ф.Яновшика, наявністю практичних завдань в кінці текстів. На нашу думку, це зробило навчальний матеріал доступним для сприймання учнями. У вступному слові автори відзначають, що в громадянстві виховуючі цілі переважають освітні. В першій темі „Народ і держава” педагоги роз’яснюють, що всіх членів одного народу об’єднує одна народна культура, тобто спільні звичаї, подібні способи життя. Подібно до моральних заповідей громадян, що внесені до підручника Д.Волковського тут є перелік демократичних звичаїв:

демократичний чоловік не хвалиться,
не хоче панувати, є чесним,
поважає чесну працю.

Автори підкреслюють важливість високого рівня освіти для піднесення рівня життя. Як приклад наводять увагу до шкільництва та освіти чехословацьких властей. Подібно до попередників педагоги відзначають рівність усіх громадян республіки і наголошують на взаємну залежність не тільки громадян однієї держави, а на взаємозалежність народів світу, роз’яснюють вигідність спільної праці в галузі науки, культури, торгівлі та ін. У змісті окремо виділена тема національних меншин. Автори формують чітке усвідомлення рівноправності представників усіх етнічних груп. “Всі горожане ЧСР хоч якого язика, суть перед законом рівні, мають однакові права, можуть набувати уряди, або виконувати свої заняття, можуть уживати хоч якого язика в приватном житю, в торговлі, в печаті. Язык чехословацький є державним, але в округах, и оселях, де є принайменше 20% жителів меншинового язика, мусять уряды в зносилах з ними уживати их язика.

Меншини мають право на школи свого язика и на водповодну часть грошей на свої институції и зарядженя. Воднароднювати народ силою є заборонено“[13]. Таким чином через зміст підручника педагоги прагнули виховувати громадян, які б вмiли поважати культурні надбання інших народів, були б готові до спільного проживання в одній державі, усвідомлювали органічну єдність громадських та особистих інтересів.

Вищесказане дає можливість зробити висновок, що зміст шкільних посібників з громадянознавства закарпатських педагогів чехословацького періоду носив виховний характер. Навчальний матеріал підручників формував в української молоді високі моральні ідеали, повагу, толерантність до представників різних етносів чи релігійних вірувань, був спрямований на усвідомлення рівності і викликав бажання плідно співпрацювати на благо держави, громадянами якої були носії різних культур. Ідеї закладені в підручниках можуть бути творчо використані в сучасних умовах для піднесення рівня полікультурного виховання сучасних українських школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волковський Д. Горожанська наука для народних и горожанських школ.– Ужгород: Вид. Пед. Тов. на П.Руси в Ужгороді, 1934. – 80с.
2. Ворон А. Горожанська наука и вихова /Учитель. – 1926. – Ч.7–10. – С.176–181.
3. Завалевський Ю. Громадянське становлення учнів у процесі виховної діяльності //Рідна школа. –2004 – №6. – С. 17–20.
4. Завалевський Ю. Проблеми соціально–громадянського виховання особистості та підходи до її розв’язання в істоїї теоретичної думки //Рідна школа. –2002 – №4. – С. 55–63.
5. Закон України “Про національні меншини в Україні”. – К.: Голов. спеціаліз. ред. літ. мовами нац. меншин України, 1993. – 14 с.
6. Маркуш А. Гражданська наука. Друге видання. – Ужгород: Вікторія, 1925.–48с.
7. Малий шкільний законъ на Чехахъ //Учитель. – 1921. – Ч. 6. – С. 91–96.
8. Печуркіна–Шумейко Л. Виховання громадянськості підростаючого покоління як умова формування громадянського суспільства //Рідна школа. – 2001 – №4. – С. 6–10.
9. Печуркіна–Шумейко Л. Формування громадянськості підлітків засобами соціально–культурної діяльності //Рідна школа. –2002 – № 4. – С. 27–30.
10. Пилип О.І. Громадянознавство як шкільний предмет у школах Закарпаття (20–30 рр. ХХ ст.) //Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. Ужгород, 2002. – №5. – С. 57–61.
11. Скоржепа М., Перейма М. Учебник горожанской науки и виховання. – Прага: Держ.вид., 1937. – 148 с.
12. Струманський В. Соціокультурні основи та педагогічний зміст оцінювання громадянського інтересу в учнів //Рідна школа. –2001 – №1. –

С. 15–17.

Рукасова С.О.

ПИТАННЯ ПЕРЕВІРКИ ТА ОЦІНКИ ЗНАНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.Я. СТОЮНІНА

У статті автор продовжує досліджувати проблему оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл України в історії педагогічної думки другої половини XIX століття. Запропонована стаття присвячена педагогічній спадщині В.Я.Стоюніна.

Проблема діагностики навчання завжди була актуальною в педагогічній теорії та шкільній практиці. З одного боку вона належить до найбільш досліджених проблем. У педагогічній науці обґрунтовано і схарактеризовано сутність контролю, його види, функції, форми і методи (Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, В.Лозова, Е.Петровський, В.Полянський, Д.Румянцева, М.Фіцула, А.Хуторський, М.Ярмаченко та ін.).

ОДНИМ ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ ВИРІШЕННЯ ВИЩЕЗАЗНАЧЕНОГО, НА НАШ ПОГЛЯД, Є ЗВЕРНЕННЯ ДО НАКОПИЧЕНОГО У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДОСВІДУ З ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ, ОБЛІКУ, ПЕРЕВІРКИ Й ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ.

Експериментальній перевірці підлягали форми і методи контролю, їх функції й специфіка з урахуванням конкретного предмета, віку, навіть типу навчального закладу (В.Шаталова, Ш.Амонашвілі, О.Масалітіна, Т.Солодка, Н.Карапузової, Л.Рибалко, Л.Титаренко).

З іншого боку, на сьогодні у зв'язку з введенням 12–ти бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді, а також особистісно–орієнтованим спрямуванням навчального процесу, дану проблему слід віднести до тих, які потребують не тільки певного удосконалення, а інноваційних заходів щодо її реалізації.

АНАЛІЗ ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ СВДЧИТЬ, ЩО СОЦІАЛЬНО–ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ В КРАЇНІ СПРИЧИНИЛИ ОСВІТНІ РЕФОРМИ 60–Х РОКІВ, БУРХЛИВИЙ РОЗВИТОК ОСВІТИ ВЗАГАЛІ І СЕРЕДНЬОЇ ЗОКРЕМА. ВПЕРШЕ БУЛИ СТВОРЕНІ УМОВИ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ І ПРИВАТНОЇ ІНІЦІАТИВИ В ОСВІТІ, ЗДІЙСНЕНІ РЕАЛЬНІ ЗАХОДИ, СПРЯМОВАНІ НА ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕРЕЖІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ.

Контроль, як складова навчально–пізнавальної діяльності учнів середніх закладів освіти, привертав особливу увагу і прогресивних представників педагогічної науки.

Спадщина визначного російського педагога В.Я.Стоюніна також містить теоретико–методичні розробки з питань перевірки і оцінки знань. Так, у його статті «Думки про наші іспити» подано глибокий аналіз особливостей існуючої системи іспитів і висловлено конкретні міркування щодо її перебудови. [4].

В.Я.Стоюнін, як і його співвітчизники, взагалі надав великого значення організації перевірки і оцінки знань учнів. При цьому він один з перших звернув увагу на особливе соціальне значення «питання про іспити».

В.Я.Стоюнін підкреслив, що іспити є обов'язковою смугою перешкод, яку необхідно подолати всім, хто хоче вступити на державну або громадську

службу; тим самим педагог підкреслив зв'язок іспитів з «загальним життям».

Не заперечуючи значення іспитів, В.Я.Стоюнін турбувався про те, щоб система їх здійснення, яка існувала у досліджуваній період, відповідала вимогам держави, щоб не обмежувала людей здібних, працелюбних.

У своїх поглядах на екзаменаційну систему В.Я.Стоюнін відстоював два критерії, відповідно яким, за його переконанням, повинен оцінюватися учень – «пізнання» (система знань), і ступінь його розвитку. При цьому він віддавав перевагу другому критерію.

В.Я.Стоюнін, на відміну від попередників, звернув увагу на необхідність забезпечення всіх, хто складає іспит, рівними умовами в межах однієї програми, однаковими вимогами. Крім того, він запропонував використовувати різні програми для викладання і для іспиту. Учню, який складає іспит, обов'язково слід довести, які саме знання від нього будуть вимагатися.

В.Я.Стоюнін, як і його прогресивні співвітчизники, наполягав на тому, щоб питання, які пропонуються учням, передбачали виявлення вмій аналізувати, міркувати, а не механічне викладення, повторення матеріалу, що вивчався.

Аналіз педагогічної спадщини В.Я.Стоюніна дозволяє стверджувати, що педагог створив певну концепцію щодо організації і проведення іспитів. Так, на відміну від попередників, він звернув увагу на відмінність програм іспитів в різних навчальних закладах, на їх відповідність «виду іспитів» (наприклад, «іспит на пізнання» і «іспит на звання»). Крім того, зазначав педагог, іспити не можуть бути повноцінними без урахування особистості учня, його віку, якостей. Новаторською у певній мірі була і його пропозиція складання іспитів у встановлений самим учнем термін.

Як і його співвітчизники, В.Я.Стоюнін також піднімав питання про почуття страху в учнів під час складання іспитів. Він пропонував замінити публічне проведення іспитів («казенну публічність») на «іспит–бесіду», або «іспит–письмову роботу», які були б схожими на «спокійну працю у власному кабінеті». Ці думки, на наш погляд, певним чином знайшли своє втілення в наші дні в методиці В.Ф.Шаталова, а саме в його методиці опитування учнів.

Торкнувся В.Я.Стоюнін і надзвичайно цікавого й складного питання про особистість екзаменатора і комплектування екзаменаційної комісії. Перш за все, вважав педагог, екзаменатори повинні бути фахівцями, гуманістами, справедливо вимогливими людьми. Він висловлював корисні й актуальні думки щодо тієї категорії екзаменаторів, які під час іспитів стурбовані переважно створенням і підтримкою власного іміджу в очах учнів і членів комісії. Їх питання, як правило, спрямовані на те, щоб привести учня в стан непорозуміння, збити учня, навіть повеселити комісію. Тобто вони вправляються в гостроті розуму на учнях, висміюють помилки, самостверджуються шляхом приниження опитуваних.

У зв'язку з цим В.Я.Стоюнін запропонував створення незалежної «постійно діючої протягом 2–3 років екзаменаційної комісії», яка б мала відділи, адекватні різним навчальним предметам. При цьому вчителю,

вихователю дозволялось би бути присутніми на іспиті (без права вирішального голосу) з метою розповіді комісії про якості особистості учнів.

У ході дослідження встановлено, що В.Я.Стоюніна, як і його попередники, звернув увагу на сумнівність оцінювання знань учнів балами. Він також підкреслював неможливість однією цифрою визначити і обсяг, і якість знань, і міру здібностей, і рівень розвитку екзаменуючогося. Критично оцінював «лотерейний характер» іспитів.

Детально характеризуючи хід іспитів, В.Я.Стоюнін наголошував на доцільності виставлення оцінки одразу після відповіді, а не в самому кінці, коли у пам'яті екзаменатора нівелюються всі відповіді. При цьому оцінюванню повинні підлягати, зазначав він, не кількість фактів, що запам'ятав учень, а спосіб його мислення.

Як свідчить проведене дослідження, умовами ефективності проведення іспитів В.Я.Стоюнін називав створення такої атмосфери, яка б сприяла розумовій праці, дотримання чіткого регламенту під час іспитів, ретельний підбір теми для іспитів, збільшення часу на проведення іспитів, колегіальність при оцінюванні знань учнів тощо.

Отже, аналіз історико–педагогічної літератури, спадщини вітчизняних педагогів досліджуваного періоду [65; 71; 77; 194; 247] свідчить, що проблема обліку, перевірки й оцінки знань, вмінь учнів була надзвичайно актуальною у досліджуваний період. Тривога прогресивних діячів, педагогів за освіту, виховання підростаючого покоління обумовила активну їхню участь у численних дискусіях, в яких з огляду на досліджувану проблему прослідковуються три напрями педагогічного пошуку:

1. Удосконалення оціночної основи і методики застосування відміток як стимулу учіння.
2. Створення умов, що обмежують негативний вплив відміток на формування особистості школяра.
3. Пошук можливостей замінити відмітку іншими формами оцінки знань.

У поданій нижче таблиці нами представлено узагальнені погляди вітчизняних педагогів на проблему відміток у досліджуваний період. Зазначимо, що захисники бальної системи, як свідчить Г.Ю.Ксензова, погодились би з опонентами, але тільки при одній умові: вони вимагали, щоб було точно вказано, чим пропонується замінити бали.

Погляди вітчизняних педагогів на “бальну” проблему

Прихильники балів	Противники балів
– Бал є сформований вираз відомої думки про працю школяра;	– Бал – „дамоклів меч” над головою дитини;
– бал є стимулом до змагання;	– бал – знаряддя облагородження, але не менш пригноблिवе;
– бал – засіб заохочення до праці;	– балом учитель карає дитину або схвалює;
– бал потрібен не тільки тому, хто веде предмет, а й іншим	– бал пригнічує природне

<p>викладачам, новим вчителям; – причини непедагогічних стосунків між учителем і учнем слід вбачати в невмінні учителя виставляти оцінку.</p>	<p>прагнення до знань; – бал не стимулює інтерес учня; – бал непомітно перетворює кожний урок в іспит, відбирає час, необхідний для пояснення; – відмітки сприяють погіршенню відносин між вчителем і учнем; – відмітки створюють умови для постійних зіткнень між вчителем і учнем, що погано відбивається на моральному розвитку учня; – бал сприяє появі у учня почуття тривоги, жаху; – бали не відбивають рівень і якість знань; – бали можуть слугувати лише для звітності викладача перед керівництвом школи.</p>
--	---

Сьогодні наша загальноосвітня школа перейшла на 12–ти бальну систему оцінки навчальних досягнень учнів. Однак більшість учителів ніяк не можуть, а іноді просто не хочуть переходити на таку форму оцінювання. Але життя вимагає нових підходів до процесу навчання, нового ставлення до оцінки навчальних досягнень учнів. Вирішення цього питання потребує творчого пошуку, плідної роботи, вивчення досвіду. У своїй статті ми прагнули на основі аналізу досвіду минулого виокремити важливе для нашого сьогодення.

Аналіз педагогічної спадщини вітчизняних педагогів досліджуваного періоду дозволяє нам констатувати однаковість їхніх поглядів на роль обліку, перевірки, оцінки знань і вмінь учнів у навчальному процесі, у практиці тогочасної системи контролю навчальних досягнень учнів і узагальнити теоретичний наробок щодо мети, завдань, видів, форм і методів контролю.

Досвід минулого та позитивна практика сьогодення допоможуть учителям шкіл вирішити проблеми оцінювання та контролю знань, що в свою чергу підвищить рівень навчання та викладання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно–методическое пособие. – Изд. второе. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
2. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998. – 356 с.
3. Стенографические записи С.–Петербургского педагогического общества //Семья и школа. – 1973. – № 1–12; 1974. – № 1–12; 1975. – № 1–2.

4. Стоюнин В.Я. Мысли о наших экзаменах //Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 1991. – С. 84–103.

5. Эрн О. Что думали о баллах наши отцы //Вестник воспитания. – 1901. – № 3.

Сафонова Н. В.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА У СПАДЩИНІ ПРОВІДНИХ ПЕДАГОГІВ 20–Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Відродження української державності дало можливість врівноважено і послідовно здійснити аналіз педагогічних здобутків національної школи. Сучасний учитель повинен бути обізнаний зі скарбами педагогічної спадщини свого народу. Це необхідно для того, щоб творчо використовувати надбання національної педагогічної думки, прилучати молодь до національної культури, виховувати на кращих прикладах творчих індивідуальностей, спонукати молодь до процесу відродження незаслужено забутих і занедбаних особистостей, митців науки, культури, освіти.

Радянське вчительство початку ХХ ст., як і педагогічне товариство нашого часу, прагнуло до планування та систематичного підвищення свого теоретичного та практичного рівня шляхом проходження різноманітних курсів, прослуховування лекторіїв тощо. Однак на відміну від організації підвищення педагогічної кваліфікації кінця століття, в пореволюційні роки педагоги масово і організовано оцінюють „міру потреби” не в підвищенні кваліфікації певних знань та уміlostей, а в їх педагогічній професіограмі. Зокрема, для вчителів масової сільської трудшколи вважалося корисним підвищення теоретичного знайомства з питаннями фізіології та гігієни розумової праці дітей, з методами та принципами наукової організації педагогічної праці (НОП в педагогіці).

Професіограма педагогічної праці 20–х років носила в основному констатуюче–узагальнюючий характер. Це слугувало хорошими вихідними орієнтирами для подальшим дослідних робіт в напрямку вироблення більш ґрунтовної педпрофесіограми. Шляхи, якими більш продуктивно повинно йти вивчення вчительської професії окреслила М.Гармсен. Вона склала спеціальний план професіографічного вивчення педагога, що включало попереднє знайомство з обстежуванним. При цьому слід вказати на її глибоке переконання в тому, що наявна сума ізольованих здібностей ще не може гарантувати творчу діяльність педагога. Для цього потрібен своєрідний синтез взаємодії якостей, який і виступає інтегральним показником цілісного розвитку особистості педагога.

На основі аналізу вітчизняної педагогічної спадщини педагогів 20–х років прослідковується системно–структурний та професіографічний підходи до стратегії формування творчої особистості вчителя.

В аналізі історико–педагогічного досвіду, зафіксованого у висловлених

педагогічних характеристиках, творах видатних педагогів, практиці роботи шкіл, архівних документів, педагогічній пресі, стенограмах вчительських з'їздів та засідань різних товариств розкривається сутність структурних компонентів моделі особистості вчителя національної школи пореволюційної України.

З урахуванням своєрідного соціального замовлення на професійну працю педагогів в 20-х роках визначаються ті аспекти їх особистісної характеристики, що набувають пріоритетної ваги в забезпеченні якості педагогічної праці. Передусім слід виділити методологічну (орієнтаційну) складову підготовки творчих вчителів, що окреслює спрямованість їх діяльності. Центральним системоутворюючим фактором виступає його самовизначення, яке полягає в виробленні чіткої позиції в житті, власного погляду, ставлення до навколишнього світу, розуміння себе та ін.

Особистісний аспект спрямовує педагогічну реалізацію через його світоглядні переконання, ціннісні орієнтації. „Мати світогляд, – вважав професор Г.Ващенко, це значить уявляти собі буття як цілість з певними частинами й ті закони, яким підлягає буття та його частини”. [3, с.72]. Це робить ціннісні орієнтації чи не найважливішим компонентом структури особистості вчителя, в яких відбуваються її ідеологічні та світоглядні уявлення.

Вони виступають своєрідним центром, стрижнем, філософсько-світоглядною позицією формування самосвідомості. А це дає змогу кожному вчителю визначити своє місце в суспільстві, усвідомити сенс і мету свого життя, виробити відповідну життєву позицію, що ґрунтується на національній самосвідомості, суспільній активності, соціальній відповідальності, оптимізму; сформуванню вміння і навички логічного і творчого мислення для розв'язання життєво важливих проблем і завдань. Яскраво виражена спрямованість на високі громадські та педагогічні ідеали створюють передумови формування професійно значимих для вчителя якостей.

Створення нової національної школи в 20-х роках спонукало до розробки основних принципів навчання і виховання, вироблення оригінальної та ефективної системи народної освіти. Перед школою розкрився широкий простір для педагогічного експериментування, організації активних зв'язків з прогресивними науковими колами Заходу, що, в свою чергу, потребувало методологічного обґрунтування та спрямування шкільної справи в творчо-еволюційне русло, яке б звільнило вчителя від шаблонів і розпоряджень. В національній педагогіці з'являються цікаві педагогічні ідеї „вільної школи” (Я.Чепіга–Зеленкович), ідея індивідуалістичної педагогіки та комплексної системи навчання (О.Музиченко), впроваджується художньо-дидактичний метод (Я.Мамонтов), „школи природнього розвитку” (А.Володимирський). Загальнопедагогічний аспект підготовки вчителя розроблявся вченим С.Ананьєвим (основи естетичного виховання вчителя), Я.Чепігою (шляхи оптимізації формування особистості та підвищення авторитету вчителя).

В історії педагогіки було багато діячів, які високо оцінювали суспільне значення педагогічної праці і які так захоплено говорили про вчителя. Представники прогресивної педагогічної науки завжди вбачали в учителю

творця прийдешнього країни, глибоко усвідомлюючого, як виховувати своїх вихованців. Як зазначала видатний український педагог С.Русова, „нова школа кладе собі за головну мету – здобути, дати виявитись самостійним творчим силам дитини...Виховання мусить мати за мету виробити людину з широким розумінням своїх громадських обов'язків, з незалежним, високорозвиненим розумом, братерським почуттям до усіх людей, здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні за яких обставин не загине морально і фізично й проведе в життя незалежну думку” (пер. Преса світло №7–8, с.4) А таку особистість здатен

сформував вчитель, що володіє відповідною фаховою, спеціальною і гуманітарною підготовкою, яка зумовлює високий рівень його соціальної зрілості, освіченості, культури.

Педагогічну працю С.Русова розглядала як виключно складну і почесну. „В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки” [6, с.64]. С.Русова зауважувала, що тільки таким зусиллям таких апостолів Україна матиме чесних діячів – патріотів, вмілих практичних робітників і соціально–об'єднану, інтелектуально розвинену народну масу. Як і більшість передових педагогів цього часу, С.Русова була незадоволена системою підготовки педагогічних кадрів у царській Росії, дбала про її поліпшення, особливо про поліпшення підготовки вихователів для дошкільних закладів та вчителів початкових шкіл.

Високо оцінюючи суспільне призначення учителя С.Русова одночасно говорить про його відповідальність перед суспільством. Тому до учителя, до його морального обличчя і ділових якостей вона ставила дуже високі вимоги до інтелектуального рівня учителя. Педагог повинен мати широку загальну і педагогічну освіту, бути психологом і мати глибокі знання в галузі того предмету, який викладає. Учитель і в процесі педагогічної діяльності повинен багато читати і постійно збагачувати свої знання, бо „той, хто учить, повинен сам учитись і багато знати”. (6, с.117). Професійне самовдосконалення вчителя має на меті його самоосвіту, тобто оволодіння різними науковими та методичними знаннями (філософськими, економічними, політичними, психолого–педагогічними тощо), самовихованням (підвищення педагогічної майстерності), саморозвитком (розвиток нового педагогічного мислення). Воно потрібне не тільки для забезпечення професійного зростання вчителя, а й для оволодіння ним „технологією підготовки до безперервного самовдосконалення своїх вихованців”.

Педагог як активний носій творчого педагогічного процесу втілює в собі єдність об'єкту, суб'єкту і інструменту творчості, що висловлює своєрідність його творчої природи і ставить йому певні вимоги. За думкою Я.Мамонтова, провідного педагога початку минулого століття: „Педагог повинен бути живою індивідуальністю, а не безособовим лектуродавцем, коли він хоче бачити перед собою правдиві обличчя дітей, а не нудьгуючі маски їх”. Я.А.Мамонтов критикує тих педагогів, які (часто навіть маючи досить хорошу освіту) не хочуть або не можуть піднятися до розуміння свого покликання й кінцевої мети

педагогічної справи, „їм бракує тої широчини поля, що є результатом соціальної установки педагогіки, що скеровує їх на шлях вищих творчих змагань”.

В основу розробки моделі творчої особистості вчителя Мамонтовим запропонований метод системно–структурного аналізу педагогічної діяльності, що останнім часом є досить поширеним. Системний підхід дає змогу складні багатоелементні утворення подати у вигляді визначено структурованих та функціонально пов'язаних між собою частин єдиного цілого. В статті „Педагогічна система як принцип науково–практичного дослідження”, він писав: “Педагогічна наука повинна не лише інтерпретувати поодинокі педагогічні фактори, але й встановлювати між ними закономірний зв'язок, цебто вивчати їх як поодинокі частини однієї системи” [5, с. 137].

Процес формування особистості складний і багатогранний. Він потребує від учителя глибокого дізнання у різних галузях знань, професійних умінь і навичок, організаційних здібностей. Найважливіший обов'язок вчителя – постійно дбати про самоосвіту, самовиховання, які „допомагають... виконати працю якнайліпше,... досягти цілей і завдань справжньої педагогіки”.

Щоб виховати повноцінну людину потрібно володіти такими громадянськими якостями і рисами характеру, які б давали педагогові моральне право і силу належним чином впливати на учнів, вести їх за собою, формувати громадянські ідеали, інтереси, почуття і характер, розвивати кращі здібності. Досягає цього вчитель змістом, організацією і методикою навчальних занять, особистими якостями, власним прикладом. Тому для нього важливо виробити в собі суто професійні якості характеру, без яких домогтися успіхів в навчально–виховному процесі неможливо. Рівень професійного педагога залежить від його компетентності, так і від ступеневого розвитку професійного педагогічного мислення. Суттєва ознака сформування цього стилю мислення педагога – прагнення до новацій, нестандартного розв'язання педагогічної задачі, педагогічний аргументований ризик, сміливість у виборі методу впливу на вихованців. Без сумніву, вчитель повинен вільно і гнучко оперувати інформацією, бачити зв'язки в складній структурі доказів, уміти легко вводити учнів у галузь власних знань і націлювати їх на оволодіння ними. А його професійність полягає не стільки в умінні передавати навчальну інформацію дітям, скільки в здатності бути органічним її засвоєнням, поводитирем у лабіринті знань. Слід зауважити, що складність навчання вчителем і набуття професійної компетентності полягає в тому, що професійні знання мають формуватись одночасно на методологічному, теоретично–методологічному та технологічному рівнях. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобути знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

Основні професійні ідеї вчителів минулого повинні продовжуватися у відновлених практичних цілях. При наявному зв'язку між ідеями і цілями педагогічний процес набуває організованості, доцільності та продуктивності, контролюються схеми виховних або навчальних впливів.

Підсумовуючи, зазначимо, що блок структурних компонентів творчої особистості вчителя передбачає: культуру педагогічної праці; раціоналізацію прийомів і методів навчання; педагогічне прогнозування; високого рівня володіння педагогічною технікою; саморозвитку і постійного самовдосконалення; раціонального використання передового педагогічного досвіду і т.д. Творчий характер професійного самовдосконалення зумовлюється тим, що вчитель на основі самопізнання та аналізу результату власної навчально-виховної роботи самостійно визначає зміст і структуру знань та умінь, якими необхідно оволодіти, особистісні та професійні якості, які потребують коригування. Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму.

Отже, виділення структурних чинників в мотиваційно-ціннісному компоненті творчої особистості вчителя дозволяє педагогам осмислити ті якості та риси особистості, які повинні бути притаманні педагогові для успішного розв'язання покладеної на нього суспільної місії. Тобто визначення цільових установок (розв'язання специфічних задач і досягнення конкретних результатів в навчально-виховному процесі) є провідною умовою формування і розвитку професійної творчої особистості вчителя, покликаною за своєю професією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гармсен М.Ф. Про наукове вивчення педагогічної професії. – Х.: Держвидав України, 1925. – 48с.
2. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920р.р.). – К., 1996. –360с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 414с.
4. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994.– 357с.
5. Мамонтов Я.А. Сучасні проблеми педагогічної творчості.// Педагог як митець. – Х., 1922. – 4.1. – 80с.
6. Русова С.Ф. Дидактика. – Прага: Сіяч, 1925. – 191с.
7. Чепіга Я.Ф. Самовиховання вчителя. – К.: Українська школа, 1917. – 31с.

Соколова А.В.

ПИТАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я.А.МАМОНТОВА

Становлення нової системи освіти визначається сучасною освітянською парадигмою, яка спрямована на особистісну орієнтацію навчання та виховання, забезпечення всебічного розвитку самобутності людини, її творчих здібностей, готовності до майбутньої продуктивної діяльності та потреби самовдосконалення. Незважаючи на те, що поняття особистості та освіти завжди були взаємозумовленими і не розглядалися одне без одного, у наш час проблема їх свіввідношення має особливе значення.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці інтенсивного розвитку набули концепції та технології особистісної орієнтації (Белунін Д.М., Бех І.Д., Бондаревська О.В., Пехота О.М., Серіков В.В., Чорна К.І.).

Важливим джерелом у вирішенні даної проблеми, поряд із сучасними дослідженнями, може стати вивчення та зважене використання теоретичних ідей і практичного досвіду науковців та педагогів періоду становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки (1905–1920 рр.) та етапу експериментування і новаторства української педагогічної думки (1920–1933 рр) (періодизація педагогічної думки в Україні за О.В.Сухомлинською).

Серед видатних прогресивних діячів освіти й культури тих часів почесне місце належить науковцю, талановитому викладачеві вищих і середніх навчальних закладів міста Харкова, відомому фахівцю в галузі естетичного виховання особистості, педагогу–наставнику творчої молоді, мистецтвознавцю Якову Андрійовичу Мамонтову (1888–1940).

Завдання даної статті автор убачає у вивченні теоретичних ідей видатного вітчизняного педагога 20–30–х років ХХ ст. Я.А.Мамонтова щодо особистості дитини у навчально–виховному процесі.

Концептуальними засадами педагогічних поглядів Я.А.Мамонтова були антропоцентризм і гуманізм, “філософія життя” (Ф.Ніцше) з її провідними ідеями сильної особистості й естетизму та “філософія інтуїтивізму” (А.Бергсон) з розумінням життя людини як творчого процесу. Педагогічними джерелами науковця стали ідеї “педагогіки особистості” Ф.Гансберга, Л.Гурліта, Е.Лінде, Г.Шаррельмана, які вимагали радикальної реформи старої традиційної школи, головною засадою нової школи уважали творчість, великого значення у розвитку дитини надавали естетичному вихованню та наголошували на творчому характері педагогічної професії.

У своїх дослідженнях Я.А.Мамонтов спирався на праці психологів В.Зінківського, Е.Меймана, Д.Сьоллі, які вивчали творчий характер сприйняття світу дітьми, психологічні аспекти естетичного виховання та педагогічної творчості. Крім того, педагог широко використовував погляди діячів літератури М.Метерлінка, О.Уайльда та інш. на роль мистецтва та естетичного виховання у розвитку людини.

Я.А.Мамонтов був прихильником “вільного виховання”, основою якого був вільний, без обмежень, розвиток здібностей кожної дитини, розкриття її неповторної індивідуальності. Із самого початку науково–педагогічної діяльності він наголошував на великому значенні освіти у формуванні нової держави: “У соціальному будівництві одна з найвідповідальніших ролей випадає на долю робітників освіти, позаяк кожна серйозна соціальна перебудова намагається насамперед мати своє коріння у відповідній системі виховання. І коли педагогічна діяльність завжди була відповідальною, то тепер ця відповідальність підноситься до надзвичайної міри, відповідно до зросту соціальних і культурних завдань сучасного людства” [7: 1].

Науковець стояв на позиції піднесення шкільної справи на новий рівень.

Досліджуючи стан шкільної освіти початку ХХ ст., він критикував авторитаризм її виховання, догматизм і схоластику в навчанні, педагог зазначав, що цим школа робить великий злочин як перед індивідуальністю дитини, так і перед суспільством.

У своїх працях “Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці”, “Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч.1. Педагог–митець” Я.А.Мамонтов неодноразово підкреслював, що школа не повинна бути “фабрикою знань” і її завдання полягають не в підготовці своїх вихованців до іспитів. Педагог розумів школу як джерело, за допомогою якого кожна дитина зможе найвичерпаніше розвинути свою індивідуальність. Він зазначав, що у процесі виховання й навчання треба бачити не тільки підготовчий механізм, але і самоцільне життя. Я.А.Мамонтов писав: “Право дитини на вільний розвиток, є наслідком історичного розвою педагогічних ідей і кінцевим висновком довгих педагогічних шукань. Зміст цього права полягає в тім, що процес виховання повинен бути, насамперед, натуральним життєвим процесом дитини” [6: 6].

Зміст виховання і навчання у школі, на думку науковця, залежить від того, яку кінцеву мету ставить перед собою вчитель. Аналізуючи погляди представників вітчизняної та зарубіжної педагогіки, він зауважував, що в педагогічній думці існувало різне розуміння кінцевої мети педагогічної діяльності: навчання, виклад, виховуюче навчання. За його власним висловом: “Кінцева мета педагогічного процесу краще всього висловлюється терміном – формування цілісної особистості” [7:8]. Предметний зміст освіти Я.А.Мамонтов розглядав не як самоціль, а як засіб розвитку внутрішнього світу людини, її внутрішнього “Я”.

Нуковець зазначав, що кінцева мета педагогічного процесу визначається координацією трьох його головних факторів: суб'єкта – педагога, об'єкта – учня і предмету навчання. Я.А.Мамонтов зазначав, що якщо метою педагогічного процесу вчитель визнає навчання, як передачу певного кола знань, то центром діяльності стає предмет навчання, а сам педагог і учні пристосовуються до дидактичного матеріалу. Коли мету своєї діяльності педагог бачить лише у створенні “собі схожих”, то центром педагогічного процесу є він сам.

На думку педагога, за кожною дитиною, учнем треба визнавати особистість в її багатстві, суцільності й неповторності, тому кінцеву мету педагогічного процесу Я.А.Мамонтов убачав у формуванні особистості, розвитку її індивідуальних можливостей, здібностей та нахилів і саме дитину він визнавав центром педагогічного процесу. “З нашого погляду, не діти мусять пристосовуватися до вимог педагога і навчальної програми, а навпаки, ці педагогічні фактори самі мусять бути спрямовані на живі потреби дітей” [7:9]. Особистісний підхід Я.А.Мамонтов розглядав як головний психолого–педагогічний принцип, який забезпечує більш глибоке, цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її естетичний розвиток (педагог не визнавав поняття гармонійний розвиток) та розвиток естетичної культури.

Однією з важливих вимог особистісно–орієнтованого підходу до виховання і навчання учнівської молоді науковець вважав педагогічно доцільно

організовані взаємини вчителя з учнем, які спираються на співробітництво та взаєморозуміння. Я.А.Мамонтов наголошував, що коли метою педагогічного процесу є формування особистості, а центром – жива індивідуальність дитини, то головним принципом взаємин між педагогом і дітьми стає духовна спільність.

Першою умовою досягнення духовної спільності у взаєминах з учнями він уважав яскраве розкриття педагогом своєї індивідуальності протягом всього часу навчання й спілкування. Педагог повинен бути митцем, який власним прикладом творчого ставлення до будь-якого процесу або явища сприятиме вільному вияву кожною дитиною свого дійсного обличчя, своєї душі. Я.А.Мамонтов зазначав, що така зміна відносин між педагогом і учнем значно впливає і на ставлення педагога до свого навчального предмету. Тому друга умова полягає у творчому переосмисленні педагогом у собі дидактичного матеріалу, коли він стає виявом його індивідуального душевного життя. Такий об'єктивний матеріал нічого не втрачає, а лише знаходить живе, індивідуальне забарвлення, отримує риси людського переживання. “Педагог має дати учням знання не в формі холодних, об'єктивних істин, а в формі власних переживань, бо лише в такій формі те знання сприймає ціла душа дитини”[7: 16].

Але на думку вченого, тільки за цих двох умов педагогічний процес, що відзначається співтворчістю вчителя та учнів, не можна визначити завершеним. Суть третьої умови полягає в тому, що дитина в процесі такої педагогічної діяльності виявляється не тільки пасивним об'єктом, а виступає активним суб'єктом. “Соціалізовані вартості педагога мусять послужити матеріалом для самотворення індивіда, мусять бути індивідуально перероблені, переосмислені і виявлені дитиною”[7:12]. Така орієнтація на внутрішній світ дитини у навчально-виховному процесі, на думку Я.А.Мамонтова, викликала необхідність розвитку самостійності, творчої ініціативи та почуття відповідальності особистості, її здатності до обґрунтування своєї діяльності, естетичних поглядів тощо.

Виходячи з цього, Я.А.Мамонтов як прихильник особистісно-орієнтованого підходу до виховання і навчання учнівської молоді:

визначав основним об'єктом цього процесу особистість;

головне завдання педагогічної діяльності вбачав у найповнішому розвитку індивідуальних можливостей, здібностей і нахилів цієї особистості;

засадою педагогічної діяльності визнавав орієнтацію на співтворчість та духовну спільність між педагогом та учнями, що сприяли самотворенню та самоорганізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белунин Д.Н. Основа личностно ориентированной педагогики: Курс лекций в 2 ч. – Ч.1 – М.,1996. – 317 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.– К., 1998.– 214 с.
3. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания //Педагогика и психология, 2001, – С. 17–25.

4. Мамонтов Я.А. Індивідуалізм та колективізм у сучасній педагогіці //Радянська освіта. – 1926, №6. – С. 14–19.
5. Мамонтов Я.А. Особистість і суспільність у педагогічних течіях //Радянська освіта. – 1926, №7–8. – С.19–28.
6. Мамонтов Я.А. Право держави – право дитини //Соціальне виховання. – 1920, ч.1. – С.6–10.
7. Мамонтов Я.А. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч.1. Педагог як митець. – Х.: Держ. вид. України, 1922. – 80 с.
8. Мамонтов Я.А. Що таке педагогічна система? //Радянська освіта. – 1926, №3. – С.13–22.
9. Пехота О.М. Особистісно–орієнтована освіта і технології //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. К., 2000. – С.274–297.
10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. – В., 1994. – 152 с.
11. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру //Педагогічна газета. – №10–11, жовтень–листопад 2002. – С.4–5.

Стахів Л. Г.

МОЛИТВА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ (1919–1939 РР.)

У статті акцентовано увагу на розумінні молитви як успішного засобу освячення та спасіння душі українського школяра і найкращого вияву віри і любові до Бога. За матеріалами підручників Д. Андрейка, А.Волошина, Б.Заклинського, М. Кузьмової, О. Рожанківської та ін. розкрито зміст молитов: прослави, подяки, перепросин і прохання. На змісті творів висвітлено роль спільної молитви як благословення навчання–праці вчителя і учня, її чудодійної сили.

В основу реформування системи освіти за Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ ст.) покладена духовність, що породжує шляхетність, допомагає кожній людині стати людиною, а нації – нацією. Сьогодні все гостріше постають питання: як жити, щоб зберегти природу, культуру, народ, уникати конфліктів, не загубити себе. Вихід можна знайти, зазирнувши в давно минулі часи, піднімаючи величезні пласти культури, які ґрунтуються на духовності, що є проявом нескінченності: єдине, душа, Бог. Адже впродовж віків ця глибока релігійність була важливою рисою українського національного характеру і вела до високої моралі та душевної чистоти.

Морально–релігійне виховання оправдало себе у світовій педагогіці та чудово зарекомендувалося в народно–виховних методах галицької педагогіки до 1939 р.

Аналіз історико–педагогічної літератури показав, що проблеми морально–релігійного виховання привертала увагу багатьох сучасних дослідників. Так, питанням виховання особистості на засадах морально–християнських цінностей в Україні (XVI – XVIII ст.) займалася О.Б.Каневська. Дослідженню морально–релігійного виховання особистості в історії педагогіки (кінець XIX – поч. XX ст.) належить дисертаційна робота Т. А. Ільїної. Процес співпраці школи, греко–католицької церкви і громадськості (Галичина, кінець XIX – поч. XX ст.) у моральному вихованні української молоді вивчала І. Я. Мицишин. Окремим аспектам морального виховання присвячені дисертаційні дослідження Г.О.Грабовської, В.П.Палія, Н.Ш.Бєбіашвилі, О.М.Латишева, М.Г.Криловець, Г.С.Мазохи, І.П.Мозгового, Д.Н.Саган і ін.

Використовуючи доробок цих вчених, досліджуємо проблему морального виховання з точки зору використання навчальної книги як основного його засобу, так як на даний час відсутнє дослідження, яке б розкривало роль буквариків, читанок та навчально–методичних посібників у формуванні моральних цінностей школярів на Західній Україні (1919–1939рр.). Маємо на меті розкрити значення молитви як особливого засобу у морально–духовному вихованні дітей міжвоєнного періоду.

Ще у свій час відомий галицький педагог поч. XX ст., професор Львівської Богословської академії української греко–католицької церкви Ю.Дзерович вважав, що “український нарід найскорше і найвпевненіше двигнеться та відродиться, коли молоде покоління буде виховане в душі християнського Євангелія” [5, 8], бо саме християнство дає правдиве поняття про Бога, без чого і не може бути мови про правдиву мораль, визнає ідею безсмертності душі, що є головною підставою виховання. Християнська мораль орудує надприродними виховними засобами такими як Святі Тайни, Найсвятіша Євхаристія, Богослужіння, молитва, які створюють духовну сторінку людини, її почуття, розум і волю.

Перший і головний обов’язок кожного християнина – це любити і вихвалити Господа Бога. А найкращим виявом цієї любові є християнська молитва, що є “найконечнішою й найосновнішою підставою християнського життя”, яка підносить до Бога, з’єднує з Ним і робить людське серце Божим храмом, де людина радісно перебуває [8, 5–7].

Молитва – це піднесення духа до Бога, а підносити той дух – означає волею любити Його понад усе на світі, хотіти Йому служити і славити, хотіти бути добрим і святим. Молитва – це безпосередня зустріч створіння зі своїм Творцем, смертного з Безсмертним, немічної людини із своїм Всемогутнім Отцем. А чим більше людина розмовляє з Богом, тим більше старається бути подібною до Нього.

Аналіз підручників Андрейка Д., Волинського В., Волошина А.,

Заклинського Б., Кузьмової М. та інших дає змогу стверджувати, що у міжвоєнний період весь день учнів повинен був супроводжуватися молитвами. Підручники розсудливо тлумачать зміст Закону Божого (а аморальність йде саме від незнання його, веде до гріхопадіння), дають змогу дітям пізнати волю Божу і страх Господній.

Автори підручників “Карпаторусського букваря”, “Української читаночки”, “Хочу читати”, “Читаночки для чемних діточок” та інших ведуть малого читача у майбутнє з постійною вказівкою на Бога, що сприяє їх радість і вигоду, з постійною заохотою до глибокої пошани і любові до Вседоброго і Всемогутнього Бога.

Звертаємо увагу на підручник “Подарочекъ добрымъ деткамъ: первое наставление о законе Божиємъ”, у вступі якого автор направляє читача, щоб кожну молитву правильно читати і користуватися нею ввечері і вранці. У цьому підручнику вміщені такі молитви як: Повсякденні молитви, Молитва до Св. Духа, Ангельська пісня, Десять Заповідей Божих, Дві Заповіді Господні, Утрення і Вечірні молитви, Молитви за живих і померлих, Заключительна молитва до Матері Божої, а також найкоротша за всі молитви – “Господи, помилуй”. Є тут і молитва “Отче наш” як монолог, як зразок для всіх молитов, що включає заклик–звертання, сім прохань і славослов'я, які Ісус Христос передав апостолам для повсюдного поширення. Є також вміщена навіть і одна з найголовніших молитов християнської релігії – “Вірую” [14, 17], в якій коротко викладено 12 незаперечних істин, обов'язкових для дотримання їх кожного віруючого християнина. Незважаючи на те, що ця молитва, на нашу думку, важка для заучування та запам'ятовування для дітей молодшого шкільного віку, все ж таки вміщена як показ того, що вона є гарним ключем до найбільшої мудрості, до розуміння таємниць і правд святої віри.

Головна думка творів підручника “Подарочекъ добрымъ дѣткамъ” – пояснення обов'язків кожного християнина. Можна сказати, він був своєрідним зведенням моральних виховних принципів, правил життя, пройнятих християнським духом. Отже, діти мали змогу одержати в дар від Бога розуміння книжкової премудрості. З їх змісту і компоновання видно, що в той час найвищою абсолютною цінністю було служіння Богові.

Щедрий на молитви (“Царю небесний”, Пресвята Тройца”, “Достойно есть” і ін) є і букварик “Хочу читати”, в якому молитви написані українською мовою, адже автор вважає, що “гріх перед Богом, перед своїм народом, самим собою не вміти читати в рідній мові” їх [17, 3].

Цієї думки дотримується і А. Волошин – автор закарпатських підручників для молодших школярів. Він вважає, що молитися слід тільки “на родном мове” [4, 8].

Молитва була не тільки обов'язком кожної дитини, вона була, як зазначав

Ю. Дзерович, “неабиякою штукою”, що має “свою техніку”: 1) перед молитвою дитина повинна зібрати свої думки, особливо, коли робить на собі знак святого хреста (бо це і є початок молитви – початок розмови з Богом, що для дитини є великою честю), тому відмовляти слід побожно; 2) слід створити відповідний настрій; 3) потрібно молитися поволі і напівголосом, щоб “дитина ухами чула, що уста її говорять те, що серце відчуває”; 4) дитина повинна відчувати радість від молитви, коли ми Господу Богу за добре відмовлену молитву дякуємо і вже наперед просимо доброї наступної молитви; 5) дитина повинна усвідомити, що вона обов’язково повинна молитися, бо це є її обов’язок перед Богом, бо від молитви залежить її життя; 6) вона повинна своїми словами укладати молитву, її імпровізувати, бо в такий спосіб душа вчиться пізнавати і любити Ісуса Христа; 7) дитина повинна вміти робити “обрахунок совісти”, тоді спокійно і гідно вона “стане перед суд Божий” [5, 152].

Ці ідеї, на нашу думку, зуміли втілити автори вище перерахованих підручників, які створювалися для вирішення як освітнього завдання – забезпечення ґрунтового оволодіння учнями початковою грамотою, так і виховного – формування у школярів духовно – моральних людських якостей.

Зміст цих підручників складають молитви глибоко повчальні, які кожен християнин повинен знати, розуміти і звертатися ними до свого Ідеалу, вбирати в душу благодать Його присутності, спокій, силу і надії.

Особливим місцем для молитви, як зазначено у цих підручниках, є Храм Божий, в якому дитина повинна висловлювати і шану, і дяку Богові, бо саме церква “призначена для убогих і багатих, для добрих і злих, для здорових і хорих”, бо “в церкві всі рівні перед Богом”, в ній “єднаємося з Богом та утверджуємося в вірі, надії і любові” [11, 32].

Молитися, як зазначається у підручниках, у церкві слід тому, бо в ній “Господь Бог у невидимий спосіб перебуває в Пресвятій Тайні Євхаристії [8, 149], бо після “кожкої молитви чоловік виходить з церкви з заспокоєною душею і страчена надія знов вертається в его серце”, бо “добрий пастир навчає своїх овець як треба жити по закону правди і любові” [13, 3]. Тому саме у церкві “молімся, поклонімся Богу в небесах” [1, 97].

Ці та деякі інші твори такі як “Церква” [10, 51], “Церковця”, “Наша церковь” (“Там я мислю лишь о Бозе”) [3, 92] спрямовані на виховання школярів віри і любові, формування в них усвідомлення живої християнської віри в Бога, пізнання всемогутнього Творця як прямого шляху до її духовного розвитку.

Твори підручників міжвоєнного часу вчать, що молитися Всевишньому можна не лише в церкві, “молитися можна на кожному месте: и в хате, и в дорозе, и в полю” [3, 92], бо Бог милосердний всюди вміє вислухати наші похвалу, просьбу і подяку, бо має Він “всевидюще око”, що “завсігди всюди і

все видить” [11, 3].

Прищеплення віри в Бога і закладання моралі повинно починатися з її раннього дитинства, коли чисте дитяче серце відкрите для добра й з готовністю приймає в світ свого життя найвищі абсолютні цінності та ідеали. Це і показано в творі С. Воробкевича “Рідна мова” (“Ми до Бога мольби слали ще дітьми малими”) [4, 9], а також у вірші “Хатка”, в якому автор з гордістю промовляє такі слова: “У цій хатці я родився, мови рідної вчився, говорив я у ній “Отче наш” перший свій” [15, X].

Нитку Божої любові, теплих родинних стосунків гарно розкрито у творі “Родна хата”, в якому автор з великою пошаною і теплотою згадує, як “перед образами, що украшають нашу хату, проводила мама першє молитви”, “зъ тоь хаты послали родычь перший разъ до церкви, а водтакъ до школы” [4, 9].

Почавши виховання в душі любові до Бога з раннього віку, воно мало своє продовження за шкільною партою. Так, у творі “Школа” автор зосереджує увагу дитини, що у цьому домі для науки ніколи не буде зайвою молитва. Тому “на передний стьнь...висить образъ Распятия Бога Исуca Христа и портретъ Епископа...” і “перед учением благодариме Богу, что помогъ учиться” [4, 50].

Молитва є благословенням для навчання–праці учня і вчителя. Вище наведене дає підставу стверджувати нам, що кількахвилинне перебування наодинці з Богом одухотворює і ушляхетнює стосунки вчителя і учнів, бо спільна молитва об’єднує людей, приносить душевне очищення.

Прохання благословити працю–навчання, захистити від злого звучить у таких творах як: “Прохання школяра” (“Поблагослови Ти, Боже нас, ми рвемось до науки”, “захисти Боже перед злим свої птички безпері, щоб душі наші піднести, втворить науки двері”) [6, 12]; “Всьо з Богом” (“З Богом працю зачинаймо”, бо “кому Бог поможе, той всю трудність перемаже”, “пам’ятаймо, що без Бога не дійдем ні до порога” [1, 84]; “Школярська пісенька” [9, 16]; “Хто з Богом, Бог з ним, він нікого не минає без помочи, коли є чесним, милосердним і богомільним” [12, 28].

Отже, ці твори вчать жити за законами правди і честі, у них розкрита сила і таємниця молитви, через яку Господь Бог дає свою Божу всемогутність, скарби неба і доброту, бо її “сила вічно чудесна є і буде, тому молитись щиро усе повинні люде” [16, 120].

Молитва – невичерпне джерело Божої ласки. Вона найперше помагає до росту в чеснотах, потрібна для духовного життя дитини. Підручники цього періоду насичені такими ранішніми і вечірніми молитвами: “Утром” [7, 35], “Утреня молитва школяра” О. Духновича. Остання є повчальна тим, що у ній автор устами дитини не лише вручає Богові “духь, сердце, помысль”, вчить звертатися до “Святого духа умь просьвити”, але й також просить благословення і для родичів, бо це найкращі їх “добрые учителя” [4, 37].

“Хоронити від злих вчинків, від злих слів і дум”, наводити на “правдиву добру стежку ум”, “дати пізнати усі блуди, щоб направить їх” вчить і вірш “Ранішня молитва”, який заставляє читача задуматися, що слід молитися щиро, віддано, від душі, з гарячими слізьми, “щоб оплакати гріх” [12, 3].

Повну щирої любові молитву до Бога знаходимо й у букваріку В.Волинського, в якому автор устами дитини просить допомогти “зло оминати, добро чинити” [2, 8]. Ці молитви вчать складати шану і подяку Богові за прожитий день, вчать вміти просити щасливої ночі.

У підручниках даного періоду вміщені всі види молитов, які потрібні дітям. Це: 1) молитви прослави Бога; 2) подяки; 3) перепросин; 4) просьби.

Найбільш досконала і наймиліша Богові є молитва прослави і звеличання Господа Бога, бо вона пливе з чистої любові до Нього і для Нього [8, 50]. Автори підручників зазначають, що “на те Господь дав кожному співучу грудь, щоб Го величав” [1, 86], закликають величати “Бога–Творця голосочкомь милымь...в песняхъ красныхъ”, “ци то рано, ци то у вечерь, ци где при работъ, ци то вь церкви вь домъ Божомъ, дома или вь школь” [4, 64]. Твори вчать величати свого Творця щиро, без фальші [12, 58], вчать прославляти все, що “сотворене Богом” [11, 83].

Зміст підручників формує усвідомлення необхідності для людини живої християнської віри в Бога, пізнання всемогутнього Творця, самовдосконалення. У них вміщені твори, які вчать виховувати вдячність Богові: за “святий насущний хліб” [15, 64], “хліб святий” [9, 61]; за “любу неньку та доброго батька” [15, 64], “добрих родичів” [6, 4], що “навчали правди і добра” [9, 61]; за “рідну хатину, що серед садочка біліє”, “за стару церкву, що ген на горбочку”, “поля і ниви”, “гори і ліси, повні водиці” [15, 64]; за “школу” [15, 64], “ласку до науки” [9, 61]; за “нашу рідну мову” [15, 64]; за “гарні пісні, що в нас співають” [15, 64]; за “любий наш край” [15, 64].

Ці твори допомагають малому читачеві усвідомити, що щоденна пожива – це Божий дар, за який слід дякувати.

Не менш важливою і одночасно дуже потрібною в житті є молитва покаяння, в якій людина перепрошує Господа Бога за свої гріхи, що за них “жалує, кається і покутує, бо тоді Бог в тім має велике уподобання” [8, 62]. Про це свідчать і такі молитви як “Клятва” [3, 91], а також речення “Очисти скверню душу мою” [3, 67].

Зміст цих творів вчить глибокої переконаності у можливості і необхідності щирого покаяння у скоєних гріхах як єдиного шляху виправлення, заслуження ласки Божої.

На основі аналізу навчальних підручників можна стверджувати, що навчальний матеріал містив багато молитв, в яких звучить просьба: жити Богові на славу [13, 3]; гарно вчитися (“збагатитися новими науками”) [9, 61];

благословити кожную працю (“Трудись і молись”) [12, 10]; здоров’я для родичів, для всієї родини, для всіх людей [7,168] і ін.

Повчальною молитвою, сповненою благородності і яка заслуговує на велику увагу, є вірш “Благане”, яке вчить любові до Вітчизни, глибокого співчуття мирного співжиття, адже всі люди в Божому сприйнятті є братами і сестрами.

Слід звернути увагу у підручниках на виконання покори як однієї з основних чеснот християнської релігії, що є “ключем до скарбів Божих ласк”, “скарбницею чеснот” [8, 83–85]. Покори і смиренності вчать такі твори як “Церква”, “Наша церква” [10, 51–53], “Чемний хлопчик” [10, 49], “Будь малим задоволеним” [11, 122] і ін.

Слід зазначити, що у підручниках є також молитви і до всіх святих, і до Ангелів–хоронителів, і до Покровительки Матері Божої.

Отже, проаналізувавши підручники даного періоду, можна зробити висновок, що їх зміст був пройнятий гуманною мораллю християнського вчення, духом повчальних апостольських заповідей. Твори своїм християнським духом мали великий вплив на духовно–моральне виховання підростаючого покоління, вчили дотримуватись Божих заповідей, вчили розуміти, любити, цінити і плекати молитву як одну з найкращих і найбільш успішних засобів до освячення та спасіння душі. У них висвітлена любов до молитви як до найкращого вияву віри і любові до Бога, розкриті глибоке розуміння сутності її як однієї з найважливіших джерел людської духовності, засобу безпосереднього спілкування з Богом і морального вдосконалення людської особистості. Зміст творів спрямований на те, щоб кожна дитина укріпилася у вірі, якомога швидше засвоївши мудре слово Христової науки, розвиваючи свої моральні якості, щоб стати духовно збагаченим, чесним, мудрим, гуманним, справедливим, адже прищеплення моральних чеснот є обов’язком кожної української родини, одним з головних завдань української системи виховання.

Подальшого вивчення потребує аналіз змісту навчально–методичних посібників, які видавались на Західній Україні в даний період, зокрема розкриття у них ідей правди, справедливості, чесності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко Д. Буквар. – Філядельфія: Накладом сиротинця, 1923. – 120с.
2. Волинський В. Читаночка для чемних діточок : Б. в., 1917. – 38с.
3. Волошин А. Азбука карпато–руського и церковно–славянського чтенія.– 6–е вид. – Ужгородъ: Акц. т–во “УНІО”, 1921. – 100с.
4. Волошин А.. Читанка для 2 кл. народныхъ школь.– Ужгородъ: Изд –іе

акці т-ва “УНІО”, 1921. – 77с.

5. Дзерович Ю. Педагогіка.– Львів: Накл. гр. катол. Богосл. акад, 1937. – 239с.

6. Заклинський Б. Читанка для 2 кл. – Косів: Накл. в-ва “Довбуш”, 1919. – 32с.

7. Карпаторусскій букварь. – 2-е доп. изд. – Ужгород: Б. в, 1929. – 94с.

8. Катрій Ю. Я. Господи, навчи нас молитися. – Нью-Йорк – Торонто: В-во оо. Василян, 1981. – 166с.

9. Кузьмова М. Українська читаночка. – ч.2. – Коломия: Накл. О. Кузьми, 1922. – 62с.

10. Нар. школа.– ч. 1.– Львів: Накл. в-ва шк. кн., 1922. – 77с.

11. Нар. школа.– ч.2– Львів–: Накл. в-ва шк. кн., 1919. – 109с.

12. Нар. школа. – ч.3.– Львів: Накл в-ва шк. кн, 1921. – 196с.

13. Нар. школа. – ч. 4.–Львів.: Накл. в-ва шк.кн., 1922. – 181с.

14. Подарочекъ добрымъ дѣткамъ: Русско-славянскій букварь и первое наставление въ Законъ Божіємъ. – Варшава: Изд. Учебного Комитета при Священномъ Синодѣ, 1925. – 48с.

15. Рожанківська О., Петрова І. Моя перша книжечка. – Львів: В-во шк. кн., 1937. – 64с.

16. Читаночка для 3 кл вселюдних шкіл. – Львів: Накл. в-ва шк. кн, 1925. – 158с.

17. Хочу читати: Буквар: Б. в. 1937. – 49с.

ВИЩА ШКОЛА

Шевченко Г.П.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В СТРУКТУРІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Актуальність статті. На сучасному етапі значно зросла роль освіти, як одного із критеріїв динаміки економічного та соціокультурного розвитку суспільства. “Сучасний розвиток суспільства вимагає нової системи освіти – “інноваційного навчання”, яке б сформувало у тих, хто навчається, здібність до проєктивної детермінації майбутнього, віру в себе і в свої професійні здібності впливати на це майбутнє” [1].

Сучасний стан освіти вимагає нової парадигми, в якій домінує **Особистість–Професіонал**.

Державна програма “Вчитель” включає методологічну, теоретичну та технологічну наукову розробку найбільш вагомих питань, пов’язаних із підвищенням якості підготовки педагогічних кадрів для системи загальноосвітньої, професійної та вищої школи, що значно актуалізує дослідження в галузі педагогіки вищої школи.

Проблеми підготовки вчительських кадрів в системі університетської освіти знайшли своє відбиття в роботах А.М. Алексюка, М.Б. Євтуха, Л.С. Нечепоренко, В.В. Сагарди, Е.Г. Кучиної, О.В. Глузмана, В.А. Семиченко та ін. У цих роботах були розроблені концепції університетської педагогічної освіти, формування у студентів університету професійної готовності до педагогічної діяльності.

Не достатньо досліджені проблеми, пов’язані з педагогізацією навчально–виховного процесу в університеті, формуванням особистості, розвитком її природних задатків і обдарувань.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу процесу підготовки вчителів в системі університетської освіти та багаторічного практичного досвіду висловити авторський погляд на цю проблему.

Педагогічна освіта в класичних університетах займає значне місце. Університети історично виконували місію центрів культури та науки, сприяли розвитку могутнього інтелектуального та наукового потенціалу нації, формували висококультурних і високо інтелігентних особистостей, які прагнули до злагоді, миру, краси та моральності в суспільстві. Сучасні університети об’єднані ідеєю консолідації зусиль усіх прогресивних сил нашої планети навколо створення системи духовних цінностей, утвердження високих моральних принципів, планетарної свідомості і ноосферного мислення, нових світоглядних установок індивідуальності, які являють собою єдине планетарне громадянство.

Достатньо чітко завдання сучасних університетів зафіксовані в Хартії, яка

підписана ректорами Європейських університетів в Болоньї. Домінантними серед них є об'єднання та взаємодія культур, здатних забезпечити створення загальних цінностей, що стануть фундаментом духовної єдності Європи [2].

Сьогодні, як ніколи актуальною є ідея Дж. Ньюмена про такий „ідеальний університет”, де подібно світському товариству збирається багато людей із метою спілкування й вільної циркуляції думки; який схожий на столичні міста – метрополії, які створюють „атмосферу інтелекту” через діяльність бібліотек, академій, наукових товариств, органів друку, в процесі інтелектуальної взаємодії студентів і викладачів; де студенти отримують університетську освіту, яка дозволяє їм зануритися в світ науки, навчитися сперечатися і творчо діяти; де формуються особистості з притаманними їм індивідуальними особливостями, рисами і нормами поведінки [3].

Слід наголосити, що педагогічна освіта в рамках класичного університету має низку специфічних особливостей, які виокремлюють її в особливий ряд.

Університетська педагогічна освіта має як певні переваги, так і вади, пов'язані перш за все процесами, що відбуваються в освітній галузі на сучасному етапі. Та все ж таки в університетській освіті акцент зроблено на інформаційному аспекті, на сукупності знань, умінь і навичок, натомість процесу формування особистості. Значна розбіжність спостерігається між бажаним – ідеальним і тим, що відбувається на практиці. Цікавим є такий приклад. „Говорять, що коли Генрі Сороу повернувся із університету, літній чоловік із його села, що прийшов з ним побачитися, був дуже здивований. Побачивши його збентеженість і здивованість, Сороу спитав: ”Чому ви виглядаєте таким здивованим? Що вас так збентежило та здивувало?” Він сказав :”Я дуже здивований тим, що ви й справді зробили велику справу: Ви зберегли ваш інтелект, не дивлячись на те, що були в університеті. Ви все рівно здаєтесь розумним! Це дуже рідко трапляється: вийти із університету і зберегти свій розум, тому що весь механізм освіти спрямований на те, щоб зробити вас механічним, механістичним”. „Світу необхідна нова освіта, яка зробить вас більш усвідомленим, а не більш ерудованим, яка зробить вас більш люблячим, а не більш логічним” [2].

Університетська освіта створює особливе культурно–освітнє середовище, особливу атмосферу культурного діалогу між студентською молоддю саме завдяки „універсальності” професій, за якими здійснюється підготовка: це і майбутні спеціалісти технічного напрямку, спеціалісти природничих і гуманітарних наук тощо. Спілкування студентів різних спеціальностей значно розширює їх інформаційне поле, збагачує взаємодію процесу логічного та образного мислення, створює відповідні умови для розвитку творчої активності. На відміну від педагогічних навчальних закладів, в системі університетської освіти підготовка майбутніх учителів відбувається в розмаїтті різних галузей наукових знань і формує широту духовних потреб і інтересів, гармонійність їх природних здібностей і обдарувань. Тобто, саме в умовах університетської освіти існує потенційна можливість всебічного використання та розвитку природних задатків і обдарувань талановитої молоді, здатної до

педагогічної діяльності. В процесі спостереження за особистісним розвитком кожного студента можна безпомилково відібрати ту частину з них, які мають педагогічні здібності, інтереси і нахили до педагогічної роботи.

В умовах, коли еволюція людства відстає від еволюції цивілізації на перший план висувається педагогізація людського суспільства. Людям властива здатність до процесу виховання. Педагогіка, як наука спрямована на вдосконалення людства. Як справедливо зазначав І.Кант, у вихованні втілено велику таємницю вдосконалення людської природи. "Ми належимо до тваринного царства і стаємо людьми тільки через освіту. Ось чому ми змогли б побачити навколо себе зовсім інших людей, коли б ми отримали всезагальне застосування того методу виховання, котрий мудро виводиться із самої природи людини". Цей метод є „прищепленням” людській „дичці” від дикості, прищепленням культури, культури морально–розумового вдосконалення [4]. Ось чому педагогізація має на меті зробити людину людиною, максимально розвиваючи в неї людськість, формуючи його душу, укріпляти її дух. Вона має пронизувати всі пори університетського життя, бо педагогіка – це „спасіння людства” (І.Кант). Тому до вдосконалень людської природи, які повинна прирощувати педагогіка, І.Кант відносив моральне мислення та всебічну осмислену моральність; смак – розвинуті почуття піднесеного й прекрасного; добру волю, яка спрямована на благо людей; найвищу культуру розуму. Навчально–виховний процес в університеті (зміст, форми, методи тощо) має бути спрямованим на всебічний розвиток Людини–Індивіда–Особистості. Без людини не існує професіоналізму. Освітній процес має бути не тільки олюдненим, але й високодуховним, виховним за своєю суттю та спрямованістю. Звичайно, цю проблему неможливо вирішити тільки зусиллями викладачів кафедри педагогіки. Тільки напружена творча праця всього колективу класичного університету, який є інтелектуальною елітою суспільства, добре усвідомлює та володіє всім арсеналом педагогічної науки, може вирішити це питання.

Відомо, що прекрасними вихователями людських душ в класичних університетах були видатні вчені, майстри педагогічної праці: В. Вернадський, І. Тімірязєв, М. Драгоманов та інші. В. Вернадський висунув ідеї створення високодуховної атмосфери академічного середовища, спеціального підбору університетських учителів, поєднання наукового, освітньо–виховного та культурно–просвітницьких компонентів навчального процесу у вищій школі, утвердження аксіологічних орієнтирів в ньому [5].

На сучасному етапі серйозних змін зазнала організація процесу навчання у вищій школі, його змістовна сутність. Викладач вищої школи повинен бути добре обізнаним з освітою, як соціокультурним феноменом, з проблемами гуманізації та гуманітаризації освіти у вищій школі, інтеграційними процесами в сучасній освіті, його інформатизацією, структурою педагогічної діяльності, педагогічним проектуванням і сучасними педагогічними технологіями, комунікативною культурою.

Історично склалося уявлення про ідеальний образ вчителя, Гуру, мудрого

наставника, який є взірцем людської мудрості, вищого розуму, високої внутрішньої й зовнішньої культури, духовності. Саме на нього покладено місію перетворювача, місію вдосконалення життя через вирощування світлості людських душ. На створення такого ідеального образу сьогодні впливає багато чинників негативного характеру. По–перше, майбутні вчителі в рамках університету – це студентство, молодь, яка, як і все сучасне покоління несе на собі всі вади існуючої цивілізації (інформаційне перенасичення, відсутність інформаційної культури, жорсткий прагматизм, пріоритет матеріальних цінностей над духовними тощо). По–друге, матеріальна непристизжність педагогічної професії. По–третє, відсутність науково обґрунтованих і достатньо валідних методик, які визначають такі провідні для педагогічної професії якості особистості, як сердечність, душевність, духовність. Тому вчительську спеціальність часто отримують люди випадкові, які надзвичайно далекі від того рівня, щоб сприяти розвитку та саморозвитку іншої людини.

Заслуговує на увагу досвід Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля, в якому з 2003 навчального року на всіх факультетах без винятку в навчальні плани введено курс „Педагогіки”. За обсягом цей курс такий, як і в педагогічних університетах. Хочу звернути увагу на те, що саме цей курс спрямований на розвиток загальної культури, на формування духовних основ світогляду майбутнього фахівця і підготовки до виконання соціальної ролі: виховання дітей в сім’ї.

На нашу думку, запровадження курсу „Педагогіка”, як обов’язкового, на всіх спеціальностях в університетській структурі, створює підґрунтя для широкої педагогізації навчально–виховного процесу та стратегії для подальшого розвитку й удосконалення університетської освіти.

Педагогізація передбачає також глибоку педагогічну – теоретико–методичну, методологічну підготовку викладачів університету. Сьогодні це надзвичайно актуальна проблема, бо, як правило, в університеті працюють кращі випускники різних факультетів, які ніколи не знайомилися з основами педагогіки. Але ж ніхто не займається їх професійним відбором. Єдиним критерієм їх відбору є висока успішність у навчанні, що звичайно, наносить серйозну шкоду вирішенню тих завдань, які сьогодні постають перед освітою третього тисячоліття.

Сьогодні досить гостро постає проблема педагогічної підготовки професорсько–викладацького складу вищих навчальних закладів. Відкриті магістратури специфічних категорій “Педагогіка вищої школи” в класичних університетах поки ще не задовольняють усіх проблем вищої школи у педагогічній підготовці викладачів вищого навчального закладу. Для підвищення ефективності та дієвості таких магістратур вкрай необхідно вдосконалити навчальні плани, збільшити години на педагогічну практику, потрібне своєрідне занурення в світ педагогіки, в її пошуки щодо формування самобутньої, яскравої особистості, професіонала вищого гатунку.

Слід відмітити, що Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля за своєю формою є мультиніверситетом, який що нараховує 31 тисячу

студентів, і в якому функціонує розгалужена сітка філій (Кримська філія, Скадовськ, Бердянськ тощо, відкривається філія у Німеччині) та інститутів. У їх числі функціонує **Інститут духовного розвитку людини**. Відкриття такого інституту є потребою часу, потребою існуючої цивілізації, яка надала перевагу матеріальним цінностям над духовними, привела до технократизму мислення, холодного раціоналізму. Як свідчить багаторічна практика сьогодні не можна обмежуватися фрагментарними заходами щодо підняття духовності суспільства й кожної його особистості. Необхідне об'єднання на державному рівні вчених різних галузей науки щодо розробки багаторічної стратегічної програми розвитку духовності всіх верств населення, її матеріальної підтримки.

В Інституті духовного розвитку людини розроблено багаторічну програму “Кваліметрія духовності і психолого–педагогічні моделі духовного розвитку людини”, реалізація якої здійснюється за підтримки Луганської Облдержадміністрації і безпосередньо Головного управління освіти та науки. Саме ця програма має, в першу чергу, сприяти підвищенню духовності учительського та професорсько–викладацького корпусу, бо відома теза – духовність виховується духовністю. Ми вважаємо, що духовний стан суспільства, духовний стан вчителя в широкому розумінні цього слова є необхідною передумовою професійної педагогічної підготовки, її кінцевим результатом.

Слід наголосити, що процес підготовки вчителя в структурі класичного університету сьогодні має відповісти на основні питання: “Що знати?”, “Що робити?”, “На що сподіватися?”, “Що є людина?”. Відповіді на ці питання досить яскраво були сформульовані в педагогічній антропології І. Канта.

Не можна обійти проблему педагогічної майстерності, яка в підготовці педагогічних кадрів має суттєве значення. Сьогодні як ніколи, стало очевидним, що педагогічна майстерність не може обмежуватися вдосконаленою методикою викладання. Її завдання значно ширше: сформувати у студентів особистісне світосприймання, світовідчуття, світовідношення, щоб закласти основи до самопізнання.

У процесі підготовки педагогічних кадрів у структурі університету необхідно акцентувати увагу на парадигмах педагогіки. Осмислення парадигмальних типологій моделі освіти, парадигм авторитарно–імперативної та гуманної педагогіки, парадигм педагогіки авторитету, педагогіки маніпуляції, педагогіки підтримки дають можливість моделювати різні педагогічні ситуації, обговорювати їх, робити єдино правильний вибір.

Висновки. Система педагогічної освіти в структурі класичного університету має свої недоліки:

- педагогічні дисципліни не є пріоритетними;
- педагогічна практика має обмежений характер;
- інформаційний компонент домінує над розвивально–випереджуючим;
- недостатньо приділяється уваги розвитку особистісних якостей і природних здібностей випускників

Перспективним вбачається широка педагогізація навчально–виховного

процесу: введення для всіх студентів університету курсів із педагогіки, як загальнокультурної і світоглядної дисципліни; вдосконалення системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі за напрямком “Педагогіка вищої школи”; розробці системи спеціальних діагностик для професійного відбору майбутніх викладачів до вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов на–Дону: Феникс, 2002. – С.11.
2. Гломбик Ч. Болонья и Хартия европейских университетов //Современная высшая школа. – Варшава. – 1989.– Т. 65. №1.– С. 215.
3. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование. Опыт системного исследования. – К.: Просвита. 1996.– С. 279.
4. Кант И. Сочинения в 6 т. Т.2.– С. 467.
5. Машкіна С. В. Педагогічна діяльність В.Вернадського у вищих закладах освіти (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). Автореферат дис. канд. пед. наук. Харків, 2001.

Андрющук А.О.

ДО ЯКОСТІ ОСВІТИ – ЧЕРЕЗ РЕЙТИНГОВУ ТЕХНОЛОГІЮ НАВЧАННЯ

Зміст і постановка проблеми. Основними критеріями якості життя і рейтингу країн у світовому співтоваристві ООН вважає два параметри: рівень освіченості нації і тривалість життя громадян. Освіта, наука і культура повинні стати одними із найбільш вагомих пріоритетів у суспільстві. Без високого інтелектуального рівня нації Україна не може розраховувати в перспективі на прогрес і гідне життя народу.

В освітній діяльності нам необхідно здійснити триєдине завдання: побудувати ефективну цілісну систему освіти і науки, адаптувати її до ринкових умов, інтегрувати систему в європейський і світовий простір.

У сучасних умовах змінюється сама парадигма освіти: від сентенції “Освіта на все життя” потрібен перехід до девізу, проголошеного ЮНЕСКО, “Освіта для усіх, освіта через усе життя, освіта без границь”.

Варто особливо підкреслити, що чим більше в Україні буде людей з вищою освітою, тим більше створюється об’єктивних і суб’єктивних умов для відродження всіх галузей народного господарства, збільшення духовного багатства талановитого українського народу. Винятково важливим є формування самодостатньої особистості, активних громадян, що дозволить активізувати націю. Необхідно створювати такі умови для людини, щоб вона могла повністю реалізуватися, сама була толерантною, шанобливою, поважати свої культуру, традиції.

Огляд стану проблеми. Освіта взагалі, і вища зокрема, повинна здійснюватися на сучасному, найвищому рівні. Потрібно позбуватися

авторитарної педагогіки, обновляти і підвищувати роль вчителя і викладача, учити школярів і студентів, а також усіх, хто навчаються, самостійно здобувати знання, розвивати свої творчі здібності.

Особливого значення набуває розробка і застосування новітніх технологій навчання, спрямованих на індивідуалізацію навчання, реалізацію особистісних якостей у студентів. Необхідно рішуче розширяти застосування інформаційних технологій навчання з використанням комп'ютерів, глобальної інформаційної мережі Інтернет і локальних корпоративних мереж. У Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля є достатні умови для ефективного використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі: створена досить могутня корпоративна комп'ютерна мережа, розробляються електронні підручники, електронні курси, у тому числі і для дистанційної освіти. Це особливо актуально для нашого університету, що має навчальні заклади, розташовані в багатьох містах Луганської області, в Автономній Республіці Крим, Донецькій та Херсонській областях. Саме за активне впровадження в учбово-виховний процес нових технологій на IV Міжнародній виставці навчальних закладів “Сучасна освіта в Україні – третє тисячоліття” університет нагороджено дипломом і Срібною медаллю.

Як свідчить повсякденна практична діяльність вищих навчальних закладів, контроль якості навчання є, і без нього неможливо підготувати фахівця, що відповідає вимогам замовника – держави, підприємства, установи, особистості.

Але констатувати, що контроль якості освіти є, не виставивши **критеріїв**, за якими можливо перевірити якість, то неможливо стверджувати, що вищі навчальні заклади готують фахівця, що відповідає цим вимогам.

Щоб перевірити якість освіти держава виставляє вимоги у вигляді державних стандартів (на сьогодні ще не всі розроблені). Складовими державних стандартів є освітньо-професійні програми та освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців, тобто контролюється як змістовна сутність підготовки фахівців, так і засвоєння знань, а також перетворення їх в уміння і навички.

Підприємства як державні, так і приватні, враховуючи наявність державних стандартів пред'являють ще більш високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів і, насамперед, до найвищого рівня атестації самим вузом випускника (наявність диплому з відзнакою, рейтингової оцінки (наприклад, середнього балу всіх оцінок за період навчання не нижче 4,5 тощо). Але підприємство не байдуже також й до таких показників [1], які впливають і на майбутнє самого підприємства через висококваліфіковане кадрове забезпечення:

- збільшується рівень інноваційності на підприємстві;
- підприємство стає більш конкурентноспроможним;
- зростає продуктивність праці кадрів;
- зростає можливість кадрового просування;

зростає рівень якості персоналу;
зростає мотивація освічених кадрів до самостійного підвищення кваліфікації.

Але, все таки, треба поставити і такі питання: чи є критерії якості професійної освіти, яким чином за цими критеріями організовано перевірку, чи можна їм вірити (критеріям та перевірці) і таке інше. Відповіді на ці та інші запитання можна одержати, якщо мати не окремі показники, тобто критерії, а цілісну систему контролю якості освіти.

Але до того, як підходити до оцінки якості вищої освіти, слід зауважити, що наявність високоякісної загальної середньої освіти для вступників до вищих навчальних закладів є найголовнішим завданням. А якщо знання ще й підкріплені професійною орієнтацією, то такий учень усвідомлено вибирає і спеціальність, і фах на все життя. Тоді й питання “Ким бути?” буде вирішувати сам учень, а не його батьки, їх гаманець тощо.

Вищі навчальні заклади всіх країн плідно працюють з середньою школою, особливо з такими, як ліцеї, гімназії, колежіуми, які в останні роки все більше з’являються на освітньому просторі України [2].

Нема потреби докладно вказувати, яким чином організований контроль якості навчання у вищих навчальних закладах. Сьогодні широко використовуються такі форми поточного і підсумкового контролю знань, як опитування, колоквиуми, залік за виконання лабораторних, практичних завдань, рефератів, заліки та іспити з дисципліни, курсові роботи, дипломні роботи та проекти тощо.

Вказане слід доповнити тим, що у 80-х роках колишнім Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти України була розроблена система контролю та управління якістю підготовки спеціалістів, яка ґрунтувалася на контролі результатів навчання та контролі якості навчання. При цьому вигляд контролю був такий: нульовий, вхідний, поточний, підсумковий. Кожен з них передбачав такі організаційні рівні: кафедральні, міжкафедральні (на рівні опорних кафедр), ректорські (на рівні вищого навчального закладу), міністерські зрізи знань. Усі вказані організаційні форми тільки ранжували традиційні форми контролю і не вносили суттєвих змін у методику оцінювання знань студентів на відповідних етапах навчання. Основною ж формою контролю був і досі залишається підсумковий залік або іспит з дисципліни. Міністерство освіти України затвердило у 1993 році як галузевий нормативний документ “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” [3]. Тут чітко визначені контрольні заходи у навчальному процесі – це поточний та підсумковий контроль. Вказано, що поточний контроль здійснюється під час проведення практичних, лабораторних та семінарських занять і має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи. Форма проведення поточного контролю під час навчальних занять і система оцінювання рівня знань визначаються відповідною кафедрою.

Підсумковий контроль включає семестровий контроль та державну

атестацію студентів. Семестровий контроль проводиться у формах семестрового екзамену, диференційного заліку або заліку з конкретної навчальної дисципліни в обсязі навчального матеріалу, визначеного навчальною програмою. Державна атестація студента здійснюється державною екзаменаційною (кваліфікаційною) комісією після завершення навчання на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні з метою встановлення фактичної відповідності рівня освітньої (кваліфікаційної) підготовки вимогам освітньої (кваліфікаційної) характеристики фахівця.

Мета статті – у рамках зазначеної проблеми розглянути питання такої організації навчально–виховного процесу у вищій школі, яка б ґрунтувалася б на інноваційній рейтинговій технології навчання та дозволяла за відповідними критеріями оцінювати якість освіти, а через засвоєні знання – оцінювати вміння, навички та здатність до виконання професійних обов’язків.

Напрями дослідження. У педагогічній літературі можна зустріти і таку форму контролю знань, як інноваційна. При цьому знання, що одержані у процесі навчання контролюються шляхом їх використання у майбутній практичній діяльності фахівця (моделювання окремих виробничих ситуацій, творче використання знань у конструюванні основних напрямків професійної діяльності тощо), але це можливо, коли вже одержані базові знання з спеціальності, тобто на старших курсах вищого навчального закладу.

В останні роки усе ширше для поточного контролю викладання тієї чи іншої дисципліни в Україні використовується тестування. Тобто викладачеві потрібно мати інструмент для діагностування засвоєння навчального матеріалу, щоб корегувати викладання дисципліни, і використання різноманітних тестів дає цю можливість.

Але тести як інструмент викладача, що використовуються поза межами системи контролю якості навчання, не можуть дати цілісного сприйняття всієї палітри якості навчального процесу. Перехід від окремих контрольних заходів до технології контролю дасть вагомий результат при підготовці фахівців.

“Соціально–економічні умови, що змінюються стрімко та радикально, зумовлюють необхідність адекватного реформування вищої школи України, в якій цільовою основою підготовки спеціалістів стає розвиток у студентів здатності самостійно думати й ефективно вирішувати завдання з майбутньої соціально–професійної діяльності. Досягнення нової цільової основи підготовки спеціалістів передбачає активний перехід від школи пам’яті, що було усталеним, до школи мислення, в якій замість традиційної організації та технології навчання за принципом нагромадження знань і умінь тими, хто навчається, посядуть нові технології індивідуальної підготовки спеціаліста як творчої особистості. Дійовим інструментом переходу на нові технології навчання може стати відповідний процес оперативного управління навчанням у межах конкретного вузу” [4, с.14–15].

На нашу думку, існуюча технологія навчання недостатньо впливає на мотивацію навчання, не сприяє створенню атмосфери систематичної самостійної роботи по оволодінню знаннями. Традиційні контрольні заходи цієї

системи: поточний та підсумковий контроль [3, с. 12] дозволяють студентів працювати у повну силу безпосередньо перед контрольним заходом, після здачі якого настає різкий спад інтенсивності самостійної роботи. Цей період триває досить довго, а вивчений матеріал швидко забувається. Крім того, у сесійний період після три, чотириденного вивчення матеріалу однієї дисципліни під час передекзаменаційної підготовки студенти одразу ж переорієнтуються на вивчення іншої дисципліни. Такий стрибкоподібний процес оволодіння знаннями негативно впливає на якість освіти [5, с. 92–93].

За такої системи контролю знань часто можна спостерігати картину: з курсу вивченого у минулому семестрі студенти, що одержали на екзамені добрі оцінки, можуть згадати тільки окремі закони та формули, а деякі й того менше. Зрозуміло, що у такому випадку не можна говорити про досконале володіння матеріалом, про можливість застосування отриманих знань на практиці.

Контроль знань за традиційною методикою має ряд істотних недоліків, пов'язаних із значними емоційними, фізичними та психологічними навантаженнями під час сесії як студентів, так і викладачів. Оскільки екзаменаційна оцінка є основним критерієм рівня знань за семестр, більшість студентів недостатньо приділяють уваги поточному контролю знань та систематично не працюють протягом семестру. Через величезне скупчення опитувального матеріалу та дефіциту часу викладач не в змозі якісно та об'єктивно оцінити знання студентів. Необхідно також врахувати, що традиційно існуюча форма проведення екзамену (студент одержує квиток з переліком запитань) пов'язана з елементом випадковості при одержанні запитань. Це також позначається на об'єктивності оцінки.

Негативний вплив на формування якості фахівця справляє також і те, що до всіх студентів пред'являються однакові вимоги, розраховані на середній інтелектуальний рівень, хоча при цьому не враховуються здібності та рівень професійної орієнтації. Орієнтація на середній рівень позбавляє талановитих студентів можливості розкрити свій індивідуальний потенціал.

У останні роки все більше уваги викладачів вищих навчальних закладів привертає рейтингова система контролю знань, яка вибудовується у відповідну технологію. Закордонний досвід та досвід застосування у вищих навчальних закладах України системи контролю знань, заснований на одержанні учбового рейтингу студента протягом усього періоду навчання, підтверджують можливість досягнення більш високої якості підготовки фахівців [4, 6, 7]. Будучи формою організації самостійної роботи студентів та контролю навчальної роботи, рейтингова система активно впливає на характер навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Перед усім така система організації навчального процесу та контролю знань підвищує мотивацію студентів до навчання за рахунок постійного контролю їх знань та вмінь, гласності результатів, змагальності та системи заохочення. Організація навчального процесу і, перш за все, тієї частки, що відведена на самостійне опрацювання, активізує роботу студентів протягом семестру, змушує їх працювати систематично та самостійно, розширює

можливості для всебічного розкриття здібностей студентів, розвиває їх творче мислення, індивідуалізує навчання, розширює рамки самостійної роботи та істотно змінює взаємовідносини у ланцюжку “викладач – студент” створює атмосферу співпраці.

Навчальний процес за кожною дисципліною стає повністю відкритим для студентів та має демократичний характер, який дозволяє кожному обирати рівень навчання та спосіб одержання підсумкової оцінки за дисципліною, постійно контролювати свій рівень підготовки, вносити своєчасні корективи в навчальну роботу. Індивідуалізується процес навчання, а вимоги, що пред'являються, відповідають здібностям студентів, що усуває порівняльний підхід у навчанні та оцінці їх роботи. Особлива увага приділяється всебічному творчому розвитку здатних та обдарованих студентів, не потрібно примушувати студентів вчитись.

Сама рейтингова технологія оцінки знань відповідає індивідуальним здібностям та можливостям кожного, хто навчається. Рівень знань студента оцінюється визначеною сумою балів, які він зміг набрати за дисциплінами, що вивчаються, на протязі семестру, курсу та за увесь період навчання. У цьому плані нова система вигідно відрізняється від традиційної, за якою всіх студентів ділять на тих, хто навчається на “відмінно”, “добре” та “задовільно” [3, с. 13]. Рейтингова система оцінки дозволяє ранжувати студентів, тобто виділяти першого, другого і так до останнього. Таке ранжування вносить справжню змагальність в навчальний процес. Крім того, воно дозволяє контролювати педагогічний процес на більш незначних, що дозволяє своєчасно вносити корективи до навчального процесу [8].

Актуальність впровадження нових форм контролю успішності посилюється у зв'язку із застосуванням ступеневої підготовки фахівців. Навчальний рейтинг як інтегральний показник студента може стати об'єктивним критерієм у системі атестації на різних ступенях навчання.

Як вже було сказано, рейтингова технологія оцінки та контролю знань (тобто технологія навчання) все більш звертає на себе увагу. У багатьох вузах України, Росії [3, 6, 9–15] та й інших країн так або інакше порушуються питання рейтингу студента. Всіх, хто хоч якось стикався з процесом оцінки: чи то знання у конкретній галузі, або професійні навички, вміння, майстерність, або ж визначення ділових якостей особи, наприклад, вміння швидко приймати правильне рішення, здатність орієнтуватися у складній ситуації, вміння управляти собою, колективом, впливати на оточуючих і таке інше, обов'язково хвилюють такі питання: як зробити цей процес мінімально суб'єктивним; де ті критерії, за допомогою яких можна виставити справедливу оцінку? Часто сам процес оцінювання є відносним, тобто, наприклад, оцінюючи знання з предмета викладач порівнює відповідь студента з якимось шаблоном (який, як правило, знаходиться на рівні підсвідомості викладача), або ж обирається студент, на думку викладача, котрий заслуговує найвищої оцінки. Оцінка ж інших учасників процесу відбувається шляхом порівняння їх відповідей з уявним шаблоном. А оскільки оціночна шкала надто мала “2”, “3”, “4”, “5”, то ні про

яку багатоваріантність не може йти мова. Тому часто ми зіштовхуємось з ситуацією, коли за однакової оцінки можна спостерігати цілком різний рівень засвоєних знань.

Багатьох викладачів вузів, та й не тільки вузів, не влаштовує загальноприйнята 5–бальна шкала оцінок [3; 6; 9–15] через низьку чутливість ця шкала не дозволяє врахувати різні дрібниці при оцінці знань, а також виділити в учбовому матеріалі основне та другорядне. Це у підсумку не дає чіткої картини успішності у групі, на потоці, курсі та у вузі в цілому. Немає особистої зацікавленості у одержанні якісних знань та прагнення розширити світогляд. “Дотяг” абияк на “п'ятірку”, та й досить. Так, по суті, одна і та ж оцінка може мати різне тлумачення. Викладач, оцінюючи знання, намагається відділити одну оцінку від іншої, шляхом введення різної кількості “мінусів” та “плюсів” після основної оцінки. Що це, як не спроба збільшити інтервал оцінок? Наприклад, “чотири з плюсом” означало, що студент за свою відповідь заслуговує оцінку вище чотирьох балів, а “чотири з мінусом” означає, що вона “не дотягує” до чотирьох. Але у кінцевому підсумку “чотири з мінусом” та “чотири з плюсом” означали одну й ту ж оцінку “чотири”, тому що Міністерство освіти України не давало регламенту на подібні відхилення. А як бути з рівнем знань? Як врахувати подібні відхилення? В цій ситуації виникає питання про “ціну” цього “мінуса” або “плюса”. Скажімо, скільки десятих або сотих часток він “важить”. І що у такому випадку могла б означати оцінка “п'ять з плюсом” Особливе захоплення викладача? Адже вище п'яти балів шкали не існувало.

Перше та найпростіше, що можна запропонувати у даній ситуації (до чого, власне кажучи, і прийшли викладачі вузів) – розширення інтервалу оцінок [6; 9–11]. Це приведе до збільшення порога “чутливості”, у викладача з'явиться можливість більш детально поділити навчальний матеріал під час контролю, а у студента прагнення до змагання, тому що кожний бал прийдеться буквально відвойовувати. Але при розширенні інтервалу оцінок це дає змогу більш точно і об'єктивно оцінювати знання та рівень професійної підготовки студента. Однак з підвищенням рівня балів виникають деякі труднощі у розробці критеріїв оцінки кожного рівня шкали. Таким чином, при розширенні інтервалу оцінок повинні бути враховані умови необхідності та достатності. Тобто нова шкала повинна мати такий інтервал оцінок, який дозволить врахувати всі тонкощі при оцінці та мати якомога менше різних значень. Де золота середина?

Висновки. Систему контролю якості освіти потрібно ґрунтувати на рейтинговій технології навчання. Така технологія розроблена в Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля [8], основними особливостями якої є:

Автоматизація навчально–організаційної роботи кафедри, факультету та вузу у цілому.

Розширення можливостей викладача при оцінці знань та вмінь завдяки розширенню інтервалу оціночної шкали.

Наявність механізму, деяким чином нейтралізуючого суб'єктивну думку

викладача при оцінці знань та вмінь.

Оцінка, що виставляється у залікову книжку студента та витяг до диплому, відповідає вимогам “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” України завдяки наявності механізму приведення розширеної оціночної шкали до потрібної чотирибальної шкали.

Є можливість ранжування студентів, що дає змогу використовувати ранг на різних рівнях:

для визначення заходів морального та матеріального заохочення студентів;

для встановлення порогових рейтингів при переході, наприклад, на наступний курс, на наступний етап навчання, перехід на навчання за професійно–освітньою програмою більш високого рівня, подальше навчання у магістратурі або аспірантурі;

пріоритетного укладання контрактів з престижними фірмами на подальшу роботу після закінчення вузу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крикавський Є., Патора Р., Чухрай Н. Вища освіта в Польщі: ринкова трансформація і європейська інтеграція. Науково–методична конференція “Інтеграція вищої освіти України в Європейську систему”. Дніпропетровськ, 15.05.2001 р.
2. Андрюшук А.О. Взаємодія середньої та вищої школи з професійної орієнтації молоді //Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. –1999. – № 2. – С. 8–12.
3. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти України від 2.06.93. – № 161.
4. Нові технології навчання. Науково–методичний збірник. – Випуск 13. ІЗМН. – К., 1995. – 243 с.
5. Кукушкин В.Д., Неволин И.Ф., Бушуев В.С. Организация умственного труда //Учеб. пособие. –М: Московский институт стали и сплавов, 1980. – 186 с.
6. Дорофеев В.Н., Белозерцев В.Н., Самойлов В.А., Шевцов Л.В. Организация и методические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов в ДГМИ. Проблемы та перспективи управління якістю підготовки спеціалістів. Тези доп. Науково–методична конф. 1–4 грудня 1993 р. – К.: КПЦА, 1993. – С. 80.
7. Мищенко В.Ф., Власенков В.М. Рейтинг в учебном процессе. Современные методы активизации творческих способностей в процессе подготовки инженеров. Тезисы докл. Семинар. 21–23 октября 1991 г. – Севастополь: СПИ, 1991. – С. 134–135.
8. Андрюшук А.О., Задорожна О.М. Рейтингова технологія навчання у вищих та середніх закладах освіти. – Луганськ: Вид–во Східноукр. держ. ун–ту, 1997. – 52 с.
9. Завгородний В.А., Киселева А.И., Голованенко Е.А. Особенности организации рейтингового контроля по русскому языку на ПО ФРИГ. Збірник матеріалів другої міжнародної науково–методичної конференції

- “Досвід і проблеми організації самостійної роботи і контролю знань студентів”. Науково–методична конф. 13–16.09.95 р. – Суми: СумДУ, 1995 р. – С. 277–278.
10. Календар–довідник на 1993–1994 навчальний рік. – К: Університет “Києво–Могилянська Академія”. – 1993. – 127 с.
11. Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения. – Программно–методический комплекс. – Йошкар–Ола, 1992. – 21 с.
12. Касимов Р.Я., Зинченко В.Я., Грандберг И.И. Рейтинговый контроль // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 83–92.
13. Кругликов В. Рейтинговая система диагностики учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 100–102.
14. Артемов А., Павлов Н., Сидорова Т. Модульно–рейтинговая система // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 121–125.
15. Павлов Н, Артемов А., Сидорова Т., Фролов В. Контроль знаний студентов // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 116–121.

Барубіна О. В.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО–ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ПРОЦЕСІ РІЗНОМАНІТНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

Проблема формування навчально–інтелектуальних умінь у студентів є в наш час надзвичайно актуальною, оскільки робота з новою сучасною технікою вимагає ґрунтовних знань та критичного мислення. Отже однією з головних завдань вищої школи є формування у студентів уміння використовувати нові знання в постійно зростаючому потоці наукової та суспільно–політичної інформації.

Розвитку мислення та інтелектуальних здібностей присвячено праці педагогів і психологів, зокрема, Ю. Бабанського, Л. Виготського, Т.Льїної, В.Євдокімова, В. Лозової, І. Лернера, В. Паламарчук, В. Шпалинського та ін.

У процесі навчально–пізнавальної діяльності студенти набувають знань, умінь та навичок, але, як засвідчують провідні дидакти, ще не забезпечує в достатній мірі формування професійного мислення та розумових дій. Метою даної статті є розкриття можливостей організації форм навчання у ВНЗі для формування інтелектуальних умінь.

Для вищої школи характерна наявність різноманітних форм навчання: лекції, семінарські заняття, лабораторні, практичні, самостійні та творчі роботи, які надають можливість оволодіти уміннями та навичками, а також мають потенційні можливості для формування інтелектуальних умінь та професійних знань. Так, ефективність роботи на лекції залежить від активності студента, від його уміння розуміти матеріал, уважно слухати, виділяти головне, застосовувати отриману інформацію під час рішення різноманітних задач. Тобто, новий навчальний матеріал краще засвоюється студентами, якщо він активізує власну розумову діяльність.

Серед умов, які забезпечують активізацію розумової діяльності студентів на лекції, провідні дидакти визначають: науковість та інформативність; постановку проблемних питань; обґрунтованість та аргументованість висновків; наявність достатньої кількості переконливих прикладів та фактів під час лекції тощо.

Особливу роль у формуванні інтелектуальних умінь та навичок займають семінарські заняття, які призначені поглиблювати знання, формувати уміння, систематизувати матеріал, що вивчається. Цьому сприяє проведення семінару у вигляді розгорнутої бесіди за планом, невеликих доповідей або обговорення проблемних питань, захисту власних концепцій, ідей тощо.

При підготовці до семінарських занять студенти стикаються з необхідністю самостійно працювати з джерелами інформації, готувати повідомлення, реферати, доповіді, рецензії, що, з одного боку, вимагає від студентів вміння добирати та працювати з літературою, а з іншого сприяє оволодінню таких умінь як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, систематизація, класифікація, абстрагування, порівняння та ін.

Досвід провідних педагогів показує, що не всі студенти вміють користуватись спеціалізованою літературою, енциклопедіями, словниками, каталогами бібліотек, вести спеціальні записи при роботі з книгою. Так, корисними при роботі з друкованим матеріалом, на наш погляд, можуть бути такі уміння як: конспектування, що представляє собою скорочений вид записів, наближений до тексту з наведенням важливих фактів, дат, назв, окремих положень та цитат; складання простого чи складного плану, яке передбачає читання всього тексту та виділення його головної ідеї, розділення його на частини, надання заголовку до кожної його частини; складання тез, тобто скорочено записувати основні положення, які викладають формулювання головних думок та положень; переказ, який представляє собою уміння віділяти головне та одним реченням викладати зміст одного–двох абзаців.

Для того, щоб семінар сприяв оволодінню інтелектуальними уміннями, викладачу треба дотримуватись таких вимог: цілеспрямованість – постановка проблеми, поєднання теоретичного матеріалу з практичним його використанням у майбутній професійній діяльності; планування – виокремлення головних питань; організація семінару – уміння викликати та підтримати дискусію, конструктивний аналіз всіх відповідей та виступів студентів, заповненість учбового часу аналізуванням проблем; висновок – кваліфікований, переконливий, що містить теоретичних узагальнення. [1, с.127]

Однією із форм організації навчально–пізнавальної діяльності є лабораторні та практичні роботи, які мають за мету навчити студентів застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. З огляду на досліджувану проблему, цінність лабораторних робіт полягає в тому, що вони сприяють формуванню уміння обробляти результати, та виходячи з цього, вчать робити правильні наукові висновки та пропозиції. Під час виконання лабораторної роботи студент має чітко усвідомлювати її мету та пізнавальне завдання, добре знати теоретичний матеріал, що відповідає практичним

завданням, дотримуватись плану роботи, а також повинен уміти складати усний чи письмовий звіт.

Формуванню своєрідних інтелектуальних умінь та навичок сприяють і практичні роботи, які, на відміну від лабораторних, розраховані на застосування знань у ситуаціях наближених до життєвих. Виконання практичних допомагає студентам конкретизувати знання, розвиває вміння спостерігати та пояснювати явища, планувати роботу, знаходити раціональні засоби вирішення проблемного питання, формує навички самоконтролю. Для успішної підготовки до практичного заняття неможливо обмежитись вивченням конспекту лекцій, тому ефективність занять значно підвищується, якщо студенти при цьому працюють із підручниками та навчальними посібниками.

У процесі навчально–пізнавальної діяльності студенти іноді стикаються із завданнями чи фактами, які не можуть бути вирішені за допомогою вже відомих методів. Корисними, в таких випадках, можуть бути прийоми творчого мислення, зокрема, абстрагування. Творчі роботи вирішують функції розвиваючого навчання, формують творчий потенціал особистості, дозволяють покращувати та поглиблювати знання, вносять у результати роботи дещо оригінальне. Цінність виконання творчої роботи залежить не стільки від об'єктивно вірного та точного її вирішення, скільки від свіжості задумки, оригінальності підходу, яскраво вираженої індивідуальності та уміння охоплювати дійсність в усіх її відношеннях.

Одним із критеріїв оцінки успішного оволодіння інтелектуальними вміннями є рівень самостійності при виконанні того, чи іншого завдання. Як зазначає Т. Ільїна, самостійність – це один з показників ступеню розвитку розумових сил людини. Самостійна робота передбачає виробітку ряду умінь, потрібних для оволодіння знаннями у будь–якій галузі, зокрема, уміння зосереджено та уважно працювати, планувати свій час, вести спостереження та записи, використовувати різні форми пам'яті – логічної, моторної, зорової; оволодіння раціональними засобами розумових дій та навичками самоконтролю. Однак, якщо раніше залучення до самостійної діяльності мало за мету забезпечення більш міцних знань, то зараз самостійній роботі приділяється велика увага ще й тому, що самостійність у навчанні, представляє собою необхідну умову формування інтелектуальних умінь, активізації пізнавальних процесів та всієї навчальної діяльності студента.

Ступінь самостійності студентів під час навчання значно відрізняється від середньої школи, тому, зазвичай, у вищих навчальних закладах викладачі пропонують студентам графіки самостійної роботи, яку вони мають зробити протягом семестру.

Отже, аналіз психолого–педагогічної літератури (1–4) свідчить, що оволодіння інтелектуальними вміннями і навичками сприяє підвищенню організації навчальної діяльності, міцному засвоєнню матеріалу, формуванню навчальних інтересів, та допомагає триваліше займатись напруженою інтелектуальною діяльністю. Виховне ж значення інтелектуальних умінь полягає в тому, що вони забезпечують потребу особистості у самоосвіті,

самовихованні та самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основы педагогики и психологии высшей школы. Под ред. А.В. Петровского. Издательство Московского университета, 1986, с. 303.
2. Фіцула М.М. Педагогіка.–К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544с.
3. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання.– Харків, 1997. – 338с.
4. Ильина Т.А. Педагогика. – М., 1984.

Береза Г.Г., Росік Т.Т.

ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ АМАТОРСЬКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Автори статті дають обоснование подборке диагностических методик для изучения воздействия различных организационных форм театрального искусства на развитие наиболее профессионально важных творческих качеств будущих учителей, делают анализ апробации составленного ими рефлексивного вопросника, намечают перспективы дальнейших научных разведок.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями: Оновлення освіти, її відповідність вимогам перспективного розвитку може здійснитися тільки завдяки підвищенню якості підготовки майбутнього вчителя. Це ставить перед сучасною вищою освітою завдання пошуку засобів розвитку професійно значущих творчих якостей вчителів. У цьому зв'язку привертає увагу проблема вивчення шляхів оптимального використання виховного потенціалу організаційних форм аматорського театрального мистецтва в позааудиторній роботі ВНЗ.

Гіпотезою нашого дослідження є припущення про те, що вміле впровадження в практику вітчизняної вищої школи розмаїття організаційних форм аматорського театрального мистецтва, та створення сприятливих умов для їх розвитку, може підвищити ефективність розвитку професійно значущих творчих якостей вчителів. Для підтвердження, або спростування даної гіпотези необхідне вивчення ефективності різних організаційних форм аматорського театрального мистецтва у виховній практиці ВНЗ.

Мета даної публікації полягає в тому, щоб обґрунтувати застосування певних діагностичних методик та зробити аналіз результатів апробації розробленого авторами рефлексивного питальника. Названій меті підпорядковуються наступні **завдання**: 1) з'ясувати зміст понять, „якість вищої освіти”, “якість освітньої діяльності” “якість особистості випускника вищого навчального закладу”; 2) розкрити зміст поняття – „організаційні форми аматорського театрального мистецтва у ВНЗ”; 3) проаналізувати результати апробації рефлексивного питальника.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.

переконливо свідчить, що будь-яка професійна кваліфікація (в тому числі й педагогічна) відтворюється в категорії якості. Якість вищої освіти визначається як сукупність певних світоглядних, поведінкових і професійно значущих властивостей та характеристик випускників ВНЗ.[1.9] Якість освітньої діяльності слід розуміти як сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства. Якість особистості випускника вищого навчального закладу – можна розуміти як цілісну сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей особи, яка закінчує вищій навчальний заклад.[1, с.20] Завдання вищої освіти полягає, по-перше – в тому, щоб навчити майбутніх вчителів тому, що реально може їм знадобитися в процесі професійної діяльності; по-друге – в тому, щоб контролювати ступінь розвитку необхідних якостей [1, с.10].

Часто “творчі якості майбутніх вчителів”, як результат освітніх зусиль вищої школи, розуміють як досягнення певного рівню педагогічної майстерності. В наукових працях (Зязюна І.А, Абрамяна В.Ц, Єршової А.П., Букатова В.М., Булатової О.С., Петрова В.А. та інших) переконливо обгрунтовано ефективність використання театральних методик (акторської та режисерської) для підвищення рівню педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Але всі вище названі автори в один голос попереджають, що опанувати засадовою для театральних методик – системою К.С.Станіславського – не можна теоретично, без тривалого та наполегливого практичного освоєння всіх елементів “системи”. Також, загальновідомо, що процес вдосконалення якостей вчителя відбувається не тільки в аудиторній роботі (під час вивчення курсу педагогічної майстерності), а також у позааудиторний час, і за межами ВНЗ, і пізніше, під час професійної діяльності в школі.

З історичного погляду тісний зв’язок між вищою школою та театальною методикою можна вважати традиційним для України. Згадаймо, що поширенню гуманістичних ідей в Україні (кінця XVII початку XVIII ст.), зокрема, сприяли: 1) використання драматургічних творів і театального мистецтва, завдяки аматорській творчості викладачів та студентів, зусиллями яких створювалась так звана шкільна драма.[2, с.131] Пізніше, одним із значущих наслідків розвитку шкільної драми стала діяльність мандрівних дяків – студентів, або колишніх студентів Києво–Могилянської академії, ряду колегіумів та семінарій. У ході своєї педагогічної діяльності мандрівні дяки займались також і театальною творчістю [2, с.132] І хоча педагогічні наслідки діяльності мандрівних дяків, які займались аматорською театальною творчістю ще недостатньо вивчені, але значущість їх впливу на розвиток української культури не викликає сумнівів.

Для означення розмаїття виховних театральних можливостей сучасних ВНЗ ми використовуємо поняття – “організаційні форми аматорського театального мистецтва” (далі скорочено – ОФАТМ), і розуміємо його як форми позааудиторної виховної роботи ВНЗ, в яких використовуються ті, чи

інші елементи синтетичного за своєю природою театрального мистецтва. За видами діяльності ОФАТМ притаманні колективні, групові (у розумінні малої групи) та індивідуальні форми реалізації. За характером творчої спрямованості ОФАТМ можна поділити на: 1) літературно–мистецькі; 2) виконавчо–мистецькі. В свою чергу літературно–мистецькі ОФАТМ розподіляються на: 1) інсценування прозових творів; 2) написання сценаріїв; 3) написання драматичних творів, а виконавчо–мистецькі ОФАТМ можна розподілити на: 1) вистави; 2) уривки з драматичних творів та інсценівки; 3) театралізовані вечори; 4) літературні вистави та літературно–музичні композиції; 5) народні свята та обряди; 6) шоу–програми, мистецькі конкурси, КВК тощо. З огляду на характер розвитку театральних здібностей ОФАТМ можна поділити за напрямками на: 1) режисерський, акторський, драматургічний.

Отже, театральна методика може допомогти вчителю розвинути: 1) естетичні засади особистості; 2) образне мислення; 3) емоційну пам'ять; 4) усвідомити себе як людину, що передає духовні цінності; 5) навчитися розглядати шкільне спілкування у категоріях вчинку; 6) навчитися педагогічній доцільності дій і вчинків; 7) освоїти методи входження у творчий стан; 8) створити свій імідж. Не слід забувати, що педагогічна творчість це не тільки і не стільки ефективне використання знань, умінь і навичок, а переважно застосування художньої логіки при рішенні педагогічних задач.[3, с.8] Не менш важливим є виявлення і розвиток здібностей, зв'язаних із фантазією, інтуїцією, імпровізацією, технікою і виразністю мови і рухів, відкритістю, переконливістю [3, с.4].

Але процес діагностики якостей вчителя ускладнюється у зв'язку з деякою неузгодженістю методів дослідження у театральній та загальній педагогіці. Так, наприклад, у театральній педагогіці при діагностиці якостей творчої натури часто використовуються досить складні інструментальні методики. На відміну, в загальній педагогіці засадовими методами діагностики (наприклад, педагогічного артистизму) виступають спостереження вчителя, анкетування, інтерв'ювання, тестування, вивчення думок учнів, колег, особистісних, суб'єктивних оцінок [3, с.133]. З огляду на те, що інформація про індивідуальність дуже особистісна (погоджуючись з Булатовою О.С.) вважаємо, що індикатором такої інформації має бути свідомою людиною [3, с.134].

Досить ефективною щодо вивчення здатності до регуляції психічних процесів, уміння вільно і доцільно діяти в публічних обставинах, вважаємо методику Петрова В.А. розроблену для діагностики акторських здібностей на основі традиційних вправ психофізичного тренінгу та відомих психодіагностичних методик. Тренінг сприяє розвитку гнучкості психіки та чутливості нервової системи до будь–яких умовних подразників. Головне завдання даного тренінгу – умовне відвернення від усього раціонального, поміркованого, передбачуваного, упередженого, що впливає на людину із зовні. Під час виконання вправ студенти позбавлені посилення на авторитетні рекомендації, або на стереотипні рішення, передбачене широке використання елементу гри. і так званої умовної драматургії [4, с.17]. Класифікуються вправи

тренінгу у відповідності до таких засадових, специфічно акторських здібностей, як увага, здібність до рольової гри, особливості акторського мислення, здібність до втілення акторського задуму тощо [4, с.19].

Під час вибору методики для вивчення творчих якостей слід враховувати неоднозначність процесу діагностики і те що часто людина, яка не є творчою індивідуальністю, прагне здаватися такою. Зважаючи на це складати тестові питання треба таким чином, щоб у результаті можна було побачити, чи прагне людина здаватися яскравою, оригінальною чи є такою насправді. Для цього, доцільно розділити питання про творчі ознаки і про прагнення демонструвати такі ознаки. (прикладом може слугувати варіант алгоритму виявлення яскравості, оригінальності і чарівності, підготовлений С.А. Гильмановим). Ефективним може бути також використання низки адаптованих тестів яку наводить Булатова О.С. – це діагностичні методики визначення сформованості якостей особистості вчителя (тести, анкети, рефлексивні питальники, робочі картки, алгоритми, тощо).

Отриманню суб'єктивної інформації про учасників організаційних форм аматорського театрального мистецтва нами розроблено рефлексивний питальник і проведено його апробацію. Дослідження мало мету визначення якісних параметрів впливу організаційних форм аматорського театрального мистецтва на рівень сформованості найбільш значущих професійних якостей учителя. Апробацію питальника проведено зі студентами, що брали участь у тих чи інших організаційних формах аматорського театрального мистецтва у КЕГІ. Рефлексивний питальник складався з чотирьох питань та низки варіантів до кожного з них

У ході анкетування було встановлено, що в рейтингу відповідей на питання: № 1. “Що спонукало Вас брати участь у театральних постановках?” варіант відповіді “Можливість збагатитися досвідом театральної діяльності” на перше місце по ступеню значимості для себе поставили 19% опитаних; на друге місце – 16%; на третє місце – 5%; варіант відповіді “Можливість випробувати себе в публічній творчості” на перше місце поставили 15%; на друге – 15%; на третє 19%; варіант відповіді “Можливість розкріпачитися в спілкуванні” на перше місце поставили 8%; на друге – 5%; на третє 17%; варіант відповіді “Можливість прославитися” на перше місце поставили 2%; на друге – 7%; на третє – 8%; варіант відповіді “Можливість випробувати себе” на перше місце поставили 16%; на друге місце – 34%; на третє 21%; варіант відповіді “Можливість позбутися страху перед публічним виступом” на перше місце поставили 7%; на друге – 18%; на третє – 11%; варіант відповіді “Можливість позбутися сором'язливості і невпевненості в спілкуванні” на перше місце поставили 7%; на друге 5%; на третє – 19%; варіант відповіді “Що–небудь інше”...на перше місце поставили 26% на друге 0%; на третє 0%; на питання № 2. “Що Ви виділяєте як найбільш важливе в ході вашої театральної діяльності?” варіант відповіді “Практичне освоєння різних видів мистецтва (синтезованих у театральному жанрі)” на перше місце по значимості поставили 8% опитаних; на друге – 12%; на третє – 6%; варіант відповіді “Прилучення до джерел культури

різних народів” на перше місце поставили 16%; на друге – 12%; на третє 16%; варіант відповіді “Пізнання свого психофізичного апарату і способів розширення його можливостей” на перше місце поставили 21%; на друге – 13%; на третє 16%; варіант відповіді “Розширення педагогічних і психологічних знань в галузі взаємодії людей” на перше місце поставили 18%; на друге – 19%; на третє – 15%; варіант відповіді “Можливість зняти емоційну напругу” на перше місце поставили 8%; на друге – 24%; на третє 18 %; варіант відповіді “Можливість компенсації недостатнього прояву емоцій у житті через програвання художніх образів” на перше місце поставили 5%; на друге 6%; на третє 7%; варіант відповіді “Придбання досвіду в галузі здійснення вчинків а також емоційних реакцій на вчинки” на перше місце поставили 11%; на друге – 12%; на третє – 16%; варіант відповіді “Що–небудь інше” на перше місце поставили 13%; на друге – 2%; на третє – 5%; на питання № 3. “Чи вдалося Вам реалізувати себе в театральній діяльності по найбільш значимим для Вас параметрам?” “ні” відповіли 71% опитаних; “так” відповіли 29% опитаних ;“заради заліку” 8% опитаних студентів.

Отже, з 64 студентів: – брали участь заради заліку 5 ст. (8%), – з іншою метою – 72 ст. (92%); – вважають, що реалізували себе в театральній діяльності – 18 ст. (29%);– не реалізували себе – 41 ст. + 5 ст. = 46 ст. (63%+8%=71%).

Висновки з даного дослідження: 1) необхідне більш повне використання різних організаційних форм аматорського театального мистецтва в ВНЗ, за умови вивчення його впливу на розвиток найбільш значущих якостей вчителя за рахунок його занурення в практичну режисерську, акторську, драматургічну діяльність., в період навчання у ВНЗ. 2) допрацювати у рефлексивному питальнику четверте питання. 3) розробити рефлексивні питальники для дослідження режисерських та драматургічних якостей майбутнього вчителя.

Перспективи подальшого розвитку з даного напрямку: використання наведеної низки методик та питальника у процесі вивчення ефективності використання різних організаційних форм аматорського театального мистецтва в ВНЗ Східної України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. Галузеві стандарти вищої освіти/ Укл. В.Л.Петренко //Інформаційний вісник. – Вища освіта – № 10. – 2003. – С. 12–20.

2. Росік Т.Т. Зарубіжний досвід гуманістичного виховання та його врахування в українській педагогіці. /Науковий вісник ПДПУ ім К.Д.Ушинського. Зб. наук. праць. – Випуск 12. – Одеса, 2001. – С. 126–133.

3. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. учреждений. – Г.: “Академия”, 2001. – 240 с.

4. Петров В.А. Нулевой класс актера. – М.: Сов. Россия, 1985. – 80 с. – (Б-ка “В помощь худож. самодеятельности” – № 22).

Гончаренко Л.О.

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КУРСАНТІВ

Актуальність проблеми. Одним з основних напрямків поліпшення підготовки фахівців є розвиток творчої активності курсантів у навчанні. Цей напрямок може бути вдало реалізовано шляхом створення та вирішення в ході навчання ситуацій, що викликають пізнавальний інтерес курсантів. Засвоєння знань буде проходити як задоволення цього пізнавального інтересу та приводити в дію мотиви, що спонукають до активності у навчанні.

Аналіз проблеми свідчить на те, що в основі проблемного навчання лежить ідея відомого психолога С.Л.Рубінштейна [1] про спосіб розвитку свідомості людини через вирішення пізнавальних проблем, що містять в собі суперечності. В межах цієї моделі зберігаються всі основні моменти традиційного навчання. Однак враховуються два основних психологічних чинники ефективності навчання: пізнавальна мотивація і розумова активність учнів в умовах вирішення навчальних проблемних ситуацій.

У 1970–ті роки проблемне навчання стало яскравим спалахом у регламентованому житті радянських шкіл, що стало символом творчого підходу вчителя до навчання. Наукова розробка проблемного навчання знайшла своє відображення у наукових працях вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів. Зокрема, розгляд тих чи інших аспектів проблеми знайшов відображення в працях таких вчених як Н.В.Бордовська, І.Я.Лернер, Б.Т.Ліхачов, М.І.Махмутов, І.П.Підласий, М.М.Фіцула, І.Ф.Харламов, А.В.Хуторський та ін. [2–9]. Серед зарубіжних вчених слід зазначити польських педагогів – Ч.Куписевича та В.Оконя [10–11]. Однак проблемне навчання у вищих військових навчальних закладах досі не мало широкого науково–методичного висвітлення [12].

Метою даної статті є психолого–педагогічний аналіз проблемного навчання, визначення основних методичних прийомів та умов його впровадження у різні види навчальних занять, а також оцінка його переваг та труднощів.

Проблемне навчання відрізняється від інших видів навчання. Сутність його полягає в організації навчання шляхом самостійного пошуку знань у процесі рішення навчальних проблем, розвитку творчого мислення і пізнавальної активності тих, хто навчається [6, с.513; 8, с.173]. Що полягає у основі цього та інших понять, пов'язаних із проблемним навчанням? При вивченні суперечливих явищ завжди необхідно виходити з ґрунтовних понять та термінів. Вирішимо деякі з них.

Проблема – це задача, складне теоретичне питання, що вимагає вивчення, вирішення.

Проблемний метод навчання містить у собі деякі суперечності, викликає труднощі пошуку відповіді на нього.

Проблемна задача відрізняється від проблемного навчального питання тим, що містить додаткову ввідну інформацію, а тому викликає прагнення до самостійного пошуку способів та шляхів її рішення [13, с.289].

Проблемна ситуація – це така ситуація, коли курсанти відчують підвищене інтелектуальне напруження у випадку неможливості пояснити нові положення, процеси та реалії за допомогою своїх знань та виконати невідому дію знайомими засобами [4, с.401]. Удадо створена проблемна ситуація є важливою ланкою наступного засвоєння курсантами знань проблемним шляхом, що складається з таких етапів: створення проблемної ситуації; її аналіз і формулювання проблеми; висунення гіпотез; перевірка найважливіших гіпотез [7, с.150].

Найбільш удадо проблемний метод навчання знаходить реалізацію в умовах психологічної розкнутості та підготовленості курсантів до занять. Постановка навчальних проблем на занятті має чотири основні варіанти.

1. Викладач сам ставить, формулює та вирішує навчальну проблему. Такий підхід використовується перш за все: а) в умовах упровадження проблемного методу навчання курсантів; б) якщо навчальна група теоретично підготована слабо; в) якщо питання, що розглядаються, представляють значну новизну для курсантів;

2. Викладач сам ставить і формулює проблему, але вирішує її сумісно з курсантами. Такий підхід використовується, якщо курсанти вже знайомі з проблемним навчанням, мають необхідний мінімум знань та навичок.

3. Викладач у ході заняття спонукає курсантів формулювати навчальну проблему, визначити пошук її рішення і спробувати її вирішити. Це можливо лише у добре підготовленій навчальній групі.

4. Викладач ставить проблемні питання й завдання, орієнтує курсантів на їх вирішення в ході самостійної роботи. Такий підхід використовується лише наприкінці заняття, щоб не відвертати їх уваги [7; 9].

Треба враховувати, що впровадження до практики елементів проблемного навчання має деякі **умови**:

– курсант стає фахівцем лише в ході власної діяльності. Саме ця діяльність є стрижнем навчального процесу, його змістом, а діяльність викладача є лише засобом для створення проблемних форм руху цього змісту;

– зміст навчальної дисципліни повинен вирішуватися не змістом науки, а перш за все змістом майбутньої професійної діяльності курсантів. А саму навчальну дисципліну слід розглядати як цю чи іншу проблемну форму навчальної й професійної діяльності;

– виклад матеріалу окремих навчальних дисциплін без взаємного зв'язку закладає у курсантів безсистемну мозаїку знань, що не пов'язані між собою єдиним стрижнем – майбутньою професійною діяльністю. Цього можна уникнути, якщо вести навчальну діяльність як процес рішення курсантами проблемних ситуацій, які моделюють майбутню професійну діяльність.

Проблемне навчання має суттєві **переваги** [6, с.514; 7, с.151; 14, с.213]:

– викликає високий інтерес до навчальної діяльності, робить її

захоплюючою;

- спонукає до самостійного пошуку знань шляхом особистої активної та творчої діяльності;
- розвиває інтуїцію та продуктивне мислення;
- навчає мистецтву рішення різних наукових та практичних проблем, набуває досвіду творчого рішення теоретичних та практичних завдань;
- має міцні й дійові результати навчання;
- формує творчу особистість.

Але організація та впровадження проблемного навчання має і деякі **труднощі**:

По–перше, вони пов’язані з великими витратами часу щодо постановки та вирішення проблем, створення проблемних ситуацій і надання курсантам можливості самостійного її рішення [13, с.289];

По–друге, проблемне навчання дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний курсантам;

По–третє, проблемне навчання недостатньо ефективно щодо формування практичних умінь і навичок [7, с.151; 14, с.213];

По–четверте, цей вид навчання приховує в собі природний процес розподілу курсантів на самостійних і несамостійних [2, с.93].

Висновки. 1. Проблемне навчання має велике значення не тільки для посилення творчої активності тих, хто навчається, а й для проблематизації самої системи вітчизняної освіти й підготовки до її подальшого переходу на новий варіативний рівень.

2. Принцип проблемності не суперечить іншим дидактичним принципам і не підмінює їх. Як відносно самостійний, він відіграє вирішальну роль у формуванні творчих здібностей курсантів, їх управлінської та бойової діяльності, а також виступає важливим резервом і умовою ефективності викладання навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2–х т. – М.: Просвещение. – 1989.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
4. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Юрайт, 1999. – 464 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
6. Подласый М.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2–х кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2002. – 528 с.
8. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4–е изд. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.

9. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
10. Куписевич Ч. Основы общей дидактики /Пер. с польск. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.
11. Оконь В. Основы проблемного обучения /Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
12. Военная психология и педагогика: Учебное пособие. – М.: “Совершенство”, 1998. – 384 с.
13. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
14. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов/ Составитель и ответственный редактор А.А. Радугин. – М.: Центр, 1999. – 256 с.
15. Современная психология: Справочное руководство. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 688 с.

Дзундза А.І.

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті аналізується роль гуманітарної освіти у емоційному розвитку майбутніх фахівців, що робить їх більш відкритими для різноманітної інформації, активізує діяльність їхнього інтелекту і полегшує засвоєння будь-яких професійних знань. Обґрунтовується доцільність розробки і впровадження блоку змістових модулів інформаційно-культурологічної спрямованості у навчально-виховному процесі у ВНЗ.

Ключові слова: інформація, інформатизація, культура, змістовий модуль, гуманітаризація, тезаурус, комунікація.

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується зростанням потужності інформаційних і комунікаційних технологій, що являє собою глобальну інформаційну революцію, яка за своїм масштабом і наслідкам у багато разів перевершує промислову революцію ХІХ століття і науково-технічну революцію середини ХХ сторіччя. Дослідники проблем формування інформаційної культури переконливо доводять, що під впливом процесів інформатизації, що відбуваються в суспільстві, змінюються всі сфери життєдіяльності: економіка, політика, культура, освіта, навколишнє середовище і багато іншого (Р. Абдеев, Г. Воробьев, Е. Демиденко, Н. Моисеев, В. Трайнев та інші). Однак, інформатизація несе із собою не тільки оригінальні рішення різних суспільних питань, але й численні проблеми. Найбільш важливою з них є недооцінка соціокультурних аспектів даного процесу, що породжує уявлення про інформатизацію як про винятково інженерну, технологічну проблему. Насправді техніка, наука, інформатизація є лише засобами для розвитку людини, а мета – сама людина, її культура. Усвідомлення небезпеки технократизму, прагнення поставити сучасні досягнення науки і техніки на

служіння людям вимагають посилення ролі і значення гуманітарних знань у сучасних ВНЗ України, виховання професіоналів різних сфер діяльності з культуротворчим складом мислення і високим рівнем інформаційної культури, що не тільки забезпечить необхідну адаптацію майбутніх фахівців до сучасного, інформаційно–культурного середовища, але й створить базу для формування раціональної інформаційної поведінки у всіх сферах їхньої діяльності.

Сучасні уявлення про інформаційну культуру фахівця склалися в результаті досліджень впливу процесів інформатизації на професійну і соціально–економічну сфери діяльності випускників ВНЗ. Концептуальний аналіз цих процесів наведений у роботах Ю. Абрамова, М. Арапова, А. Арнольдова, Н. Ващекіна, В. Виноградова, У. Дайзарда, Г. Кана, Е. Семенюка, О. Тоффлера, А. Урсула та інших учених.

Безумовно, спосіб життя сучасної людини дуже тісно пов'язаний з функціонуванням різноманітної техніки: авто–, теле–, відео–засобами, комп'ютерами, телекомунікаційними мережами. Абсолютизація технічних засобів і науково обґрунтованих технічних знань приводить до визнання їх як вирішального фактору соціального розвитку суспільства. Недооцінка духовної культури спричиняє негативні наслідки: посилення соціально–економічних протиріч, зростання насильства над особистістю, дегуманізацію громадського життя. На думку провідних учених, різка розбіжність між традиційною гуманітарною культурою, яка склалася в сучасних умовах, пов'язана з людиною та її духовною культурою, що формує систему моральних заборон і активізує відповідальність за свої дії, і культурою технократичною, що розглядає індивідів як елемент сучасних технологій. Ця розбіжність потребує найскорішої ліквідації через створення цілісної системи протидії цим тенденціям у рамках розвитку інформаційної культури особистості (Д. Белл, А. Тоффлер, В. Зінченко, Л. Кузнецова, Н. Моїсеєв, В. Стюпін та інші). Необхідно усвідомити, що наука і техніка важливі не самі по собі, а лише в тій мірі, у якій вони сприяють розвитку творчих здібностей особистості, реалізації її внутрішнього багатства і професійних можливостей.

Тенденція гуманітаризації вищої освіти в Україні, що намітилася останнім часом, є важливим засобом розвитку духовності майбутніх фахівців, здатних вирішувати не тільки вузькопрофесійні завдання, але й спроможних правильно оцінювати соціальні наслідки своєї діяльності. Гуманітаризація освіти – це боротьба за збереження власне людського в технізованому житті, у певному сенсі, імунітет проти можливого нового типу техногенного розподілу людей. Гуманітаризація освіти має своєю метою зведення до мінімуму наслідків анонімності раціонального пізнання, дискредитованого бездуховністю, що призводить до екологічної і культурної кризи. Процеси гуманітаризації освіти передбачають формування особистісно–орієнтованої інформаційної культури, що включає в себе створення таких аксіологічних цінностей, як – надання переваг індивідуальним розумовим процесам перед суспільною доцільністю; усвідомлення вад догматичних і конформістських рішень; безупинне формування

в майбутніх фахівців умінь, потреб і готовності здійснювати свою професійну діяльність в інтересах людини.

Значення різнобічної гуманітарної освіти для майбутніх фахівців, усвідомлення ними самоцінності власного життя та життя інших людей і природи можна аргументувати такими положеннями: гуманітарна освіченість сприяє емоційному розвитку індивідів, а тому робить їх більш відкритими для різноманітної інформації, активізує діяльність їхнього інтелекту і полегшує засвоєння будь-якої професії; гуманітарна освіченість є основною конструкцією духовності майбутніх фахівців, що характеризується піднесеністю їх думок, бажань і відповідною мотивацією вчинків. Гуманітарне знання спрямоване на формування особистості, розвиток у ній філософських, моральних і культурних засад, виховання самостійності у творчості й образному мисленні. Сучасна гуманітарна освіта включає широке коло компонентів, що забезпечують прояви соціальної сутності індивіда у всьому різноманітті зв'язків і взаємодій, як носія і творця культурних цінностей, національних традицій, суспільної ідеології. Саме ідеології, тому що будь-яке гуманітарне знання завжди відбиває інтереси і цінності якого-небудь суспільства чи соціальної групи, що було доведено ще філософами-неоканціанами і М. Вебером.

Ю. Зубов основними цінностями гуманітарної освіти вважає: відповідальність за суспільно важливі цінності, вільне світоглядне самовизначення, загальнокультурну компетентність, особистісну самоактуалізацію в культурі і житті [2]. Традиційне розв'язання проблеми гуманітаризації освіти у вищій школі здійснюється за допомогою посилення впливу дисциплін гуманітарного циклу. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що в закордонній вищій школі обсяг гуманітарних дисциплін у навчальних планах для підготовки кадрів природничонаукового напрямку складає близько 40%. У системі вітчизняної вищої освіти на загальні гуманітарні і соціально-економічні дисципліни приділяється в середньому 20% усього фонду навчального часу.

На наш погляд, з огляду на невеликий обсяг гуманітарних дисциплін, для забезпечення результативної достатності гуманітарної освіти майбутніх фахівців необхідно виконати дві важливі умови. По-перше, гуманітаризація освіти – це складний навчально-виховний процес, що не може обмежитися вузькими й ізольованими академічними функціями, а отже, у ньому повинні взяти участь викладачі всіх кафедр. Майбутнім фахівцям потрібні знання й уміння, які можна використовувати для подальшого прогресу науки і техніки, для виявлення величезного потенціалу комп'ютерних технологій, і ці знання повинні стати гарантом суверенізації особистості заради повної реалізації її творчих ресурсів. Саме в контексті прагнення людини до виявлення власних творчих здібностей, до затвердження особистісних засад в суспільному житті формується гуманітарний аспект його інформаційної культури, що в решті-решт дозволяє виховати гуманітарно-орієнтованого фахівця. Як відзначають Р. Петрунева, Н. Дуліна, В. Токарев, „під словом «гуманітарно-орієнтований» фахівець усвідомлюється звичайно, не сполучення інженера і гуманітарія в одній особі, а

мається на увазі професіонал, здатний актуалізувати і демонструвати гуманітарні, моральні аспекти своєї діяльності, приймати професійні рішення і нести за них відповідальність” [4].

У процесі гуманітарної підготовки розвиваються світоглядні, етичні, естетичні, комунікативні якості майбутнього фахівця, збагачується його тезаурус, розширюється кругозір, формується гуманітарний склад мислення. Усі ці якості формуються на основі знань і умінь, що студенти здобувають у процесі вивчення гуманітарних і соціально–економічних дисциплін. Велика частина знань і умінь, що формуються в процесі гуманітарної підготовки, входять до структури освітньо–кваліфікаційної характеристики (ОКХ) майбутнього фахівця і необхідні йому для успішного виконання його професійної діяльності (виробничо–технологічної, організаційно–управлінської, науково–дослідної і проектно–конструкторської). Однак не можна применшувати вплив дисциплін природничонаукового та професійного і практичного блоків на формування особистісних якостей фахівця, що характеризують інформаційну культуру. Мається на увазі не сам зміст даних дисциплін, а люди, що викладають їх. Через їхнє відношення до своєї справи і відповідальність за результати професійної праці у студентів формується власне відношення до факторів і цінностей інформаційної культури, усвідомлюється їх особиста важливість у процесах збереження, відтворення і перетворення культури. У цьому зв’язку В. Мінкіна пише, що в даному випадку діє «феномен професійної орієнтації» [3].

Безумовно, кожний суб’єкт, вступаючи в офіційні контакти з іншими суб’єктами, буде свою поведінку з урахуванням нормативів, прийнятих у даному соціумі. Отже, високий авторитет і високий рівень інформаційної культури викладача, його особистісні якості – важливий фактор формування особистості майбутнього фахівця. Є ще один важливий фактор, що впливає на процес формування гуманітарно–орієнтованого фахівця. Як справедливо відзначив С. Смирнов, ВНЗ служить не тільки і не стільки для передачі спеціальних знань, скільки для розвитку і відтворення спеціального культурного шару, найважливішим елементом якого є і сам фахівець [6]. Тому, викладач не тільки передає студенту знання і професійні уміння, а залучає його до певної культурної організації.

Органічне поєднання усіх вищевказаних факторів у єдину систему сприяє формуванню гуманітарного середовища у ВНЗ, що створює сприятливі умови для розвитку гуманітарного аспекту інформаційної культури майбутніх фахівців. Під гуманітарним середовищем дослідники розуміють сукупність організаційних структур, педагогічних технологій і традицій ВНЗ, спрямованих на формування і розвиток стійкого гуманітарного інтересу і моральних, творчих характеристик студентів [4]. Однією з найважливіших умов ефективного функціонування гуманітарного середовища у ВНЗ, на наш погляд, є встановлення міждисциплінарних зв’язків.

Однією з форм міждисциплінарного поєднання гуманітарних і професійних знань у цілісну систему уявлень про світ, людину, суспільство і своє місце в ньому може стати розробка і впровадження відповідних спецкурсів

або окремих змістових модулів інформаційно–культурного спрямування у навчальний процес. При цьому спецкурси можуть мати різну предметну спрямованість. З метою формування гуманітарного аспекту інформаційної культури ми вважаємо за доцільне розробку і впровадження блоку змістових модулів інформаційно–культурологічної спрямованості (ЗМІКС), вивчення яких сприяє формуванню в студентів сучасного інформаційного світогляду та норм інформаційної поведінки. Наприклад, ми включаємо до програми навчальних курсів «Інформатика», «Інформатика і програмування», «Захист інформації» низку ЗМІКС. Наприклад, до змісту ЗМІКС «Інформатизація суспільства» включаються такі питання: „Сутність поняття «інформатизація». Етапи інформатизації суспільства. Сучасне суспільство: проблеми інформаційного дисбалансу. Інформатизація культури й освіти. Права особистості на інформацію і засоби її захисту. Форми моральної і правової відповідальності суб'єкта в інфосередовищі. Сучасні концепції понять «культура» і «інформація». Механізм формування соціальної інформації. Наукові підходи до визначення поняття «інформаційна культура». Завдання інформаційної культури особистості”. Основні теми ЗМІКС «Психофізіологічні засади інформаційної культури особистості. Інформаційні ресурси суспільства як база для задоволення інформаційних потреб особистості» присвячені таким питанням, як – „Роль мови, мислення і пам'яті в інформаційних процесах. Документована інформація: характер її сприйняття і розуміння; функціональна асиметрія мозку. Соціальна інформація як регулятор поведінки. Цілісність особистості і проблема її інформаційних потреб. Непрофесійні потреби особистості: інформаційно–культурне середовище і рівень інформованості особистості. Професійні потреби майбутнього фахівця. Інформаційні ресурси суспільства”. ЗМІКС «Інформаційна діяльність: засоби, процесуальні особливості і якісні характеристики» висвітлює питання культури використання джерел інформації: традиційних і нетрадиційних джерел інформації, охорони електронних баз і банків даних тощо. Включення в робочу програму навчальних курсів «Інформатика», «Інформатика і програмування», «Захист інформації» ЗМІКС здійснюється в рамках варіативного компонента. Це передбачає розв'язання таких педагогічних завдань: створення у студентів уявлення про закономірності входження світової цивілізації в інформаційне суспільство; формування уявлення про складність і різноманіття наявних у суспільстві інформаційних ресурсів; озброєння студентів алгоритмами пошуку й аналітико–синтетичної переробки, оцінювання інформації; перетворення знайденої інформації й одержання на цій основі нових даних; навчання технології підготовки й оформлення результатів самостійної навчальної, науково–дослідницької, а в майбутньому і професійної діяльності. Усе це, безумовно, сприяє формуванню базового рівня культури інформаційної діяльності (пошуку, сприйняття, переробки інформації та її організації) на основі використання традиційних і нетрадиційних джерел інформації і нових інформаційних технологій, що забезпечують доступ до них. Культурологічна спрямованість ЗМІКС сприяє формуванню інформаційного світогляду, розумінню інформаційних процесів, що відбуваються в суспільстві,

самовизначенню в культурі. Зауважимо, що формування тезауруса є одним з головних завдань впровадження ЗМІКС у навчальний процес, оскільки понятійний ряд є найважливішим компонентом інформаційної культури особистості. Важлива особливість інформаційного тезауруса – формування в студентів власних концептів щодо понять «культура», «інформація», «інформаційна культура особистості і суспільства», «професійна культура», «інформаційна діяльність». Формування інформаційного тезауруса в процесі вивчення ЗМІКС є показником його гуманітарної спрямованості.

Коротко зупинимося на аналізі ще однієї важливої проблеми. Наше суспільство знаходиться на порозі інформаційної цивілізації, і тому важливо сформулювати визначення й основні специфічні риси інформаційного світогляду. Енциклопедичний словник визначає світогляд як систему суспільних поглядів на об'єктивний світ і місце людини в ньому, на ставлення людей до навколишньої дійсності і самих себе, а також обумовлені цими поглядами їхні переконання, ідеали, принципи пізнання дійсності. Світогляд утворюється на основі природничонаукових, соціально-історичних, філософських знань, включаючи певну ідеологію. Світогляд впливає на норми поведінки, життєві прагнення, інтереси, працю і побут людей. За своїм змістом і спрямованістю світогляд може бути науковим і ненауковим, матеріалістичним чи ідеалістичним, атеїстичним чи релігійним, революційним чи реакційним. На думку С. Антонової, інформаційний світогляд виробляється не стільки як певна модель вказівок особистості, скільки як процес аналізу знань для обґрунтування власної позиції, процес оволодіння навичками розуміння чужого судження, співвіднесення його з власним [1]. Л. Нестерова вважає, що інформативність світогляду проявляється в тому, що він «виводить» духовно багату особистість на інший аспект осмислення зв'язків – на аспект різноманіття як важливої і необхідної якості особистості. Значення набуває сам процес обміну думками, і цивілізованість спілкування стає умовою життєвої позиції.

При визначенні сутності поняття світогляду важливо враховувати взаємодію інформації і суб'єкта в цілісній системі. Говорячи про світогляд інформаційного типу, варто мати на увазі що, при його формуванні суб'єкт є регулятором інформації, що складає дану систему, де момент усвідомлення цінності інформації стає актом прояву його світоглядних позицій. Отже, світогляд створюється як відкрита система, здатна змінюватися, на що вказує А. Семенов. Він пише: «Мова йде про світогляд певної якості – відкрите уточнення, поглиблення; про світогляд, який має у своєму складі неприховану домінанту, що є загальним камертоном позиції людини щодо зовнішнього середовища. Це одна з умов розвитку інформаційного суспільства, у якому роль особистості повинна переважати» [5].

Оскільки світогляд – активне начало людини, що керує її вчинками, думками, потребами, критеріями рішень, то саме на його основі формується адекватна сучасним умовам інформаційна поведінка. Це поняття виникло з появою нових інформаційних технологій, що створили особливе інформаційне середовище. Сучасна людина усе в більшій і більшій мірі реалізує свої

загальнокультурні, соціальні, а також професійні інтереси, проникаючи у віртуальний простір (тобто, використовуючи локальні і глобальні інформаційні мережі). Взаємодія суб'єкта і зовнішнього середовища (суб'єкт–соціум) здійснюється в двох напрямках: з одного боку, упровадження нових технологій активно впливає на світогляд, а з іншого боку – світогляд, його характеристики, склад визначають особливості впровадження електронної обчислювальної техніки в різні сфери діяльності, особливо в діяльність гуманітарного профілю. Це приводить до того, що інформаційна складова ідеалів, знань, методів, стосунків, з якими має справу сучасна людина, набуває інформаційної сутності.

Звідси, іншою умовою успішного функціонування гуманітарного середовища повинне стати перетворення студента в активний суб'єкт навчального процесу. Рівноправна взаємодія викладачів і студентів спостерігається в спільних наукових дослідженнях чи у процесі навчально–виробничої діяльності. Ця діяльність повинна набувати такої організаційної форми, яка органічно поєднала б навчальний процес у ВНЗ з навчально–виробничою практикою на підприємстві.

Як відзначає С. Антонова, при розробці гуманітарних основ варто органічно пов'язувати обґрунтування професійних знань і умінь з обґрунтуванням засад життя людини, її здатності не тільки виділяти з контексту повсякденності власне призначення професіонала, але й розвивати вміння розуміти винятковість кожного, хто живе поруч, хто пішов і ще прийде після нас [1]. Тому, важливою складовою усіх сторін духовного світу особистості і гуманітарних основ повинна стати моральність. Моральність і варто розглядати як основний критерій сформованості гуманітарного аспекту інформаційної культури. Оволодіння моральними засадами професії, безперечно, допоможе встановити необхідну рівновагу у стосунках майбутнього фахівця з навколишнім світом. А. Вернадський зазначає, що «усі кризи, з якими гостро зіштовхнулося людство, є насамперед вираженням духовної кризи, забуттям важливості моральних питань» [7]. Сучасний високий рівень технологічного й інформаційного розвитку суспільства передбачає такий же високий рівень культури.

Короткі висновки. Сьогодні, у століття інформаційної революції важливо, щоб кожна особистість усвідомлювала себе однією із складових інформаційного середовища і володіла основами поведінки у взаєминах з іншими суб'єктами, що формуються відповідно до їх інформаційного світогляду. Необхідно, щоб майбутній фахівець мислив не тільки певними категоріями, поняттями, формами, але і мав би емоційно–образне мислення, яке можна розвинути за допомогою гуманітарної спрямованості освіти і через оволодіння моральними основами своєї професії. Необхідно розвивати в майбутнього фахівця здатність оцінювати інформацію з позицій моральних критеріїв. Таким чином, концепція гуманітаризації освіти, що склалася за останні роки, вносить величезний вклад у формування гуманістично орієнтованої інформаційної культури. Даний напрямок містить у собі вироблення таких освітніх цінностей як пріоритет цілей розвитку мислення перед доцільністю; усвідомлення шкоди догматичних і конформістських рішень; безупинний

розвиток у майбутніх фахівців уміння і потреби здійснювати свою професійну діяльність в інтересах людини. Подальші розробки проблеми формування інформаційної культури ми плануємо присвятити дослідженню умов здійснення керівного впливу гуманітарної підготовки на процес формування інформаційної культури фахівця, принципів створення й закономірностей ефективного функціонування інформаційного, гуманітарно–орієнтованого середовища, що вимагає чіткого визначення критеріїв добору інформації для гуманітарних і професійно–орієнтованих дисциплін, установа міждисциплінарних зв'язків, розробки гуманітарних основ кожної дисципліни і професії в цілому, інтенсивного використання нових інформаційних технологій у навчальній, науково–дослідницькій і громадській діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова С.Г. Информационная культура личности: Вопросы формирования //Высшее образование в России, 1994. – № 1, с. 82 – 89.
2. Зубов Ю.С. Информатизация и информационная культура //Проблемы информационной культуры: Сб. статей. –М.: 1994. – С. 5–11
3. Минкина В.А. Информационная культура и способность рефлексии //Высшее образование в России, 1995. – № 4. – С. 27–32.
4. Петрунева Р., Дулина П., Токарев В. Гуманитарная среда в инженерном вузе //Высшее образование в России, 1999. – №5. – С. 48–50.
5. Семенов А.Л. Образование, информатика, компьютер //ИНФО, 1995. – №5. – С.6–11.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект–пресс, 1995. – 481 с.
7. Страницы автобиографии А.И. Вернадского. М., 1981. – 237с.

Івушкіна О.В.

ФІЛОСОФСЬКО–КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ СВІТОВІДНОШЕННЯ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВА

На етапі трансформування будь–якого суспільства загострюються питання, пов'язані з увагою до людини як основного ресурсу перетворення суспільства на нових економічних, політичних та соціокультурних засадах. Світові тенденції глобалізації суспільно–економічних процесів значною мірою впливають на педагогічне осмислення проблеми еволюційного духовного становлення дитини – людини – особистості. Духовність є дійсною сутністю людини, яка вбирає в себе багатовіковий культурно–естетичний досвід людства, його уявлення про цінності життя, внутрішній світ особистості. У системі духовних характеристик особистості одне з центральних місць займає світовідношення як індивідуалізований прояв властивостей, що характеризують її ставлення до життя як цінності, до світу природи і світу людей. Світовідношення містить у собі не тільки усвідомлену оцінку буття, але й

інтуїтивні форми його пізнання.

Світовідношення органічне пов'язане із світоглядом особистості молодої людини, вони взаємообумовлені і взаємозалежні. Світоглядні установки особистості особливої значущості набувають у період професійного і ціннісно-смыслового становлення учнівської молоді.

Теоретичне обґрунтування проблеми світовідношення ми знаходимо у філософських працях В.Андрусенка, В.Малахова, В.Табачковського, Г.Тульчинського, Д.Попова, Н.Гітун, В.Жадько [3; 4; 5; 6; 7; 9]. Питання формування світогляду та світовідношення, окремих їх структурних компонентів засобами мистецтва піднімалися у працях Т.Адорно, А.Азархіна, А.Андреева, В.Біблера, Е.Бурмакіна, Е.Володіна, В.Корнієнка, І.Кулікова, В.Мазепи, А.Молчанової, В.Малахова, В.Мартинова, Р.Шульги, Т.Шуртакової. Опосередковано ці проблеми розглядались у педагогічних дослідженнях В.Бутенка, В.Дряпіки, С.Мельничука, Н.Миропольської, Г.Падалки, Л.Печко, О.Торшилової, О.Рудницької, Г.Шевченко.

У контексті проблем формування духовного світу, світоглядних позицій та ціннісної сфери студентів значний інтерес являють роботи Л.Аза, Н.Бегека, А.Донцова, О.Олексюк, М.Євтуха, Г.Шевченко та ін. Особливий інтерес в аспекті теми даного дослідження викликають роботи, що відбивають різні сторони підготовки майбутніх фахівців культосвітньої сфери, викладачів художньо-естетичних дисциплін. Так, В.Москалюк досліджувала творчу активність, І.Цой – формування естетичного сприйняття в студентів коледжу культури і мистецтв. У роботі Л.Остапенко відбиті проблеми формування творчих якостей студентів-хормейстерів, Н.Гусакової – формування творчої особистості режисера самодіяльного театрального об'єднання. М.Скорик вивчала особливості формування естетичного досвіду студентів засобами музики, В.Дряпіка – орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури.

Однак, особливої уваги потребують студенти вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації культурологічного спрямування, які відзначаються особливостями професійного та особистісно-творчого становлення. Студенти цих навчальних закладів опановують професіями, які за своєю сутністю є художньо-образним і естетичним виявом світовідношення. Вони є носіями, трансляторами і творцями найвищих духовних цінностей та ідеалів.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні вихідних теоретико-методологічних засад формування світовідношення студентів – майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтва.

Історико-генетичний аналіз категорії світовідношення свідчить, що філософська наука з давніх часів глибоко вивчала природу людини, її ставлення до навколишнього середовища, її зв'язки із світом. Ставлення людини до світу розглядалося у площині світоглядних установок і ціннісних орієнтацій (Платон, Аристотель, Августин Блаженний, Р.Декарт, І.Кант, Й.Фіхте, Г.Лотце та ін.). Особливу увагу філософів привертала проблеми внутрішнього світу людини, її душевно-духовних шукань, релігійно-духовних почуттів, духовних цінностей,

які сконцентровані у єдності істини, добра, краси, віри, надії, любові. Свідченням широких наукових пошуків є акцентування уваги на проблемах людського буття, формування людини культури, її переживань, вибору смислу життя, які представлені у західній філософії кінця XIX–XX ст. (К.Ясперса, М.Хайдеггера, А.Камю, Ж.–П.Сартра, Е.Гуссерля). Саме роботи цих авторів стали підґрунтям для розуміння проблем світовідношення з точки зору сучасного гуманітарного знання.

Національній слов'янській традиції притаманна людинознавча, етико–гуманістична проблематика, людське, духовне начало в людині (Г.Сковорода, П.Юркевич, В.Соловійов, М.Бердяєв, П.Флоренський та ін.). Особливу цінність для наукового вирішення поставленої нами проблеми являє філософія Г.Сковороди, який започаткував „філософію серця” як осереддя душевного життя людини, як рушійну силу переображення людини.

Сучасна філософська і культурологічна думка презентує розмаїття категорій, пов'язаних із проблематикою світовідношення: світогляд, світосприймання, світовідчуття, світорозуміння, світопереживання.

Світовідношення як філософсько–педагогічний феномен почало розглядатися у педагогічній науці порівняно недавно, чим і пояснюється неоднозначність тлумачення сутності цього поняття, його змісту, структури, засобів та шляхів формування. Філософська категорія світовідношення доки ще не знайшла чіткого перекладу у педагогічний план.

Пошуки вирішення цієї проблеми йдуть у площині звернення до традицій західноєвропейської філософії екзистенціалізму, феноменології (С.К'єркегор, Е.Гуссерль, Ж.–П.Сартр, М.Хайдеггер). У рамках філософії екзистенціалізму М.Хайдеггер ввів поняття „екзистенціал” як прояв людської буденності на тлі людського буття [8]. Екзистенціал є неусвідомлена цінність, що зберігається в людині, але не стала для неї предметом рефлексії. М.Мамардашвілі підкреслював наявність прихованих „живих актів, які значно інтенсифікують появу культурутворень особистості” [5]. Під екзистенціалом розуміються споконвічно й стійко властиві людині характеристики буття у світі або адаптації до цього світу. Страх, радість, сум, споглядання, віра, турбота – не просто почуття чи емоції, а ті фундаментальні підстави, на яких ґрунтується буття особистості. Таким чином, світовідношення слід розглядати як внутрішній простір буття екзистенціалів.

Вирішальною для людської сутності та існування визнається трансцендентальна сторона світовідношення, яка пов'язана із сферою стійких, універсальних цінностей, властивих людському роду в цілому. До подібних цінностей відносяться релігія, мистецтво, непорушні етичні норми, що дають людині можливість виходу із щоденності у точку дійсного буття. М.Мамардашвілі підкреслював, що трансцендування означає нашу здібність виходити за свої власні межі. На сучасному етапі розвитку психолого–педагогічної науки з'явилися „трансцендентальна дидактика” (М.Мамардашвілі), „трансцендентальний синтез у педагогіці” (Ю.Азаров) [1; 5]. Таким чином, важливими складовими світовідношення виступають

екзистенціональна та трансцендентальна структури особистості. Світовідношення не можна розглядати як пасивну “суму якостей” особистості, воно виступає сферою особистісного розгортання, діяння, тобто власне “буття–в–світі”.

Аналізуючи світовідношення, ми спираємось на позиції вчених (Є.Бистрицький, В.Малахов, Д.Попов, Г.Тулчинський, В.Шинкарук) щодо характеристики основних ознак світовідношення:

світовідношення – філософсько–педагогічна світоглядна категорія, спосіб самовизначення, саморозвитку та самосвідомості людини, що здійснює зв'язки та відносини людини із світом;

культурно–духовно–моральна орієнтація людського суб'єкта усвідомлюється як дійове визнання самоцінності позасуб'єктного буття, смислової та екзистенційної відкритості щодо нього (В.Малахов);

світовідношення виявляється в образах світу (Г.Гачев);

світовідношення спирається на образ культури та світ національного буття;

світовідношення – смисложиттєва цінність, вимір духовного світу особистості.

Домінантними, необхідними і достатніми компонентами світовідношення є наступні: духовний потенціал як відображення ідеально–людського (праця душі); культурно–історичний досвід людства (система знань; мудрість як оповите високою мораллю знання); смисложиттєві цінності; переживання образу світу у предметному і художньому вираженні; переживання образу людини у буттєвому і художньому вираженні; самопобудова власного „Я”. Граничними координатами, у яких складається та функціонує світовідношення, є культурно–історичне буття особистості, що проектується у світ її буденності.

Психологічною основою процесу формування світовідношення особистості постає переведення цінностей зовнішнього світу в її внутрішнє “психологічне буття”. В основі світовідношення – відчуття й сприйняття, засновані на психоемоційних властивостях, що взаємодіють з раціональними структурами і виражаються в здатності усвідомлювати, розуміти світ і відображати його у культурному вчинку. Світовідношення характеризується певною подвійністю: з одного боку – його рушійними силами є внутрішні зусилля особистості, з іншого – воно піддається зовнішнім впливам, що обумовлює постійну внутрішню боротьбу (добра і зла, красивого і потворного, піднесеного і низького та ін.).

Педагогічна наука, розглядаючи світовідношення як категорію світогляду, спирається на положення про взаємодію культури і світогляду. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що поле культури як ціннісно–смиловий універсум, в якому йде процес становлення професіонала і особистості, є буттям у культурі. Світовідношення ґрунтується на низці духовних феноменів – віра, мрія, надія, сподівання, на предметах духовних почуттів – моральних, естетичних, релігійних, національних, родинних та ін., що мають атрибут святості (сакральності) (В.Шинкарук) [8].

Процес формування світовідношення особистості ніколи не закінчується, постає відкритою системою. Однак, вирішальним етапом цього процесу є період студентства, в якому йде процес професійного становлення та загальнокультурного розвитку особистості. В умовах ступеневої освіти в Україні навчальні заклади I–II рівнів акредитації, так як й університети, є майстернями культуротворчості, бо вони відтворюють культурні форми буття і наповнюють їх культурними смислами.

Особливої уваги заслуговує студентство навчальних закладів культурологічної спрямованості. Воно значною мірою сприяє формуванню в сучасному суспільстві людини культури, залученню населення до вищих художніх і естетичних цінностей. Аналіз соціологічної та психолого–педагогічної літератури (Л.Аза, Н.Бегека, Л.Балабанова, А.Донцов, Н.Крилова) дозволив виділити основні специфічні риси студентського віку на нинішньому етапі: криза ціннісних орієнтацій молоді в умовах економічної та політичної нестабільності суспільства; руйнування світовідношення молоді внаслідок наростаючого інформаційного впливу електронних засобів масової інформації (Р.Абдеев, В.Мірошниченко); відсутність захисних механізмів від реалій сучасного буття; дегуманізація світовідношення молоді. Психолого–вікові особливості студентського віку зумовлюють уразливість екзистенціальної сфери у порівнянні із старшим поколінням. Молодь більш болісно реагує на несправедливість, брутальність, безтактність – усе те, що руйнує її особистісну гідність. З іншого боку, саме внаслідок вікової гнучкості дуже швидко виробляє захисні механізми, на негативні впливи відповідає замкнутістю, байдужістю, нігілізмом та цинізмом оцінок.

У процесі формування світовідношення особливу значимість має мистецтво. Твори мистецтва, завдяки своїм художньо–зображувальним засобам, являють нескінченність, повноту, витонченість самого факту життя, існування Всесвіту. Основним джерелом, завдяки якому мистецтво може проникнути у сферу світовідношення, є переведення художніх цінностей у внутрішній світ особистості. У мистецтві сконцентровані загальнолюдські програми спілкування й міжособистісної взаємодії. Образи і стани, що репрезентуються у художніх творах, спрямовані на суб'єктивність, у зв'язку з чим перед “обличчям” художнього твору можна відчутти біль, каяття совісті, необхідність що–небудь змінити в собі та ін. Мистецтво виступає як самостійна галузь символізації світових смислів, які у взаємодії із світовідношенням особистості створюють додатковий асоціативний ряд. Таким чином, у процесі формування світовідношення особистості студентів слід враховувати такі функції мистецтва: естетична, гедоністична, аксіологічна, культурно–адаптаційна, екзистенціальна, трансцендентальна, символізуюча, комунікативна.

Специфічною особливістю мистецтва є мислення в образах, умовність, асоціативність, метафоричність, ідеалізація явищ людського буття і самої людини. Образ світу і образ людини в мистецтві представлено світорозумінням, світосприйняттям, світопереживанням митця, який адресує їх споживачам у

вигляді художньої продукції, що активізує роботу душі, приховані в ній рухи до добра, засудження зла.

Найбільш ефективним є організація процесу естетичного сприйняття студентами “образу світу” і „образу людини” у мистецтві та через мистецтво. Важливим результатом цілісної роботи з формування світовідношення студентів засобами мистецтва є сформованість образних уявлень про морально–естетичний характер взаємодії світу людей та цілісної картини світу. Таким чином, головним результатом включення мистецтва у складну систему формування світовідношення студентської молоді є гармонізація та гуманізація світовідношення особистості.

Критерії сформованості світовідношення студентів навчальних закладів культури та мистецтв визначались відповідно до структурних компонентів світовідношення і включали: сукупність знань про світ людського буття; ціннісні орієнтації особистості; естетичне переживання краси людини і природи; здатність до естетичного сприйняття творів мистецтва; гуманістична спрямованість моральної поведінки і культура вчинку; рівень домагань.

Експериментальне дослідження світовідношення студентів навчальних закладів культури та мистецтва довело, що більшість студентів (74,8 %) знаходиться на середньому (свідомо–пасивному) та низькому (споглядально–пасивному) рівнях сформованості світовідношення. Серед смисложиттєвих цінностей більшість студентів віддає перевагу естетичним цінностям (32 %). В той же час у студентів виявлені нестабільність психіки, низький рівень емпатії, споживацький характер системи потреб та мотивів, низький рівень домагань.

Аналіз практики навчально–виховного процесу у закладах освіти в цілому та у мистецьких закладах професійної освіти, зокрема, свідчить, що в них переважає акцентування на формуванні раціональних структур особистості. Унікальність її емоційної побудови остається поза увагою.

Відповідно до провідної концептуальної ідеї дослідження про взаємозв'язок світовідношення особистості та залучення її до світу художніх цінностей було проведено вивчення ставлення студентів до різних видів мистецтва, визначена якість художньо–естетичних переваг, розуміння символічно–образної системи мистецтва, ступінь самовираження у власній художній творчості. Дослідження довело достатньо високий рівень мистецтвознавчих знань та умінь у студентів коледжу культури та мистецтв, що пояснюється мистецькою спрямованістю професійної підготовки. Проте цей високий рівень не використовується як засіб формування світовідношення. Він обмежений професійними завданнями підготовки у навчальному закладі.

Суттєві результати щодо формування світовідношення студентів у навчальних закладах культури та мистецтва були отримані у процесі впровадження комплексної програми “Світ образів та образ світу у мистецтві”, що базувалася на інтеграції філософських, психологічних, етичних, естетичних, релігійних, мистецтвознавчих знань про взаємовідносини Людини із Світом, про смисл людського буття. Програма включала інформаційний, емоційно–чуттєвий, аналітико–оцінний, творчо–перетворюючий блоки. Зважаючи на

достатньо високий рівень мистецтвознавчої підготовки студентів, особлива увага зверталась на світорозуміння, світопереживання та самопобудову. Програма включала систему діагностичних методик, творчих завдань світоглядного характеру, методичні рекомендації для викладачів коледжу з індивідуальної та групової роботи із студентами „Я=СВІТ”. Консультаційний психологічний центр вивчав психоемоційні властивості особистості та допомагав у складанні індивідуальних карт розвитку світовідношення студентів.

Особливою популярністю серед студентів користувались такі форми роботи: літературно–музична вітальня, художня світлиця, дискусійна година, театральні зустрічі, „третяковські середи”, зустріч–есе, філософські міркування, художні проповіді, мистецький колаж, фестивалі творчої молоді, творчі діалоги митців та ін.

При розробці науково–методичного забезпечення формування світовідношення студентів ми спиралась на класичне мистецтво, яке стверджує певну художньо–стильову традицію, а також на твори сучасного мистецтва („Арт Нуво”, „інтелектуальне кіно”, рок–музика, окремі приклади абстрактного живопису та сюрреалізму та ін.). Мистецтво вимагає зрушення внутрішнього потенціалу, самооцінки, самоприйняття, самовизнання, самопобудови, які сприяють формуванню світорозуміння, світопереживання. Акт перетворення художніх образів у власну самопобудову пов’язаний з естетичним сприйняттям, яке Б.Теплов називав спочатку чуттєвим сприйняттям, а потім „думаючим” і до того ж „добре думаючим”.

Одним із найважливіших проявів сформованості в студентів світовідношення є внутрішня свобода, яка є енергетичним ресурсом творчого прийняття власних рішень, вибору смислу життя і ціннісних орієнтацій як основи самопобудови особистості. Навмисне заперечення особистісних художніх цінностей є ущільненням свободи Іншого, а звідси педагогічний вплив автоматично виводиться із сфери етики. Слід вести розмову про повільне, коректне поширення сфери художніх впливів, співіснування реалій молодіжної субкультури та універсальних художніх цінностей.

Дослідження довело, що організація процесу естетичного сприйняття студентами “образу світу” і „образу людини” у мистецтві і через мистецтво є важливою передумовою успішності процесу формування світовідношення студентів навчальних закладів культури та мистецтв, зокрема коледжу культури та мистецтв. Наявна тенденція зростання кількості студентів, що виявляють саме активно–перетворюючий рівень, що забезпечує світорозуміння, світопереживання і самопобудову. Помітні зрушення спостерігаються за критеріями щодо естетичного переживання краси людини і природи, здатності до естетичного сприйняття образу світу і людини.

Саморозвитку майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтва сприяє створення у навчальному закладі культурно–творчого естетичного середовища (“поле особистісного буття”). Це зумовлює творче самовиявлення, усвідомлення значущості емоційно–естетичних форм діалогу, посиленню

інтересу до внутрішнього світу людини, до культурно–історичних традицій.

Теоретико–методологічний аналіз та експериментальна робота за проблемою формування світовідношення студентів закладів культури та мистецтва дозволяє зробити наступні висновки.

Актуальність проблеми формування світовідношення студентів навчальних закладів I–II рівнів акредитації культурологічної спрямованості пов'язана із світовими тенденціями глобалізації соціально–економічних процесів, які значною мірою підвищують вимоги до професійної компетентності, майстерності та духовного світу людини як творця матеріальних і духовних цінностей, змінюють світоглядні, життєвосмислові установки й позиції особистості.

Методологічні засади формування світовідношення студентської молоді засобами мистецтва ґрунтуються на філософських положеннях про сутність людини та її взаємини із світом, про екзистенціальну і трансцендентну сутність людини, філософських концепціях світовідношення, сучасних аксіологічних теоріях, концептуальних позиціях становлення професійної освіти в Україні, в тому числі й культурологічної спрямованості, положеннях теорії і практики використання мистецтва у формуванні духовної культури особистості. Педагогічна наука розглядає проблему формування світовідношення на рівні сучасного філософського наукового знання про світогляд, світовідношення, взаємозв'язок людини і природи, людини і Всесвіту.

Змістовна сутність світовідношення розкривається через смисложиттєві цінності особистості, культурно–духовно–моральну орієнтацію людського суб'єкта, яка усвідомлюється як дійове визнання самоцінності позасуб'єктного буття, смислової й екзистенційної відкритості щодо нього (В.Малахов); вияв світовідношення в образах світу (Г.Гачев); національний образ світ.

Проблема формування світовідношення студентської молоді навчальних закладів культурологічного спрямування розглядається в контексті світогляду особистості, як спосіб самовизначення, саморозвитку та самосвідомості людини, що здійснює зв'язки та відносини людини із світом. До основних характеристик світовідношення слід віднести екзистенціальну та трансцендентальну структури особистості, світорозуміння, світопереживання, самопобудову.

Структурними елементами світовідношення студентів навчальних закладів культури та мистецтва слід визнати: духовний потенціал як відображення ідеально–людського (праця душі); культурно–історичний досвід людства (система знань; мудрість як оповите високою мораллю знання); смисложиттєві цінності; переживання образу світу у предметному і художньому вираженні; переживання образу людини у буттєвому і художньому вираженні; самопобудова власного „Я”.

Формування світовідношення особистості з технологічної точки зору є не що інше як процес перекладу цінностей зовнішнього світу в їх внутрішнє «психологічне буття». Це обумовлюється тим, що хоча формування світовідношення спрямоване на освоєння цінностей зовнішнього світу, то

функціонування їх відбувається вже в її внутрішньому світі. Особливе значення у процесі формування світовідношення студентської молоді має мистецтво, інтеграція різних видів мистецтва, взаємодія етики, естетики, психології, філософії. Ефективність процесу формування світовідношення особистості студентів коледжу культури і мистецтв залежить від:

методології визначення світовідношення як філософсько–педагогічної світоглядної категорії, що здійснює зв'язки й відносини людини із світом і є способом її самовизначення та саморозвитку;

визнання мистецтва як засобу творення смисложиттєвих цінностей особистості студентів;

реалізації в навчально–виховному процесі основних функцій мистецтва, що активно впливають на екзистенціальний і трансцендентний компоненти структури особистості;

організації процесу естетичного сприйняття студентами “образу світу” і „образу людини” у мистецтві і через мистецтво;

створення в навчально–виховному процесі коледжу культури і мистецтв «поля особистісного буття», що сприяє естетико–культурному самовідношенню та розвитку особистісно–сміслових, емоційно–естетичних форм діалогу, моральної необхідності спілкування з найвищими цінностями.

До подальших перспективних напрямків вивчення проблеми світовідношення студентської молоді слід віднести проблеми світопереживання, світосприйняття, світопобудови, екзистенціальні та трансцендентальні складові світовідношення студентської молоді. Особливої уваги потребує вирішення проблеми формування світовідношення засобами мистецтва у різних вікових групах учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. Проникая в тайники души: Трансцендентальный синтез в педагогике //Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С.19–29.
2. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога–музиканта: Навчальний посібник. – К.–Кіровоград, Ужгород: „Ліра”, 2000. – 228 с.
3. Личковах В. Світовідношення як переживання (феноменологія, онтологія і естетика „життя миттєвістю”) //Філософ. думка. – 1996. – № 3 – С.121–136.
4. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение. – К.: Наук. думка, 1988. – 211 с.
5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.
6. Попов Д.В. Целостность мироотношения: взаимоотношение рационального и иррационального: Автореф. дис ... канд. филос. наук: 09.00.01. – Омск, 2000. – 20 с.
7. Табачковский В.Г. Человеческое мироотношение: данность или проблема? /АН Украины, Ин–т философии – К.: Наук. думка, 1993. – 176 с.
8. Хайдеггер М. Время картины мира //Новая технократическая волна на

Западе. – М., 1986. – С. 106–107.

9. Шинкарук В.И. Мироззрение и философия (историко–философский аспект) //Методологические и мироззренческие проблемы истории философии. – М.: Наука, 1988. – С.8–10.

Кравчук Т.М.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ФІЗВИХОВАННЯ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (50–80 РР. ХХ СТ.)

На сучасному етапі соціально–економічного розвитку України перед педагогічними навчальними закладами постають нові завдання щодо підготовки вчителів схильних до педагогічних інновацій і творчості, здатних на професійному рівні володіти різноманітними засобами, формами і методами роботи з учнями. Невипадково серед завдань, визначених Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) та “Національною доктриною розвитку освіти в Україні”, провідне місце належить покращенню науково–дослідної роботи майбутніх учителів.

Педагогічно–доцільний досвід організації та проведення науково–дослідної роботи майбутніх учителів було накопичено факультетами фізвиховання вищих педагогічних закладів України у 50–80–х рр. ХХ ст. Вивчення і творче використання цього досвіду сприятиме удосконаленню змісту, форм і методів науково–дослідної роботи майбутніх учителів у сучасних умовах.

Аналіз історико–педагогічної і сучасної літератури показує, що окремі аспекти планування і організації навчально–дослідної роботи майбутніх учителів фізвиховання розглядалися в науково–методичній праці Л.З.Гороховського, Г.А.Алексєєва, Н.Г. Михайлова та О.Н. Рогачева (1988р.) [4], досвід проведення навчально–дослідної роботи студентів факультетів фізвиховання у процесі вивчення психології висвітлено у статті Д.Я.Богданової та А.Ц.Пуні (1973р.) [1], зміст курсу “Основи наукових досліджень”, уведеного до навчальних планів факультетів фізвиховання у 70–х рр. проаналізовано у статті Б.В.Миненкова та Т.Б.Миненкової (1985р.) [5]. Але автори розглянутих праць не ставили за мету узагальнити досвід організації науково–дослідної роботи студентів факультетів фізвиховання вищих педзакладів України у 50–80–ті рр. ХХ ст.

Завдання нашої статті – на основі вивчення архівних матеріалів та інших джерел, дослідити, завдання, зміст та види науково–дослідної роботи студентів факультетів фізвиховання вищих педзакладів України у 50–80–х рр.

Аналіз широкого кола джерел показує, що в Україні, починаючи з кінця 40–х рр., майбутніх учителів фізвиховання готували на факультетах фізичного виховання і спорту, відкритих у Луганському, Одеському і Харківському (1947р.), Кам’янець–Подільському і Черкаському (1949р.), Вінницькому та Кіровоградському (1956р.) і Миколаївському (1957р.) вищих педагогічних

зкладах.

Вивчення звітів про навчально–виховну роботу факультетів фізвиховання свідчить, що у 50–80–х рр., що викладачі педагогічних та спеціально–методичних дисциплін постійно залучали майбутніх учителів фізвиховання, до різних видів науково–дослідної роботи. Головними завданнями цієї діяльності було: розвиток у студентів прагнення до досліджень у галузі педагогічних і спеціально–методичних дисциплін та накопичення досвіду цієї роботи; розвиток у майбутніх учителів творчого мислення та формування дослідницьких умінь та навичок; виховання потреби постійно вдосконалювати свої знання, поширювати теоретичний кругозір та наукову ерудицію [6, 7, 8, 9].

Виходячи з цих завдань, на факультетах фізвиховання використовувалися такі види науково–дослідної роботи студентів: 1) збір дослідницького та експериментального матеріалу для занять з навчальних дисциплін; 2) накопичення досвіду вивчення та критичного аналізу наукової літератури; 3) експериментальна робота під час підготовки рефератів, курсових і дипломних проектів; 4) виконання домашніх завдань з елементами творчого пошуку; 5) дослідження, пов'язані з педагогічною практикою: виконання індивідуальних психолого–педагогічних і методичних завдань; вивчення досвіду роботи працівників шкіл; 6) науково–дослідна та творча робота студентів у позанавчальний час: участь у наукових гуртках і товариствах.

Починаючи з молодших курсів, майбутні вчителі ознайомлювалися з елементами наукових досліджень, здобували навички самостійної роботи з поглибленого вивчення педагогічних і спеціальних дисциплін. Так, студенти I–II–х курсів обов'язково мали брати участь у науково–дослідній роботі, що проводилася у формі реферування окремих розділів курсів, які вивчалися; складання бібліографії з різних тем; участь у виготовленні навчально–методичних посібників (таблиць, макетів, моделей, слайдів) та підготовці лекційного демонстрування.

На III–IV–У курсах студенти включалися безпосередньо у дослідницьку роботу. Їм доручалися конкретні теоретичні і експериментальні розробки, що проводилися, головним чином, у лабораторіях і на кафедрах педагогічних і спеціально–методичних дисциплін при виконанні практичних, лабораторних, курсових та дипломних робіт, а також під час педагогічної практики [3, 8, 9].

Важливим розділом навчально–дослідної діяльності студентів факультетів фізвиховання було виконання курсових робіт на 2–4 (5) курсах під керівництвом викладачів спеціально–методичних дисциплін. Головним завданням цих робіт було сприяння формуванню у студентів діалектико–матеріалістичного світогляду, розвиток наукового мислення, активізація пізнавальної діяльності, оволодіння уміннями та навичками самостійного проведення дослідної роботи, поглиблення знань зі спеціалізації та використання цих знань, умінь і навичок при вирішенні практичних завдань організації фізичного виховання школярів.

Як свідчить аналіз науково–методичної документації вищих педагогічних закладів України, курсові роботи, які виконували студенти факультетів

фізвиховання поділялися на теоретичні, емпіричні, експериментальні, інженерно–конструкторські та конструкторсько–експериментальні [2, 7, 9]. У процесі виконання теоретичної курсової роботи майбутні вчителі фізвиховання вчилися аналізувати, критично оцінювати літературні дані і на основі цього робити узагальнення та висновки.

У емпіричних курсових роботах студенти аналізували передовий практичний досвід спеціалістів з фізичної культури та спорту, особистий досвід тренування, документи планування, обліку і звітності, що відображали навчально–тренувальний процес.

При виконанні експериментальних курсових робіт майбутні вчителі фізвиховання вивчали літературні джерела з теми і крім того опановували методику проведення наукового дослідження, об'єктом якого були школярі, що займалися фізичною культурою та спортом. У ході виконання такої роботи студенти набували вміння самостійно аналізувати, викладати результати дослідження, правильно формулювати висновки і практичні рекомендації.

Інженерно–конструкторські курсові роботи були пов'язані з технічним описанням і пропозиціями щодо використання розроблених автором тренажерів, контрольно–вимірювальних, інформаційних, діагностичних та інших приладів і пристроїв, що можуть бути використані в практиці фізичного виховання і спорту.

Конструкторсько–експериментальні курсові роботи, як показує їх назва, були поєднанням інженерно–конструкторських і експериментальних робіт. У них, поряд з описанням власного винаходу або удосконаленням вже відомого приладу чи пристрою викладаються результати його використання під час проведення експериментальних робіт.

Курсові роботи, що виконувалися на факультетах фізичного виховання вищих педагогічних закладів характеризувалися декотрими особливостями. Їх тематика і зміст мали відображати своєрідність майбутньої спеціальності – вчитель фізичного виховання. При виконанні курсових робіт, дослідження проводилося на різних спортивних спорудженнях в умовах тренувальних і змагальних навантажень, а об'єктами цих досліджень були учні середніх загальноосвітніх та професійних закладів, що займалися фізичною культурою та спортом.

Предметом дослідження в курсових роботах були питання історії, теорії і соціології фізичного виховання і спорту; виховання засобами фізкультури; виховання особистості спортсмена; формування спортивного колективу та взаємовідносини в ньому; планування і методика навчально–виховного процесу з фізвиховання або обраного виду спорту; керівництво процесом тренування спортсменів різного віку і кваліфікації; методи контролю за станом фізичного розвитку особистості, а також питання біомеханіки, фізіології, біохімії, гігієни, морфології, психології спорту та ін.

При розробці вимог до курсових робіт викладачі кафедр теорії та методики фізичного виховання намагалися дотримуватися декотрих положень, що орієнтували студентів на творчий пошук, виконання роботи дослідницького

характеру. Подібні положення, як правило включали такі вимоги: надати студентам можливість виконання самостійно запропонованої теми (крім типових тем, розроблених кафедрами), але за умови її узгодження з провідним викладачем; вимагати самостійного підбору літератури з обраної теми; скласти в період педагогічної практики умови для проведення спостережень, експериментів, тестування, хронометрування відповідно до обраної теми курсової роботи [2, 9].

Теми курсових робіт підбиралися з умовою забезпечення наступності досліджень, починаючи з другого курсу. Розпочате на другому курсі дослідження давало багатий фактичний матеріал, який міг плідно використовуватися під час виконання курсових робіт на третьому та четвертому курсах, а також дипломної роботи.

Як свідчать архівні матеріали, у 50–80-ті рр. важливим розділом науково–дослідної роботи на факультетах фізвиховання була участь студентів у роботі наукових гуртків з педагогіки, психології, історії педагогіки та спеціально–методичних дисциплін. До змісту роботи гуртків з педагогічних дисциплін входило: вивчення передового досвіду вчителів, класних керівників, позакласно–виховної роботи в школі, дитячої творчості, а також вироблення навичок самостійної роботи над книгою і науково–дослідної роботи, активна участь у роботі позашкільних дитячих установ.

Майбутні вчителі фізвиховання, що працювали у педагогічних наукових гуртках виконували такі види роботи, як вивчення і аналіз науково–методичної літератури з різних питань діяльності шкільних та позашкільних дитячих закладів. Так, у 60-х рр. студенти факультету фізвиховання Харківського педзакладу, що відвідували наукові гуртки з педагогіки та історії педагогіки працювали над темами “Якою буде школа майбутнього”, “Роль фізичного виховання у всебічному гармонійному розвитку особистості”, “А.С. Макаренко про фізичне виховання” та ін. [3].

Під керівництвом викладачів, студенти готували також доповіді, які обговорювали на засіданнях гуртків, заслуховували повідомлення про нову педагогічну та історико–педагогічну літературу, інформацію про хід роботи гуртківців над окремими темами та виступи про досвід роботи кращих учителів міста і області. На підставі цих матеріалів виконувалися наукові роботи, які одержували визнання на студентських конференціях, педагогічних читаннях, диспутах.

Так, у 1962 р. на звітній загальноінститутській науково–практичній конференції кращою було визнано роботу студенту II-го курсу факультету фізичного виховання Алексеева В.В. “Проблема всебічного, фізичного, розумового та естетичного розвитку в науково–педагогічних творах П.Ф. Лесгафта”, виконана під керівництвом професора Григор’єва М.О. [2].

Вивчення звітів про роботу факультетів фізвиховання Кіровоградського, Луганського, Одеського, Харківського та Черкаського вищих педагогічних закладів за 50–80 рр. показує, що принципами роботи наукових гуртків зі спеціально–методичних дисциплін цих закладів були: виховна спрямованість

діяльності гуртків; професійно–педагогічна позиція у розробці кожної теми, зв'язок педагогічної теорії з практикою роботи школи; ставка на самостійність, ініціативу, активність гуртківців, на максимальний розвиток у них пізнавальних і дослідницьких інтересів та професійно–педагогічних здібностей; актуальність тематики; створення, укріплення та розширення традицій гуртків, спадкоємність роботи у кожному їх новому складі; організаційна злагодженість, плановість, конкретність і результативність роботи [3, 6, 7, 8, 9].

Головними формами і методами роботи наукових гуртків зі спеціально–методичних дисциплін були підготовка наукових доповідей, дослідження колективних та індивідуальних тем і питань, анкетування, бібліографічна робота, рецензування, огляди спеціальної і педагогічної періодики, бесіди з учителями фізкультури та видатними спортсменами міста, елементи педагогічного експерименту, вечори запитань і відповідей та екскурсії. Цю роботу гуртківці проводили за індивідуальними планами, систематично консультуючись з керівниками та звітуючись перед ними про виконану роботу.

У 1963 р. на загальноміський огляд–конкурс студентських наукових робіт було представлено дві роботи студентів факультету фізвиховання Харківського вищого педагогічного закладу С.П. Гринько “Досвід організації фізичного виховання у школі–інтернаті” та В.П. Коваленко “Досвід організації і проведення змагань у 116 школі міста Харкова”, які були позитивно оцінені й посіли одні з перших місць [3].

Практичний досвід, накопичений факультетами фізвиховання у галузі організації науково–дослідної роботи студентів показує, що вона сприяла розвитку самостійності мислення майбутніх учителів фізвиховання, стимулювала їх до творчого пошуку. У процесі виконання цієї роботи створювалися чудові умови для безпосереднього спілкування студента з викладачем та індивідуального впливу на розвиток майбутнього вчителя. Науково–дослідна робота спрямовувала також енергію молоді на корисні справи і надавала їй можливість виразити і перевірити себе в конкретній педагогічній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова Д.Я., Пуни А.Ц. Учебно–исследовательская работа студентов при изучении курса психологии //Теория и практика физической культуры. – 1973. – №2. – С. 54–56.
2. ДАХО. Ф. 4293, Оп. 2, од.зб. 971, арк. 45.
3. ДАХО. Ф. 4293, Оп. 2, од.зб. 1077, арк. 12.
4. Комплексное планирование и организация учебно–исследовательской работы студентов физкультурных вузов /Гороховский Л.З., Алексеев Г.А., Михайлов Н.Г., Рогачев О.Н.. – М., 1988. – 29с.
5. Миненков Б.В., Миненкова Т.Б. К вопросу о введении учебной дисциплины «Основы научных исследований» //Теория и практика физической культуры. – 1985. – №9. – С. 44–46.
6. ЦДАВОВУ України. Ф. 166, Оп. 15, од.зб. 5579, арк. 90.
7. ЦДАВОВУ України. Ф. 166, Оп. 15, од.зб. 6996, арк. 56.

8. ЦДАВОВУ України. Ф. 166, Оп. 15, од.зб. 7444, арк. 119.
9. ЦДАВОВУ України. Ф. 166, Оп. 15, од.зб. 7460, арк. 78.

Максимова Т.С.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Одним з шляхів розв’язання проблеми виховання творчої особистості майбутнього інженера є формування евристичних умінь студентів технічних вузів на практичних заняттях з вищої математики. В статті розглянуті психолого–педагогічні передумови формування евристичних умінь студентів, дотримання сукупності яких забезпечить розв’язання проблеми.

Ключові слова: евристична діяльність, студентський вік, професійна спрямованість, інженерне мислення, дидактичне програмування.

На сьогодні суспільство ставить до сучасного інженера такі вимоги, як широкий профіль, динамізм, творчість, здібність програмно–цільової оцінки виробництва, професійна самомобільність, що пов’язано з високими темпами та рівнем розвитку науково–технічного прогресу. Формування спеціалістів з такими якостями фактично означає формування у студентів технічних вузів евристичних умінь, які сприятимуть успішному розв’язанню технічних проблем та забезпечать творчий підхід до діла [4].

Проблемі реалізації евристичних ідей, діалектиці евристичної діяльності в навчанні математики на сьогодні приділяли увагу такі математики та методисти, як М.Я.Антоновський, Г.Д.Балк, Г.П.Бевз, М.І.Бурда, В.Г.Болтянський, Б.А.Вікол, Б.В.Гніденко, С.Г. Губа,

Г.Б. Дорофєєв, Ю.М.Колягін, Т.М.Міракова, А.Д.Мишкіс, Ю.О.Палант, Н.Х.Розов, З.І.Слепкань, Г.І.Саранцев, Є.Є.Семенов, Є.Н.Турецький, Л.М. Фрідман, С.І.Шапіро та інші.

Мета даної статті – розглянути психолого–педагогічні передумови формування евристичних умінь студентів технічних вузів на практичних заняттях з вищої математики.

Дослідження показують, що навіть степінь засвоєння знань істотно залежить від індивідуальних особливостей людини, тому важливим є цілісна психологічна характеристика студентського віку та насамперед його творчих можливостей.

Термін “студент” латинського походження, в перекладі на український означає той, хто старанно працює, займається, тобто оволодіває знаннями. Досліди показують своєрідний розвиток психічних особливостей цього віку – віку молоді. Адже провідна діяльність цього віку – оволодіння спеціальними знаннями та відповідними навичками з обраного фаху. Розвиток спеціалізованої пам’яті та спостереження, що з’являються саме у вік молодості, зростання концентрації уваги, об’єму пам’яті, логізації учбового матеріалу,

сформованість абстрактно–логічного мислення, поява уміння самостійно розбиратися у складних питаннях роблять можливою активну діяльність в обраному фахові, сприяють поглибленню інтересу до нього.

Причини, що спонукають молодь до обрання професії, виникають спочатку в таємничо–інтигруючих ділянках пізнання і творчості, що пов'язується генетично з юнацьким інтересом до незвичайного, а потім з'являються прагнення до діяльності на передньому краї науки, мистецтва, де творчість стає найбільш актуальною та продуктивною. Тобто з самого початку виникнення спеціальний фаховий інтерес в основі своїй є інтересом до творчої діяльності в обраній галузі.

Пізнавальні інтереси молоді, на відміну від юнацтва, характеризуються тим, що молодь утримує в собі більше протилежних спрямувань – спостерігається потяг молодих людей до тих сфер людської активності, явищ природи і суспільства, які здавна вважають суто протилежними. Молодість прагне відкривати найбільшу кількість джерел, що дають естетичне, інтелектуальне та моральне задоволення, однак ставлення до джерел нерідко буває недостатньо критичне.

В студентському віці помітно укріплюються ті якості, яких не вистачало в повній мірі в старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Збільшується інтерес до моральних проблем (мети, образу життя, обов'язку, кохання, вірності і т.ін.). В.Т. Лисовський відмічає, що це вік безкорисливих жертв та повної самовіддачі, але і нерідких негативних проявів (зневажання до порад старших, критиканство, проява недовіри, сухий раціоналізм, практицизм). Це пов'язано з прагненням до самоствердження своєї незалежності, оригінальності [3].

У процесі навчання і психічного розвитку молоді відбувається процес адекватного самопізнання, оцінки своїх можливостей, згортання надмірного ідеалізму мрій. Та проте молодість – це вік, коли прагнення до творчості найсильніше: цьому сприяє широта захоплень, інтересів. Психологи встановили, що найбільша кількість галузей людської діяльності стартує у творчому плані саме у вік молодості [7].

Саме у студентів перших курсів доцільно формувати евристичні уміння, так як в цьому віці вже починають вимальовуватись індивідуальні риси творця.

Для викладача є важливим розуміння ведучої ролі професійної спрямованості в загальній структурі мотивації навчання студентів, яку можна розглядати як форму та міру прийняття студентами кінцевих цілей навчання у вузі [10]. Її росту сприяє те, що починаючи з юнацького віку, домінантою життя стає визначення, вибір і реалізація цінностей – духовних, моральних, культурних і те, що творчий аспект професійної діяльності є основою інтересу до неї у цьому віці. Тому інтерес до професії є найбільш адекватним віку студентства і вагомим мотивом навчання, для формування якого є всі необхідні умови.

З іншого боку на формування професійної направленості впливає наявність, чи відсутність інтересу до процесу навчання конкретних дисциплін,

пізнавальна мотивація тощо [10]. Тому формування позитивних мотивів навчання, пов'язане з формуванням професійних та пізнавальних мотивів, є однією з важливих передумов формування евристичних умінь.

Передумовою активної діяльності студентів у навчанні та необхідною умовою її ефективності і, значить, передумовою формування евристичних умінь – є адаптація. Першокурсники не завжди успішно оволодівають знаннями не тільки тому, що отримали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як: готовність до навчання, здібність навчатися самостійно, контролювати та оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки. Це вказує на необхідність формування евристичних умінь, у склад яких входять, як пізнавальні так і організаційні уміння.

Під час навчання у вузі, при наявності умов у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки, що визначають спрямованість розуму, тобто формують склад мислення. На важливість формування інженерного мислення у студентів технічних вузів вказує ведуча роль професійної спрямованості в загальній структурі мотивації навчання студентів. Важливе значення при цьому має математика.

Математика – це найкращий тренажер людського інтелекту.

Інженер–творець повинен мати не тільки добре розвинені обоє начала (артистичне та раціональне), але і вміти їх вчасно переключати. Математика, як основний вихователь раціонального начала людини, не повинна забивати її артистичність, та її не повинно бути дуже багато, вона повинна урахувати специфіку інженерної творчості. Досвід викладання вищої математики на практичних заняттях вказує, що є важливим не те, який алгоритм розв'язання задачі, а чому він такий, як його знайти самостійно, чому такі умови і т.ін. Головне залучити студентів у творчий пошук, в результаті якого б відбувалося формування професійного мислення.

Необхідною умовою підвищення ефективності формування евристичних умінь є використання при доборі змісту, форм, методів, засобів навчання традиційних дидактичних принципів, принципів розвиваючого навчання, ідей проблемного навчання, враховуючи специфіку їх реалізації у вищій технічній школі.

Як відмічають В.А. Попов та А.В. Коржуєв, стосовно до змісту курсів природничо–наукових дисциплін, при реалізації принципу професійної спрямованості необхідним є: введення в зміст навчання професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загально технічних та спеціальних дисциплін при умові зберігання логічної цілісності навчального предмету; введення в зміст навчання професійно значущих умінь або видів діяльності, а значить і евристичних умінь [6].

Реалізація принципу науковості обумовлює такі способи діяльності студентів, які в той чи іншій мірі відповідають циклу наукового пізнання. Це означає включення студентів на практичних заняттях з вищої математики у

діяльність при розв'язанні задач, яка передбачає проходження студентами етапів розв'язання технічних проблем від інтерпретації умови задачі до аналізу отриманого розв'язку. В результаті такої діяльності буде відбуватися формування евристичних умінь відповідних кожному етапу, які будуть сприяти успішному здійсненню студентами циклу наукового пізнання.

Одним із основних аспектів реалізації принципу системності є перехід від узагальнення сукупності емпіричних фактів до гіпотези та від теоретичних висновків до експерименту, важливою при цьому є інтерпретація. Тому на практичних заняттях з вищої математики необхідним є створення таких ситуацій, в яких студенти здійснювали аналіз ролі та степеню впливу різних факторів на явище, сприяли розумінню того, що при зміні умов значення фактора може змінитися, інтерпретація відбувається на основі якихось теоретичних уявлень і, значить, ступінь істинності інтерпретації залежить від степеню істинності цих уявлень. Така діяльність студентів передбачає формування умінь, які надають можливість підійти до явища з різних боків, з позиції різних областей знань, що важливо для інженерної діяльності – евристичних умінь.

При цьому важливу роль відіграють міжпредметні зв'язки. Досвід інтеграції науки повинен знайти відображення в трьох основних компонентах структури змісту загальної освіти, кожної дисципліни, одним із яких є система умінь, що набувають специфіку в учбово-пізнавальній діяльності, яка реалізує міжпредметні зв'язки. Таким чином, реалізація принципу міжпредметних зв'язків передбачає крім усього формування загальноучбових і загальнонаукових прийомів мислення.

Професійна діяльність людей у всіх областях насичена надпрофесійними компонентами – поряд з умінням використовувати комп'ютер, бази даних, володіти іноземною мовою, необхідно вміти інтерпретувати дані, аналізувати результати і т.ін. Формування евристичних умінь сприятиме розв'язанню цієї проблеми, тобто сприятиме реалізації принципу фундаменталізації, оскільки їх природа дає можливість реалізовувати їх не тільки у професійній діяльності, яка торкається різних областей знань, але і у різних навчальних дисциплінах, як наприклад у вищій математиці.

Метою навчання евристичного типу на практичних заняттях з вищої математики є розкриття та реалізація творчих здібностей майбутніх інженерів за допомогою їх діяльності по створенню освітніх продуктів у вигляді способів діяльності, методів розв'язання як творчих так і стандартних задач.

Евристичний аспект навчання виявився як властивий проблемному і розвиваючому навчанню.

Розв'язання проблемних ситуацій, в основу яких покладено протиріччя, відповідає специфіці евристичної діяльності: її спрямованості на подолання протиріч шляхом відкриття нових знань. Проблемні ситуації повинні виходити, як правило, із задачного підходу. Як показує досвід, якщо студент не привчений до задач, питань, збуджуючим мотивом яких є протиріччя, спілкуванню з викладачем, то його не хвилюють і проблемні ситуації. Тому

викладач повинен показувати як питання виникають, спонукати студентів задавати їх, тобто вчити убачати майбутніх інженерів протиріччя, самостійно ставити задачі.

Такий підхід свідчить про те, що заняття потрібно будувати як обговорення різних точок зору, як сумісний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. Спілкування повинно відбуватися в умовах рівного партнерства, що лежить в основі педагогіки співпраці, принципи якої цілковито незаперечні у вузівському навчанні [5]. Ці ідеї найефективніше реалізуються при евристичному спрямуванні навчання, оскільки воно передбачає сумісний пошук викладачем та студентами розв'язання проблеми, яке їм не відоме.

Діалог допомагає планувати навчання як творчий процес, який не зводиться до освоєння готових правил розв'язання задач, а вимагає від студентів та викладача активізації евристичних умінь. Необхідною умовою ефективного формування евристичних умінь при такій організації сумісної діяльності викладача та студентів є дотримання основних положень концепції сумісної продуктивної діяльності викладача зі студентами та студентів між собою, розроблених В.Я. Ляудіс [5]: необхідним є включення учасників в творчу продуктивну (евристичну) діяльність, кожний з яких міг би визначити свій вклад в цю діяльність; спрямування діяльності на сумісне формування мотиваційно–змістової сфери; різні види взаємодій та їх перебудова.

При таких умовах викладач ув'язує на всіх етапах навчальні та професійні цілі (свої та студентів) – що притаманно евристичному навчанню, цілі оволодінню діяльністю, тобто оволодіння відповідними уміннями в навчально–професійному партнерстві. В таких умовах відбувається створення студентами власного досвіду та продукції у вигляді способів розв'язання задач та евристичних умінь.

Розвиваюче навчання у вузі передбачає формування у студентів потреби, інтересу та умінь удосконалювати свої знання та здібності. У евристичному навчанні розвивається не тільки учень, студент, але і траєкторія його освіти, включаючи розвиток цілей, технологій, змісту освіти, тобто евристичне навчання ставить більш широке завдання ніж розвиваюче [8].

Евристичний підхід сприяє реалізації принципу індивідуалізації та диференціації навчання. При формуванні тих чи інших евристичних умінь прийоми індивідуальної та сумісної діяльності доцільно комбінувати.

Індивідуальна робота студентів при цьому розглядається як їх самостійна робота під керівництвом або за допомогою викладача, навчальної комп'ютерної програми тощо. Під час неї студенти отримують однакове завдання, але різної міри індивідуальну допомогу на різних етапах діяльності або студенти працюють із завданнями різного рівня складності. Процес розв'язання вимагає постановки кожним студентом проміжних цілей та пошуку свого шляху їх досягнення та сприяє формуванню у студентів індивідуального стилю евристичної діяльності.

Організація індивідуальної, сумісної роботи повинна бути направлена на те, щоб студенти не копіювали сліпо загальновідомі методи, прийоми

розв'язання творчих задач, а адаптували їх з урахуванням своїх здібностей до конкретної ситуації; кожний раз шукали свій оригінальний метод; шукали свій ритм, темп діяльності, спираючись на свої слабкі та сильні здібності [1]. Успіх в цьому залежить від сформованості у студентів евристичних умінь.

Сумісна розумова діяльність має таку перевагу, як можливість розподілу функцій: один генерує ідеї, інший класифікує їх, третій “доробляє” і т.ін. Сумісна колективна чи групова діяльність (однорідності – різнорідності різних характеристик студентів) дозволяє обмінюватися функціями, що дозволяє співучасникам більш менш рівномірно оволодівати відповідними прийомами розумової діяльності.

З.І. Калмикові вказує на важливість формування узагальнених прийомів розумової діяльності, які поділяються на дві групи – алгоритмічні та евристичні прийоми.

Алгоритмічні прийоми – основа репродуктивного мислення. Специфіка інженерного мислення – воно творче – передбачає формування евристичних прийомів. Як показують дослідження в основі евристичних умінь знаходяться евристичні прийоми розумової діяльності. Тому необхідним є продовження формування поряд з алгоритмічними евристичних прийомів розумової діяльності у студентів технічних вузів на практичних заняттях з вищої математики.

Оскільки мислення сучасного інженера включає в себе суміжні типи мислення: логічне, образно-інтуїтивне, практичне, наукове, управлінське, комунікативне та інші, то у навчанні повинен реалізовуватись принцип гармонійного розвитку різних видів мислення.

Психологічні механізми мислення П.Я. Гальперін убачає в його орієнтовній функції як діяльності [2]. Ця концепція дозволяє убачати психологічні основи професійної діяльності в особливостях орієнтовки спеціаліста в предметі своєї діяльності. Всі характеристики інженерного мислення є вираженням сформованого в професійній діяльності типа орієнтовки. Політехнізм як “якість” широкопрофільного робітника проявляється в особливому способі його інженерного мислення – в універсальному типі орієнтовки в технічних об'єктах при будь-яких видах діяльності: проектуванні, конструюванні і т.ін. Такі можливості відкриває системний тип орієнтування – відображення об'єкта як системи.

Тому навчальний предмет повинен розкриватися студентам багатомірно, що відкриває можливості формування у майбутніх спеціалістів системного мислення, складової інженерного мислення, а значить і евристичних умінь.

Застосування концепції “поетапного формування розумових дій” [2] при навчанні показало можливість формування знань, умінь, навичок із заздалегідь заданими властивостями і, значить має значення при формуванні евристичних умінь.

Як показують наші дослідження, особливостями реалізації положень цієї концепції при викладанні вищої математики в технічних вузів є: 1) деякі з етапів формування дій можуть бути пропущені або робота на них може бути

істотно редуцирована (можливість цього відкриває наявність вже готових блоків із окремих елементів дій або цілих дій сформованих в школі); при формуванні принципово нової дії це може викликати негативні наслідки; 2) на першому етапі при формуванні мотивації дії першочергове значення набуває актуалізація професійних інтересів студентів, включення задачі, що формулюється, в контекст майбутньої інженерної діяльності; 3) використання третього типу побудови орієнтувальної основи дії, що відповідає специфіці евристичної діяльності, при здійсненні якої відбувається формування евристичних дій, та навіть четвертий.

Для того щоб заплановані види евристичної діяльності були найбільш оптимальними, вони повинні забезпечувати студентам можливість самостійного розв'язання нових видів задач в даній області. Всюди, де можливо, повинні формуватися евристичні дії (уміння) на основі виконання діяльності, адекватної цим діям.

Виконання адекватної діяльності при навчанні розв'язанню задач за допомогою програми можливо тільки при побудові програми розгалуженої на основі принципу максимального розгалуження, зміст якого полягає в тому, що будь-яка математична задача на кожному етапі свого розв'язання припускає декілька різних шляхів, вибір визначеної послідовності кроків, які логічно йдуть один за одним, і є розв'язанням задачі.

При такому способі програмування студент буде навчатися усвідомлено обирати кожний крок розв'язання (враховуються тільки ті кроки при складанні програми, які він може зробити на даному етапі його розвитку), тобто він примушений логічно осмислювати весь хід розв'язання задачі. Це дає можливість подолати такий недолік в методиці навчання розв'язанню задач, що проявляється в навчанні за зразком, у відсутності цілеспрямованої роботи викладача по формуванню у студентів вміння критично оцінювати ход розв'язання задачі та здійснювати перевірку результату (евристичних умінь), в канонізації прийомів колективного розв'язання поставленої задачі.

Саме при розв'язанні задач відбувається освоєння способу дій, тобто формування умінь. Задачний підхід при дидактичному програмуванні навчальної комп'ютерної програми дозволяє наочно та ефективно організувати діяльність студентів, так як, фактично моделює реальну діяльність і тому є ефективним при формуванні евристичних умінь.

Різні рівні асоціативних систем (умовно-рефлекторна теорія), виділені Ю.А. Самаріним, на думку А.Ф. Есаулова, відображають стадійно-генетичний процес розумової діяльності досвідчених і талановитих винахідників та вчених, що поступово ускладнюється, в її конкретному прояві [9]. Тому важливим є вивчення асоціативного строю розумової діяльності студентів, дефектів асоціативних систем, які у них утворюються, закономірностей їх формування.

Якщо накопичення знань, умінь здійснюється в якійсь обмеженій або однобічній сфері діяльності, то минулий досвід заважає формуванню нових систем, використання різних стереотипів, (що притаманно евристичній діяльності), не веде до гальмування утворення нових систем. Тому поєднання

високої степені систематичності та динамічності знань у навчальній діяльності студентів є однією з важливих умов ефективного формування евристичних умінь.

Дотримання сукупності, діалектичної єдності розглянутих психолого–педагогічних передумов формування евристичних умінь студентів технічних вузів може внести кардинальні зміни в навчально–виховний процес на практичних заняттях з вищої математики та гарантувати розв’язання викладачем проблеми формування евристичних умінь.

Основні висновки. Психолого–педагогічними передумовами формування евристичних умінь студентів є евристичний підхід до навчання, психологічні особливості студентського віку, формування позитивних мотивів навчання, реалізація традиційних дидактичних принципів, принципів розвиваючого навчання, ідей проблемного та програмованого навчання, концепція сумісної продуктивної діяльності, концепція поетапного формування розумових дій, умовно–рефлекторна теорія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, Издательство Казанского университета, 1988. – 238с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий //Исследование мышления в советской психологии: Сб. науч. трудов. – М.: Наука, 1966. – С.236–278.
3. Лисовский В.Т. Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: ЛГУ, 1974. – 183 с.
4. Максимова Т.С. Евристична складова формування майбутнього інженера //Дидактика математики: проблеми і дослідження: Між нар. збірник наук. робіт. – Вип 20. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2003. – С. 93–104.
5. Педагогика и психология высшей школы. Серия “Учебники и учебные пособия” /С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко, А.В.Духавнева и др.; Под ред. С.И. Самыгина. – Ростов–на–Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.
7. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. Посібник. 2–ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 544 с.
9. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно–познавательной деятельности студентов. – М.: Высшая школа, 1988. – 223 с.
10. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие /Европ. ин–т эспертов. – СПб.: Изд–во Михайлова В.А.: Изд–во «Полиус», 1998. – 639 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Показані організаційні форми освітньої діяльності. Визначена система організації освіти, яка передбачає чітку структуру функцій і повноважень в системі освіти. Дана характеристика дошкільній освіті, загальній середній освіті, позашкільній освіті, професійно–технічній освіті, вищій освіті та післядипломній. Визначені основні сектори освітньої галузі.

Функція організації управління сферою освіти передбачає найдоцільніший розподіл повноважень та відповідальності між центральним і місцевими рівнями управління та навчальними закладами. Ще Гегель вважав, що найкраще виховання може одержати той народ, який має “найкращу організацію” [1, с.254].

Необхідною передумовою функціонування освіти як системи виступає відповідна їй організація та управління в цілому та її складовими ланками. Організація освіти як системи передбачає визначення чіткої структури, завдань кожної структурної ланки, їх функцій, повноважень і т. ін. Закон України «Про освіту» встановлює таку структуру освіти: дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно–технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; та самоосвіту. Ці окремі законодавчо встановлені структурні форми мають свою специфіку та значні відмінності в механізмі економічної діяльності. Основні сектори освітньої галузі, які забезпечують переважну частину навчального навантаження та відповідно залучають значні обсяги ресурсів, – це дошкільна освіта, загальна середня освіта, професійно–технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта.

Дошкільна освіта виступає фундаментом, першою важливою ланкою в системі фізичного та духовного формування особистості та майбутнього економічного потенціалу країни. Саме дошкільний період має вирішальне значення для наступного розвитку людини, формування його здібностей, інтелекту та соціально–значимих якостей.

Метою загальної середньої освіти виступає інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості шляхом навчання та виховання. Загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності. «Загальна освіта виводить людину із тісного кола безпосередніх особистих інтересів, роз’яснює відношення людини до природи, її місце серед інших органічних істот, характеризує потреби і устремління її народу, серед якого людина народилася, визначає значення і спрямованість тих історичних сил, культурних елементів, які накладають свою печатку на окрему особистість, її життя і діяльність» [2; с.97].

Загальна середня освіта є обов’язковою ланкою безперервної освіти. Громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних,

релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак гарантується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах.

На рівні обов'язкової загальної середньої освіти нагальною є необхідність уніфікованості, універсальності вимог до змісту і форм організації навчання, що водночас не відкидає потреби введення більшої різноманітності, диверсифікації в навчанні, особливо у старшій школі.

Професійно–технічна освіта спрямована на розширення можливостей професійної самореалізації особистості, забезпечення загальноосвітньої, загальнокультурної та професійної підготовки робітничих кадрів, поліпшення їх соціального захисту та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці в сучасних умовах. Діяльність закладів професійно–технічної освіти безпосередньо пов'язана з виробничою сферою. Ефективна система підготовки кваліфікованих робітничих кадрів виступає неодмінною умовою сталого економічного розвитку суспільства.

Вища освіта – це ступінь освіти, який здобувається в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання у вищому навчальному закладі за освітньо–професійними програмами, які ґрунтуються на базовій та повній загальній середній освіті і завершуються присвоєнням певного освітньо–кваліфікаційного рівня за підсумками державної атестації.

Післядипломна освіта – це система вдосконалення фахової підготовки громадян, яка забезпечує поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь та навичок на основі здобутої раніше освітньо–професійної підготовки та набутого практичного досвіду. Післядипломна освіта створює умови для безперервності і наступності освіти громадян, підвищення кваліфікації або одержання нового фаху. Післядипломна освіта здійснюється спеціалізованими вищими навчальними закладами та аналогічними структурними підрозділами вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації, науково–методичними та методичними установами.

В останнє десятиріччя ХХ століття в системі організації освітньої діяльності в Україні відбулися зміни, які загалом збігаються з напрямом світових тенденцій у сфері освіти. Найважливішими серед них є такі:

- перехід до ступеневої освіти;
- диверсифікація навчальних закладів;
- значне урізноманітнення як форм навчання, так і закладів післядипломної освіти;
- розвиток недержавного сектору освіти.

В Україні розроблена правова база для створення гнучкої ступеневої структури освітньо–кваліфікаційних рівнів, яка узгоджується із структурами освіти більшості країн світу, визнана ЮНЕСКО, ООН та багатьма іншими міжнародними організаціями. Згідно із Законом України «Про освіту», в нашій країні встановлені такі освітні рівні: початкова загальна освіта, базова загальна

середня освіта, повна загальна середня освіта; професійно–технічна освіта, базова вища освіта, повна вища освіта. Освітньо–кваліфікаційні рівні встановлені законом такі: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр.

В 1999 році був прийнятий Закон “Про загальну середню освіту”, в якому знайшло відображення принципово нове осмислення усіх складових загальної середньої освіти як соціальної інституції, як цілісної системи. Починаючи з 2001 року вводиться 12–річний термін навчання і відповідно змінюється структура школи. Для трьох основних ступенів середньої школи: початкової, основної і старшої, встановлюються різні терміни навчання, уточнюються функції та більш чітко визначаються пріоритетні завдання кожного етапу шкільної освіти.

Ступенева система у професійно–технічній освіті впроваджена відповідно рівню сформованості професійних навичок і умінь, згідно чого мають місце три ступені підготовки. На першому ступені забезпечується формування відповідного рівня кваліфікації з технологічно нескладних, простих за своїми виробничими діями і операціями професій. На другому ступені професійно–технічної освіти забезпечується формування відповідного рівня кваліфікації з масових робітничих професій середньої технологічної складності у різних галузях економіки. На третьому ступені забезпечується формування високого рівня кваліфікації з технологічно складних, наукоємких професій та спеціальностей у різних галузях економіки.

У сфері вищої освіти також впроваджені нові освітньо–кваліфікаційні рівні, що надає широкі можливості для задоволення освітніх потреб особи, забезпечує гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки фахівців, підвищення їх соціального захисту на ринку праці та інтеграцію у світове освітянське співтовариство. Згідно законодавства в Україні введено такі освітньо–кваліфікаційні рівні підготовки у сфері вищої освіти: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Система освіти складається із мережі навчальних закладів, наукових і методичних установ, державних органів управління та самоврядування в галузі освіти. Первинною ланкою системи освіти виступає навчальний заклад, який надає населенню освітні послуги, організовує навчальний процес, здійснює одну або декілька освітніх програм, забезпечує утримання і виховання своїх учнів, вихованців чи студентів. В літературі застосовуються також інші поняття. Так, у законі “Про освіту” мова іде про “заклад освіти” як установу, в якій здійснюється навчально–виховний процес. Часто відокремлюють поняття “навчальний заклад” та “навчально–виховний заклад”, маючи на увазі, що в першому випадку здійснюється переважно навчальна діяльність (наприклад, у закладах післядипломної освіти), а в другому – і виховна, і навчальна [3, с.21].

Традиційна типізація навчальних закладів здійснюється згідно відповідності навчальних програм, які вони забезпечують, певному рівню загальної чи професійної освіти. Поряд з цим, відбувається диверсифікація, урізноманітнення навчальних закладів, які відносяться до одного рівня.

Більш різноманітними стають традиційні форми організації загальної середньої освіти, існують різні типи загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів: середня загальноосвітня школа; спеціалізована школа – I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів; гімназія – II–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю; ліцей – III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою; колегіум – III ступеня філолого–філософського або культурно–естетичного профілів; загальноосвітня школа–інтернат – з частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, що потребують соціальної допомоги; спеціалізовані загальноосвітні школи (інтернат) – для дітей, що потребують корекції фізичного або розумового розвитку; загальноосвітні санаторні школи – для дітей, що потребують тривалого лікування; школа соціальної реабілітації – для дітей, що потребують особливих умов виховання; вечірня (змінна) школа – для громадян, які не мають можливості навчатися у школах з денною формою навчання.

В системі професійно–технічної освіти функціонують навчальні заклади трьох атестаційних рівнів. До професійно–технічних навчальних закладів першого атестаційного рівня належать: навчальні курси певного професійного спрямування; професійні школи; навчально–курсівні комбінати; автомобільні навчальні комбінати; інші прирівняні до них навчальні заклади. Другий атестаційний рівень представляють заклади: професійно–технічні училища відповідного профілю; професійно–художні училища; художні професійно–технічні училища; училища–агрофірми; училища–заводи; навчально–виробничі центри; навчальні центри; інші прирівняні до них навчальні заклади. Професійно–технічні заклади третього атестаційного рівня: вищі професійні училища; вищі художні професійно–технічні училища; вищі училища–агрофірми; центри професійно–технічної освіти; центри підготовки і перепідготовки робітничих кадрів; інші прирівняні до них навчальні заклади.

Відповідно до освітньо–кваліфікаційних рівнів підготовки студентів у системі вищої освіти можуть діяти заклади освіти таких рівнів акредитації:

I рівень акредитації (технікум, училище та інші) – готують фахівців на основі середньої освіти з присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста;

II рівень (коледжі) – готують фахівців з присвоєнням кваліфікацій молодшого спеціаліста, бакалавра;

III і IV рівні (університети, академії, інститути та інші) – готують фахівців на основі повної загальної середньої освіти з присвоєнням кваліфікацій бакалавра, спеціаліста, магістра; на основі вищої освіти – з присудженням наукових ступенів кандидата та доктора наук у встановленому порядку.

Вища освіта в Україні забезпечується навчальними закладами, види яких значно урізноманітнено: університет; академія; інститут; консерваторія; коледж; технікум (училище).

Таблиця 1.1.

**Розподіл вищих навчальних закладів за типами
на початок 2000/2001 навчального року***

	Кількість закладів	Чисельність студентів	З них жінки	Прийом	Випуск
Всього	979	1 930 945	1 022 977	536 436	422 227
Технікуми	309	287 362	134 149	104 140	79 782
Училища	212	101 662	76 091	35 828	31 493
з них педагогічні	27	16 656	14117	4 960	5 253
Коледжі	143	139 017	75 161	50 109	37 330
з них педагогічні	12	10 721	9 217	3 164	3 204
Академії	59	284 049	136 671	69 006	56 635
Університети	106	873 923	470 415	212 902	169 317
з них педагогічні	22	169 337	119 973	42 665	28 605
Інститути	148	243 575	129 598	64 199	47 410
з них педагогічні	11	35 305	26 446	9 170	6 468
Консерваторії	2	1 357	892	252	260

* Примітка: складено за даними Міністерства освіти і науки України.

Все більш різноманітними стають форми організації навчання та заклади післядипломної освіти, що, до речі, виступає однією з найхарактерніших тенденцій розвитку систем освіти в розвинених країнах світу. Форми післядипломної освіти можуть розрізнятися залежно від поставленої мети, в якості якої може бути: 1) підвищення кваліфікації; або 2) перекваліфікація, отримання другої освіти або спеціальності.

За термінами навчання це можуть бути: короткострокові курси (курси оволодіння певною професією, підвищення кваліфікації, тренінг–програми, семінари тощо), де навчання триває від декількох годин до декількох місяців, та довготривале навчання (друга освіта, навчання з метою отримання вищого кваліфікаційного чи наукового рівня тощо), яке здійснюється протягом декількох років. Крім того, поруч з традиційними формами організації навчання з відривом від роботи все більш різноманітними стають форми організації навчання без відриву від роботи (дистанційне, заочне навчання, тренінг–семінари) або безпосередньо на робочому місці (наставництво, консультації, семінари тощо).

Виходячи з цього можна зробити **висновок**. В новому суспільному контексті набувають нового змісту призначення освіти, її масштаби, форми і методи організації та управління освітньою галуззю. В сучасній освіті відбуваються такі трансформації: 1) змінюється розуміння освіти, її місце і роль і житті людей; 2) все більш різноманітними стають форми організації навчального процесу; 3) зазнають змін і самі педагогічні технології, методи передачі знань та втілення навичок, умінь тощо. Україна робить впевнені кроки

до Болонського процесу.

Країни світу, як розвинені, так і ті, що розвиваються, знаходяться в процесі постійного пошуку і трансформації своїх національних систем освіти, які мають відповідати новим вимогам становлення інформаційного суспільства. Різні за глибиною і характером здійснюваних заходів, процеси перебудови направлені на пошук більш ефективних, дійових систем організації, управління і фінансування освітньої діяльності.

В останнє десятиріччя ХХ століття в системі організації освітньої діяльності в Україні відбулися зміни, які загалом збігаються з напрямом світових тенденцій у сфері освіти: перехід до ступеневої освіти; диверсифікація навчальних закладів; значне урізноманітнення як форм навчання, так і закладів післядипломної освіти; розвиток недержавного сектору освіти. В Україні створена законодавча база для функціонування навчальних закладів різних рівнів і напрямів підготовки, заснованих на різних формах власності. Державні навчальні заклади в своїй економічній діяльності не вважаються суб'єктами підприємництва, мають пільги щодо оподаткування та залучення позабюджетних коштів. Потребують своєї подальшої розробки питання розвитку недержавних неприбуткових організацій.

Місія держави у сфері освіти визначається такими основними цілями: забезпечення стабільного розвитку, ефективного механізму функціонування та справедливого розподілу. Досягнення зазначених цілей здійснюється державою через виконання відповідних функцій: 1) визначення стратегії розвитку освіти та розробка освітнього законодавства; 2) управління системою освіти; 3) забезпечення достатніх обсягів фінансування освіти за допомогою безпосереднього фінансування, пільгового оподаткування, стимулювання притоку приватних джерел тощо. Державна стратегія розвитку освіти своїм фундаментом повинна мати чітке усвідомлення того, що освіта – це довгострокові економічні і соціальні інвестиції.

Система управління сферою освіти України знаходиться в процесі свого вдосконалення, становлення на нових, демократичних засадах. Основними рисами цього процесу мають виступати переосмислення керівної ролі держави, яке поряд з посиленням функцій контролю за якістю освітніх послуг має передбачати значну децентралізацію влади і розширення автономії навчальних закладів та реальне включення інших суб'єктів у процес керівництва галуззю. Здійснення цих важливих завдань з одночасним посиленням взаємних зв'язків і взаємодії основних партнерів (держави, громадськості, приватного сектору, керівництва навчальних закладів) дозволить активізувати всі складові освітнього процесу.

Закріплення демократичних принципів та форм організації управління освітою в законодавчих і нормативних документах є важливим кроком в процесі модернізації системи освіти. Однак, не менш важливим виступає впровадження відповідних механізмів, які б дозволяли не просто декларувати, а й неухильно їх дотримуватися. Нагально необхідним виступає формування гнучкої розгалуженої системи організаційно-економічного управління сферою

освіти, урізноманітнення її інструментарію.

Специфіка менеджменту закладу освіти полягає в тому, що перед ним стоять дві великі групи цілей: педагогічного характеру та економічного. Первинними є цілі педагогічного характеру, але досягнення їх стає можливим на основі виконання завдань економічного характеру. Успішна реалізація всього комплексу завдань, що стоять перед навчальним закладом, потребує відповідної системи менеджменту, а включення закладів освіти у ринкові відносини – і розвиток маркетингу.

Вирішальна роль у виконанні завдань освіти належить педагогічним працівникам: вчителям та викладачам навчальних закладів різних рівнів та ступенів. Професія педагога повинна мати високий соціальний престиж, підкріплений відповідною оплатою його праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гегель. Политические произведения. – М.: Наука, 1978. – 438с.
2. Иноземцев В. Л. За пределами экономического общества: Научное издание. – М. «Academia» – «Наука», 1998. – 640с.
3. Егоршин А. П. Перспективы развития образования в России в XXI веке //Право и образование. – М., 2000 – №5. –С. 31 – 42.

Лосева Н.М.

ІДЕЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А.П.МІНАКОВА

У світлі сучасних вимог розглядаються питання організації педагогічної діяльності викладача вищої школи, спираючись на ідеї професора А.П. Мінакова. За його системою, педагогічний вплив на студента викладач здійснює лише за умови, що він живе педагогічною діяльністю.

Ключові слова: вища школа, самореалізація викладача, педагогічна система, лекція, техніка викладання.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає стратегічну мету освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості. Актуальність цієї проблеми зумовлює необхідність аналізу поглядів педагогів–учених, викладачів вищої школі минулого, вдумливого прочитання їх педагогічної спадщини з метою використання цих ідей у розв'язанні проблем, які постали перед педагогічною наукою та практикою сьогодення.

Метою цієї роботи є аналіз педагогічної системи видатного ученого–педагога А. П. Мінакова в обґрунтуванні ним самореалізації особистості викладача вищого навчального закладу в процесі педагогічної діяльності.

Професор А.П. Мінаков (1893–1954), який викладав теоретичну механіку був одним із найвидатніших педагогів–практиків вищої професійної школи, який намагався підвести теоретичну базу під свою педагогічну діяльність. Методи викладання А.П. Мінакова висвітлено також у роботах його учнів І.П. Купце, А.С. Петрова, Л.Д. Попкової, І.А. Тюліної, професорів А. О. Космодем'янського [1]

і В.П. Лишевського [2].

Основні елементи педагогічної системи А.П.Мінакова – життя в професії, духовна підготовка викладача до кожної лекції, самореалізація викладача в педагогічній діяльності, віртуозність зовнішньої техніки викладання, проблемне навчання, історичний підхід, виховання волі, емоцій, моралі студентства та ін. – і сьогодні, майже через півстоліття після його смерті, є малодослідженими й вимагають найпильнішого вивчення викладацьким корпусом вищої школи.

Автор вважає А.П.Мінакова зразком, навіть більше того – ідеалом професора, викладача ВНЗ, до якого повинні прагнути молоді люди, які обрали такий самий шлях. Його основні професійні педагогічні погляди, а також життєвий шлях, основні сходинки, якими він піднявся до такого рівня, можуть слугувати позитивним прикладом.

Він був ученим і вихователем, наставником і другом студентів. А.О.Космодем'янський відзначає характерні риси лекцій А.П.Мінакова – великий гуманізм серця, моральну чистоту і святкову емоційність висловлювань. «У нього цвіла в серці незгубна любов до молоді. Він умів викласти найважчі розділи аналітичної механіки ясно, строго, завжди настільки опукло й відчутно, що ви не тільки розуміли основні наукові результати вашим розумом, але й відчували їх усім єством, як великі завоювання інтелектуальної культури людства. Мінаков завжди знаходив місце голосу почуттів у будь-якому науковому питанні. Розкриваючи перед студентами становлення наукової істини, він включав у творчий процес усю людину: і її розум, і волю, і серце. Він не читав лекцію, а *вершив її разом з аудиторією*, відчуваючи життя аудиторії, відмінно розуміючи всю тонкість і напруженість процесу сприйняття нового. Важко назвати іншого професора вищої школи, який умів би так природно й невимушено, як це робив Мінаков, змусити вас бути *співучасником шукань наукової істини*. Під час вивчення законів динаміки рівноперемінного руху **ВИ** відкривали разом із Галілеєм і Мінаковим дивний світ простих і загальних закономірностей. Великі механіки минулого завжди були присутні на його лекціях як живі люди з їхніми пристрастями й прагненнями, з їх великою інтелектуальною силою й безглуздими, смішними захопленнями; вони сперечалися й сумнівалися як ваші сучасники, із якими потрібно сьогодні пізнавати й змінювати складний, багатогранний світ науки й техніки» [1, С. 141].

А.П.Мінаков вступив у 1917 р. на математичне відділення фізико-математичного факультету Московського університету, який і закінчив за циклом «Механіка». Мінаков навчався у видатних професорів фізико-математичного факультету: М.Є.Жуковського, С.О.Чаплигіна, Д.Ф.Єгорова, М.М.Лузіна. Самостійну дослідницьку роботу з теоретичної механіки Андрій Петрович розпочав на третьому курсі університету під керівництвом С.О. Чаплигіна. Написав, користуючись російською, німецькою, французькою й англійською літературою, конспект лекцій з гідравліки й опору матеріалів. Як дипломну роботу він представив твір «Про коливання маятника з рухливою точкою підвісу». Основні наукові праці його присвячені проблемам механіки гнучкої нитки. Його докторська дисертація стала підсумком багаторічної й плідної

наукової діяльності з цього мало вивченого розділу теоретичної механіки. Слід зазначити, що крім великого циклу робіт із механіки нитки, А.П.Мінаков написав ряд досліджень із кінематики точки, розв'язав важку задачу про фізичний маятник із рухливою віссю підвісу, разом з академіком Чаплигіним опублікував статтю «Теоретичний розрахунок дії турбіни», і докладно дослідив ряд задач на рівновагу при наявності сил тертя.

На жаль, він мало написав про свої педагогічні шукання, про ту педагогічну техніку, якою він володів майстерно й елементи якої були його *внутрішньою правдою*. Офіційно – це дві статті в журналах «Вестник высшей школы» [3] і [4].

Андрій Петрович любив студентів і протягом усієї своєї викладацької діяльності вивчав інтереси молоді, її захоплення. Він був тонким психологом, чутливим до всього нового. Студенти відповідали йому взаємністю і, за їх власними зізнаннями, після будь-якої щойно закінченої лекції Андрія Петровича уже мріяли про наступну для того, щоб знову стати співтоваришем Андрія Петровича в захоплюючій подорожі до вершин науки.

Слід зазначити, що А.П.Мінаков не тільки розрізняв два боки педагогічного процесу: навчальний і виховний, але й підходив до цього розрізнення зовсім не формально, не наголошував тільки на першому аспекті, як це робиться скрізь і завжди дотепер. Процес навчання – це процес впливу на інтелект учня. Процес виховання – це процес впливу на волю, емоції, естетичні почуття й мораль студента. Він писав: «Виховна дія педагогічного процесу складається з двох моментів: з одного боку, педагог може по-різному *розвивати* інтелект свого слухача, змінюючи відповідним чином метод викладання; з іншого боку, педагогічний процес у цілому накладає помітний відбиток на *особистість студента*» [3, С. 19].

Уся педагогічна система Мінакова була спрямована на створення таких прийомів, такої техніки викладання, яка б розвивала особистість студента, пробуджувала його інтерес, допитливість. Пробудити ж інтерес до самостійної творчості, самостійних міркувань можна лише при одночасному впливі на розум і емоції студента. Тому Мінаков вважав, що педагогічний вплив на студента здійснює лише той викладач, який *проживає життя в педагогічній діяльності*.

Як же педагог повинен розвивати правильне наукове мислення? Яка техніка викладання того, хто ставить за мету *розбудити сили розуму* для створення нових інтелектуальних цінностей? За Мінаковим, процес виховання творчого сприйняття фактів, понять, гіпотез, теорій якої-небудь науки повинен проходити за трьома руслами, трьома напрямками.

По-перше, викладач зобов'язаний систематично повідомляти протягом усього курсу елементи теорії пізнання. Такі «вкраплення» питань теорії пізнання в задалегідь обдуманих місцях курсу, підкріплені яскравими фактами становлення й розвитку теорій даної конкретної науки, сприяють виробленню у студентів сучасного наукового мислення.

По-друге, викладач, показуючи історичний розвиток головних понять та ідей дисципліни, яку він викладає, повинен увесь час підкреслювати значення

експерименту й суспільно–історичної практики людства у формуванні цих понять.

Мінаков вважав, що тільки після того, як студентам будуть хоча б коротко розказані витоки зародження й еволюція якого–небудь наукового поняття, аксіоми, теореми, принципу й коли, простеживши за звивистим шляхом становлення людської думки у процесі пошуку істини, «вони всім своїм єством відчують необхідність, важливість і захоплюючі труднощі таких пошуків, коли вони зачаруються віртуозністю й силою думки класиків науки, *тільки тоді* можна приступити до математичного оформлення розгорнутої перед ними ідеї». «Зворотний порядок, на нашу думку, неприпустимий; а тим часом викладання у ВНЗ нерідко розпочинають саме з математичного оформлення деякого поняття, теореми, зовсім забуваючи про фізичну сутність, генезис їх. Такий шлях, зрозуміло, породжує дуже шкідливий формалізм знань, неміцність їх і призводить до повної відсутності у студентів відчуття конкретного й інтересу до предмета» [3, С. 21–22].

По–третє, викладач зобов'язаний протягом усього курсу подавати відомості про життя й методи роботи великих учених, підкреслюючи своєрідність манери їх наукових пошуків і виявляючи їхнє ставлення до науки. Біографії, писав Мінаков, повинні містити «показ одержимості дослідженням» і «показ простої людяності вченого». Мінаков підкреслював, що потрібно ретельно вивчати епохи розвитку людського суспільства й біографії вчених, тому що не можна на лекціях давати тільки «епілоги», тобто готові «рецепти».

Емоційній розповіді про почуття й справи творців науки А.П.Мінаков надавав першорядного значення, вважаючи, що емоційний бік викладання відіграє дуже важливу роль, пробуджуючи у слухачів інтерес і любов до наукового дослідження. Якщо викладач залишається холодним і безпристрасним під час викладу найбільших і найпотужніших досягнень своєї науки, то аудиторія, особливо молода, втрачає інтерес і любов до предмета.

Вихованню емпатії Мінаков надавав не менше значення, ніж вихованню правильного наукового мислення. Головна думка Андрія Петровича формулюється тут так: «У процесі читання лекції необхідна максимальна корисна взаємодія між професором і студентом, найкраще розуміння викладачем студентів *і найбільша віддача* себе педагогом». До професора вищої школи Мінаков висував найжорсткіші вимоги, вважаючи, що в процесі навчання складається ставлення студента як до життя взагалі, так і до даної науки. В одних ця наука викликає ненависть, відразу, в інших – нелюбов, байдужність, у третіх – інтерес, любов і, нарешті, у деяких – пристрасть, одержимість. «Відповідальність лежить майже винятково на педагогові, тому що, поза всяким сумнівом, будь–який навчальний предмет назавжди, на все життя асоціюється в його свідомості з *особистістю викладача!*» [3, С.22]

У записах до лекцій Мінакова з методики викладання теоретичної механіки А.О.Космодем'янський знайшов наступні думки: «Якщо професор не тільки вчений, але і педагог (два русла!), то порушую питання: про висоту його наукового рівня (знання, мислення, інтелект); про його людсько–громадянську особистість (патріотизм і філософська грамотність, воля, емоції,

естетичні переконання, наполегливість – пристрасність – одержимість); понад те: людяність, майстерність, віртуозність».

Гарний викладач вищої школи повинен бути **не тільки вченим, але і педагогом**, і Мінаков вимагає від професора не тільки «висоту наукового мислення й широту знань», але і «висоту його людсько–громадянської особистості».

Мінаков вважав, що віртуозність викладу немислима без оволодіння *професійними навичками артиста*. Питання поведінки викладача перед студентською аудиторією й удосконалення його зовнішньої техніки перебувають у нашій вищій школі, на жаль, у забутті. Багато хто вважає, що професор ВНЗ і не повинен відволікатися на це, тому що він народжений для «вищого» і його – справжнього вченого, знавця своєї справи, зобов'язані слухати, затаївши подих, усі присутні на лекції. І нехай цей великий учений говорить, проковтуючи слова й уривки фраз, нехай він говорить нескладно, нелогічно й настільки тихо, що студенти, які сидять у третьому ряді, його не чують; нехай він миттєво стирає тільки що написану формулу, висновку якої були присвячені півгодини попередніх перетворень; нехай креслення переробляється три–чотири рази, змінюючись у масштабі й основних контурах; нехай він не помічає реакції аудиторії й не передбачає утруднень студентів; нехай він і не думає про емпатію й рефлексію – усе це несуттєво. Він талант, а, може бути, і геній! Він діє за канонами своєї органічної природи, і не заважайте йому роздумами про загальнообов'язкові норми професора – він несе божественний дар «прозріння», і тому йому все дозволено!?

Мінаков розумів велике значення техніки викладання й навчав опановувати цю техніку, керуючись словами Станіславського: «Нехай пояснять мені, чому скрипаль, що грає в оркестрі першу чи десяту скрипку, повинен щодня, цілими годинами відточувати техніку? Чому танцюрист щодня працює над кожним м'язом свого тіла?» Мінаков вимагав від викладача вищої школи гармонійної єдності внутрішнього змісту, обдарованості із зовнішньою технікою поведінки перед студентами. «Професор вищої школи, – говорив Мінаков, – повинен бути: ученим, філософом, артистом, вихователем, Людиною» («п'ятериця» Мінакова).

Він вимагав від лектора ВНЗ такого освоєння матеріалу, при якому він став би його внутрішнім відкриттям, власним переконанням, його правдою. «Відповідно до цієї внутрішньої правди повинен бути на 100% і зовнішній бік = естетика = манера = стиль = голос (тембр) + міміка + жест (які відповідають правді)». Питання режисури як навчального процесу, так і лекції знаходилися в центрі педагогічних пошуків Мінакова. Знайдені рішення були несподівані й оригінальні. У відповідях на проблему, «як це зробити», він був найбільш близький до рішень і рекомендацій Станіславського. Тут він вважав найважливішим «проблему правди», тому що «у правду повіриш ти сам, а це означає, будеш переконливий, і слухач тобі повірить». Лектор зобов'язаний не зіграти (як артист–ремісник) цю правду, а зробити її частиною себе, повірити в неї й донести до слухача природно та невимушено.

Таким чином, Мінаков вимагав від викладача вищої школи **гармонійної єдності його внутрішнього змісту, обдарованості й зовнішньої техніки поведінки** перед студентами під час лекції, самореалізації себе в педагогічній діяльності. Лекцію потрібно «вершити», говорив Мінаков, за активною участю аудиторії, «разом з аудиторією, а не перед нею», «переживаючи *щораз* під час викладу давно відомого лекторові матеріалу всю свіжість і новизну його першого сприйняття». Професор «повинен любити свій предмет, свою роботу і свою аудиторію й горіти перед нею живим полум'ям наукової пристрасності».

Мінаков підкреслював, що особистість студента не може формуватися сама по собі, без участі іншої особистості. «Лекція – це життя, вона схожа на дію, що вершиться перед вами, і лектор повинен використати все, поки він не відчує, що в думку його слухачів проникла та ідея, яку він хотів у них запалити» (Це думка французького вченого й лікаря Ф.Відаля (1862–1929), що відкрив збудника черевного тифу, а А.П.Мінаков часто цитував цю думку).

Наведемо приклад впливу на емоції студентів під час однієї зі вступних лекцій А.П.Мінакова з курсу теоретичної механіки. «Ви чекаєте від мене вступної лекції? ...Але краще буде, якщо я поясню вам, як я розумію, як я відчуваю, *навіщо* я прийшов до вас. Я прийшов до вас, щоб розгорнути перед вами перспективи величезної радості, внутрішнього світла й тепла *творчої наукової праці*... Я хочу орієнтувати вас на інтереси й *тривоги–хвилювання вищого рангу*... Я прийшов і буду ходити до вас, щоб віддати вам усе, що є *найкращого, найпрекраснішого в моїй науці, і все, що є найкращого, найчеснішого і найсвятішого в мені самому*» [1, 159].

Мінаков вважав, що «людина зберігає свою гідність тоді, коли душа її напружена й схвильована. Людині треба бути неспокійною й вимогливою до себе самої та до інших. Це не означає, що людина повинна щохвилини тріпатися й нервувати. Ні, вона повинна бути зовні спокійною й твердою. Але під цим спокоєм і твердістю, як під бронею, повинен горіти духовний неспокій: цей неспокій, це хвилювання і роблять її людиною; така людина не замурована в чотирьох стінах, вона близька до природи й чутлива до життя» [1, 160].

Мінаков робив висновок, що **моральна й інтелектуальна схвильованість** – ось головне у викладачеві – Людині.

А.П.Мінаков докладно аналізував і питання змісту курсу (що читати), і питання практичного проведення лекції (як читати, або питання режисури лекції). Він був переконаний, що викладач повинен вносити в голови слухачів романтизм і ентузіазм творчості, оскільки справді велике не можна здійснити без великої наснаги. Викладач, який починає читання лекцій, повинен багаторазово репетирувати важкі розділи курсу й не соромитися цього. «Добре готуватися до лекції, добре її читати = поважати своїх слухачів і науку» – навчав він.

Мінаков наполягав, що процес викладання не можна розглядати незалежно від процесу виховання. Ці два впливи завжди злиті в одне. Тому викладання і сам педагог (його особистість!) повинні *бути на рівні прогресивних вимог*. А для цього педагогові треба підвищити вимоги до себе. Він повинен любити, поважати свого студента, повинен хотіти допомогти

своєму молодшому товаришеві, другові й супутнику в науці. Він «зобов'язаний» бути строгим насамперед до себе, і не тільки як до педагога, але насамперед *як до людини*. Викладання не ремесло, не професія, *а спосіб життя*, навчав Мінаков. *Виховну дію педагогічного процесу й особистості педагога не можна підмінити нічим*, підкреслює Мінаков.

«Треба полум'янити, треба горіти Павловською пристрасстю (нагадаємо, що І. П. Павлов (1849–1936) писав у своєму відомому листі молоді: «Пам'ятайте, що наука вимагає від людини всього її життя. І якщо у вас було б два життя, то і їх би не вистачило вам. Великої напруги й *великої пристрассті вимагає наука від людини*. Будьте пристрасні у вашій роботі й у ваших шуканнях» [5, С.51]). Нести треба в аудиторію не тільки знання, *але насамперед величезний потенціал своєї особистості, думки, творчості*. Мінаков упевнений, що не про виконання «норми педнавантаження» повинні ми говорити, а *про носіння сану й про віддачу всього себе священній місії педагога–вихователя*.

Зміст і виконання лекції повинні враховувати стан аудиторії. «Авторство нерозривне з режисурою й виконанням». Мінаков пише: «Я – автор повинен дати різноманітні варіанти–набори, щоб: я – лектор міг вибрати варіант під «настрій». Тому треба думати (під час komponування матеріалу лекції) про «емоційну криву аудиторії». Звідси стиль лекції, її наукове й емоційне забарвлення. Найбільший ворог творчості – байдужість, бездушність, відчуженість. Мінаков завжди підкреслював, що «байдужому ніколи не відкривається наукова істина». Тому виховання творців нового вимагає перш за все небайдужості самого викладача, показу «радості наукових шукань» і вміння «пробуджувати думку». Ось деякі його висловлювання: «...Лектор – це диригент. Він повинен уміти керувати аудиторією. Слухачі повинні ловити кожне ваше слово, бути уважними й вдячними. А для цього потрібно думати перед кожною лекцією й готуватися до кожної лекції. Необхідна режисура лекції. Під час читання лекції немає дрібниць. Усе однаково важливе і має значення. Як одягнений лектор, голосно чи тихо він говорить, метушливий чи спокійний. Велике значення має культура мовлення. У процесі читання лекцій має значення: як ви увійшли в аудиторію, чи удалося вам установити контакт із слухачами, зоровий вплив на них, слуховий вплив та ін. На лекцію впливає: чи читається вона влітку чи взимку, у сонячний чи похмурий день, у великій чи маленькій аудиторії». Читаючи лекцію, необхідно пам'ятати, що ви розповідаєте в сотий раз, вам усе ясно, але це не означає, що слухачам усе ясно. Кожна лекція повинна читатися «на підйомі». Мінаков говорив: «Якщо лекторові біля дошки нудно, то аудиторії у десять разів нудніше» [1, С.179]. Лекцію потрібно будувати як художній твір. У ній обов'язково повинні бути зав'язка, розвиток сюжету, розв'язка. Лекцію потрібно будувати за певною емоційною кривою так, щоб інтерес до матеріалу, що викладається, безупинно наростав.

Входячи в аудиторію, говорив А.П.Мінаков, і знаючи своє перше слово, ви повинні знати й останнє. Кінець лекції повинен бути так само продуманий, як і початок. Сам Андрій Петрович ніколи не починав лекцію відразу, що називається

«від дверей». Спочатку він задавав якісь малозначні запитання, жартував, з'ясовуючи настрій слухачів, «атмосферу» аудиторії, і тільки потім вимовляв першу фразу. Часто вона була дуже несподіваною.

«... Отже, ось мої вимоги до викладача вищої школи: ученість – ерудиція; розвиненість наукового мислення; пристрасність актора – показ радості пізнання; Людність (із великої літери); віра – любов у нашу молодь. Для успіху викладання професор повинен: любити, поважати студента, хотіти допомогти; вірити у свій предмет і свої принципи; бути строгим до себе; працювати над собою як педагогом; працювати над собою як над людиною».

Ніякий педагогічний матеріал не може тільки внаслідок обробки за якими б то не було нормами зробитися виховним. Мета виховання, як цілком справедливо визнається, полягає не тільки в знанні, але й у пробудженні особистості вихованця. Але як може створитися особистість, як не іншою особистістю? Особистість педагога – ось єдине, що необхідно у всякому викладанні, у всякому вихованні... Поєднання педагогічного матеріалу з власною душею, це взаємне розчинення є необхідною основою всякого справжнього навчання: холодний, нецікавий педагог завжди працює неметодично, навіть якщо він сумлінно дотримується дидактики.

Якщо те, чого він навчає, не живе в ньому, і якщо це внутрішнє життя не виступає назовні в його викладанні, то він мучить своїм матеріалом і себе і своїх учнів. Виховний ефект при цьому немислимий ...

Доречно ще раз згадати слова Мінакова: ***Викладання не ремесло, не професія, а спосіб життя.*** Зіставимо їх із записом, що зберігся в його паперах, під заголовком «Слова гвинтика»: «Якби можна було почати життя знову, я б вибрав знову цю професію. Я насолоджуюся, я відчуваю себе творцем життя і це відчуття мене не залишає. І якщо з роками сивіє моє волосся, то не було і немає сивини в моєму серці». Ця фраза дає інтегральну характеристику діяльності викладача вищої професійної школи.

Сьогодні ще багато викладачів вважають, що успіх викладання у ВНЗ *цілком* визначається науковим потенціалом, професійною ерудицією викладача. Відомого вченого, знавця своєї справи, говорять вони, завжди будуть слухати уважно, з інтересом, як би «антипедагогічно» він не читав. Як основний аргумент наводиться твердження, що у ВНЗ ідуть навчатися дорослі юнаки й дівчата, які твердо вирішили питання про вибір професії, і вони завжди надають перевагу у викладанні «змісту», а не «формі». Можливість поєднання в одній особі і великого вченого, і видатного лектора – явище дуже рідкісне, і при масовості нашої вищої освіти орієнтація на такі «удачі», «примхи природи» не заслуговує на увагу. Узагалі вважається нерозумним і даремним обговорення проблеми «Як викладати?». Але, згадуючи про лекції професорів Московського університету: І.І. Жегалкіна, М.М. Лузіна, А.П. Мінакова, В.В. Голубєва, М.М. Бухгольца та ін., Космодем'янський пише про свою впевненість у тому, що *питанням техніки викладання вони приділяли серйозну й постійну увагу*. Зневага до форми викладу є неповага до студентської аудиторії [1, С. 242]. Без «таємного жару» немає справжнього педагогічного процесу: немає ні навчання, ні виховання.

Без таємного жару може бути заробіток, ремесло, професійний обов'язок і багато чого іншого, але не слово Вчителя – наставника молоді. *Учитель – це носій «таємного жару»*, що й означає – *жити!* [1, С. 244].

Висновки. Проблема самореалізації педагога в професійній діяльності сьогодні є однією з найважливіших. Рекомендації професора Мінакова щодо самореалізації викладача знаходять відбиття у працях сучасних педагогів, які також визначають самореалізацію педагога як «утілення викладачем у професійній діяльності своїх намірів і способу життя». Отже, розгляд цього питання нині потребує рекомендацій Мінакова для організації педагогічного впливу на студентів та глибокого розуміння того, що професія педагога–вченого вимагає цілеспрямованості всього життя, усього без винятку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Космодемьянский А.А. Теоретическая механика и современная техника. – М. Просвещение, 1975. – 247 с.
2. Лишевский В.П. Некоторые вопросы методики преподавания статистики. – М., 1957.
3. Минаков А.П. О творческом методе в преподавании //Вестник высшей школы, 1946. – № 5–6.
4. Минаков А.П. Цена времени //Советское студенчество. – 1947. – № 4.
5. Павлов И.П. Избранные произведения. – М., 1951.

Сукнов М.П.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Тенденція розвитку сучасного суспільства, його яскраво виражена інформатизація зумовлює необхідність активного використання засобів масової комунікації в різних сферах людської діяльності. Сьогодні загальноновизнано, що основою переходу від індустріального етапу розвитку суспільства до інформаційного є комп'ютерні технології (КТ). Наслідок технічного прогресу – підвищення вимог до підготовки професійних кадрів, зокрема до рівня оволодіння ними іноземними мовами. З огляду на об'єктивні еволюційні процеси і пряму залежність освіти від змін у суспільстві, навчання іноземним мовам слід розглядати як пріоритетне, що зумовлюється розширенням міжнародних зв'язків України, інтерналізацією всіх сфер суспільного життя.

При цьому аналіз сучасної педагогічної теорії та практики свідчать про незадовільний стан навчання іноземної мови на території України. Сьогодні лише спеціалізовані ВНЗ спроможні адекватно реагувати на соціальне замовлення і забезпечувати підготовку фахівців, котрі добре володіють іноземною мовою. Це вимагає від професійної освіти розробки раціональних технологій навчання студентів іноземній мові на основі застосування сучасних багатофункціональних інформаційних засобів. Використання можливостей

комп'ютерних технологій для реалізації ідей розвивального навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищення її ефективності, підготовки молоді до життя в умовах інформатизації суспільства в цілому, є одним з найважливіших напрямків інформатизації освіти.

Комп'ютерні технології спроможні забезпечити якісно новий рівень освіти, привести сучасну вищу школу до гуманітаризації змісту освіти і гуманізації всієї освітньої системи в цілому. Гуманізація й демократизація передбачають зміну педагогічної системи, створення і використання нових педагогічних технологій навчання, спрямованих головним чином на розвиток пізнавальної активності студентів, становлення їх як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, сьогодні потребує вирішення нагальна проблема педагогічно доцільного використання саме комп'ютерної технології навчання як інноваційної технології навчання. Комп'ютерну технологію навчання можна використовувати в усіх навчальних дисциплінах. Проте, навчання іноземним мовам у ВНЗ є тією галуззю, де комп'ютерна технологія навчання може принципово змінити і методи роботи і, що головне, її результати.

Разом з тим, аналіз сучасних науково-педагогічних досліджень (Е.Азімова, Л.Білоусової, Є.Дозорова, О.Колгатіна, Л.Колгатіної, С.Канатової, О.Крюкової, Е.Носенка, П.Сердюкова та ін.) свідчать про те, що залишаються невирішеними такі аспекти означеної проблеми, як: а) взаємозв'язок гуманізації навчального процесу і використання комп'ютерних технологій навчання; б) педагогічні умови використання новітніх комп'ютерних технологій, які сприяють оновленню змісту, форм і методів навчання іноземній мові.

Аналіз наукових джерел, результати проведеного нами констатуючого експерименту свідчать про те, що підходи до використання комп'ютерної технології в навчанні залежать, передусім, від таких факторів: 1) розвитку сучасної педагогіки (зміни цілей, методів і форм навчання, взаємодії педагогів та учнів, тощо); 2) розвитку комп'ютерної техніки, розширення її технічних можливостей (збільшення швидкості, пам'яті використання нових програм та ін.). Тому на різних етапах процесу комп'ютеризації навчання змінювалися підходи до розробки і використання інформаційних технологій у навчанні, зокрема в процесі навчання іноземній мові.

Комп'ютерну технологію як інноваційну інформаційну технологію навчання слід розглядати не просто як використання нових технічних засобів навчання, але як вияв принципів і розробку прийомів оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність; конструювання і використання нових програм; аналізу використаних методів.

Педагогічні чинники використання комп'ютерної технології навчання зумовлені, передусім, спробою забезпечити сократовський підхід до навчання, який передбачає його активний характер. Критичним фактором підвищення ефективності будь-якого навчання виявляється і його індивідуалізація, забезпечити котру у великій групі майже неможливо. Комп'ютерна технологія навчання надає учням величезні можливості незалежного персоніфікованого

навчання, але водночас потребує від студентів розумових і вольових зусиль, концентрації уваги, логічності, суворого мислення і розвиненої уяви. Сполучення всіх наведених вимог повинно сприяти розвитку таких цінних якостей особистості, як наполегливість і цілеспрямованість, творча активність і самостійність, відповідальність і працелюбність, дисципліна і критичне мислення.

При розробці комп'ютерного забезпечення рейтингового контролю навчальних досягнень студентів у процесі вивчення іноземної мови нами зроблена спроба визначити дидактичні властивості комп'ютера, а саме: а) ведення діалогу з машиною за розгалуженою програмою з різними методичними завданнями (формування орієнтовної основи дій, контрольні тести); б) комп'ютерна гра (особливо з підключенням звукозапису) на різних етапах формування лексичних, граматичних навичок, аудіювання, читання; в) вирішення різних комунікативних завдань у запропонованих ситуаціях спілкування.

На основі психолого–педагогічної літератури нами визначені можливі шляхи використання комп'ютерної технології навчання в процесі рейтингового контролю навчальних досягнень студентів при вивченні ними іноземної мови і пов'язані з цим позитивні психологічні ефекти, які полягають, передусім у активному індивідуально–орієнтованому включенні студента в навчальний процес. При цьому оперативний зворотній зв'язок сприяє інтенсифікації мислення, пам'яті, уяви студентів. Для викладача створюються умови об'єктивізації результативності використання власних методів і прийомів навчання.

Об'єктивними педагогічними умовами використання комп'ютерних навчальних програм для контролю навчальних досягнень студентів опанування іноземною мовою нами визначено: а) оволодіння комп'ютерною технікою, що виявляється як обов'язковий компонент професійної готовності фахівця і фактор його конкурентоспроможності на ринку праці; б) розробка і використання педагогічних програмних засобів для комп'ютерної підтримки студентів під час контролю їхньої навчально–пізнавальної діяльності в процесі вивчення іноземної мови; в) залучення майбутнього фахівця в сумісну продуктивну діяльність з розробки і впровадженню комп'ютерних технологій, орієнтованих на отримання і контроль навчальних досягнень учнів.

Активізація навчально–пізнавальної діяльності учнів, як свідчать результати проведених досліджень, можлива тільки на основі моделювання процесу навчання студентів іноземній мові з використанням комп'ютерних технологій, котре передбачає урахування багатства потреб та інтересів особистості, її спрямованістю на все більш повну самореалізацію в праці, пізнанні, спілкуванні, високим рівнем розвитку комунікативних здібностей, відкритістю відносно до всіх учасників педагогічного процесу, високою емпатією і толерантністю.

Аналіз розробленої моделі як особливої гносеологічної форми може бути зрозумілим, передусім, з точки зору її різноманітних функцій на всіх рівнях

педагогічного пізнання, а не тільки у зв'язку з методом моделювання як формалізованим за суттю способом пізнання.

Розроблена нами модель рейтинг–контролю характеризується такими особливостями:

1) контролю підлягають всі види діяльності, включаючи аудиторну і самостійну роботу;

2) максимальний бал по кожному контрольному завданню визначається з урахуванням рівня складності діяльності;

3) пропонується комплексне використання різних форм контролю залежно від виду контролюючої діяльності;

4) передбачено зниження загального коефіцієнта за перший модуль дисципліни як один зі стимулюючих факторів;

5) за підсумками контролю рівень навчальної діяльності (зусиль) студента оцінюється за відхиленням фактичної оцінки від прогнозної.

Основною особливістю розробленої нами технології управління навчальним процесом є наявність додаткового блоку у вигляді визначення достовірності одержаних результатів і врахування самоконтролю як джерела об'єктивної інформації для студента. Розробка і використання різноманітних форм і методів контролю при реалізації рейтинг–контролю висуває проблему їхньої валідності й надійності. Так, перевірка результатів контрольної роботи може виявити не тільки недостатню підготовленість студентів, але і неефективність самого контрольного завдання. Таким чином, реалізація диференційованого підходу можлива і необхідна як в сфері організації цілісного навчального процесу, але і в організації системи контрольних заходів.

Інша особливість запропонованої нами схеми управління – урахування самоконтролю студентів. Це пов'язано з тим, що в управлінні процесом навчання взаємодіє як викладач, так і студент. Інформація (у вигляді оцінки успішності), яка отримується в ході контролю, стає зворотнім зв'язком і для самого студента. Результатом одержання цієї інформації можуть бути додаткові зусилля по вивченню дисципліни або, навпаки, зниження уваги до неї з боку учня. Таким чином, відбувається корекція процесу навчання не тільки з боку педагога, але і з боку самого студента, який отримує об'єктивну інформацію про власний рівень підготовленості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гризун Л.Е. Етапи впровадження комп'ютерних технологій в систему дидактичних засобів навчання //Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 14. – С. 27–34.

2. Дозоров Е.В. Дидактические основания компьютеризации процесса профессиональной подготовки студентов ВУЗа. Автореф. дис. ... канд.пед.наук. 13.00.08. – Магнитогорск, 2001. – 23 с.

3. Колгатіна Л.С. Управління самостійною роботою студентів в умовах нових інформаційних технологій. //Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків:ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч.2. – С. 132–135.

4. Цахоева А.Ф. Рейтинговая система в ВУЗе: сущность, функциональные

особенности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – Владикавказ, 2002. – 16 с.

Тишакова Л.Т.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На Європейському континенті зі створенням та розширенням діяльності міжнародних європейських організацій, розширенням міждержавного співробітництва зросла орієнтація на інтернаціоналізацію освіти. Рада Європи прийняла довготермінову програму в галузі освіти (1984 р.), що передбачає два пріоритетних напрями спільної діяльності країн ЄР в галузі освіти: 1) спільне вирішення проблем навчання іноземних мов; 2) впровадження в освіту нових інформаційних технологій, що й обумовило спрямованість й інтенсифікацію наукових досліджень та практичної експериментальної роботи як на міжнародному, так і на національному рівнях.

Національна програма “Освіта ХХІ століття” визначає основну мету розвитку української освіти як досягнення “якісно нового рівня викладання основних шкільних предметів”, у тому числі, й іноземної мови. Програма передбачає зростання значення іноземних мов на сучасному етапі розвитку країни: в загальному списку шкільних предметів “Іноземна мова” посідає друге місце після “Державної мови”.

Реформа шкільної освіти в Україні, ситуація з навчанням і вивченням іноземних мов позначилася і на сфері вищої освіти. Технологічна діяльність – одна із найбільш творчих галузей підготовки вчителя у вищому навчальному закладі. У ній учитель виступає як цілісна особистість, яка поєднує в собі різнобічні знання, високу культуру, щирю любов до дітей, творчий підхід до вирішення педагогічних завдань.

Сучасні вузівські технології навчання направлені на формування творчої особистості спеціаліста, який прагне до самовдосконалення через освіту. Сьогодні вища школа, яка базується на традиційному навчанні, не справляється із завданнями формування творчої особистості, хоча реально трудова діяльність висуває високі вимоги до випускників ВНЗ [4, с.7].

Однією з причин невідповідності вузівської підготовки вчителя і вимог щодо його практичної діяльності є недостатня дидактична та технологічна підготовка майбутніх фахівців.

Теоретичні засади дослідження склали праці корифеїв педагогіки з розгляду технологічних аспектів підготовки вчителя (Алексюк А.М., Безпалько В.П., Гальперін П.Я., Гусак П.М., Гершунський Б.С., Занков Л.В., Кларін М.В., Лернер І.Я., Морозюк О.Г., Нікандров Н.Д., Нісімчук А.С., Підласий І.П., Прокопенко І.Ф., Сисоєва С.О., Сластьонін В.О., Тализіна Н.Ф., Юцявічене П.А.); лінгвістів і лінгводидактів щодо стану підготовки вчителя іноземних мов (Виготський Л.С., Запорожець О.В., Леонтєв А.А., Негневицька С.І., Ніколаєва С.Ю., Ханова О.С. та ін.).

На різних етапах розвитку педагогічної освіти головна увага приділяється виявленню наукових основ процесу професійно–педагогічної підготовки вчителя. На сучасному етапі у зв'язку з швидкими змінами в сфері науки, техніки та виробництва необхідне оновлення знань, умінь та навичок. Це також стосується і підготовки вчителя іноземної мови, якому в сучасних умовах необхідно бути обізнаним з сучасними особистісно–орієнтованими освітніми технологіями, інформаційними технологіями та вміти використовувати їх в процесі навчання іноземної мови.

Педагогічним закладам, які готують вчителів для системи освіти, необхідно застосовувати такі методи навчання іноземних мов, які базуються на використанні сучасних технологій навчання, розробивши систему підготовки вчителів іноземної мови за новітніми технологіями. Необхідно визначити принципово нові, адаптовані до специфіки контингенту, цілі, методи, засоби, організаційні форми та зміст навчальної діяльності.

Незаперечний той факт, що підготовка студентів повинна ґрунтуватись на багатоваріантних методичних підходах, технологіях. Необхідно створити такі педагогічні умови, які б забезпечили перехід зовнішніх факторів психолого–педагогічної підготовки майбутнього вчителя у внутрішню пізнавальну та професійну активність майбутнього педагога, у розвиток креативних можливостей майбутнього спеціаліста – професіонала іноземної мови. У педагогічному ВНЗ відсутні дисципліни, які б знайомили майбутнього вчителя іноземних мов з основами та механізмом індивідуального професійного та творчого розвитку.

Дослідження питань підготовки вчителя доводять, що забезпечення його професійно–педагогічної компетентності залежить від системи цієї підготовки.

Готовність до певного виду діяльності (гра, навчання, праця) передбачає певні мотиви і здібності. Психологічними передумовами виникнення готовності до виконання конкретної навчальної задачі є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання домогтися успіху, визначення послідовності і засобів роботи.

Для готовності до дій необхідні знання, уміння, навички, готовність і рішучість до виконання цих дій.

У психолого–педагогічній літературі з проблем підготовки вчителя до професійної діяльності розкриваються різні сторони: структура готовності (Мороз О.Г.), компоненти професійної готовності (Кузьміна Н.В., Радченко Л.Н.), професійно–педагогічні чинники (Григоренко Л.В.).

Педагог–дослідник В.О.Сластьонін показав, що професійна готовність сучасного вчителя до педагогічної діяльності визначається такими властивостями та характеристиками:

- 1) психологічна готовність, тобто сформована (на різному рівні) спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі;
- 2) науково–педагогічна готовність, тобто певний обсяг суспільно–політичних, психолого–педагогічних і спеціальних знань, необхідних для педагогічної діяльності;

3) практична готовність, тобто наявність сформованих на необхідному рівні професійно–педагогічних умінь і навичок;

4) психофізіологічна готовність, тобто наявність відповідних передумов для педагогічної діяльності й оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованість професійно–значущих якостей особистості;

5) фізична готовність, тобто відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності і професійної працездатності [6, с.17–28].

Чинниками структури готовності до педагогічної діяльності О.Г.Мороз визначає психологічну готовність, теоретичну підготовленість, практичну готовність, необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей [4].

Г.В. Троцько, аналізуючи різні підходи до визначення сутності готовності до педагогічної діяльності, називає такі компоненти:

- мотиваційно–цільовий;
- морально–орієнтаційний;
- операційно–технологічний;
- творчий потенціал особистості;
- професійна компетентність;
- аналітико–оцінний тощо.

Він підкреслює, що реалізація основних структурних елементів готовності до педагогічної діяльності дозволяє здійснювати відбір змісту та способів підготовки, контролювати та корегувати якість підготовки студентів, здійснювати, певною мірою, професійний відбір майбутніх студентів [7, с.203].

Готовність вчителя іноземної мови до професійної діяльності, за нашою системою технологічної підготовки, складається з таких компонентів: теоретичної підготовленості, практичної готовності, технологічної готовності. Під поняттям “технологічна готовність” ми розуміємо здатність особистості, яка володіє необхідними креативно–технологічними знаннями, вміннями та навичками, до виконання конструктивно–технологічної діяльності на різних ланках системи неперервної освіти.

Дане визначення передбачає, що діяльність вчителя іноземної мови спрямована на перетворення елементів освітньої системи (навчальний матеріал і процес, особистість студента) і самої професійної діяльності, у нашому випадку – педагогічної.

Теоретична та практична підготовка студентів в вищому навчальному закладі забезпечується відповідними циклами гуманітарних та соціально–економічних дисциплін, фундаментальних та професійно–орієнтованих дисциплін. Дисципліни, які забезпечують технологічну підготовку студентів у навчальному плані відсутні. Тому нами протягом 2000–2001 рр. був розроблений та апробований спецкурс «Сучасні технології навчання іноземної мови» для студентів п'ятого курсу гуманітарного факультету спеціальності “Мова та література (англійська, китайська)”.

Спецкурс містить опорні тексти за трьома основними розділами: теоретичні засади конструювання ПТ, методи інтенсифікації процесу навчання

іноземним мовам (МІПНІМ), нові інформаційні технології навчання (НІТН).

Продовжуючи традицію розробки педагогічних систем на предметному рівні, ми пропонуємо поліпшену схему технології підготовки майбутніх фахівців з основ ПТ: рейтинг, вивчення опорних текстів у парах, що змінюються, дискусія за ключовими словами–поняттями, лабораторна робота. Завершує вивчення кожної теми (всього 12 тем) комп'ютерний тест.

Відомо, що стан розвитку педагогічних систем кожної епохи визначається рівнем розвитку засобів, технологій і методик навчання, що знаходить висвітлення у відповідному поняттєво–термінологічному апараті. Однак нами було виявлено, що не всі терміни мають однозначне тлумачення, за ними не закріплений стійкий зміст і понятійний зв'язок, як важливий дидактичний засіб вони не упорядковані в систему.

Нерозкрита сутність технолого–педагогічних понять перешкоджає орієнтації і розумінню, підсилюючи дискомфорт педагогів, що визначає завдання створення цілісного, системного, модельно–понятійного уявлення про змістовний і процесуальний компоненти технологічної компетентності, а також формування категоріального апарата педагогічної технології.

Поняття «технологічна компетентність» (ТК) було вперше започатковане Н.М. Манько, яка вважає, що ТК є стрижневим показником рівня підготовки сучасного фахівця. У результаті вивчення освітньої науково–методичної літератури і нормативної документації Н.М. Манько дає таке визначення поняття «технологічна компетентність». Технологічна компетентність педагога – це система креативно–технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності з перетворення об'єктів (разом із суб'єктом і процесами) педагогічної дійсності [3, с.92].

Тобто технологічна компетентність є функціональною системою, що має свій тезаурус, апарат і термінологію, свою інваріантну основу, засоби і механізми саморозвитку й вдосконалювання елементів освітньої системи.

До понятійної сфери технологічної компетентності належать специфічні елементи: **знання** технологічного інструментарію, освітніх технологій і технологізованих методик; **досвід** конструювання, моделювання навчального матеріалу і навчального процесу, а також технологізованого проведення уроку; **комплексна готовність** до реалізації технологічного потенціалу; **процес** здійснення технологічних та технологізованих видів педагогічної діяльності; **технологічна переробка і технологізована рефлексія**; **технолого–педагогічний фільтр** – дидактико–технологічні регулятиви і стереотипи мислення та діяльності.

Наукову новизну для теорії і практики освіти становлять такі інноваційні аспекти технологічної компетентності, які сприяють вирішенню найважливішого завдання – самонавчання, самовдосконалення, а також самоактуалізації і самореалізації суб'єктів освітньої діяльності:

особистісно–орієнтований компонент характеризується довільністю, мотивованістю технологізованої педагогічної діяльності й інструментальною керованістю конкретною ситуацією;

гармонійна рівновага універсальних технологічних і унікального особистісного компонентів;

сенсорно–інструментальний компонент, що впливає на розвиток цілісної особистості, у том числі на формування когнітивно–перетворювальної потреби і відповідних креативно–технологічних здібностей;

здійснення переходу від традиційного однолінійного, конвергентного та репродуктивного – до продуктивного типу дивергентного мислення в багатомірно–змістовних просторах і формування сучасного наукового світогляду багатогранної особистості;

установлення керованої взаємодії між багатомірними внутрішнім і зовнішнім планами навчально–пізнавальної діяльності (спільної та самостійної);

формування професійно–технологічної мобільності – здатності до швидкого і точного довільного реагування (рефлексії) і дії, активізації технолого–педагогічного потенціалу для досягнення дидактичних цілей тощо.

До показників, що відрізняють ТК від стихійно, нецілеспрямовано і фрагментарно сформованої технологічної підготовленості педагога, як ми вважаємо, належать інструментальність, універсальність використання, керованість, цілеспрямованість і довільність входження (з урахуванням ситуації і завдання).

Технологічну компетентність можна розглядати як інноваційний педагогічний напрямок, заснований на інструментально–технологічному забезпеченні підготовчої і навчальної діяльності вчителя та навчальної діяльності студентів.

Завдання технологізації освіти детерміновані розвитком певних здібностей самого вчителя: постановкою завдань самому собі (рефлекторно–рефлексивна діяльність) і проектуванням діяльності з реалізації їх на практиці; гармонічним взаємовідношенням внутрішнього і зовнішнього планів діяльності; гармонізацією унікального й універсального компонентів особистості, до яких належать «пізнавальні», «переживальні» та «оцінні» здібності.

Введення нами у визначення технологічної компетентності особистісно–орієнтованої характеристики підкреслює наявність другого напрямку, який припускає «самозміну», самоперетворення, самонавчання, саморегуляцію тощо особистості педагога. Цей процес більш успішно здійснюється з появою знарядь інтелектуальної діяльності і формуванням технологічної компетентності.

Результати дослідження проблеми ПТ дозволяють нам запропонувати нашу модель формування технологічної компетентності вчителя іноземної мови для системи неперервної освіти, що складається з таких компонентів послідовно: мета – завдання підготовки – моделювання навчального процесу на різних ступенях системи неперервної освіти (дитячий садок – початкова школа – середня школа – ВНЗ); змісту підготовки, який становлять професійно–особистісний, когнітивно–творчий та лінгводидактичний компоненти –

складові професійної компетентності; кінцевого результату підготовки – технологічної компетентності в структурі професійної компетентності спеціаліста, яка містить в собі характеристики особистості, її уявлення, вміння та навички, здібності до творчості.

Учитель повинен розвивати певні здібності постановкою мети та завдань самому собі, здійснюючи рефлексивно–рефлективну діяльність, моделюючи необхідну педагогічну технологію в процесі навчання на різних ланках системи освіти (рольове й імітаційне моделювання – на дошкільному та початковому етапах навчання, інструментально–проектну діяльність – на старшому етапі навчання), розвиваючи систему креативно–технологічних уявлень та здібностей.

Сформована в процесі навчальної діяльності технологічна компетентність (теоретичні знання технологічного інструментарію, освітніх технологій і технологізованих методик, досвід конструктивно–технологічної діяльності, методична компетентність, яка містить в собі комунікативну, лінгвістичну, психолого–педагогічну компетенції в структурі професійної діяльності) сприяє вирішенню найважливішого завдання – самонавчання, самовдосконалення, а також самоактуалізації і самореалізації суб'єктів спільної навчально–пізнавальної діяльності. Темпи технологічного удосконалення фахівця залежать від його розвитку креативно–технологічного мислення й індивідуальних особливостей, базової підготовки, а також організації навчально–виховної роботи і пріоритетів навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Технологія навчання. 75 річчю від дня заснування УДАВГ присвячується. – Рівне, 1997. – 82с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190с.
3. Манько Н.Н. Теоретико–методические аспекты формирования технологической компетентности педагога: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Уфа, 2000. – 227с.
4. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навчальний посібник. – К., 1997. – 168с.
5. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія – Х., 1995. – С.103.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 340с.
7. Троцько Г.В. Теоретичні питання формування професійно–педагогічної готовності майбутнього вчителя //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. – Харків.: «ОВС», 2002. – ч1. – С.201.

ЕМПІРИЧНІ ЗАСОБИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті розглядаються проблеми розв'язання науково–педагогічних задач в екологічній освіті. Зосереджено увагу на їх емпіричних аспектах, орієнтованих на підвищення ефективності організації навчально–виховного процесу з охорони природи в школі.

Ключові слова: екологічна освіта, педагогічний експеримент, метод моделювання, спостереження, анкетування, навчально–виховний процес.

Педагогічна наука має достатньо розвинену систему способів практичного і теоретичного пізнання явищ і процесів, пов'язаних з вихованням, навчанням і розвитком людини, підготовкою до дорослого життя молодого покоління. У педагогіці, як і в інших галузях знань, методи дослідницької діяльності розподіляються на два основних рівня наукового пізнання: емпіричні і теоретичні. Вони становлять групу загальнонаукових методів дослідження, що мають достатньо широкий спектр використання [7, с.8] Теоретичний і емпіричний рівні наукового пізнання взаємопов'язані між собою. При здійсненні досліджень ці два рівні взаємодоповнюють одне одного.

Теоретичний рівень наукового дослідження є більш високою ступеню наукового пізнання. Його результатами стають гіпотези, теорії, закони. У свою чергу формування гіпотез та теорій відбувається у процесі теоретичного осмислення наукових фактів, статистичних даних, що отримуються на емпіричному рівні. Теоретичне дослідження спирається на почуттєво–наочні образи (схеми, графіки, малюнки, діаграми тощо), які використовуються в пошуковій діяльності на емпіричному рівні [7, с. 9].

У свою чергу емпіричний рівень наукового пізнання неможливий без опори на теоретичний рівень, оскільки дослідження емпіричного характеру, як правило, спираються на певну теоретичну систему, яка визначає напрямок цього дослідження, обумовлює і обґрунтовує ті методи, що при цьому використовуються [6, с. 24]. Емпіричні дослідження мають справу із реально існуючими об'єктами, що чуттєво сприймаються. На цьому рівні відбувається накопичення інформації про об'єкти та явища дослідження через спостереження, здійснення різноманітних вимірів, проведення експериментів, первинну систематизацію отриманих даних у вигляді таблиць, схем, графіків. Емпіричний рівень наукового пізнання становить важливий етап у проведенні цілісного дослідження у будь–якій галузі наукової діяльності, у тому числі і в екологічній освіті. Тому спроба визначити методи наукового пізнання на емпіричному рівні, який становить підґрунтя для більш високого теоретичного рівня і водночас послуговує за критерій істини у дослідній діяльності, є актуальною для екологічної освіти як галузі педагогічної теорії і практики, що активно розвивається на сьогоднішній день.

Мета цієї статті полягає у тому, щоб показати способи розв'язання

науково–педагогічних задач в екологічній освіті, зосередити увагу на їх емпіричних аспектах як безпосередньо орієнтованих на підвищення ефективності навчально–виховного процесу з охорони природи в школі.

Підготовці статті сприяли роботи, присвячені проблемі методів науково–педагогічних досліджень Ю. Бабанського, Н. Волкової, В. Галузинського, В. Загвязинського, І. Зверєва, А. Новикова, Я. Скалкової, М. Слепухова, І. Підласого, В. Полянського, І. Харламова та інших.

Екологічна освіта як галузь педагогіки спирається на її загальні категорії і принципіві положення. Разом з тим вона має свої, властиві їй ознаки, що пов'язані зі специфікою підготовки молодого покоління до природоохоронної діяльності. Відштовхуючись від цієї тези, доцільно наголосити, що в екологічній освіті широко застосовуються такі методи науково–педагогічних досліджень, які традиційно використовуються для вивчення й перевірки педагогічних явищ. Серед них найбільш поширеними є: спостереження, опитування, інтерв'ювання, анкетування, бесіда, педагогічний експеримент, вивчення документації, статистичні та математичні методи, моделювання та інші [3, с. 19]. Звичайно, що наведені методи науково–педагогічних досліджень спрямовані, насамперед, на досягнення певної мети, пов'язаної із засобами отримання наукової інформації про закономірності екологічно доцільного розвитку, виховання і навчання школярів, а також здійснення відповідного наукового дослідження. Розглянемо більш детально вище наведені емпіричні методи науково–педагогічних досліджень, що використовуються і в екологічній освіті.

Спостереження як метод наукового дослідження в екологічній освіті передбачає систематичне або періодичне спостереження педагогом–дослідником за об'єктами виховання, їх поведінкою і виявленням, за ходом процесу виховання [15, с. 18]. Провідною метою метода спостереження є збирання і фіксація необхідних фактів, які потрібні досліднику, стосовно розвитку відповідних екологічно спрямованих якостей особистості, наприклад, відповідальність, уміння приймати екологічно доцільні рішення у навколишньому середовищі, емоційна розвиненість, екологічна свідомість, розуміння універсальної значущості природи для людини тощо. Спостереження може бути безпосереднім, опосередкованим і за допомогою спеціальних приладів (телеприладів, захованих кіно чи відео камер). Найбільш поширеним є безпосереднє спостереження, яке забезпечує дослідникові можливість особисто спостерігати за об'єктом вивчення, бачити педагогічний процес таким, яким він є в дійсності. Важливим елементом використання метода спостереження є фіксація фактів різними способами в залежності від можливостей дослідника: ведення протоколу, стенографування уроку, запис на магнітофонну або відео плівку тощо. Зафіксовані таким чином факти потім можна класифікувати, відбирати поміж них найбільш суттєві або типові, піддавати обробці [12, с. 23]. Метод спостереження надає можливість вивчати досвід учителів–новаторів, які займаються екологічним вихованням учнів у школі, робити висновки щодо його цінності і здатності до поліпшення екологічної підготовки молоді.

Опитування містить у собі такі форми одержання даних, як усну та письмову. До першої належить інтерв'ювання, до другої – анкетування.

Інтерв'ювання надає можливість ставити будь-які запитання респонденту і одержувати відповіді, які цікавлять дослідника. Інтерв'ювання повинно проводитись із дотриманням наступних вимог: питання мають бути добре підготовленими, ретельно продумані і чітко сформульовані, зрозумілі для тих, кого опитують. При цьому необхідно передбачити низку додаткових запитань на той випадок, якщо респондент не дає вичерпної відповіді на поставлене запитання. Інтерв'ювання дозволяє з'ясувати думки окремих фахівців і педагогів щодо актуальних проблем екології та екологічної освіти. Важливе значення для фіксування і збереження інформації, яку дослідник отримує під час інтерв'ю, відіграють засоби її фіксування. Тому дослідник має заздалегідь подумати про те, у який спосіб він збирається це зробити (стенографування, використання технічних засобів, наприклад, диктофонів, магнітофонів, кінокамер тощо). При багатьох позитивних якостях методу інтерв'ювання у нього є один дуже суттєвий недолік – обмеження можливості провести опитування значної кількості людей у зв'язку із значною витратою часу. У цьому відношенні перевагу набуває анкетування [3, с. 20].

Анкетування дозволяє одночасно запропонувати запитання достатньо великій кількості респондентів і отримати відповіді протягом стислого відтинку часу. Для того, щоб отримати необхідні для дослідника запитання, він повинен старанно підготуватися і зважити на наступні вимоги: визначити конкретне коло і кількість людей (за віком, фахом, гендерною ознакою тощо), яких передбачено опитати; запитання в анкеті мають відзначатися продуманістю за змістом, формулюванням, порядком розміщення, кількістю; проведенню анкетування повинно передувати роз'яснення того, яким чином потрібно давати відповіді; провести класифікацію відповідей і зробити науковий аналіз даних, що були отримані дослідником. Анкетування містить у собі стандартизовані запитання і передбачає такі можливі варіанти відповідей як: „так”, „ні”, „не знаю”. Анкета на відміну від інтерв'ю не дозволяє більш детально виявити позицію респондента за допомогою додаткових запитань. Тому з метою отримання широкої, різноманітної і вичерпної інформації, доцільно використовувати обидва засоби її збирання – усний та письмовий [4, с. 15].

Бесіда як метод науково-педагогічного дослідження використовується з метою отримання необхідних роз'яснень з приводу того, що не було достатньо з'ясовано під час спостереження [2, с. 14]. Цей метод використовується переважно у двох випадках: для отримання якоїсь нової або додаткової інформації. У дослідженнях, пов'язаних з екологічною освітою бесіда надає можливість визначити відношення учнів до проблем довкілля на локальному і більш масштабних рівнях (регіональному, національному і, навіть, глобальному, зосередити увагу на тих чи інших аспектах екологічної кризи та заходах її подолання. Підготовка до бесіди здійснюється заздалегідь. Її мета і зміст повинні бути чітко визначені, а запитання учнів прогнозовані.

Бесіда проводиться у невимушеній формі без запису відповідей. Використання цього методу дослідження дозволяє набути деякі уявлення щодо кількісних та якісних параметрів знань учнів про взаємини людини з довкіллям.

Педагогічний експеримент в екологічній освіті є дослідною перевіркою того чи іншого методу або способу навчання та виховання у спеціально створених умовах [2, с. 5–6]. При чому процес здійснення експерименту повинен ретельно фіксуватись. Основна функція педагогічного експерименту полягає у висвітленні причинно–наслідкових зв'язків між окремими елементами педагогічного впливу та його результатами [3, с. 20–21]. Виокремлюють два основних види педагогічного експерименту: природний та лабораторний. Перший має проводитись у реальних умовах повсякденної навчальної роботи учнів. Другий – потребує створення спеціальних умов для підтвердження або спростування заздалегідь передбачених наслідків навчальної діяльності. Цілоком певним педагогічний експеримент вважається тоді, коли його проведенню передують побудова наукової гіпотези. Її перевірка і отримані результати становлять ступень вірогідності абстрактних положень. В екологічній освіті педагогічний експеримент дозволяє визначити ефективність запропонованих методик навчання, підтвердити положення щодо оптимізації навчально–виховного процесу з охорони природи, підвищення екологічної грамотності учнів за рахунок запровадження нових технологій та засобів навчання, створення необхідних умов для розв'язання висунутих задач тощо.

Важливе місце в числі методів науково–педагогічних досліджень посідає вивчення педагогічної документації. Цей метод передбачає ґрунтовне ознайомлення з навчальними програмами, планами навчання, журналами обліку успішності та відвідування занять, особовими справами та медичними картками учнів. За допомогою цих документів з'являється можливість отримати уявлення про цільові настанови, напрями, та зміст екологічної освіти учнів у школі, визначити можливості кожної навчальної дисципліни в його реалізації у навчально–виховному процесі. Документи що характеризують особистість учня, стан здоров'я, здібності сприяють встановленню причинних зв'язків, виявленню певних залежностей (наприклад, між фізичним або психічним самопочуттям учня та результатами навчання).

У педагогічних дослідження чільне місце посідають статистико–математичні методи, які сприяють виявленню якісних змін та встановленню кількісних залежностей між педагогічними явищами. Ці методи дослідження використовуються як на теоретичному так і емпіричному рівнях наукового пізнання. До статистико–математичних методів належать методи рангової оцінки (рангування) та кореляції. Вони зв'язані з методом рейтингу і передбачають попереднє оцінювання явищ, що досліджуються за його допомогою [12, с. 6]. Рангування передбачає послідовне розміщення даних у порядку зростання або зменшення отриманих показників. Рангування надає можливість унаочнити певні закономірності або тенденції в опануванні учнями екологічними знаннями, рівнем екологічної грамотності тощо за допомогою графічних зображень. Отримані результати відображають не тільки стан речей

щодо конкретної еколого–педагогічної проблеми, а й допомагають визначити перспективи її розв'язання.

Метод кореляції в екологічній освіті надає можливість виявити, наприклад, взаємозв'язки та взаємозалежності між рівнем екологічних знань учнів, їх ставленням до проблем довкілля та готовністю до практичної участі у розв'язанні цих проблем. Співвідношення показників, отриманих за допомогою методу рангування та інших методів науково–педагогічних досліджень, послуговують за похідну основу оцінки якісних параметрів екологічної свідомості учнів.

В процесі аналізу та математичного опрацювання отриманого матеріалу досліджень застосовуються статистичні методи. Їх використання передбачає обчислення середніх показників, підрахунки ступенів розсіювання навколо цих показників, середнього квадратичного відхилення, коефіцієнту варіації тощо.

Метод моделювання – це наочно образна імітація реально існуючої педагогічної системи через створення спеціальних модулів, в яких відображаються принципи організації та функціонування цієї системи. За допомогою моделювання можна здійснити вивчення окремих форм, властивостей та математичне обчислення отриманих результатів і з високою ступінню вірогідності екстраполювати їх на реальні умови. За допомогою моделювання можна абстрагуватися від таких властивостей системи, що в конкретному навчально–виховному контексті вони сприймаються за другорядні. Так можна запропонувати модель міжпредметної координації і інтеграції екологічної освіти в школі на прикладі використання комплексних навчальних посібників, в яких сучасні проблеми довкілля подавалися б з позицій цілісності природничих і гуманітарних знань і таким чином відбувалося б формування в учнів розуміння універсальної цінності природи для людини, поглиблювалось відчуття відповідальності за наслідки природоперетворювальної діяльності. У запропонованій моделі, як правило, виходять з того, що школа повинна забезпечити умови для використання таких посібників у навчально–виховному процесі по захисту довкілля. Проте в моделі не враховуються такі чинники, що здатні негативно позначитись на досягненні висунутої мети в реальній ситуації. Це може бути слабка підготовленість учителів до використання в навчальному процесі інтегрованих посібників і реалізації закладених у них ідей, вибірково позитивне ставлення учнів до окремих навчальних дисциплін (гуманітарного, природничого або природоохоронних циклів) і до навчання в цілому тощо.

Таким чином розглянуті емпіричні методи наукового пізнання при відповідній їх спрямованості на дослідження проблем екологічної освіти можуть активно використовуватись у науково дослідній діяльності і у цій галузі педагогічної теорії і практики. Використання їх допоможе шкільному вчителю краще розумітися в проблемах, що виникають у навчально–виховному процесі по захисту довкілля і знаходити найбільш оптимальні шляхи їх розв'язання. Слід зазначити, що сучасна педагогічна наука користується значним колом

традиційних і нових методів дослідження емпіричного характеру. Подані вищі аналоги є найбільш поширеними і дають загальне уявлення про дослідницьку діяльність на емпіричному рівні наукового пізнання в екологічній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевський Р. Світ і людина: Підручник для 8–9–х класів. – К.: „АртЕк”, 1996. – 440 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований //Ю.К. Бабанский. Избр. пед. труды. – М.: Просвещение, 1989. – С. 435–546.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
4. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995.– 237 с.
5. Экологическое образование школьников в учебное и внеучебное время: Методические рекомендации. – Белгород: БГПИ, 1989. – 32 с.
6. Захлебний А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.
7. Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 520 с.
8. Концепции современного естествознания: Сер. «Учебники и учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
9. Новиков А.М. Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу–исследователю). – М.: Педагогический поиск, 1994. – 136 с.
10. Организация экологического образования в школе: Пособие для работников средней общеобразовательной школы /Под. ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – Пермь: Пермьнефтегазсинтез, 1990 – 318 с.
11. Отношение школьников к природе /Под. ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1988. – 186 с.
12. Слепухов М.І. Наукові основи педагогічної теорії і практики. Навчальний посібник. – Донецьк: Тов. „Лебідь”, 2002. – 180 с.
13. Смирнов В.И. Общая педагогика: Учебное пособие. Изд. второе, перераб. испр. и доп. – М.: Логос, 2003. – 304 с.
14. Цыхи Д. Исследования по природоохранительному просвещению в общеобразовательной десятилетней школе //Социально–экономические, организационно–правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды. – Варшава. – 1980. – № 3. – С. 28–35.
15. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

РОЗРОБКА ПИТАНЬ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ПРАЦЯХ ВИКЛАДАЧІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

В умовах відродження і розвитку національної освіти принципово важливого значення набуває підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів. Одним із основних показників педагогічної майстерності вчителя є культура мовлення, адже слово - це важливий засіб взаєморозуміння, переконання, інструмент педагогічного впливу на особистість. Тому проблеми риторичної підготовки студентів – майбутніх учителів сьогодні як ніколи актуальні.

Питання риторичної підготовки студентської молоді розроблялися українськими педагогами та науковцями в різних аспектах. Теоретичні засади риторики як науки обґрунтовуються в роботах О.Волкової, Г.Сагач, І.Шведової. Соціально- педагогічні проблеми формування мовної культури студентів розглянуті в публікації В.Пасинок. Методичні рекомендації щодо формування риторичних умінь майбутніх педагогів розроблені Г.Первушиною, В.Шейновим, Н.Бабич, Д.Александровим. І.Іваньо та Л.Ткаченко досліджують історико-педагогічний аспект проблем риторики.

Аналіз сучасних досліджень дає підстави для твердження, що в науково-педагогічній літературі недостатньо висвітлені погляди видатних освітян Харківського університету на проблему формування риторичної культури майбутнього вчителя. На наш погляд, вивчення та творче використання педагогічної спадщини І.Рижського, Х.Роммеля, К.Фойгта та багатьох інших харківських учених може надати дійову допомогу в розв'язанні цього питання.

Важливим аспектом фахової підготовки майбутнього вчителя, вагомою складовою формування гармонійної особистості, підкреслював Х.Роммель (1781-1859), має бути розвиток культури мовлення, “ібо не в количестве, но в качестве заключается истинное и совершенное просвещение, коего верховнейшая похвала состоит в том, чтобы мы самой науки, как истины, внутреннюю силу познавали, и оную ясно выражать и удобно изображать могли” (Роммель Х. О преимуществе и силе истинного и совершенного просвещения // Речи, говоренные...30 авг. 1811г. – Х., 1811. – С.56). Відсутність мовленнєвої культури, указував учений, згубно відбивається на всьому подальшому розвитку особистості - інтелектуальному, моральному і естетичному.

Х.Роммель стверджував, що опануванню багатством мови сприяє вивчення класичної літератури, а розкрити емоційні та естетичні можливості слова, показати красу і велич мови допомагає наука філологія, яка “объемлет все высокие мудрования, всё благолепие наук изящных” (Там само, С.55). Зміст курсу філологічних дисциплін передбачає не тільки засвоєння теорії, але і

різноманітні практичні вправи, мета яких – розвинути здатність сприймати, розуміти, цінувати красу літературних творів, а також навчити студентів мистецтву красномовства. Неоціненний внесок в розробку питань риторичної підготовки студентів зробив професор І.Рижський (1759-1811). Він наголошував, що уміння вільно, правильно і красиво висловлювати власні думки, мистецтво переконання, мистецтво естетико-психологічного впливу на аудиторію – основний чинник професійної діяльності учителя, а “знати исправно и правильно свой язык есть один из первых существенных предметов благонамеренного воспитания гражданина” (Рижский И.С. Введение в круг словесности...- Х., 1806. – С.7).

Учений створив перший в Росії систематизований курс науки красномовства, розробив, теоретично обґрунтував і експериментально довів педагогічну технологію формування риторичних умінь у студентів. Його підручники “Опыт риторики”, “Введение в курс словесности”, “Избранные вопросы с ответами из российской риторики”, складені на основі власних лекційних курсів, користувались свого часу неабиякою популярністю і широко застосовувались у багатьох навчальних закладах Російської імперії.

“Опыт риторики” І.Рижського органічно пов’язаний з “Риторикой” М.Ломоносова, але І.Рижський зміст і завдання красномовства визначає значно ширше. Якщо М.Ломоносов розумів риторіку як мистецтво переконання, уміння “о всякой данной материи красно говорить и тем преклоняют других к своему об оной мнению” (Ломоносов М.В. Собр. Соч., Т7. – С.996), І.Рижський був упевнений, що риторична промова має впливати не тільки на розум, але і на почуття слухачів. Тому таким важливим він вважав формування у студентів – майбутніх учителів уміння організувати свідомість своїх учнів, за допомогою слова справити бажане враження, уміння аналізувати психологічний процес сприйняття промови аудиторією, “силою слова проникать в душу других, повелевать их умами, растрогивать их чувствительность разительным изображением нравственного, восхитить их воображение живейшим выражением естественного изящества” (Рижский И.С. Опыт риторики. Х., 1822. – С.5). Риторична підготовка, підкреслював педагог, повинна ґрунтуватись на етичних та естетичних засадах і відповідати гуманістичним, моральним та естетичним ідеалам.

Спираючись на загальновідомі на той час положення і прийоми навчання, автор довів доцільність використання нових методичних засобів, що сприяють формуванню у молодих людей художнього смаку і витонченого стилю, зміцнюють їхній потяг до оволодіння грамотною і образною мовою. Відповідно до передових тенденцій вітчизняної дидактики учений в “Опыте риторики” значно зменшив схоластичні догми. Він указував, що завдання, які висувуються в процесі навчання, повинні бути зрозумілі учням, відповідати їх розумовим можливостям.

Формування риторичних умінь у студентів, за переконанням І.Рижського, повинно бути цілісним і послідовним. Відповідно до цього він накреслив конкретні шляхи оволодіння мистецтвом красномовства і визначив його

основні етапи: 1) теоретичний, який складається з опанування теоретичними знаннями, читання найкращих зразків та аналізу “витийственненого сочинення”; 2) навчально-моделюючий етап передбачає формування риторичних умінь на прикладах наслідування “образцовым писателям”; 3) практична реалізація набутих умінь та навичок виявляється в умінні складати власні промови і висловлювати власні судження.

Одним із основних завдань методики навчання красномовства учений вважав поєднання теоретичних знань з практичними навичками. Як ефективний засіб встановлення цього взаємозв'язку автором запропоновано низку спеціальних педагогічних завдань, наведених в практичній частині підручника. Кращим допоміжним матеріалом в курсі вивчення риторики учений вважав читання не лише античної та західноєвропейської літератури, а і творів тогочасних вітчизняних авторів.

Ефективним засобом розвитку культури мовлення Є.Філомафітський (1719-1831) вважав використання елементів риторики в курсі літературознавства. Майстерне володіння мовою, на думку педагога, сприяє більш глибокому розумінню змісту літературних творів, збагаченню та ускладненню словникового запасу. Розвиваючи думку І.Рижського, Є.Філомафітський указував, що правильна, різноманітна, барвиста писемна мова та усне мовлення мають бути не тільки логічно переконливими, а і емоційно насиченими, емоційно аргументованими, що так важливо для майбутньої практичної діяльності вчителя.

І.Золотарьов (1801-невід.) визначив умови, необхідні для формування і розвитку мовленнєвої культури студентів, як одного із напрямів естетичної підготовки особистості, а також накреслив шляхи її досягнення. Ефективність процесу навчання, на його думку, залежить від природних здібностей учня, рівня розвитку його естетичного смаку, глибоких теоретичних знань, а саме правил мови. Тому в процесі вивчення словесності треба додержуватись органічного зв'язку між мовою і літературою, бо, щоб розуміти поезію, відкрити у читанні літературних творів “неиссякаемый источник благороднейших удовольствий”, треба насамперед за допомогою “долговременных, постоянных занятий” досконально оволодіти рідною мовою. А найпершим і найвірнішим засобом оволодіння культурою мовлення, підкреслював учений, є читання книг, “наипаче превосходными писателями сочинённых”, - М.Ломоносова, М.Державіна, В.Карамзіна та інших російських авторів.

Вагомий внесок в розробку теорії викладання риторики зробив К.Фойгт (1808-1873). Він підкреслював, що у мові відбивається культура людини, рівень її розвитку, виховання й освіти. Ученим були сформульовані конкретні вимоги до мови учителя: 1) бути граматично правильною, емоційно насиченою, ясною і влучною, розвиватись “стройно и органически”; 2) “душевная настроенность и внутреннее убеждение” повинні узгоджуватись із змістом обраної теми; 3) бути сповненою усвідомлення людської гідності; 4) бути плавною, мелодійною і благозвучною. Вилучення бодай одного з цих

компонентів, попереджав учений, призведе до того, що “ваша речь, устная или письменная, не избегнет заслуженного укора” (Фойгт К. Мысли об истинном значении и содержании риторики. – С.26–34).

К.Фойгт здійснив спробу розробити принципи і засоби розкриття доцільності та краси слова, як основного елемента публічної промови, сформулював поняття про красу слова і стилю. Підкреслюючи важливу роль риторики у формуванні художньо-поетичного мовлення, розвитку і удосконаленні естетичного смаку і естетичних почуттів, К.Фойгт, на відміну від І.Рижського, указував, що теоретичні вказівки у розв’язанні цього питання не тільки марні, але і шкідливі. Обов’язок наставника - “при практических упражнениях наводитъ ученика на эти отношения, раскрывать ему разнообразные стороны предмета, возбуждать в нём самодеятельность духа” (Там само, С.24–25).

Важливим засобом формування риторичної культури учнівської молоді О.Склабовський (1793-1831) вважав всебічне засвоєння художніх цінностей вітчизняної літератури, результатом якого є збагачення естетичного досвіду і розвиток естетичного смаку. Педагог підкреслював, що читання повинно стати нагальною потребою, “самым счастливым навыком” кожної людини. О.Склабовський вважав дуже корисним, коли наставник читатиме уривки творів разом з учнями. Це дасть змогу на конкретних прикладах показати критерій виокремлення “хорошего и дурного” і сприятиме формуванню мовленнєвої культури студентів. Учений закликав педагогів бути особливо обережними, рекомендуючи той чи інший твір, бо безладне читання “вместо образования вкуса испортит оный так, что после весьма уже будет трудно и исправитъ его” (Склабовский А. Несколько замечаний касательно Словесности Российской // Украинский журнал. – 1825, №5. – С.285-286).

Красоти у творах словесності О.Склабовський ототожнював з фарбами у живописі, а уміння вживати їх так само необхідно естетично вихованій людині, як і уміння користуватись фарбами художнику. Педагог вважав обов’язковим “при непосредственном руководстве наставника” набувати навичок практичного застосування правил красномовства. Важливо, щоб ці правила учіні могли самостійно проілюструвати прикладами із творів В.Ломоносова, В.Жуковського, О.Державіна, тощо, або із античної літератури. О.Склабовський поділяв думку І.Рижського про те, що методи порівняння, зіставлення та наслідування стилю, засобів письма та виразності відомих авторів необхідні для формування риторичних умінь. Учений зробив висновок, що успішній творчій діяльності сприяє створення позитивного естетичного фону учіння й атмосфери емоційно-почуттєвого піднесення і успіху, які у повній мірі залежать від компетентності викладача і рівня його професіоналізму.

Актуальність проблеми формування риторичної культури майбутнього вчителя зумовлена потребою сучасної національної української школи й усього суспільства в учителі з високим рівнем духовності, який володіє мистецтвом переконання, мистецтвом педагогічного спілкування. Вивчення і творче

використання педагогічної спадщини визначних українських діячів науки, освіти і культури сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки студентів-майбутніх учителів і відродженню риторики в сучасній системі освіти.

Яворська С.Т.

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НАУКИ: АНАЛІЗ СТУПЕНЯ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

У статті простежується в історичній послідовності ступінь дослідженості питання становлення і розвитку методики навчання української мови як науки в початкових класах і середній школі. Критично проаналізовано наукові праці (монографії, дисертації, посібники) з означеної проблеми з урахуванням еволюції поглядів учених відповідно до вимог часу.

Ключові слова: методика навчання української мови як наука, становлення і розвиток, початкові класи, середня школа, теорія і методика навчання, часткові і загальні питання методики мови.

Сьогочасні шкільні реалії зумовлюють потребу в переосмисленні багатьох освітніх канонів. Школі потрібні нові, нетрадиційні ідеї і теорії, що відповідали б оптимальному розвитку дитини і сучасним вимогам суспільства.

Нинішні дослідники звертаються до методичної спадщини, і це цілком закономірно: науковий доробок педагогів, зокрема розробка ними проблем теорії й методики навчання, заслуговує на глибоке вивчення і творче використання в наш час.

Реформування освіти, закономірності удосконалення професійної майстерності вчителів, вимоги педагогічної практики потребують ґрунтовного аналізу програм, підручників, навчальних і методичних посібників, що виходили в минулому і сприяли розвитку та становленню методики навчання мови.

Педагоги–словесники, викладачі профільних дисциплін, так чи так неминуче занурені в динамічну стихію мовної практики, студенти цілком виправдано прагнуть нині бути орієнтованими в шляхах, що їх здолала наша мова, обізнаними з логікою пошуку кращих, талановитих філологів, методистів та науковців, аби осмислити їхні надбання, як і віддати належне гострому баченню проблем навчання, іноді блискуче розв’язаних на свій розсуд і хист, не позбавлених яскравих знахідок і влучних спостережень, вартих якщо не наслідування, так принаймні відповідного поцінування. Рясно в минулому помилок та омани, і це не скидаємо з рахунку, пам’ятаючи завжди слушну народну мудрість: “Перед минулим скиньмо капелюха – перед майбутнім засукаймо рукава”.

Мета статті – з’ясувати ступінь дослідженості проблеми розвою методики навчання української мови як науки, завдання – критично

проаналізувати наукові праці, в яких висвітлюється методика навчання мови в початкових класах і середній школі, в часі, в діахронії, в системі; оцінити науковий доробок учених із позицій сьогодення.

Про становлення і розвиток методики навчання української мови в середній школі немає спеціальних досліджень. До середини ХХ ст. ця проблема не була предметом уваги науковців. Лише 1953 р. вийшла стаття І.К.Білодіда “Вивчення української мови в радянський період” [1] із стислим аналізом підручників української мови з погляду лінгвістики та мовознавчих праць. Незважаючи на назву статті, особливості методики навчання мови тут не висвітлюються.

Дещо ближча до нашої проблеми стаття С.Х.Чавдарова і М.М.Грищенка “Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя” (1957) [28], де з’ясовуються погляди педагогів на методи навчання у 20–30–х роках, подано характеристику комплексної і трудової системи. Педагогічна думка, зазначають автори, активно працювала над раціоналізацією методів шкільного навчання і здійсненнім принципу трудової школи. У зв’язку з цим даються посилання на праці О.Музиченка, Л.Синицького, С.Ананьїна. Щодо проблеми методів, підкреслюють учені, думки теоретиків педагогіки і вчителів–практиків були одностайними насамперед у запереченні догматизму в навчанні, у потребі активізації навчального процесу, орієнтації на розвиток ініціативи і самодіяльності учнів.

Як бачимо, автори частково торкаються нашої проблеми, хоча й не розв’язують її.

Вітчизняні вчені Ф.Т.Жилко, С.П.Левченко, І.Г.Матвіяс у статті “Вивчення української мови за радянської доби” (1917–1957 рр.), що вийшла в 1957 році, стисло оглядають основні тогочасні досягнення у дослідженні окремих аспектів граматики, синтаксису, історії української літературної мови, історичної граматики та діалектології [8]. Чимало названо праць з історії української мови, зокрема, певної уваги надано першим післяреволюційним підручникам і розвідкам з історії мови (П.О.Бузука, К.Т.Німчинова, Є.К.Тимченка та ін.). Підкреслено вагомий вклад Л.А.Булаховського в дослідження історії української мови. Однак питань методики навчання мови автори ледь торкаються.

Погляди на розвиток наочності навчання в радянській дидактиці і школі в період 1917–1925 рр. висвітлив М.Н.Павлій (1959) [22]. Його стаття – спроба на основі досліджень теоретично обґрунтувати принцип наочності, взаємодії слова і наочності – актуальної проблеми, що була однією з найскладніших. Публікація має загальнопедагогічний характер.

Цінною в контексті досліджуваної проблеми є монографія В.І.Масальського “Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР” (1962) [16]. У цьому історико–методичному дослідженні вперше в

солідному обсязі актуалізуються проблеми розвитку методики паралельного вивчення української та російської мов, зміст і методика викладання їх з 1917 по 1960 роки. Автор в історичному, теоретичному і практичному аспектах розглядає психологічні основи педагогічного процесу, питання єдності теорії і практики, значення російсько–українських зв'язків у навчанні мови, проблему співвідношення наукової та шкільної граматики. Аналізуються програми, підручники, посібники з методики мови, висвітлюється досвід роботи вчителів–мовників.

Тут уперше розроблено періодизацію розвитку методики навчання мови.

1. Становлення і розвиток радянської методики паралельного викладання української та російської мов (основи, зміст і методика викладання споріднених мов у радянській школі до 1941–1945 рр. включно). До цього періоду автор відносить етапи, що охоплюють: 1917–1931, 1931–1936, 1937–1941–1945 роки.

2. Подальший розвиток методики викладання української і російської мов у школах УРСР післявоєнного періоду (етапи: 1945–1952; 1953–1957; 1958–1960 рр.).

У кожному періоді учений стисло аналізує або називає праці (підручники, посібники, статті), визначає проблеми, якими жила школа. В окремому розділі “Проблеми і завдання методики викладання братніх мов на новому етапі її піднесення” висвітлюються предмет, завдання, наукові основи методики мови, наголошується, що методика мови – це педагогічна дисципліна, самостійна галузь науки, предметом дослідження і вивчення якої є: 1) визначення спрямованості навчання учнів мови в початковій і середній школі, його загальноосвітніх, спеціальних і виховних завдань; 2) з'ясування змісту та обсягу теоретичних знань, практичних умінь і навичок; 3) методи і прийоми, що сприяють найбільш раціональному та результативному навчанню мови [16:121].

Автор визначає наукові основи методики навчання мови: зв'язок з мовознавством, педагогікою, психологією. Вивчення української мови подає у зв'язку з російською, наголошує на особливостях засвоєння матеріалу, але цілісного аналізу розвитку і становлення теорії і практики навчання мови не пропонує.

Аналіз праць, утім, подано надто стисло, нерідко автор обмежується лише переліком їх назв і роком видання. Крім того, дитя свого часу, праця надто заідеологізована. І все ж монографія В.І.Масальського – важливий крок у дослідженні історії становлення методики мови, вона містить синтез багаторічного дослідження автором проблем теорії і методики навчання. Тут уперше зроблено огляд праць Л.А.Булаховського та С.Х.Чавдарова, вміщено бібліографію з методики мови як науки. Видання стало “першим посібником з джерелознавства, дуже важливим для дальших досліджень” [24: 76].

Зауважимо, що в науці – це перша спроба відтворити розвиток методики навчання мови, дати аналіз методичних праць у синтезі. У цьому полягає

значення праці.

Значним внеском у вивчення наукового доробку в царині створення підручників є стаття Л.М.Симоненкової “Підручники української мови в радянській школі” (1967) [26]. У ній стисло проаналізовано перші підручники початку ХХ ст. (П.Залозного, Г.Шерстюка, І.Нечуя–Левицького) і видані пізніше, зокрема О.Курило, О.Синявського, О.Білецького, Л.Булаховського, М.Сулими, В. Помагайби, з’ясовується їх побудова з методичного погляду.

Найважливіші праці з методики навчання мови 20–60–х років аналізує Л.П.Рожило (1967) [24]. Характеристика їх подається в загальних рисах (щоправда, досить докладно викладаються погляди Л.А.Булаховського на науково–методичні принципи навчання граматики). Жоден із методистів (В.Дога, О.Музиченко, Т.Гарбуз), на думку Л.П.Рожило, не зміг правильно розв’язати основні проблеми методики мови, оскільки всі вони перебували в полоні так званої комплексної системи.

1967 р. з’явилася стаття Д.М.Кравчука “Розробка системи творчих робіт радянськими методистами” [13], в якій розкриваються шляхи розвитку усного і писемного мовлення учнів, аналізуються праці С.Ананьїна, Т.Гарбуза, І.Нутрієвського, С. Чавдарова, А.Феоктистова, І. Синиці та ін. Автор зазначає, що чітка система творчих робіт не розроблена, і це має стати основним завданням учителів і науковців у ближчій перспективі. Методичні питання стали предметом спеціальних досліджень С. Чавдарова і П. Волинського, А. Медушевського, О. Біляєва, І. Олійника та ін.

Одним із джерел розробки проблеми становлення педагогічної освіти є стаття В.І.Помагайби “З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР” (1967) [23]. Її осердям є проблеми загальнопедагогічного спрямування, автор частково торкається також методів і прийомів навчання, переплітаючи свій аналіз викладенням поглядів на цю проблему С. Х. Чавдарова, Я. Б.Резніка.

У статтях В.І.Масальського і О.М.Біляєва “Основні етапи розвитку радянської методики української мови” (1968) [17], “Розвиток методики мови в радянський період” (1968) [18] окреслено етапи становлення методики навчання мови. Характеризуючи їх, учені стисло аналізують наукові праці, підручники з методики мови, типові для кожного етапу, з’ясовують порушені в них проблеми. Заслуговує на увагу твердження авторів, що методика як наука потребує глибокого вивчення своєї історії, розробки теорії, досліджень ефективних методів і прийомів навчання. Певним науковим доробком науковці вважають згадану вище монографію В.І.Масальського і зазначають, що на часі – ґрунтовне вивчення багатой спадщини вітчизняних педагогів і методистів.

Зазначимо, що дослідження проблеми навчання молодших школярів рідної мови охоплювало за хронологією межі радянського періоду, починаючи зазвичай з 20–х років. Лише у статті Є.М.Дмитровського “Методика мови на Україні в дожовтневий період” [7] уперше розглядаються теорія і практика

навчання мови, праці, присвячені цій проблемі, починаючи з другої половини XVI ст., коли інтенсивно почали організовуватися в Україні і в Білорусії братські школи, навчання в яких, за твердженням автора, досягло високого рівня.

Особливості методики початкового навчання в таких школах у загальних рисах відображає буквар І.Федорова (1574), стислий аналіз якого подає вчений. Згадуються й інші підручники, що виходили в подальшому, зокрема буквар Лаврентія Зизанія (“Наука ку читаню и розуменю писма словенского”, 1596), буквар Й.Кобринського (1842), за яким навчалися учні в школах Західної України. Ідеться тут і про діяльність членів “Руської трійці” – І.Вагилевича, Я.Головацького, М.Шашкевича, висвітлюється роль недільних шкіл, що працювали за складеним для них букварем О.О.Потебні, методична система якого була вже переходом до аналітико–синтетичного методу навчання грамоти. Учений високо оцінює “Букварь Южноруський” (1861) Т.Шевченка, вважаючи його методичну систему простою, чіткою, дохідливою. Звуковий аналітико–синтетичний метод поглиблюється в букварях Т.Лубенця і Б.Грінченка.

Є.М.Дмитровський позитивно оцінює граматики М.Смотрицького, О.Павловського, І.Могильницького. Багато уваги надає аналізу методичних поглядів Ф.Буслаєва.

Здобутки методики розглянуто й у статті Л.П.Рожило (1971) [25]. Робота науковців 60–х років, узагальнює автор, була спрямована на удосконалення змісту навчання мови в 4–8 класах. Цьому сприяли програми, підручники, методичні посібники з цінними порадами для вчителів щодо методики проведення уроку, поліпшення його ефективності, піднесення грамотності учнів. Висновок дослідниці більш ніж вичерпний: за 50 років методика української мови остаточно сформувалась і утвердилася як наукова дисципліна.

Безпосередньо торкається аналізованої нами проблеми стаття О.М.Біляєва “Становлення і розвиток методики мови” (1974) [2]. Тут характеризуються підручники, за якими навчалися мови у 20–30–х роках, особливості їх побудови, методи навчання, комплексно–проектна система в цілому і програми, що створювалися відповідно до її вимог. Підкреслюється значення праць Л.А.Булаховського, О.І.Білецького та ін., говориться про посібники (А.П.Медушевського, М.К.Тищенко, С.Х.Чавдарова, Є.М.Дмитровського тощо), що сприяли вдосконаленню змісту навчання. В 70–х роках, слідом за Л.П.Рожило зазначає О.М.Біляєв, методика сформувалась і утвердилася як самостійна педагогічна наука.

Частково проблему навчання мови в початкових класах порушує М.Д.Ярмаченко у статті “Становлення і розвиток початкової освіти в Українській РСР” (1977) [29]. Автор охоплює 20–і – половину 70–х років, дуже стисло аналізує програми, підручники, методи навчання мови.

Стислий огляд історії розвитку методів навчання грамоти подає

М.С. Вашуленко в навчальному посібнику для педагогічних училищ (1989) [19].

Вагомим внеском у педагогічну науку є навчальний посібник “Нариси історії українського шкільництва” (1905–1933) за редакцією О.В.Сухомлинської (1996) [20]. Поряд із загальнопедагогічними аспектами його автори, аналізуючи творчість Б.Грінченка, М.Грінченко, С.Черкасенка, Я.Чепіги, О.Музиченка, Т.Лубенця та ін., почасти висвітлюють їхні погляди на навчання мови, наголошують, що вагомий доробок учених ще й досі глибоко не проаналізований.

Справді науковий інтерес містить стаття О.М.Біляєва “Методика мови як наука” [3]. Крім висвітлення таких важливих питань, як сутність поняття методики, методи дослідження, в ній знаходимо лапідарний, але предметний аналіз підручників мови, зокрема Л.Булаховського, А.Машкіна, С.Чавдарова; окремо наголошується на актуальності внеску провідних вітчизняних мовознавців і методистів у розвиток наукової методики української мови: В. Сухомлинського, І.Синиці та ін. Учений слушно зауважує, що демократичні перетворення суспільства зумовили нові ідеї та підходи в теорії і практиці навчання мови в школі, а це має позитивно позначитися на якості навчання. Для досягнення ефективного результату, піднесення інтересу до навчання учитель має постійно збагачуватися новими знаннями зі свого предмета, добре знати базову науку з елементами історії мови, ґрунтовно володіти методикою навчання. Ця серйозна, присутня і комплексна розвідка, можна вважати, в науковому сенсі виконала, без перебільшення, певну компенсаторну функцію, оскільки розвиток методики навчання мови навіть у посібниках для вищих навчальних закладів майже не висвітлюється.

Предметом дисертаційних досліджень виявилися загальні проблеми навчання, як і аналіз творчого доробку самих науковців: розглядається педагогічна спадщина М.Сумцова (О. Кін) [10], розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939) (Т. Завгородня) [9], стан середньої педагогічної освіти в Україні (1945–1990) (М. Козій) [12], лінгводидактична спадщина С.Х. Чавдарова (З. Бакум), проблема теорії й методики початкового навчання мови у педагогічній спадщині Т.Г.Лубенця (В.Я.Волошина) [6], теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я.Ф.Чепіги (Л.Т.Ніколенко) [2], педагогічна та освітньо–культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період, що охоплює 1919–1939 роки (М.І.Кляп) [11]. Проте досліджувана нами проблема в цих публікаціях порушується хіба що частково, в загальнопедагогічному плані.

Педагогічний і методичний доробок В.О.Сухомлинського висвітлюють у різних аспектах дисертанти В.А.Василенко (проблема удосконалення уроку) [5], А.М.Луцюк (проблема педагогічної майстерності вчителя) [14], Н.В.Безлюдна (ідеї розвивального навчання молодших школярів) [4], Л.І.Мамчур (лінгводидактична спадщина) [15], Л.В.Ткачук (педагогічне

забезпечення успіху в навчанні молодших школярів) [27].

Як бачимо, у цих дослідженнях переважає загальнопедагогічна тематика. Найближчі до нашої проблеми дисертації Л.І.Мамчур, З.П. Бакум.

Окремі питання лінгводидактичної спадщини В.О.Сухомлинського розглядаються в статтях, що друкувалися в журналах (М.Я.Антонець, М.С.Вашуленко, Л.П.Рожило, О.М.Шпортенко, В.Ф.Святовець, М.Г.Стельмахович та ін.), проте творчі здобутки вченого з питання становлення і розвитку методики навчання української мови в початкових класах в системі достатньо не висвітлені в публікаціях про нього.

Отже, значна кількість джерел (монографій, навчальних і методичних посібників, дисертацій, статей, матеріалів наукових конференцій тощо) дає змогу констатувати, що розвиток теорії і практики навчання української мови, наукові праці педагогів, методистів не були об'єктом системного й цілісного дослідження, хоча аналіз методичної спадщини має непересічне значення. У науковій літературі подибуємо лише окремі аспекти означеної нами проблеми. Педагогічний доробок минулого, на жаль, не здобувся на увагу як предмет глибокого аналізу, хоча саме він, а не довільні абстракції чи запозичення, має стати важливим джерелом подальшого розвитку лінгводидактичної думки в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білодід І.К. Вивчення української мови в радянський період //Укр. мова і літер. в школі. – 1953. – №3. – С. 11–22.
2. Біляєв О.М. Становлення і розвиток методики мови //Укр. мова і література в школі. – 1977. – № 11. – С. 51–63.
3. Біляєв О. Методика мови як наука //Дивослово. – 2002. – № 11. – С. 20–24; 49–50.
4. Безлюдна Н.В. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у творчій спадщині В.О.Сухомлинського. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 160 с.
5. Василенко В.А. Проблема совершенствования урока в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского: Автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 //Київ. пед.ін-т ім. О.М.Горького. – К., 1982. – 17 с.
6. Волошина В.Я. Проблеми теорії та методики початкового навчання в педагогічній спадщині Т.Г.Лубенця: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1974. – 184 с.
7. Дмитровський Є.М. Методика мови на Україні в дожовтневий період //Методика викладання української мови і літератури: Республік. наук.–метод. зб. – Вип. 3. – К.: Рад. шк., 1968. – С.160–175.
8. Жилко Ф.Т., Левченко С.П., Матвіяс І.Г. Вивчення української мови за радянської доби (1917–1957) //Укр. мова і літер. в школі. – 1957. – № 11. – С. 8–20.

9. Завгородня Т.К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 роки): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук за спец. 13.00.01 /Ін-т педагогіки АПН України – К., 2000.
10. Кін О.М. Проблеми навчання і виховання в педагогічній спадщині М.Сумцова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2001. – 19 с.
11. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919–1939). – Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2001. – 149 с.
12. Козій М.К. Розвиток середньої педагогічної освіти в Україні (1945–1990 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1994. – 22 с.
13. Кравчук Д.М. Розробка системи творчих робіт радянськими методистами //Укр. мова і літер. в школі. – 1967. – № 12. – С. 45–53.
14. Луцюк А.М. Проблема педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В.О.Сухомлинського. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Ін-т пед. АПН України. – К., 1996. – 23 с.
15. Мамчур Л.І. Лінгводидактична спадщина В.О.Сухомлинського: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 17 с.
16. Масальський В.І. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітній початкових і середній школах української РСР. – К.: Вид-во Київ. ун-ту. – 1962. – 203 с.
17. Масальський В.І., Біляєв О.М. Основні етапи розвитку радянської методики української мови //Методика викладання української мови і літератури: Республік. наук.-метод. зб. – Вип. 3. – К.: Рад. шк., 1968. – С. 3–17.
18. Масальський В.І., Біляєв О.М. Розвиток методики мови в радянський період //Укр. мова і літер. в шк. – 1968. – № 7. – С. 39–48.
19. Методика викладання української мови: Навч. посібник /С.І. Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.; За ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1989. – 423с.
20. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): Навч. посібник /За ред.О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 295 с.
21. Ніколенко Л.Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я.Ф.Чепіги: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2000. – 194 с.
22. Павлій М.Н. Питання наочності навчання в радянській дидактиці і школі в період 1919–1925 рр. //Наук. записки Полтавського пед. ін-ту. – Т.11, 1959. – С. 52–67.

23.Помагайба В.І. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР //Педагогіка: Республік. наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К.: Рад.школа, 1967. – С. 17–46.

24.Рожило Л.П. Найважливіші праці з методики викладання української мови //Укр.мова і літер. в школі. – 1967. – № 11. – С. 67–76.

25.Рожило Л.П. Надбання методики за п'ятиріччя //Укр. мова і літер. в школі. – 1971. – № 3. – С.1–6.

26.Симоненкова Л.М. Підручники української мови в радянській школі //Укр.мова і літер. в школі. – 1967. – № 5. – С. 45–51.

27.Ткачук Л.В. Педагогічне забезпечення успіху в навчанні молодших школярів у творчій спадщині В.О.Сухомлинського: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Ін-т пед. АПН України. – К., 2001. –17 с.

28.Чавдаров С.Х., Грищенко М.М. Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя //Рад. школа. – 1957. – № 11. – С. 40–44.

29.Ярмаченко М.Д. Становлення і розвиток початкової освіти в Українській РСР //Початкова школа. – 1977. – № 2. – С. 8–17.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Архаров В.В.

ВИКОРИСТАННЯ ЕКРАННО–ЗВУКОВИХ ПОСІБНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ "КУЛЬТУРА КИЇВСЬКОЇ РУСІ X– ПОЧ. XII СТ." (VII КЛАС)

Стаття присвячена проблемі використання екранно–звукових посібників при вивченні теми „Культура Київської Русі”. Особлива увага відводиться давньоруській архітектурі та живопису, двом видатним пам'яткам мистецтва – храму св. Софії у Києві та іконі „Володимирська Богоматір”. Автор статті також звертає увагу на виховання естетичних почуттів у сучасних підлітків за допомогою науково–популярних і навчальних відеофільмів.

Однією з найважливіших задач, що стоять перед сучасною загальноосвітньою школою, є виховання всебічно розвинутої особистості. Для цього, здійснення звичайного педагогічного процесу з використанням засобів і методів навчання, як єдиних і універсальних, уже недостатньо. Необхідне удосконалювання всього навчального процесу, залучення арсеналу сучасних засобів, технічне переозброєння школи на основі останніх досягнень науки і техніки, що дозволить здійснювати наукове і естетичне пізнання дійсності.

Значна роль у рішенні цих задач належить екранно–звуковим засобам навчання, які володіють пізнавальними, виховними і естетичними можливостями. У зв'язку з цим важко переоцінити і значення відеофільмів, особливо в процесі вивчення питань культури в курсі історії України. Їх систематичне і цілеспрямоване застосування відкриває перед учнями широкі можливості ознайомлення з історією вітчизняної культури, видатними архітектурними пам'ятниками, творами живопису досліджуваної історичної епохи.

Слід також зазначити, що екранні і звукові посібники викликають визначені асоціації і естетичні почуття, сприяють розвитку в школярів творчих умінь, переконань. Це дає можливість, поряд з навчанням, здійснювати їхнє моральне і естетичне виховання. Особливо, як уже відзначалося вище, це важливо при вивченні питань культури і мистецтва в курсі історії України. Художньо–педагогічний аналіз творів мистецтва дає можливість учням краще представити розглянуті історичні епохи.

Застосовуючи екранні посібники в процесі естетичного виховання як твори мистецтва, необхідно використовувати їхні художні образи таким чином, щоб вони, діючи на емоційну сферу учнів і їхню розумову діяльність, викликали б естетичні почуття, формували моральні принципи і переконання, емоційні і логічні спонукання до сприйняття і засвоєння.

Потрібно сказати, що при проведенні уроків із залученням фільмів–

екранізацій необхідна відповідна підготовка до них. У процесі такої роботи варто здійснювати педагогічні спостереження і монографічне вивчення окремих учнів.

Ми пропонуємо розглянути, як відбувається це на прикладі вивчення культури Київської Русі в шкільних курсах історії.

Варто помітити, що вивченням культури Київської Русі займалася численна плеяда вчених і педагогів. Серед них, на наш погляд, заслуговують на увагу роботи В.В. Аристової, що займалася проблемами давньоруської ікони [1] і символікою давньоруського храму [2], В.Н. Лазарева, який також вніс свій внесок у вивчення давньоруського іконопису [3]. З тих, хто вивчав культуру Древньої Русі загалом, варто виділити Д.С. Лихачова [4], а також А.В. Муравйова й А.М. Сахарова [5]

Дуже багато корисної інформації про архітектуру і живопис Древньої Русі ми знаходимо в знаменитій роботі Н.А. Дмитрієвої [6].

Свій внесок у вивчення розвитку культури Київської Русі внесли Л.М. Зак [7] і В.В. Познанський [8], а також В.М. Русанівський, заслуга якого в тім, що він вивчав культуру Давньоруської держави вже з позиції культури українського народу, тобто вітчизняної історії [9]

Однак перераховані вище автори не торкалися педагогічних принципів при вивченні даної теми. Їх роботи наукові і загально пізнавальні. Серед тих, хто уніс свій внесок у вивчення питань культури Київської Русі і розробляв педагогічні принципи викладання цієї теми в школі, відзначимо Г.Р. Косову [10] і В.М. Васильєву [11].

Питань використання наочності у викладанні історії, торкався у своїй роботі С.Ф. Складенко [12]. Але усі вони не займалися проблемою використання екранно–звукових засобів при вивченні даної теми в середній школі. З тих, хто у своїх роботах ще в радянські часи розробляв цю проблему, потрібно виділити професора Дон НУ В.І. Петренко. Автор численних статей намагався використовувати у своїх дослідженнях науково–популярні фільми, присвячені не тільки культурі Київської Русі, але і більш пізнім часам – XIV–XVI ст. [13].

Наше завдання полягає в тім, щоб по можливості спробувати розглянути найбільш знамениті пам'ятники мистецтва Древньої Русі, показати деякі педагогічні принципи і методи викладання цієї теми в школі з використання науково–документальних фільмів і відеоапаратури. Відзначимо, що використання сучасної відеоапаратури дозволяє нам одержати деякі переваги над уже раніш застосовуваними технічними засобами. Наприклад, використання стоп–кадру дає можливість проводити опитування під час демонстрації фільму, а перемотування – повторний перегляд, не витрачаючи часу на чекання кінця відеофільму.

Звичайне вивчення культури Київської Русі починаємо з вступного уроку. Відразу потрібно відзначити, що культура Давньоруської держави створювалася на основі давньослов'янської культури. Дійсним поштовхом для подальшого розвитку давньоруського мистецтва послужило прийняття

християнства в X столітті. А вже в XI столітті Київська Русь швидко висунулася в ряд передових країн середньовічного світу.

Давньоруське мистецтво розвивалося в загальному руслі культури середньовіччя. Воно, на думку Н.А. Дмитрієвої так само, як і сучасне йому мистецтво Західної Європи і Сходу, залишалося переважно церковним, культовим, переломлювало враження життя через призму християнської міфології і дотримувало встановленої іконографії [14].

Однак, за словами Д.С. Лихачова, давньоруське мистецтво не було ні відгалуженням візантійського, ні аналогом західного, у нього був свій шлях. Хоча й не багато воно було зобов'язано Візантії, її церемоніал, пишність, офіційність, а також витончений спіритуалізм не знайшли свого ґрунту на Русі. Візантійські художні традиції швидко трансформувалися в душі більшої простоти і народності [15].

Після вступного оглядового початку переходимо до вивчення давньоруської архітектури. Найбільш характерним і видатним пам'ятником архітектури Древньої Русі є Софійський собор у Києві. "Повість временних лет" розповідає про закладення цього храму під 1037р. Надалі собор неодноразово перебудовувався, тому нам важко судити про його первісний вид. Однак, його спорудження говорить нам про досить високий рівень розвитку давньоруського зодчества [16].

Розглядаючи з учнями фрагменти сучасного виду собору, ми бачимо могутнє, величне спорудження з червоно-білими стінами і відкритими галереями. Архітектурне спорудження створює визначений настрій, почуття своїми розмірами. Собор повинний був підніматися над всіма іншими будівлями, оскільки споруджувався не просто собор, а головний храм держави [17].

Проводячи уроки в школі по вивченню культури Київської Русі, учитель пропонує учням подумати, де, на їхню думку, міг би розташовуватися Софійський собор. Школярі легко знаходять вдале місце для будівництва будинку в центрі міста на Горі. Пропонуємо учням назвати знайомі їм архітектурні елементи. До даного моменту вони вже знають про візантійську схему хрестово-купольної композиції. Семикласники називають куполи й арки. Відзначаємо абсиди, перекриття по закомарах, пілястри, що розчленовують стіни будинку, і куполи на барабанах [18].

Для більшої ефектності нам потрібно порівняти Київську Софію з ранне уже вивченою її константинопольською "тезкою". Для цього порівняння варто продемонструвати учням дві репродукції одночасно. Своєрідність композицій і форм Київської Софії свідчить, що візантійський досвід був творчо перероблений давньоруськими зодчими відповідно до власного досвіду. Зодчі додали будинку багатоглав'я, характерне для дерев'яних будівель. Уважно вдивляючись у зображення, школярі звертають увагу на те, як поступово будинок спрямовується вгору. Вони відзначають, що зодчі додали храму ярусоподібну будівлю. Учитель пропонує знайти однакові архітектурні елементи, що чергуються. Школярі говорять, що його створюють

напівциркулярні арки галереї [19].

Якщо зовнішній вигляд Київської Софії був прекрасний, то не менш чудові, багаті і парадні були внутрішні приміщення Собору. Храм вражав розкішною внутрішнього оздоблення. Гордість Києва – храм Святої Софії – був прикрашений мозаїками і фресками роботи приїжджих грецьких майстрів. За словами А.В. Муравйова й А.М. Сахарова, київські мозаїки гідні стояти в ряді найкращих створінь візантійського мистецтва. І разом з тим у них є щось нове: печатка характеру мужнього народу, для якого культура Візантії була тільки відправною крапкою, а не предметом сліпого наслідування. Мозаїки зберігають усю барвистість і лінійну вишуканість зрілого візантійського стилю, але в них менше споглядального спіритуалізму, більше життєвої енергії [20].

Наші учні вже знайомі з технікою мозаїки і фресок з курсу "Культура Візантії". Учитель пояснює, що у фресковому живописі Софійського собору свідомо використовується площинне зображення. Художники зображення зробили плоскими, підкоряючи їхньої площини стіни. У цьому, за словами В.В. Познанського, виявляється єдність живопису й архітектури в Софійському соборі. Внутрішня обробка храму нерозривно зв'язана з архітектурною формою і підсилює враження монументальності спорудження [21].

Київські зодчі з художньою майстерністю зуміли виразити думки і почуття, властиві середньовічній людині. Ми пояснюємо учням, що гігантські розписи усередині храму, сполучаючись з архітектурними елементами, пропагували релігійні і політичні ідеї феодального суспільства, наприклад навчання про "божественне" походження князівської влади. Це ми можемо простежити, розглядаючи ті ж фрески і мозаїки Софійського собору. Шедевром храму є фігура Божої матері – Марії Оранти, поміщена на "консі" (внутрішній, сферичній поверхні апсиди). Відзначимо, що її прозвали "Нерушимою стіною", – по народній легенді, доти, поки ціла Оранта, буде стояти і Київ. Тут християнська Богоматір, на думку В.В. Аристової, наблизилася до звичного ладу поетичних образів народної міфології, злилася з ними, залишившись потім на століття улюбленою, що плачеється героїнею російських іконописців [22].

Помітимо, що своєрідність фресок Київської Софії полягає в тому, що тут поряд із зображеннями святих поміщені портрети членів князівської родини Ярослава Мудрого, а у вежах розташовані фрески на світські теми. На одному збереглися фрагменти зображення дочок князя. Тут ми бачимо чотири фігури в рист, у різноманітних одягах, з індивідуальними рисами обличчя. Семикласники вважають це прославленням небесних і земних владик, обожнювання князівської родини, твердження союзу православної церкви і великокнязівської влади, проповідь необхідності покори всемогутньому Богу і князю [23].

Великий інтерес для вивчення представляють фрески північно-західної вежі. Тут художники відступили від релігійних сюжетів і зобразили численні побутові сценки, близькі до вдач київського князівського будинку. Ряд фресок "Скоморохи", "Кулачний бій", "Акробати" – знайомлять учнів з багатьма сторонами життя суспільства давньоруської держави [24].

Підводячи підсумки вивчення Київської Софії, запитуємо семикласників:

"Про які види мистецтва Древньої Русі повідав нам цей собор? Вони називають архітектуру, образотворче мистецтво, музику і танці. Додаємо, що храм св. Софії був не тільки церквою, але і місцем, де зважувалися важливі державні справи. У ньому була ще і бібліотека, створена Ярославом Мудрим, а також зберігалися численні літописи і переписані книги.

Далі переходимо до розгляду питання про давньоруську іконографію. Як вважає В.Н. Лазарев, ікона – така ж класична форма середньовічної Русі, як для Древньої Греції – статуя, для Древнього Єгипту – рельєф, а для Візантії – мозаїка [25].

Давньоруський іконопис, на думку В.В. Аристової, створення генія, колективного багатолікого генія народної традиції [26].

В іконі багато чого йде від російського казкового фольклору, а може бути, за словами Н.А. Дмитрієвої, було і зворотне – казковий фольклор мав одним зі своїх джерел ікону. Християнські святі на Русі, подібно язичеським богам, "служили" людям у повсякденних справах. В образах давньоруського живопису, якщо вірити В.Н. Лазареву, очевидний сплав християнської міфології з побутовими і фольклорними традиціям, історичних спогадів з емоційними переживаннями [27].

Серед найдавніших ікон, що уже відомі семикласникам з курсу по культурі Візантії, виділяється ікона "Володимирська Богоматір" (XII в.), про візантійське походження якої ми тільки що згадали. Відзначимо, що образ "Володимирської Богоматері" послужив основою для виникнення на Русі цілого ряду ікон на цю ж тему [28].

Пропонуючи учнем розібратися в знаменитій іконі, ми нагадуємо їм міф про Христа: ікона зображує Богоматір з дитиною на руках. Ми демонструємо репродукцію цієї ікони і просимо учнів уважно її розглянути. Школярі відзначають, що на іконі зображена мати з дитиною, вираження обличчя в неї смутне. Вона покірно схилила голову і притискає до себе дитя, але не дивиться на нього. "Куди ж дивиться Богоматір?" – направляємо ми увагу учнів, – "Вона дивиться на нас", – відповідають семикласники. – "Чому? Чи випадково це?". – "Ні, вона як би говорить людям, що потрібно бути покірними, смиренними, що якщо уже вона, Богоматір, страждає, то людям і тим більше потрібно страждати".

Закінчуючи аналіз цього твору, варто сказати, що він викликав багато наслідувань. Зрештою виробився визначений канон, був створений трафарет, по контурах якого писався силует ікони, той самий, незмінний. "Що повинно було говорити віруючим таке незмінне зображення Богоматері з дитиною?" – "Воно повинно було говорити, що нічого не можна в житті змінювати, що люди завжди повинні страждати і терпіти, завжди бути покірними". – так тлумачать учні розповсюджений образ іконографії [29].

Слід зазначити, що останнім часом звичайні методи і педагогічні принципи викладання культури Київської Русі не завжди дають необхідний результат. Тому, як пропонує В.І. Петренко, при вивченні творів образотворчого мистецтва й архітектури доцільніше використовувати не

статичні, а їхні кінематографічні зображення, що дає можливість сприймати ці добутки, особливо пам'ятники архітектури, у різних ракурсах, зрозуміти їхні особливості і, у такий спосіб одержати цілісне представлення про них [30].

Систематичне і цілеспрямоване застосування екранно–звукових посібників відкриває перед учнями широкі можливості для більш глибокого знайомства з історією вітчизняної культури. На жаль, навчальних і науково–популярних фільмів з питань давньоруської культури і мистецтва XI століття поки що недостатньо. Серед них варто виділити фільми "Пам'ятники культури Древньої Русі" і "3 часів Марії Оранти Київської" (обоє – 1968 р.в.) Однак, помітимо, що ефективність використання екранно–звукових посібників у більшості випадків залежить від ряду факторів, насамперед знання об'єкта і предмета навчання. Учитель повинний добре знати і уміло використовувати рівень підготовки учнів, їхні індивідуально–психологічні особливості.

Переглядаючи перераховані вище кінофільми, учні одержують можливість не тільки побачити великі твори мистецтва Древньої Русі, але й одержати цілісне представлення про історію розвитку культури цього періоду, пізнати творчість великих зодчих, що створили шедеври, що мають естетичні цінності. Так, наприклад, використання кінофільму "Пам'ятники культури Древньої Русі" дає можливість учням краще представити процес тодішнього ремісничого виробництва, побачити зразки ювелірного мистецтва. Перед семикласниками у всій красі і величі стає Софійський собор, що вже розглядався нами. Вони зможуть майже навч (а не на папері) ознайомитися з його високомистецькою мозаїкою і фресковим живописом, що відбивають моральну силу і стійкість людини, його моральні якості.

На наш погляд у практиці використання науково–популярних і навчальних відеофільмів найкраще себе виправдовує фрагментарний метод, тобто застосування окремих частин фільму. Іноді можна використовувати фільми цілком за допомогою відеоапаратури чи частково, застосовуючи стоп–кадр при опитуванні. Це методично і педагогічне доцільно при проходженні оглядових тем на ввідно–повторювальних, оглядово–повторювальних і заняттях, що заключно узагальнюють, що дозволяє вивчення і повторення зробити целебспрямованим і ефективним.

Однак варто помітити, що, використовуючи кінофільми з метою ідейно–естетичного виховання, не обов'язково його застосовувати на кожному занятті. Адже сучасні підлітки і так занадто багато часу проводять у телевізорів, у зв'язку з чим у них накопичується великий інформативний матеріал. Більшість педагогів виступають за комплексне використання наочного приладдя при вивченні історико–культурних тем, чергуючи їх у залежності від того, наскільки ці теми засвоєні учнями. До того ж екранно–звукові посібники, на відміну від тих же репродукцій, не дозволяють нам належною мірою проводити порівняльний аналіз творів мистецтва різних епох, настільки необхідний у методиці викладання. Тому проблема використання екранно–звукових посібників при вивченні історико–культурних тем, зокрема культури Київської Русі, вимагає подальшого вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристова В.В. Древнерусская икона. Символика и иконография //ПИШ. – 2002. – №9. – С. 2–14
2. Она же. Символика древнерусского храма //ПИШ. – 2002. – № 7. – С. 2–12
3. Лазарев В.Н. Русская иконопись от истоков до XVII в. – М.: Искусство, 1968. – 205с.
4. Лихачев Д.С. Развитие русской культуры X–XVII в.в.Эпохи и стили. –Л., 1973.–410с.
5. Муравьев А.В., Сахаров А.М. Очерки истории русской культуры XI–XVII в.в. – М.: Просвещение, 1984. – 334с.
6. Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. Ч.1. От древнейших времен до XVI в.. – М.: Искусство, 1985. – 315с.
7. Зак Л.М. История изучения советской культуры. – М.: Искусство, 1981.– 191с.
8. Познанский В.В. Очерки формирования русской культуры. – М.: Искусство, 1975. – 223с.
9. Русанівський В.М. Культура українського народу. Навч. посібник. – К.: Либідь. 1994.–266с.
10. Косова Г.Р. Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории СССР с древнейших времен до 1917 г. Из опыта работы. Пособие для учителя. – М., 1987. – 256с.
11. Васильева В.М. Изучение вопросов культуры XI–XVIII в.в на уроках по истории СССР. – М.: Просвещение, 1989. – 94с.
12. Склярєнко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. – М., 1978. – 179с.
13. Петренко В.І. Використання екранних і звукових посібників при вивченні питань культури і мистецтва на уроках історії СРСР у VII класі //УІЖ . – 1982. – № 1. – С. 104–109
14. Дмитриева Н.А. Указ соч. – С. 179
15. Лихачев Д.С. Указ соч. – С. 20
16. Муравьев А.В., Сахаров А.М. Указ соч. – С. 75
17. Косова Г.Р. Указ соч. – С. 35
18. Васильева В.М. Указ соч. – С. 10
19. Из личного опыта
20. Муравьев А.В., Сахаров А.М. Указ соч. – С. 78
21. Познанский В.В. Указ соч. – С. 90
22. Аристова В.В. Древнерусская икона. Символика и иконография //ПИШ. – 2002. – №9. – С. 7
23. Косова Г.Р. Указ соч. – С. 38
24. Русанівський В.М. Указ соч. – С. 29
25. Лазарев В.Н. Указ соч. – С. 6
26. Аристова В.В. Указ соч. – С. 10
27. Дмитриева Н.А. Указ соч. – С. 185
28. Косова Г.Р. Изобразительное искусство в преподавании истории древнего

мира и средних веков. – М., 1966. – 122с.

29. Из личного опыта

30. Петренко В.І. Указ соч. – С. 104.

Багрова О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧОГО ЧАСУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасній педагогічній науці гострої актуальності набувають питання, пов'язані з ефективністю використання робочого часу учнівської молоді. Важливу роль у їх вирішенні відіграють педагогічні умови, які впливають на витрати робочого часу учнівської молоді в учбовому закладі та дома, дозволяють якісно засвоїти навчальну інформацію за відведений час.

Але, у зв'язку з тим, що досліджень стосовно цієї проблеми (даних питань) не існує в сучасній педагогічній науці, ми вимушені використовувати праці тих педагогів, які розглядають схожі педагогічні умови.

На сьогодні можна виділити декілька точок зору стосовно педагогічних умов використання робочого часу. З одного боку, це теоретико–методологічне узагальнення В.І. Лозової, у якому розглядаються різні підходи до навчального процесу та в залежності від них – характерні педагогічні умови. З другого, педагогічні умови розвитку середніх загальноосвітніх навчально–виховних закладів нового типу (П.Г. Шемет). З третього – окремі педагогічні умови, які впливають на певний об'єкт дослідження навчального процесу (О.Г. Братаніч, О.В. Виноград, А.О. Кірсанов, О.С. Масалітіна, Х.П. Мазепа, Л.В. Онучак та ін.).

У психолого–педагогічній літературі зустрічається розгляд окремих аспектів, що впливають на ефективне використання робочого часу школярів та студентів технікумів. Але науковці безпосередньо не торкаються проблем, пов'язаних з витратами робочого часу, а розглядають їх у рамках режиму дня та бюджету часу учнів або як показник втомлюваності й перевантаження молоді розумовою діяльністю (М.І. Єрецький, А.О. Кірсанов, Г.І. Куценко та ін.).

Аналіз літератури дає змогу констатувати, що в педагогічній науці не вказані педагогічні умови, котрі впливають на використання робочого часу учнів, не достатньо описані зв'язки між педагогічними умовами та робочим часом молоді, немає наукового обґрунтування ступеня впливу різних педагогічних умов на структуру робочого часу. Це пов'язано з тим, що навчальний процес – складний і багатомірний. У ньому, залежно від предмета та об'єкта дослідження, педагогічні умови будуть різними.

Мета даної статті – виявити та науково обґрунтувати педагогічні умови, котрі впливають на оптимальне використання робочого часу студентів технікумів.

Предмет нашого дослідження – саме педагогічні умови використання робочого часу студентів технікумів.

Під педагогічними умовами ми розуміємо такі засоби у навчально–виховному процесі, які сприяють формуванню активної пізнавальної діяльності учнів, їхнього позитивного ставлення до навчання у визначений програмою робочий час.

Як зазначає В.І. Лозова, педагогічні умови бувають зовнішні (вплив навколишнього середовища) і внутрішні (індивідуалізовані ресурси особистості) [2, с. 7–8].

Педагогічні умови залежать від об'єктивних чинників (забезпечення матеріальної бази заняття; зміст навчальної програми; бюджет часу; методи та форми організації навчального процесу) та суб'єктивних (особистісні характеристики педагога та учнів; психоемоційний стан учасників навчально–виховного процесу; їх психологічна сумісність).

Узагалі, використання робочого часу школярів та студентів залежить від багатьох чинників, навчального процесу. Психолого–педагогічні – дозволяють розвивати ініціативність учнів, дають установку на успішність у навчанні та оволодінні майбутньою професією, на самореалізацію кожного школяра та студента, передбачають помірну вимогливість педагога до учнів, комфортність у процесі навчання та ін.; дидактичні – включають обладнання навчальних аудиторій ТЗН, наочними посібниками, забезпечення бібліотек необхідною навчальною і методичною літературою та ін.; фізіологічні – враховують працездатність, оптимальний темп вивчення навчального матеріалу, ритмічність навчальної роботи студентів; санітарно–гігієнічні – забезпечують дотримання норм освітлення, повітреобміну, температури, кольорової гами у навчальних аудиторіях і майстернях; у технікумах – матеріальне заохочення студентів за успішне навчання (виплата стипендії).

Аналіз психолого–педагогічної літератури та власний досвід дозволяють виділити групи педагогічних умов: підготовчого, технологічного, стимулюючого характеру, які впливають на використання робочого часу студентів технікумів. Розглянемо їх докладніше.

Під умовами підготовчого характеру розуміємо, як зовнішні, так і внутрішні педагогічні умови, що включають підготовку викладача та учнів до навчального процесу. З одного боку, безпосередня підготовка педагога до проведення навчального заняття, декількох занять з теми, цілого навчального курсу. Тобто заняття, тема, навчальний курс повинні бути сплановані, поставлена мета, визначені навчальні завдання. Студентський колектив треба продіагностувати, розділити на умовні мобільні групи, спрогнозувати можливі ускладнення при засвоєнні матеріалу студентами. Без чіткої підготовки викладача до навчального заняття: планування, визначення мети, діагностування – не може бути й мови про ефективне використання робочого часу студентів.

З іншого боку, без відповідної підготовки студентів до засвоєння нового матеріалу, а саме: без навичок уміння вчитися, без наявності необхідних знань та вмінь, без дотримання дисципліни на занятті та без своєчасного вирішення організаційних питань, без постійних вимог з боку педагога – використання

робочого часу студентів технікумів також буде неефективним.

Під педагогічними умовами технологічного характеру розуміємо, з одного боку, зовнішні, необхідні для впровадження певної технології навчання, з другого – форми та методи роботи педагога з певним студентським колективом, з диференційованою групою студентів, окремим студентом. Зазначені умови також дозволяють ефективно витратити робочий час студентів технікумів кожної умовної групи, впливають на зростання їх пізнавальної активності, творчості, самостійності, індивідуальний розвиток кожного студента і визначаються бюджетом часу даного навчального курсу, дидактичними можливостями організації навчання, психолого–педагогічними особливостями учасників педагогічного процесу та передбачають поєднання різних форм роботи зі студентами як на аудиторних заняттях так і при виконанні домашнього завдання.

Під педагогічними умовами стимулюючого характеру маємо на увазі атмосферу співробітництва, взаєморозуміння між студентом та педагогом, віри викладача в можливість студента і самого студента у власні сили. По–перше, профорієнтація та мотивація, зорієнтовані на власний досвід кожного студента і сприяння розвитку в нього зацікавленості до матеріалу, що вивчається та зростання пізнавальної активності. Інтерес молоді до навчання, віра викладача в можливість студента й самого студента у власні сили, емоційне задоволення учнів результатами навчальної діяльності розвивають пізнавальну та творчу активність, самостійність студентів, формують у них позитивне ставлення до навчання, сприяють більш ефективному витрачання робочого часу. По–друге, зацікавленість викладача в навчальній діяльності студентів як на занятті, так і вдома, своєчасний контроль з боку викладача за навчальною діяльністю студентів впливають на розвиток їх пізнавальної та творчої активності, самостійність, систематичну, повнокровну роботу як на заняттях, так і вдома. Таким чином, робочий час студенти не витратимуть марно.

А.О. Кірсанов відзначив, що інтенсифікація праці на занятті, висока продуктивність, пізнавальна активність та самостійність у оволодінні знаннями знижують поріг утомлюваності учнів [1, с. 52]. Отже, коли робочий час витрачають більш ефективно, навчальна праця стає якіснішою та інтенсивнішою, вони менше втомлюються, що, у свою чергу, менше шкодить здоров'ю.

Таким чином, виявлення та наукове обґрунтування педагогічних умов, що впливають на використання робочого часу учнівської молоді, – важлива віха, яка сприятиме підвищенню ефективності навчання, – дозволить у подальшому описати зв'язки між педагогічними умовами та робочим часом учнів, науково обґрунтувати ступінь впливу педагогічних умов на структуру робочого часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кирсанов А.А. Педагогические и психологические основы предупреждения перегрузки школьников. – Казань: Татарское книжное изд., 1973. – 168 с.

2. Лозова В.І. Теоретико–методологічні підходи до дослідження проблем дидактики //Сучасні проблеми дидактики: Збірник наукових праць/ За редакцією В.І. Лозової. – Харків, 2003. – С. 5–15.

Микитюк С.В.

ОЦІНКА РІВНЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Одним з найскладніших феноменів сучасної педагогічної дійсності виявляються виховні системи освітніх закладів, для яких характерні впровадження окремих нововведень, інноваційна розробка окремих ланок цієї системи або всієї системи в цілому. В останньому випадку можна говорити про педагогічні нововведення глобального характеру, при цьому це можуть бути інновації, які призводять до становлення освітнього закладу як цілком новітньої системи, або інновації, що призводять до модифікації існуючої педагогічної системи.

Управління освітніми інноваційними процесами потребують постійного моніторингу їхньої ефективності.

Ми поділяємо точку зору О.В.Киричука [1], який стверджує, що педагогічна система (як і будь–яка система взагалі) потребує двоякого розгляду: у статичній – в її предметній площині, та в динамічній – в площині її функціонування (її діяльності) та розвитку (виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення, занепаду). Виходячи з цього, можна зробити висновок, що адекватне уявлення про складнодинамічну педагогічну систему освітнього закладу вимагає інтеграції трьох площин її розгляду – “предметної (компонентно–структурної), функціональної (зовнішнього і внутрішнього функціонування) та історичної (генетичного і прогностичного аналізу), які й покликані стати необхідним і достатнім теоретико–методологічним підґрунтям до розгляду подібних інноваційних систем” [1, 3].

Важливим виявляються також положення про необхідність в процесі моніторингу діяльності освітнього закладу комплексного використання структурного та функціонального аналізу, що дозволяє виявити закономірності взаємозв’язків основних компонентів педагогічної системи, встановити взаємовплив і взаємозв’язок освітнього закладу з іншими соціальними інститутами, ступінь адаптивності системи до соціальних умов та соціального замовлення.

Розробляючи показники і критерії ефективності інноваційного навчально–виховного закладу, ми враховували його вертикальну структуру, яка складається з таких елементів, як: 1) мета, без чого педагогічна система функціонувати не може; 2) завдання, через які можливе вирішення мети; 3) засоби вирішення завдань; 4) умови, за яких той чи інший засіб може дати позитивний ефект; 5) результати функціонування системи.

Для вірної інтерпретації функціонування освітнього закладу як

інноваційної педагогічної системи вважаємо за доцільне введення такого поняття, як інноваційний потенціал навчально–виховного закладу, котрий означає його здатність створювати, сприймати, реалізовувати нововведення. Виходячи з такого визначення, можна стверджувати, що саме ця характеристика зумовлює швидкість, результативність, особливості впровадження інновацій в практику навчально–виховного закладу.

На основі розробленої групою вчених під керівництвом В.О.Караковського моделі інноваційного потенціалу школи [3] нами були виокремлено параметри інноваційності педагогічної системи освітнього закладу, які утворили чотири блоки.

Блок 1 – *матеріально–фінансові резерви нововведень* – передбачає урахування таких показників:

просторові можливості для розгортання інноваційних процесів (наявність приміщень, особливості прилягаючої території);

інвентарна оснащеність (культурне, спортивне, інформаційне, трудове, учбове обладнання);

фінансові ресурси (грошові кошти, які освітній заклад може використати для впровадження нововведення).

Блок 2 – *особистісний* – включає такі параметри:

особливості педагогічного колективу:

– професійна спрямованість на інноваційну діяльність;

– творчий потенціал авторитетних у колективі педагогів;

– професійно–демографічні характеристики педагогічного колективу (розподіл за віком, статтю, педагогічним стажем);

– узгодженість інтересів різних педагогічних груп у колективі;

– наявність сприятливого психологічного мікроклімату;

особливості учнівського колективу:

– успішність у навчанні;

– рівень інтелектуального і загальнокультурного розвитку;

– досвід творчої діяльності;

– соціальний статус батьків, рівень їх освіченості;

особистісні характеристики керівників інноваційних педагогічних процесів у масштабі освітнього закладу:

– статус (положення керівника–інноватора у посадовій ієрархії закладу – директор, замісник, керівник методоб'єднання тощо);

– інноваційна спрямованість діяльності;

– підготовленість до управління інноваційними процесами;

– минулий інноваційний досвід;

– організаторські здібності та вміння.

Блок 3 – *інноваційність середовища*, з яким взаємодіє освітній заклад включає наступні показники:

1) наявність в оточенні школи культурних, інших освітніх закладів, виробничих підприємств;

2) ставлення до нововведення значимих для закладу “людей середовища”,

передусім представників органів управління освітою.

Блок 4 – особливості освітнього закладу як організації – до нього входять:

1) особливості цілей, їх орієнтація на розвиток освітнього закладу як педагогічної системи;

2) специфіка оргструктури і комунікацій (внутрішніх і зовнішніх).

Таким чином, постійний моніторинг результативності впровадження інновацій в освітню практику потребує: 1) на основі комплексу показників і критеріїв ефективності функціонування тієї чи іншої педагогічної системи аналізу всіх її структурних компонентів; 2) визначення інноваційного потенціалу навчально–виховного закладу; 3) з'ясування чинників, за рахунок яких одержуються позитивні (або негативні) результати – за рахунок власно інноваційного потенціалу нововведення або за рахунок інших чинників.

Визначення нами показників і критеріїв, що характеризують ступінь успішності інноваційної діяльності освітнього закладу, відбувалось з урахуванням пріоритетів сучасних освітніх цінностей, таких як:

самореалізація і самовизначення особистості на основі забезпечення її необхідною теоретико–практичною підготовкою;

різнобічний, гармонійний розвиток особистості;

соціальна зрілість та особистісна готовність випускника освітнього закладу до життя в сучасному суспільстві.

Показниками ефективності реалізації нововведень у освітній практиці визначено:

1) рівень навчальних досягнень учнів: якість успішності, участь у предметних олімпіадах, МАН; інтелектуальний фон навчально–виховного закладу (предметні гуртки, факультативи, позакласні та позааудиторні заходи пізнавального характеру, організація науково–дослідної роботи);

2) загальнокультурний розвиток учнів: участь у гуртках, секціях різноманітного характеру; сформованість комунікативних умінь, культура поведінки;

3) управління освітнім закладом інноваційними процесами: структурність, проблемність, інформованість, креативність.

Одержання вірогідних даних потребує використання комплексної методики, яка включає такі методи науково–педагогічного дослідження:

діагностичні:

а) анкетування педагогів, керівників навчально–виховних закладів, працівників органів управління освітою з метою:

одержання професійно–демографічних даних;

виявлення їхнього ставлення до педагогічних інновацій;

визначення професійної спрямованості;

визначення рівня підготовленості до здійснення інноваційної діяльності;

б) анкетування школярів, студентів, їхніх батьків з метою:

виявлення їхнього ставлення до освітніх інновацій;

визначення загальнокультурного рівня учнів (школярів, студентів), їхніх сімей;

виявлення спрямованості інтересів учнів;

визначення рівня підготовленості учнів до самовиховання, самоосвіти;

в) методи опитування, інтерв'ювання та індивідуальні бесіди з педагогами й учнями для уточнення даних, одержаних від інших методик, інших джерел.

2) обсерваційні методи (спостереження, вивчення документації освітнього

закладу – програм його розвитку, планів навчально–виховної роботи, журналів поточної успішності та ін.);

3) прогностичні методи (експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик);

4) праксиметричні методи (аналіз передового педагогічного досвіду) .

Останні три групи методів використовуються з метою отримання даних для проведення структурного і функціонального аналізу педагогічної системи освітнього закладу.

Статистичне опрацювання емпіричних даних та проведення кореляційного аналізу потребує використання математичних методів.

Як свідчить аналіз даних нашого дослідження (вивчення даних обласного та районних відділів освіти, бесіди з керівниками освітніх закладів, з педагогами, всього опитано 304 чоловік), розповсюдження освітніх інновацій на регіональному рівні зіткається з певними труднощами, які пов'язані:

– з відсутністю науково–обґрунтованих рекомендацій щодо реалізації нововведення – 18,6%;

– із слабкою координацією та допомогою навчально–виховним закладам з цього питання з боку науково–методичних служб – 30%;

– з відсутністю необхідної науково–методичної інформації – 25%;

– з недостатньою психолого–педагогічною підготовкою педагогічних колективів до здійснення інноваційної діяльності – 31,4%.

Для забезпечення управління навчально–виховним процесом, доведення до педагогів інформації про результати наукових досліджень, новітні освітні технології, передовий педагогічний досвід, а також надання їм дійової допомоги у вдосконаленні професійної підготовки вважаємо за доцільне створення інформаційно–методичних центрів, які б забезпечували:

- 1) організацію експертизи освітніх процесів у навчально–виховних закладах району;
- 2) створення банку інформації щодо освітніх проектів, методик навчання тощо;
- 3) організацію тимчасових творчих колективів для розробки конкретних освітніх проектів;
- 4) розробку і реалізацію психолого–педагогічних програм, організацію розвиваючої і психокорекційної роботи з учнями, підвищення психологічної культури та рівня професійної майстерності педагогічних працівників;
- 5) проведення соціологічних досліджень з метою аналізу освітньої діяльності навчально–виховних закладів району;
- 6) організацію консультацій з питань управління освітнім процесом для керівників освітніх закладів;
- 7) розробку і впровадження інформаційно–комп'ютерного забезпечення освітнього процесу;
- 8) впровадження в

педагогічну практику нових інформаційних технологій у різних організаційно–методичних формах – колективних, групових, індивідуальних.

Така організація інформаційно–методичної служби, на нашу думку, спроможна підтримувати будь–яку інновацію на кожному з етапів її життєвого циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу //Рідна школа. – 2000. – №10. – С.3–7.
2. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / ХДПУ ім.Г.С.Сковороди. – Харків: “ОВС”, 2001. – 256 с.
3. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения /Под ред. В.А.Караковского и др. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

Попова О.В., Онищук Л.

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ГУМАНІСТИЧНОГО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ

У статті йдеться мова про управління процесом становлення і розвитку системи гуманістичного навчання й виховання, яке здійснюється в умовах гуманізації змісту і характеристики функціональної діяльності сучасного вчителя, зорієнтованої на розвиток ділової спрямованості учня.

Управління процесом становлення й розвитку системи гуманістичного навчання й виховання ускладнюється нестабільним структурним середовищем, неефективним впливом вчителя на учня – головного суб’єкта навчально–виховного процесу, який обумовлюється відсутністю чітких моральних орієнтирів та соціальних установок. У зв’язку з тим, що загальноосвітній навчальний заклад не може забезпечити на належному рівні індивідуальне навчання, перед вчителем постало невідкладне завдання: відшукати можливість опосередкованого впливу на учнів, не зменшуючи при цьому значимість індивідуального підходу.

Ефективним засобом управління становленням і розвитком системи гуманістичного навчання й виховання виступає гуманізоване освітнє середовище. Цей засіб містить такі статичні елементи:

- ніші, які, будучи духовним, матеріальним та соціальним утворенням забезпечують прояв учнем своїх суб’єктивних якостей;
- динамічні стихії, які детермінують вибір учнями можливостей свого розвитку.

Якщо ніші виступають параметром можливостей, то стихії – параметром реалізації можливостей (Мануйлов Ю.С.).

Як свідчить практика, гуманізоване освітнє середовище опосередковує шлях розвитку учня і сприяє формуванню певного способу його життя. За цієї умови опосередковане управління процесом формування і розвитку особистості

учня залежить від діяльності вчителя.

Середовищний підхід до діяльності вчителя дає можливість визначити зміст і характеристики його функціональної діяльності, що спрямовується на управління процесом становлення і розвитку системи гуманістичного навчання й виховання. Яким має бути зміст і характеристика функціональної діяльності сучасного вчителя, щоб організація навчально–виховного процесу здійснювалася на засадах гуманізму?

Насамперед, зусилля вчителя повинні бути спрямовані на створення умов для розвитку ділової спрямованості учня. Формувати або коректувати особистість учня, не маючи уяви про його життєві цілі й цінності, що детермінують поведінку учня, немає сенсу. Сучасний вчитель повинен враховувати соціокультурний досвід учня, його образ світу і смисли, що його опосередковують. Аналіз основних базових потреб учня в гуманізованому освітньому середовищі здійснюється в контексті рефлексуючого суб'єктом сенсу власного життя. В умовах гуманізації управління загальноосвітнім навчальним закладом середовищний підхід до учасників навчально–виховного процесу здійснюється на якісно новому рівні, зокрема:

до вчителя – в системі методичної роботи: в методичній раді та творчих групах;

–до учня – через шкільні театри, клуби; організацію різних тематичних екскурсій, систему предметних тижнів, олімпіад, конкурсів, вікторин; випуск стіннівок; роботу гуртків та секцій.

Орієнтація вчителя на смислотворчі структури (розвиток цих структур спрямований на формування трансцендентних мотивів життєдіяльності) передбачає перехід від інформаційної когнітивної педагогіки до смислової ціннісної педагогіки.

У зв'язку з тим, що істинний смисл свого життя людина може знайти лише в інших людях, основу навчально–виховного процесу має становити людинознавча парадигма.

За цих умов, гуманістичний підхід до розвитку учня може здійснюватися на основі реалізації базових загальнометодологічних принципів.

Пріоритетним загальнометодичним принципом є побудова освітнього процесу, що здійснюється з позицій особистісно орієнтованого підходу. Управління процесом становлення і розвитку системи гуманістичного навчання й виховання обумовлюється й залежить від діяльності вчителя. В рамках гуманістичного підходу діяльність вчителя є тим більш продуктивною, чим більш вона індивідуальна й корелює з індивідуальним образом світу кожного учня, чим в більшій мірі учень долучається до високих соціокультурних ідеалів.

В свою чергу, гуманізація освітньої діяльності учня передбачає і його максимальну індивідуалізацію. Вона ускладнюється в рамках фронтального викладу матеріалу, оскільки є оптимальною лише для учнів з вербальною пізнавальною стратегією.

Індивідуалізація навчально–виховного процесу здійснюється, як правило, в процесі самостійної роботи учня, оскільки лише в такій формі учень може

працювати в своєму генетично заданому темпі. Стиль індивідуальності учня розкривається в повній мірі в процесі реалізації таких принципів:

- особистісно–індивідуального підходу до базових потреб учня;
- обліку життєвих цілей, цінностей та індивідуального обліку учня;
- визнання відносин людини з іншими людьми в якості головної рушійної сили її розвитку;
- переорієнтація технологій навчання на технології самонавчання і самовдосконалення.

Стиль індивідуальності проявляється в усіх сферах шкільної активності (комунікативній, пізнавальній, творчій) і репрезентується трьома вимірами:

- узагальненням “образу світу”;
- емоційна наповненість “образу світу”;
- ділова активність як властивість “образу світу”.

Вимір “образу світу” характеризує особливості індивідуального смислового поля, при допомозі якого суб’єкт відображає оточуючий світ, виступає в якості орієнтуючої основи поведінки, що проявляється в різних видах пізнавальної і творчої діяльності, а також в спілкуванні.

Гуманізація взаємодії (освітньої) учасників навчально–виховного процесу базується на уяві вчителя про активний, творчий характер людської психіки, на визнанні неможливості прямого втручання в психіку учня і неможливості безпосередньої зміни її атрибутів (це означає, що будь–які риси особистості можуть бути сформовані або змінені в результаті лише власної активності особистості – діяльності, ініційованої самим учнем. За цієї умови учень стає суб’єктом гуманного навчально–виховного впливу. Цей факт унеможливорює маніпулювання вчителем психікою учня, яка виступає активною саморозвиваючою системою. В контексті гуманістичної парадигми навчання кожен учень стає господарем своєї пізнавальної діяльності, оскільки в процесі самопізнання саморегулятивна діяльність провокує запуск механізмів самонавчання, самовиховання. Ці механізми більш ефективні, ніж вузькоцільові прагматичні впливи вчителя, оскільки людина є саморозвивальною системою. Як свідчить практика, авторитарне управління даною системою дуже рідко дає оптимальний ефект. Позитивний вплив на учня може здійснити вчитель, переконаний в ефективності методів педагогічного впливу, які він використовує. Як правило, такі методи забезпечують:

- побудову гуманного навчально–виховного процесу, який здійснюється з опорою на раціональну сферу – свідомість;
- розвиток учня, який спрямовується не на адаптацію до негативних умов соціуму, а на зміни в якісному перетворенні у відповідності з принципами гуманного суспільства;
- гуманізацію освіти, яка, в першу чергу, повинна бути спрямована не на формування особистості учня, а на створення умов для його розвитку через задоволення його базових потреб.

Результат опитування респондентів (286 осіб із числа управлінців різних рівнів) показав, що становлення й розвиток гуманістичного навчання й

виховання – довготривалий і трудомісткий процес, який простежується в річних планах роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Аналіз їх змісту показав, що соціальна організація життєдіяльності учня, яка перетворює заклад освіти в культурний центр, спроможний здійснити загальний розвиток особистості учня з урахуванням його здібностей і нахилів, не завжди відображається.

Саме цей фактор в умовах гуманізації управління загальноосвітнім навчальним закладом негативно позначається на його культурі. Культура (лат. *cultura*) – освоєння, облагородження, удосконалення людиною всього того, що стихійно виникло в природі, суспільстві, самому собі; що створено руками і розумом людини.

Культура зберігає людський досвід, представлений у вигляді програм діяльності, поведінки, спілкування через різновид знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності і поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, цілей і ціннісних орієнтацій. Сфера духовної культури (релігія, мистецтво, мораль, наука, політична і правова свідомість) здійснює регулюючий вплив на учня. У контексті гуманізму культура школи розглядається як соціальна система спеціально організованих форм діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, які закріпились в їх свідомості та шкільній практиці за допомогою норм і цінностей, що регулюють їх поведінкові дії. Культура школи представлена матеріальними предметами, соціальними установками (традиціями), духовними цінностями.

Культура конкретного закладу освіти носить локальний характер, так як має власну конфігурацію цінностей, свій особливий культурний клімат, відносну автономію на подальший розвиток через примноження зазначених вище цінностей.

Культура гуманістично орієнтованого закладу освіти спрямовується на особистісний розвиток учня у відповідності з певними соціокультурними нормативами, які формуються з урахуванням конкретно-історичної соціокультурної ситуації розвитку суспільства.

Оскільки в системі універсальної культури виражені найбільш загальні уявлення про основні компоненти і сторони людської життєдіяльності, про місце людини в світі, про соціальні відносини, про духовне життя і цінності людського світу, головним завданням школи є створення умов, у відповідності з якими учень в максимальній мірі зміг би пізнати і використати для свого розвитку всі багатства людської культури.

У цьому контексті варто відмітити, що управління процесом становлення і розвитку системи гуманістичного навчання й виховання ускладнюється переорієнтацією технологій навчання, що відпрацьовувалися педагогічною громадськістю ще за часів радянської доби, на технології самонавчання і самовиховання, які сприяють індивідуальному розвитку учня. Головними завданнями сучасного вчителя, спрямованими на реалізацію означеної проблеми є:

– навчити учня самостійно вчитися;

–формувати потребу у пізнанні оточуючого світу;
–створити умови для розвитку механізмів самовиховання, самовдосконалення.

Не стане особистістю культурною і творчою, а відтак, не виконає школа своїх зобов'язань щодо учня, якщо в останнього не сформовані любов до книги та інтерес до оточуючого світу. Лише самостійна діяльність учня в повній мірі забезпечить свободу при виборі змісту, форм і методів навчання. Очевидним гальмом на шляху гуманізації навчання й виховання є неспроможність значної кількості вчителів враховувати важливість того факту, що людина є постійною, незмінною величиною і весь комплекс її індивідуальних переконань може мінятися протягом життя.

За цієї умови, гуманізація навчально–виховного процесу передбачає створення умов для орієнтації поведінки учня на власні етичні норми і установки, власне, на формування внутрішнього контролю.

Аналіз діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють в нових гуманістичних категоріях показав, що виховна робота в них спрямовується не лише на попередження формування негативних якостей особистості учня та дефектів в його поведінці, а на створення імунітету щодо поведінки дорослих, зокрема до поведінки вчителя.

Ні для кого не є секретом, що вчитель, як і будь–яка людина, може бути злим, не дуже розумним і, навіть, недостатньо вихованим. Зазвичай, поведінка такого вчителя виступає стресогенним фактором для учня. За цих умов, реалізація принципу, який забезпечує орієнтацію на особистість, обумовлює необхідність застосування практичної діагностики; вимагає як від практичного психолога, так і від учителя професійного аналізу індивідуальних відмінностей учня, обліку його конкретних життєвих ситуацій, його онтогенезу.

Традиційні методи психодіагностики, які були пристосовані до роботи не з особистістю, а зі статистичною нормою, з окремими функціями – “виборками” і орієнтовані на маніпулювання людьми за допомогою норм для “бажаної”, “нормативної”, “здорової” установки в процесі гуманізації управління загальноосвітнім навчальним закладом вступили в протиріччя з гуманістичною педагогікою, яка ознаменувала перехід від статично–орієнтованих методів оцінки сформованості особистісних якостей і когнітивної сфери учня до особистісно орієнтованих. У зв'язку з цим виникла реальна необхідність у кардинальному перегляді цілей діагностики і змісту її інструментарію. Головними функціями психодіагностики повинні бути:

- функція визначення умов, найбільш сприятливих для подальшого розвитку учня;
- інструментальна функція при розробці програми навчання й розвитку (враховується специфіка наявності стану пізнавальної діяльності).

Теоретичний і практичний аналіз означеної проблеми показав, що особистісна орієнтація в діагностиці передбачає значне збільшення ролі таких малоформалізованих методів, як: спостереження, бесіда, інтерв'ю, аналіз різноманітних продуктів діяльності та включення в науковий аналіз таких

проблем: 1. Як конкретна людина пізнає і сприймає складний світ соціальних відносин, інших людей, самого себе. 2. Як формується цілісна система уявлень і відношень конкретної людини.

Результати досліджень спростували наше припущення стосовно того, що гуманізація навчально–виховного процесу сприяє створенню умов для вільного прояву учасниками навчально–виховного процесу своїх емоцій і почуттів.

До сьогодні навчально–виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах у багатьох випадках залишається стресогенним фактором, який стимулює розвиток різного типу негативних емоцій, зокрема:

- культ успіху і досягнень приводить до депресивної пасивності;
- культ авторитарності і психологічного насилля – до розвитку особистісної тривожності;
- культ раціональності – до загальної невідредагованості емоційного фону.

Окрім базових загальнометодологічних принципів гуманізації освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах втілюються часткові, які обумовлюють вибір конкретних технологій навчання й виховання. Це:

1. Принцип встановлення гуманістичних міжособистісних відносин.
2. Принцип створення умов для самореалізації особистості.
3. Принцип організації процесу пізнання.

При цьому директор школи має врахувати ту обставину, що сучасна освітня система на фоні деполітизації, лібералізації і плюралізації культури характеризується втратою громадянських позицій, втратою почуття самозбереження; перенасиченням негативних емоцій – озлоблення та агресії.

Дана обставина зумовила необхідність визначити такі першочергові завдання школи:

1. Допомогти учневі зрозуміти особливості сучасного суспільства.
2. Розробити технології, які сприяють формуванню таких особистісно моральних якостей, які б дозволили опанувати культуру діалогу і налагодити згоду між окремими людьми, певними соціальними групами і етносами.

Результати експериментальних досліджень є яскравим свідченням того, що досягнення цілей гуманізації навчально–виховного процесу сприяють його оптимізації, оскільки його учасниками в максимальній мірі використовуються можливості наслідування продуктивних соціокультурних зразків поведінки і діяльності.

Загальновідомо, що управління процесом становлення і розвитку гуманістичного навчання й виховання у загальноосвітньому навчальному закладі здійснюється у відповідності до завдань школи – “сформувати в учнів особистісні смисли, що сприяють становленню людини, яка прагне до перетворення суспільства і себе з позицій гуманізму” [1, 23].

За цих умов основним гносеологічним принципом, який характеризує посткласичну ситуацію – пізнавальні відносини людини зі світом і з самим собою – є принцип проєкції. У відповідності з цим принципом вчитель постійно враховує момент суб’єктивності в розумінні внутрішнього світу свого

вихованця, а також в оцінці результатів його діяльності. Саме такий процес педагогічного впливу є проєктивним як для учня, так і для вчителя. Основним методом, що репрезентує процес проєктивного впливу, є метод емпатійного діалогу, проєктивного за своєю суттю [1, 18–37]. Взаємодія вчителя і учня будується з позиції визнання стосунків людини з іншими людьми як основної рушійної сили і джерела новоутворень індивідуальної психіки. Характер міжособистісних відносин, на думку представників гуманістичного спрямування, має перевагу перед абстрактними принципами навчання. Сфера взаємин учня з учителями й однолітками повинна бути в центрі уваги при оцінюванні навчально–виховного процесу. Метою роботи вчителя в рамках гуманістичної школи є забезпечення такого психологічного клімату, який би сприяв отримання учнями очікуваного соціокультурного досвіду. Однією з найважливіших умов, що сприяють розвитку саме такого характеру міжособистісних відносин, є особистісне, а не рольове спілкування.

Рівень освіченості учня в умовах гуманізації навчально–виховного процесу надає йому можливість вільно адаптуватися і реалізуватися в сучасному житті. Освіченість сучасного випускника має носити функціональний характер. Вона визначається відповідним рівнем функціональної грамотності (включає володіння учнем рідною та іноземними мовами) і відповідним рівнем допрофесійної компетентності.

Зазначимо, відповідний рівень функціональної грамотності випускника формується в процесі самовдосконалення його пізнавальних можливостей шляхом використання вчителями таких форм організації навчальних занять як семінари, лекції, практикуми, уроки–діалоги, багаторівнева форма оцінки знань.

В цілому оцінка результатів роботи загальноосвітнього навчального закладу, який працює в нових гуманістичних категоріях, здійснюється не за результативними критеріями – “розв’язали – не розв’язали, вивчили – не вивчили”, а за наявності психологічних умов для розвитку особистості, необхідних для задоволення базових потреб.

На відміну від загальноосвітніх навчальних закладах, які продовжують працювати в авторитарному режимі і в якості основної цілі навчання декларують формування особистості із заданими типовими характеристиками, загальноосвітні навчальні заклади, які працюють в нових гуманістичних категоріях, підтвердили правильність теоретичного висновку у відповідності з яким ефективний розвиток особистості неможливий в умовах її несвободи і відсутності вибору.

З огляду на аналіз принципів гуманізації навчально–виховного процесу варто зазначити, що управління процесом становлення і розвитку системи гуманістичного навчання й виховання стримує рівень розвитку заробітної плати вчителя, який є “... нижчим людської гідності, ... нижчим мінімально допустимого прожиткового рівня, офіційно визначеного Верховною Радою України у розрахунку на одну людину” [2, 231]. Оскільки “... праця освітян сплачується неадекватно її значенню для суспільства та затратам зусиль і часу”,

директори шкіл, які працюють в нових гуманістичних категоріях, враховують цей фактор в системі внутрішньошкільного управління загальноосвітнім навчальним закладом. З метою підтримки фахового рівня вчителів директори шкіл в системі працюють над поліпшенням науково–методичного забезпечення освітнього процесу. Гуманістично орієнтовані директори шкіл з розумінням ставляться до того, що комп'ютер з виходом в інтернет стає для вчителя професійною необхідністю. У багатьох школах умови праці вчителя поліпшує оперативне тиражування на ксероксах роздаткового матеріалу, індивідуальних завдань для учнів та необхідної науково–методичної інформації. При цьому, як науковці, так і практики зголошуються на одному питанні: “Чого не вистачає сучасному вчителю для реалізації багатющого потенціалу гуманістичної педагогіки, який виробило людство за всю історію його розвитку?” і дають однозначні відповіді: “Перегляду змісту психолого–педагогічної підготовки у вузі”, “Активізації наукових досліджень та підготовки для вчителів методичних розробок з проблем гуманізації навчально–виховного процесу”, “Видання відповідної літератури”.

Підсумовуючи сказане, зазначимо:

1. Гуманізація навчально–виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах детермінується оточуючим середовищем, оскільки в силу специфіки соціуму воно не може бути замкнутою соціально–педагогічною системою. Середовищний підхід до гуманізації навчання дасть можливість вивчити такі проблеми, як: 1) розвиток особистості в гуманізованому освітньому середовищі; 2) проектування розвитку особистості з урахуванням середовища; 3) виховання особистості гуманізованим освітнім середовищем.

Гуманізація освітнього середовища відкриває реальні можливості для прогнозування процесів розвитку соціуму з випередженням не менше як на десять років.

2. Організація навчально–виховного процесу на засадах гуманізму повинна здійснюватися з позицій відмови від наукоцентризму з опорою на емпіричний соціокультурний досвід учня з урахуванням його життєвих цілей та цінностей.

3. Ефективність гуманізації навчально–виховного процесу забезпечується за умови надання учневі широких можливостей для індивідуального розвитку; поєднання навчання з особистісними смислами учнів; формування власної програми інтелектуального і морального розвитку; формування досвіду соціокультурної життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берулава М.Н. Принципи гуманізації освіти //Інновации в образовании. – 2001. – №25. – С. 18, 23, 37.

2. Пашенко Д.І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці: Монографія. – К.: Науковий світ, 2001. – С.231. – 278 с.

Павленко В.І.

З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО–МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Розглянуто завдання та форми роботи в сільській школі. Досвід науково–методичної роботи в школах Полтавського району Полтавської області.

На всіх етапах розвитку школи головним завданням було й залишається підвищення рівня професійної майстерності педагогів. Успішне становлення і розвиток сучасної сільської школи значною мірою визначаються знаннями, творчим потенціалом, професійною майстерністю й загальною педагогічною культурою її працівників.

Сільська школа виконує особливу життєзберігаючу місію. Її функції і завдання змінюються. Поряд із традиційною, школа повинна виконувати і соціально–правову функцію. Школа у селі – це сукупність різних видів діяльності–виховання, навчання, трудова підготовка, соціальна робота з дітьми та сім'ями, кожен із яких дуже важливий і потребує педагогічного забезпечення.

Сьогодні школі потрібен учитель, який би міг оновлювати, удосконалювати зміст своєї діяльності. Упоратися із цим завданням можна тільки за умови добре організованої методичної роботи.

З'ясуємо, як окремі проблеми методичної роботи відображені в педагогічній літературі.

Найширше актуальні питання науково – методичної роботи в районі та школі представлені в роботах І.П.Жереносика.

Питанням планування та організації методичної роботи в школі присвячені роботи Т.М.Макарової, В.М.Лізінського, Н.В.Немової.

Заслугове на увагу робота Н.М.Островерхової та Л.І.Даниленко, де описуються модернізовані функції керівника школи та вимоги до його особистості, реалізації пріоритетних принципів реформування школи, педагогічно доцільні варіанти структури навчально–виховного процесу.

Складним є питання щодо виконання функцій системи методичної роботи. М.М. Поташник, В.С.Лазарев виділяють основні функції: планування, організація, керівництво та контроль.

В.С.Пікельна розкриває цікаві підходи до організації управління методичною роботою вчителів і розглядає 8 функцій: цілепокладання, планування, організації, координації, контролю, регулювання, обліку, педагогічного аналізу. Тривають пошуки нових підходів до організації методичної роботи.

Мета статі: організація методичної роботи в сільській школі.

Основні завдання методичної роботи в сільській школі такі:

сприяння вивченню документів про освіту, постанов Уряду про школу;

вивчення та впровадження у практику досягнень педагогіки, психології, передового педагогічного досвіду;

оволодіння інноваційними технологіями, найдосконалішими методами та прийомами навчання в умовах сучасної школи;

систематичне вивчення і аналіз навчальних планів, програм, підручників, методичних розробок, інструкцій, рекомендацій що до змісту форм і методів проведення уроків, позакласної і позашкільної роботи;

аналіз рівня знань, умінь, навичок та успішності учнів, труднощів в опануванні програмового матеріалу і розроблення заходів, що дадуть змогу підвищувати ефективність навчального процесу.

Основними формами роботи шкільних та міжшкільних методичних об'єднань є обговорення актуальних питань реалізації програмових вимог, підготовка методичних розробок уроків, взаємовідвідування вчителями уроків, проведення відкритих уроків, практичних занять, виготовлення наочних посібників, організація консультацій для молодих учителів, індивідуальна робота над окремими темами.

Основні форми методичної роботи в сільській школі такі:

індивідуальна самоосвітня робота над підвищенням фахового рівня та педагогічної майстерності;

шкільні, окружні, міжшкільні методичні об'єднання, творчі групи, школи педагогічної майстерності;

районі семінари, семінари–практикуми, “круглі столи”, конференції, педагогічні читання, педвиставки.

Важливим напрямком методичного зростання учителя сільської школи є само освітня робота, яка організовується за індивідуальним планом учителя.

Індивідуальна самоосвітня робота – це систематичне вивчення урядових документів про освіту, програм і підручників, науково–методичної літератури, досягнень перспективного педагогічного досвіду з метою його творчого застосування.

Цікавий досвід методичної роботи нагромаджено школами Полтавського району Полтавської області.

В основі освіченості кожної людини лежить рівень володіння рідною мовою. Тому центральною фігурою педагогічного колективу сміливо можна вважати вчителя української мови і літератури. Адже засобами мистецтва слова виховується любов до України, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій. Програма орієнтує вчителя на виховання національно свідомої, духовно багатой, зорієнтованої на творчу діяльність особистості, яка б змогла знайти себе в суспільстві. Ось чому районний методичний кабінет значну увагу приділяє організації методичної роботи з вчителями української мови та літератури.

Вся робота методичного об'єднання словесників спрямовується на підвищення фахового рівня вчителів, удосконалення їх педагогічної майстерності, розширення кругозору, пошук найдоцільніших, найефективніших форм і методів роботи. На розгляд виносяться питання розвитку творчих здібностей школярів на уроках української мови і літератури, формування національного світогляду, впровадження інноваційних технологій, організації

позакласної роботи з предмета. Розглядаються державні нормативні документи. Проводяться відкриті уроки, їх обговорення. Здійснюється обмін досвідом про форми, методи, прийоми роботи з обдарованими учнями. Заслуховуються звіти вчителів про післякурсону роботу.

Найбільш поширеною формою проведення засідань райметодоб'єднання є навчальний семінар, який дає змогу практично ознайомитися з інноваційними технологіями, що використовують вчителі району, вдосконалити навички аналізу та самоаналізу. Про доцільність використання такої форми свідчить той факт, що після семінару з проблем “Метод укрупненого структурування при вивченні української мови,” який провели словесники Супрунівського ЗНЗ I–III ст. Тома Лариса Анатоліївна та Плескач Світлана Миколаївна, серед учителів району значно збільшилась кількість тих, хто при доцільності використовує цей метод.

Одним із завдань сучасної школи є забезпечення наступності між окремими ланками освіти, зокрема, між початковою і середньою. Проблема полягає у відмінності між методиками роботи зі школярами цих вікових категорій. Тому у вчителів–предметників є необхідність систематичного ознайомлення з формами і методами роботи, притаманними початковим класам, щоб забезпечити безболісний перехід учнів з однієї ступені навчання на іншу, тобто, забезпечити безперервний навчальний процес. У значній мірі подолати цю трудність допомогла вчителям району ділова гра на тему “Використання правих моментів при навчанні грамотному письму” яку організували і провели вчителі Абазівського ЗНЗ I–III ст. Волочай Тетяна Петрівна та Маслій Ольга Василівна.

Корисною для філологів стала і участь у районній науково–практичній конференції до 80–річчя від дня народження В.О.Сухомлинського, де вони збагатили свої знання і досвід роботи з молодшими школярами. Зокрема, про особливості використання народного фольклору, проведення уроків на природі, забезпечення всебічного гармонійного розвитку учня розповіли завідувача Івашківським ЗНЗ I ст. Чумак Світлана Борисівна, вихователь Гожулівського ЗНЗ Ковальчук Олена Миколаївна, головний редактор журналу “Імідж” Білик Надія Іванівна.

Крім того, активно використовуються і інші форми роботи: круглий стіл, панорама педагогічних ідей, семінарські заняття тощо. При складанні річного плану роботи райметодкабінету враховується віковий склад педагогів.

Адже, коли в районі багато молодих учителів, то слід насамперед дотримуватись принципу наступності. З цією метою для вчителів, що мають стаж до 5 років роботи, організовується школа молодого вчителя, яку очолюють досвідчені педагоги з педагогічним званням. Для забезпечення можливості ознайомлення з різноманітним досвідом роботи щороку школу веде новий керівник. Продуктивно спрацювали в різні часи Четверило Ніна Григорівна з Тахтаулівського ЗНЗ I–III ст., Лебідь Лідія Сергіївна з Головачанського ЗНЗ I–III ст., Алманова Людмила Олексіївна із Щербанівського ЗНЗ I–III ст. На засіданнях школи молоді вчителі

опрацьовують офіційні документи Міністерства освіти і науки України, вивчають пояснювальні записки до програм, отримують практичні поради щодо впровадження особистісно орієнтованої системи навчання і виховання, ознайомлюються з інноваційними формами і методами роботи шляхом відвідування уроків.

Методично доцільними є творчі звіти вчителів, що атестуються. На них словесники мають змогу перейняти досвід своїх колег, побачити власну роботу на фоні району, порівняти свої досягнення, проаналізувати прорахунки.

Результативно пройшла робота творчої групи вчителів по вивченню літератури рідного краю, яку очолила Порохня Валентина Федорівна, вчитель вищої категорії, “Старший учитель” Ковалівського ліцею для обдарованих дітей імені А. С. Макаренка. У районі значно активнішою стала робота по залученню літераторів Полтавщини до навчального процесу. Частими гостями у школах стали члени обласної спілки письменників В. Тарасенко, В. Мирний, А. Дяченко.

Одним із завдань школи є виховання творчої особистості. А виховати таку особистість може лише сама творчо обдарована людина. В районі активно працює творчий клуб “Провесінь”, членами якої є вчителі, які захоплюються поезією, пишуть вірші. Серед них слід відзначити Дорошенко Тамару Григорівну (Розсошенська гімназія), Гейко Антоніну Володимирівну (Мачухівський ЗНЗ І–ІІІ ст.), Гевленків Анатолія Сільвестровича та Любов Іллівну (Валківський ЗНЗ І–ІІІ ст.). У кожного з членів клубу є багато вихованців – послідовників. Тому все більшої популярності серед школярів набувають щорічні районні зльоти юних літераторів. Таких зльотів уже відбулося шість. Якщо в першому з них взяли участь 15 школярів, то в останньому – вже 32. Серед постійних учасників Науменко Юлія, Мельник Юлія з Кіровського ЗНЗ І–ІІІ ст., Бурда Богдан з Головачанського ЗНЗ І–ІІІ ст., Сироїд Артем із Супрунівського ЗНЗ І–ІІІ ст., Кульчицька Оксана з Терешківського ЗНЗ І–ІІІ ст., Писаренко Розалія та Бехтер Аня з Нижньомлинського ЗНЗ І–ІІ ст. Поезії учасників літературної студії “Пролісок” при Розсошенській гімназії, керівник Дорошенко Тамара Григорівна, неодноразово друкувались у районній газеті “Вісті.”

Про ефективність роботи в районі з обдарованою молоддю свідчать і результати участі школярів у творчих конкурсах різного рівня. Серед переможців обласного конкурсу читців, присвяченого Олені Телізі, учениця Супрунівського ЗНЗ І–ІІІ ст. Шкуратько Євгенія (вч. Тома Л. А.). Учень Терешківського ЗНЗ Яресько Віталій (вч. Дем’яно С. В.) як призер узяв участь в урочистостях у м. Києві по підведенню підсумків Всеукраїнського конкурсу “Село моє, для мене ти єдине”, яке щорічно організовує Міністерство освіти і науки України та Фонд інтелектуальної співпраці “Україна – ХХІ ст.”

Наполеглива робота райметодкабінету по озброєнню вчителів–словесників ефективними формами і методами роботи знайшла своє відображення і в результатах участі школярів у міжнародному конкурсі з української мови імені Петра Яцика. У 2003 році перизерами ІІІ (обласного)

етапу конкурсу стали учениця 7 класу Мачухівського ЗНЗ I–III ступенів Гришко Юлія (вч. Ярова Н. М.), учениця 8 класу Супрунівського ЗНЗ I–III ст. Ландарь Жанна (вч. Тома. Л. А.), учень 9 класу Тростянецького ЗНЗ I–III ст. Панасюк Олександр (вч. Максименко О.М.). Незабаром учениця Мачухівського ЗНЗ I–III ст. Гришко Юлія досягла ще більшого результату, посівши III місце у заключному IV етапі конкурсу.

В організації методичної роботи важливе місце відводиться індивідуальній формі наставництва, консультацій, стажування. Наставництво слід розглядати як важливий напрям методичної роботи досвідчених учителів з молодшими. Досвідчені учителі можуть брати участь у роботі школи передового педагогічного досвіду. Їх завдання полягає в тому, щоб допомогти молодим педагогам набути певного досвіду роботи.

“Школа педагогічної майстерності” об’єднує учителів з високою творчою активністю. Ефективною формою роботи таких шкіл є аналіз проведеної колективної творчої справи та впровадження її в педагогічну практику.

На основі вищевикладеного можна констатувати:

системний підхід у методичній, науковій роботі педагогів, діяльність яких спрямована в першу чергу на саморозвиток і самовизначення креативної особистості учня – це найважливіше підґрунтя всієї науково–методичної роботи в сільській школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жерносек І.П. Науково–методична робота в загальноосвітній школі: Навч.–метод. посібник.–К.: ІЗМН, 1998. – 160с
2. Мелешко В. Організація методичної роботи в сільській малокомплектній школі //Почат. шк. – 2000. – №5. – С.41–43.
3. Тевлін Б. Організація роботи методичних об’єднань //Завуч. – 2003. – № 28. – С. 3–9.
4. Про реалізацію Комплексного плану заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999–2005 роках: наказ міносвіти і науки України від 17.05.2000р. №141 //Інформ. зб. Міносвіти України. – 2000. – № 11. – С.7–8;
5. Полтавська районна державна адміністрація Відділ освіти. Наказ. Від 24.10.2003р. Про проведення I та II етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін у 2003–2004. н.р.

Рогова Т.В.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Оновлення усіх сфер життя нашого суспільства на основі принципово нових економічних, політичних, соціальних факторів є неможливим без перетворень в системі освіти й особливо механізмах управління галуззю. Провідна роль в цій системі належить загальноосвітній школі і подальше

підвищення якості її діяльності знаходиться в прямій залежності від рівня управління нею.

Загальні основи управління освітою досліджувалися такими відомими вченими як Є.Березняк, Н.Кондаков, О.Орлов, Н.Сунцов, П.Худомирський. Окремі функції управління розробляли Ю.Конаржевський, М.Поташнік, М.Черпинський, Р.Шакуров. Питанням внутрішкільного управління присвячені роботи Г.Єльнікової, М.Сметанського, Є.Хрикова, Т.Шамової. Управління навчально–виховними закладами досліджували Є.Березняк, В.Бондар, Л.Даниленко, І.Жерносек, В.Зоц, Б.Кобзар, М.Легкий, В.Маслов, Н.Островецька та ін.

Аналіз наукових досліджень та шкільної практики свідчить про те, що в наш час існує розрив між новими завданнями, які стоять перед школою, тенденціями її розвитку і практикою навчально–виховного процесу. Подоланню цієї проблеми може служити, зокрема, аналіз основних підходів до управління школою і подальше використання його результатів у практичній управлінській діяльності.

Метою даної статті є виявлення основних тенденцій розвитку управління закладами освіти.

Виходячи із теорії управління в цілому і, зокрема, у сфері внутрішньошкільного управління можна виділити різноманітні підходи до управління освітнім процесом. Слід зазначити, що класифікація представлених нижче підходів є певною мірою формальною. Розвиток підходів у теорії управління це єдиний синтетичний процес. Характерним є не тільки взаємозв'язок підходів, а й їх взаємопроникнення. Дослідники класифікують підходи до управління у дві великі групи [7, с. 90]. До першої групи включаються підходи, відповідно до яких управління спрямовується на результат.

Перша група підходів до управління може бути представлена функціональним, системним, ситуаційним, оптимізаційним і дослідницьким підходами.

Згідно із функціональним підходом управління діяльністю інших людей розглядається як процес, що представляє собою сукупність безперервних взаємопов'язаних видів діяльності (дій та операцій). Види діяльності, які здійснює управлінець, визначаються як управлінські функції.

У сучасній теорії управління існують різні схеми класифікації функцій управління (табл. 1).

Таблиця 1.

ВИДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ УПРАВЛІННЯ РІЗНИМИ АВТОРАМИ

№	Функції	А. Файоль	Ф.І. Хміль	В.С. Верлока, І.Д. Михайлова	Н.Д. Байков	Ю.А. Конаржевський	Б.А. Гасевський	А.Г. Маміонов	В.І. Кнорринг	Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко	М.М. Поташник, В.С. Лазарев	В.Г. Афанасьєв	І.Л. Бачило	А.Д. Чернявський	П.В. Худоминський	М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі	Н.В. Кузьміна	В.А. Якунін
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	ПЕРЕДБАЧЕННЯ	X			X		X		X									
	організація	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	розпорядження	X																
	контроль (облік, аналіз)	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X
	планування	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X
	рішення		X			X				X		X						
	оперативний вплив		X					X										
	мотивація		X	X	X				X					X		X		
	педагогічний аналіз (аналіз)					X							X		X			
	регулювання				X	X	X			X		X		X				
	структурування				X													
	координація	X			X		X		X					X	X			
	програмування						X		X									
	зв'язок							X										
	керівництво										X				X			
	гностична																X	
	проектуюча																X	
	конструктивна																X	
	комунікативна																X	X
	формування цілей																	X
	збір інформації																	X
	прогнозування																	X
	корекція																	X

На думку Г.В. Кузьміної системоутворюючою функцією у її класифікації є гностична, призначення якої – отримання інформації про усі аспекти функціонування педагогічних систем. Проектуюча функція передбачає формулювання цілей і завдань, зміни різноманітних планів і програм. Роль конструктивної функції полягає у моделюванні різноманітних ситуацій. Виконавська діяльність управління реалізується в організаційній функції. Комунікативна функція спрямована на побудову необхідних взаємостосунків і зв'язків між суб'єктами управління.

М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі обґрунтовують положення, що чотири первинні функції управління (планування, організація, мотивація, контроль) об'єднуються зв'язуючими процесами комунікації і прийняття рішення.

В.А.Якунін, розглядаючи навчання як процес управління, системоутворюючою функцією своєї класифікації називає мету навчання, на

яку зорієнтовані і якій підпорядковуються усі інші функції управління.

Ю.А. Конаржевський системоутворюючою вважає функцію педагогічного аналізу.

Г.В. Єльнікова серед загальних функцій управління виділяє основні (інформаційного забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації, керівництво) та циклічно–локалізовані (цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організації і мотивації, контролю і регулювання).

П.І. Трет'яков і Т.К. Чекмарьова як самостійні взаємопов'язані функції управління виділяють: інформаційно–аналітичну, мотиваційно–цільову, планово–прогностичну, організаційно–виконавську, контрольно–оціночну, регулятивно–коррекційну.

Наявність різних точок зору на функціональний склад управління є явищем закономірним і зумовленим складністю самої управлінської діяльності.

Функціональний підхід до управління дозволяє практикам цілісно уявити свою діяльність у вигляді управлінського циклу, усвідомити сутність і технологію функцій, із яких вона складається.

Наступний із підходів до управління першої групи – системний підхід. Школа – складна динамічна система. Вона характеризується структурною складністю, великою кількістю довготривалих взаємодіючих перехідних процесів, складністю і різноманіттям завдань і цілей. У ній чітко виділяються три головні взаємопов'язані сторони: функціональна, структурна, інформаційна. Школа як система представляє собою єдність різноманітних внутрішньозв'язаних, взаємозалежних компонентів, кожен із яких, як правило, входить не в одну, а в декілька суміжних систем.

Школа як система поліструктурна. Її можна підрозділити на підсистеми, а останні – на елементи. Школа поділяється на дві головні взаємодіючі системи (підсистеми) – керовану і керуючу, які, у свою чергу, підрозділяються на дрібніші системи (або підсистеми).

У керованій та керуючій системах існує складна залежність частини від цілого і цілого від його частини. У процесі цілеспрямованого впливу на навчально–виховний процес виникають відносини не тільки між керуючою і керованою системами, але й всередині кожної із них. Кожен із елементів існує, функціонує і розвивається на основі цілей і завдань системи в цілому.

Крім функціональної взаємодії між системами та їх складовими елементами існують зовнішні впливи, що позитивно або негативно впливають на навчально–виховний процес. Тобто навчальні заклади є відкритими системами, вони характеризуються взаємодією із зовнішнім середовищем.

Системний характер школи, освітнього процесу визначає і специфіку управління ним. Системний підхід не виключає функціональний підхід до управління освітнім процесом, а, навпаки, орієнтує на вивчення управлінського процесу як системи функцій. Помилкова реалізація однієї із них може вплинути на систему управління в цілому.

Системний підхід передбачає встановлення зв'язків між сферами

управління, висування головної мети, відповідно до неї, формулювання часткових проміжних цілей, постановку завдань, обмірковування шляхів і термінів їх розв'язання, розподіл сил, виділення засобів, організацію роботи, здійснення контролю і корекції. У педагогічній літературі наводиться схематичне зображення системного підходу до управління школою [5, с. 527] (див. рис. 1).

Узагальнюючи розгляд двох виділених підходів першої групи, слід зазначити, що функціональний та системний підходи орієнтовані на досить чітке виділення формальної структури управління, наявність якої зумовлює можливість жорсткої алгоритмізації управління. Наявність алгоритмів управління забезпечує у шкільній практиці ефективне розв'язання однотипних проблем, що мають циклічний характер.

Водночас створення абсолютно “запрограмованого” освітнього процесу представляється неможливим. Теорія систем сама по собі ще не говорить керівникові, які ж саме елементи школи як педагогічної системи особливо важливі. Не визначає вона і того, що у навколишньому середовищі впливає на управління і як середовище впливає на результат роботи школи.

Розв'язання цих проблем забезпечує ситуаційний підхід, який є логічним продовженням системного підходу.

Основою ситуаційного підходу є конкретна ситуація, зовнішні і внутрішні фактори, що впливають на неї. Цей підхід ґрунтується на процесному підході, тому функції управління реалізуються стосовно конкретної ситуації.

У ситуаційному підході придатність різних методів, прийомів управління визначається конкретною ситуацією. Існування великої кількості факторів як у самому освітньому процесі, так і в оточуючому середовищі, дає підставу для ствердження, що не існує єдиного “кращого” способу управляти освітнім процесом. Найефективнішим методом у конкретній ситуації є метод, який більш за все відповідає даній ситуації.

Як і системний, ситуаційний підхід не є простим набором настановчих правил, а представляє собою спосіб управлінського мислення.

Методологія ситуаційного підходу представляє собою чотирикроковий процес:

по–перше, керівник школи, учителя повинні бути ознайомлені із методами і засобами управління;

по–друге, кожна із управлінських концепцій і методик має свої сильні та слабкі сторони. Керівник повинен вміти передбачити можливі наслідки, – як позитивні, так і негативні, – від застосування даної методики або концепції;

по–третє, керівник повинен вміти правильно інтерпретувати ситуацію. Необхідно правильно визначити, які фактори є найбільш важливими у даній ситуації і якими можуть бути наслідки від зміни одного або декількох із них;

по–четверте, керівник повинен вміти пов'язати конкретні методи, засоби, які викликали б найменший негативний ефект і мали б найменше недоліків із конкретними ситуаціями. Тим самим забезпечувалося б досягнення цілей

освітнього процесу найефективнішим шляхом в умовах існуючих обставин.

Ситуаційний підхід можна вважати одним із перших, що виключає формальний аспект в управлінні освітнім процесом і орієнтується на особистість вчителя, учня.

Ситуаційний підхід близький до оптимізаційного підходу, особливо у тій його частині, яка вимагає врахування всіх конкретних умов, всіх обставин та всіх діючих відомих факторів, що впливають на ту чи іншу діяльність, процес. Оптимальним визнається управлінське рішення, яке у найбільшій мірі враховує всі ці умови, обставини, фактори, що виникли в конкретній ситуації. Отже, сутність оптимізаційного підходу в управлінні полягає в тому, щоб сконструювати таку систему заходів, яка стосовно умов конкретної школи перетворила б структуру і процес управління з метою досягнення максимально можливих кінцевих результатів освітнього процесу при раціональних витратах часу на управлінську діяльність.

Як ще один шлях підвищення результативності управління, виділяють дослідницький підхід.

Дослідження частіше за все спрямовується на виявлення шляхів та умов підвищення результативності окремих ланок освітнього процесу. Як правило, у цій ситуації мова йде про введення в освітній процес різних інновацій. Цей процес завжди супроводжується дослідженням: як впливають інновації на освітній процес. Цю ж мету переслідує і управлінська діяльність. Управління за своєї суттю є дослідження.

Дослідницька спрямованість управління включає: конкретизацію мети; вибір об'єкту вивчення; визначення оптимальних засобів досягнення мети; вибір способів і параметрів попередньої оцінки результатів вивчення.

Головним тут є підвищення наукової обґрунтованості усіх управлінських рішень у сфері змісту і організації освітнього процесу. Для цього необхідні об'єктивність в оцінці інформації, яка збирається, доказовість висновків, що можливо тільки за умов володіння учителями методами дослідження, уміння обрати їх комплекс у відповідності до поставленої мети. Якщо ж керівники, учителя не володіють достатнім різноманіттям методів дослідження, виникає ситуація формальної реалізації дослідницького підходу в управлінні.

Друга група підходів до управління школою пов'язана з орієнтацією управління не на кінцевий результат за заданими зразками, а на сам освітній процес, на створення умов для розкриття, реалізації і розвитку потенціалу особистості.

Ця група, що має предметом дослідження особистість людини (керуючої і керованої), представлена в управлінській літературі людиноцентристським підходом (Ю.А. Конаржевський, В.С. Лазарєв, П.І. Треть'яков, Р.Х. Шакуров, Т.І. Шамова та ін.).

Прибічники людиноцентристського підходу в управлінні включають до його змісту такі положення:

основу діяльності керівника складають: повага до людини, довіра до неї, цілісний погляд на учня і учителя, фокусування уваги на розвитку їх

особистості, створення ситуацій успіху для учасників освітнього процесу; надання управлінню координуючого і мотиваційного характеру в цілому і, зокрема, у процесах комунікацій, у процесі прийняття рішень.

Людиноцентристський підхід – нова парадигма управління, що передбачає серйозні зміни традиційних поглядів не тільки на змістовний аспект управління, але й на розв'язання питань технології управлінської діяльності.

Одним із підходів, спрямованих на практичну реалізацію людиноцентристського підходу, є мотиваційний підхід.

Призначення даного підходу полягає у пошуку такого психолого–педагогічного механізму стимулювання, який забезпечує ефективну діяльність усіх учасників освітнього процесу.

Згідно із сучасними психологічними уявленнями рівень умотивованості людини на досягнення певних результатів визначається трьома параметрами: оцінкою наскільки результат є досяжним, оцінкою очікуваних наслідків при досягненні цих результатів, оцінкою корисності (привабливості) наслідків. Враховуючи ці положення, основною функцією керівництва визначається створення таких умов, при яких усі суб'єктивні оцінки будуть позитивні [6, с. 53].

Розуміючи процес мотивації, керівники шкіл зможуть значно краще зрозуміти як себе, так і поведінку членів педагогічного колективу в різних ситуаціях.

На основі виявлених тенденцій розвитку управління у напрямку все більшої орієнтації на особистість, суспільні потреби можна стверджувати, що поява нових підходів буде зумовлена пошуком умов, що забезпечують ефективність систем, що саморозвиваються (школи, компонентів школи, освітнього процесу).



Рис. 2. Модель механізму мотивації.

В якості одного із таких підходів у педагогічній літературі розглядається рефлексивний підхід (Т.М. Давиденко).

Якісною характеристикою рефлексивного управління є той факт, що результат взаємодії керуючого і керованого виражається у тому, щоб у останнього розвивалися здібності до самоуправління своєю діяльністю.

Сутнісною характеристикою рефлексивного управління є делегування багатьох повноважень і відповідальності за результати навчання і праці самим учасникам освітнього процесу.

Специфіка рефлексивного управління освітнім процесом полягає в тому, що воно збуджує власну активність і самостійність керованих, впливає на процеси самоуправління і тим самим забезпечує їх суб'єктивну позицію в освітньому процесі.

В основі технології рефлексивного управління – управлінські функції і дії, які притаманні традиційній технології управління, але кожен такий акт включає в себе цикл рефлексивного управління.

При цьому під циклом рефлексивного управління автор розуміє цикл взаємодії керуючого і керованого, який приводить до:

розширення суб'єктних функцій керованого;

переходу з позиції “реагування” (“виконавця”) в позицію організатора власної діяльності і співорганізатора освітнього процесу;

зростання самостійності в ході виконання діяльності.

Кожен такий цикл може бути представлений послідовністю стадій: стадія рефлексивного аналізу; конструктивно–орієнтаційною стадією; стадією стабілізації; стадією системної рефлексії [7, с. 102].

Рефлексивний підхід до управління безпосередньо пов'язаний із ідеєю адаптивної школи. У роботах Т.І. Шамової, Т.М. Давиденко [1, 7] підкреслюється, що створення умов для розвитку потреб особистості до самореалізації і саморозвитку на основі врахування її індивідуально–психологічних і соціально–психологічних особливостей, навчальних можливостей є визначальною ознакою адаптивної школи, у фокусі уваги якої знаходяться не стільки технологічні аспекти діяльності, скільки особистісні.

Таким чином, особлива позиція адаптивної школи полягає в тому, що дитина в ній не просто учень, вона – особистість. Першочергове значення у її діяльності набуває опора на “сильні” сторони особистості і створення на цій основі умов для вибору дитиною власної позиції по відношенню до знань, які вона засвоює, по відношенню до інших людей, по відношенню до себе і виконуваної діяльності. Метою адаптивної школи є створення освітнього середовища, що забезпечує саморозвиток кожного учня.

Отже, адаптивність школи – це її здатність забезпечувати для кожної дитини:

відкритість і дружній характер інформаційного, пізнавального, соціального середовища у школі;

різноманіття освітніх програм і погоджених із ними освітніх технологій;

повноцінність емоційно–морального, інтелектуального, фізичного розвитку [7, с. 24].

Адаптивність середовища у школі виражається також у її здатності

створювати і підтримувати умови для продуктивної роботи педагогічного колективу.

Функціонування адаптивної школи вимагає і відповідної системи управління. Питання адаптивного управління досліджуються, зокрема, у роботах Г.В. Єльнікової, де зазначається що “Адаптивне управління визнає пріоритет розвитку об'єкта (суб'єкта) і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації. Ці процеси спрямовуються на досягнення спільної мети, підвалинами якої є вимоги зовнішнього середовища і врахування реальної ситуації” [2, с. 155]. Тобто, адаптивне управління визначається як спрямування об'єкта на самоуправління і саморозвиток на основі кооперації і діалогового узгодження через сполучення цільових функцій суб'єктів для спільного прийняття рішення.

Узагальнюючи аналіз розгляду різних підходів до управління можна дійти висновків:

управління – це складний процес, і тому його осмислення може здійснюватися із різних точок зору. Кожен із розглянутих підходів успішно розв'язує певне коло управлінських завдань. Слід відзначити, що в останні роки проявляється тенденція синтезу підходів;

положення про те, що управління у своїй сутності повинно орієнтуватися на особистість (учня, учителя, керівника школи) у наш час є основопологаючим;

орієнтація на особистість у теорії та практиці управління забезпечується як удосконаленням традиційних підходів за допомогою включення в їх зміст окремих стимулів, що спрямовані на формування позитивної мотивації учасників освітнього процесу, так і розробкою нових підходів, метою яких є створення умов для саморозвитку особистості (учителя, учня, керівника школи).

Аналіз сучасних психолого–педагогічних досліджень та шкільної практики свідчать про те, що перспективним напрямком є розробка теоретичних основ та механізмів реалізації особистісно–орієнтованого підходу в управлінні педагогічним колективом школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. Москва – Белгород, 1995.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія. – К.: ДАККО, 1999.
3. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. – Белгород, 1997.
4. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: “Дело”, 1992.
5. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
6. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. – М., 1995.
7. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика

педагогического менеджмента. — М.: Новая школа, 1997.

8. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. — М.: Центр “Педагогический поиск”, 2001.

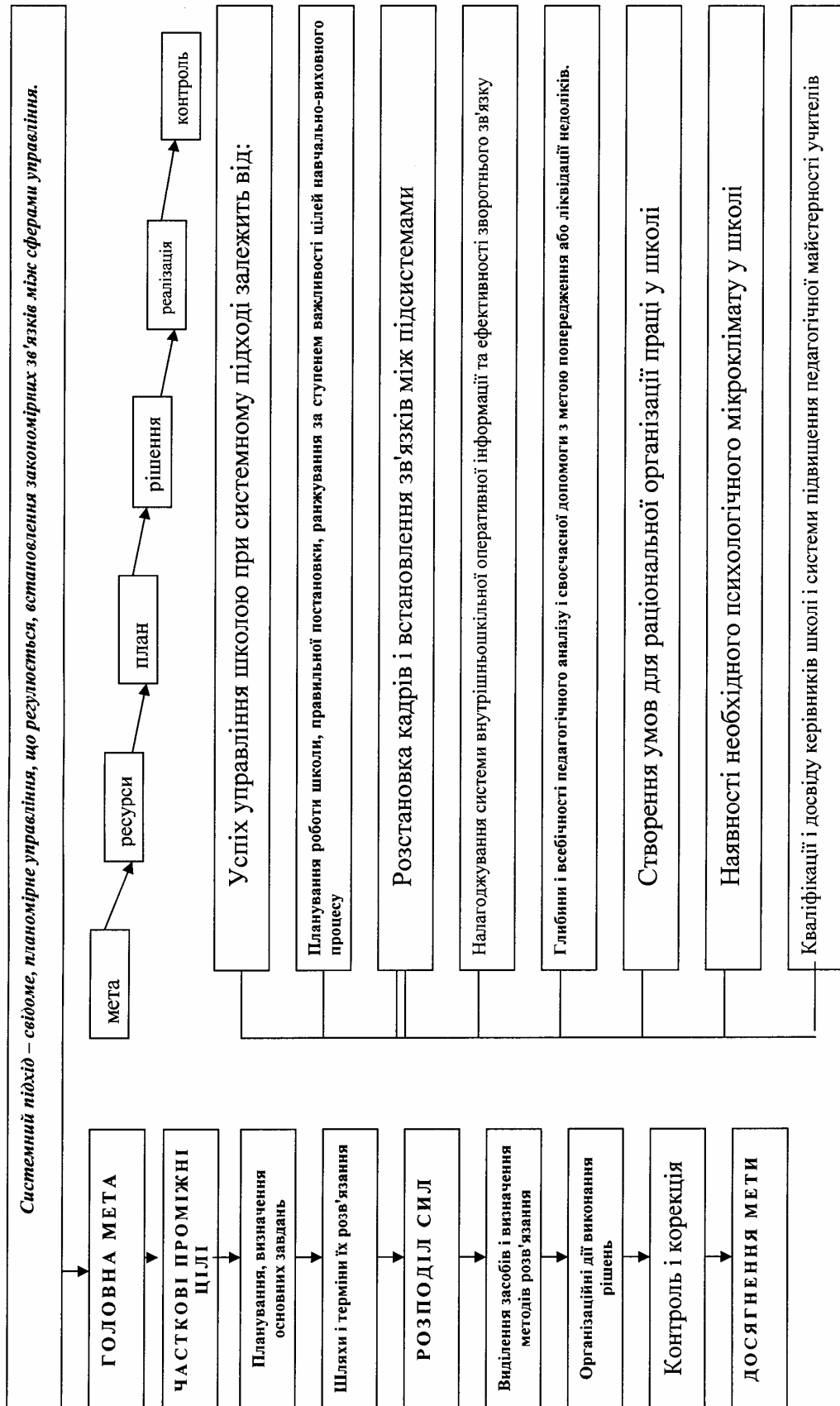


Рис. 1. Системний підхід до управління школою

Ротерс Т.Т.

РИТМІЧНІСТЬ РУХІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Проблема здоров'я підростаючого покоління в різних складових частинах (здоров'я духовного, морального, фізичного), хвилює фахівців різних галузей знань як нашої країни, так і на міжнародному рівні. Розробляються різні концепції здорового способу життя, оздоровлення дітей, створюються ефективні технології, розвивається наука про здоров'я школярів. На сторінках наукових видань Росії тлумачать про нові інтегративні фундаментальні науки, про здоров'я людини – здороведення, здоров'язбереження, здоровобудування, здоровтворчисть [1], які спрямовані на вивчення сутності та етіології здоров'я, пошук кількісних та якісних критеріїв здоров'я, діагностики здоров'язбереження, прогнозування, генерування, стабілізації, регенерації та реабілітації. При цьому акцент робиться на формування у дітей ціннісних орієнтирів здоров'я, набутті ними відповідних знань, освіченості, усвідомлення здорового способу життя, умінь організувати свою життєдіяльність за законами здоров'я.

У нашій країні в руслі реформування системи освіти і виховання школярів акцентується зростаюче значення духовного та фізичного здоров'я, інтелекту, національної свідомості нації, як особистісно значущих якостей. Базовим навчальним планом загальноосвітньої середньої школи передбачена освітня галузь “Фізична культура і здоров'я”. Нова навчальна програма з фізичного виховання має назву “Основи здоров'я і фізична культура” [2], та акцентує увагу вчителів на головному питанні нашого суспільства – здоров'ї підростаючого покоління.

Основною метою предмету “Основи здоров'я і фізична культура” є збереження та зміцнення здоров'я дітей, розвиток основних фізичних якостей і рухових здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості.

У процесі вивчення курсу “Основи здоров'я і фізична культура” враховуються найсприятливіші вікові та анатомо–фізіологічні періоди розвитку й оздоровлення організму школярів; розкривається значення занять фізичними вправами для здоров'я учнів, формуються вміння та навички здорового способу життя; проведення корисного дозвілля та активного відпочинку.

Розглянемо, як поняття “здоров'я трактується” у різних словниках. В енциклопедичному словнику з фізичної культури і спорту [3] здоров'я розглядається як стан організму, коли всі його органи і системи функціонують нормально, коли у ньому немає якихось захворювань. На стан здоров'я впливають соціальні умови, умови праці та побуту, вікові та індивідуальні особливості людей.

У педагогічному словнику академік М.Д.Ярмаченко визначає здоров'я дітей як певний стан організму, який забезпечує його функціонування. Зумовлюється здоров'я дітей природними задатками, умовами життя та

діяльності, спеціальними вправами і тренуванням організму [4].

Таким чином, на понятійному рівні здоров'я – це стан організму, на який впливають комплекси різних факторів, серед яких значне місце посідають спеціальні вправи та тренування організму. Але при цьому ритмічність рухів не розглядалась авторами (науковцями) як необхідна складова здоров'я молодших школярів.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати важливість розвитку ритму у молодших школярів та окреслити практичні шляхи його виховання.

Результати дослідження. Молодший шкільний вік – відповідальний етап формування фізичного та духовного здоров'я дітей.

Тільки під впливом соціального середовища, умов життя та виховання стає особистістю зі складним комплексом біологічних і соціальних співвідношень. Біологічне в ній пов'язане з фізичним розвитком, а соціальне – з духовним.

Сучасна наука доводить, що людина не тільки біологічна і соціальна субстанція, а ще й космопланетарна. У природі, космосі все проходить ритмічно: ритм зміни року, добовий ритм, ритм морського прибою, ритм вібрації розжарених газоподібних часток сонця, зірок і т.д. ритми природи наклали суттєвий відбиток на розвиток усіх живих організмів. Ритм для організму на будь-якому рівні розвитку – умова його існування. Людський організм у процесі своєї еволюції відчував вплив природних явищ, які поступово перейшли в людському житті в програму спадковості. Взаємозв'язок усіх природних явищ став першоосновою виникнення ритмів життєдіяльності людського організму (ритм дихання, кровообігу, ритм роботи серця).

У людини ритмічність функцій простежується від народження до смерті у вигляді трьох внутрішніх циклів – фізичного, емоційного та інтелектуального. Така ритмічність відноситься до біологічних ритмів як регулярне, періодичне повторення у часі характеру та інтенсивності життєвих процесів. Саме циклічні зміни різних факторів зовнішнього середовища (температури, напруги магнітного поля, тривалості світового дня) впливають на діяльність організму школярів, стан їхнього здоров'я та працездатності. Так, інтенсивність енергетичного обміну вища в зимовий період порівняно з літнім, а тепловиділення з поверхні шкіри має зворотну спрямованість. Сезонна періодичність притаманна і процесам росту. Найбільший приріст маси тіла у дітей спостерігається влітку. М'язова збудженість вища весною та літом. Рівень працездатності мінімальний взимку, а максимальний – наприкінці літа та на початку осені. Аналіз добових ритмів показує, що максимальні показники температури тіла та артеріального тиску спостерігаються о 18 годині, маси тіла о 20 годині, хвилинного обсягу дихання – о 13 годині тощо. Варто зазначити, що у більшості школярів спостерігається два піки працездатності: з 9 до 12 годин, та з 16 до 18. Після 16 години виникає потреба у рухах. Цей час як найбільше підходить для занять фізичною культурою та спортом [5].

Захворювання дитячого організму також підпорядковується ритму. Так, як правило, з грудня по березень школярі хворіють на грип. Підвищення

розумового та фізичного навантаження спричинює десинхронізацію біологічних ритмів, що призводить до розвитку хронічних захворювань.

Здоровий спосіб життя, регулярні заняття фізичними вправами, робота над удосконаленням відчуття ритму підвищує рівень адаптації та стійкості організму молодших школярів до порушень біологічних ритмів.

Крім того школяр, який має чуття ритму, здатен раціонально організувати свої дії у просторі та часі, підвищувати життєвий тонус, впливати на стан свого здоров'я, бути пильним та внутрішньо зібраним. Рівень розвитку ритму залежить від постійної роботи над ритмічністю своїх рухів за допомогою музично-ритмічних і фізичних вправ. Саме ритміка поєднує в собі духовне та фізичне, сприяє гармонічному розвитку тіла, виховує красу та ще більше повзує школяра з природою.

Ритмічність – це здатність школярів відчувати ритм і відтворювати його відповідно до цілей та завдань фізичного виховання у школі. Найкраще ритмічність рухів розвивається на уроках ритміки.

На уроках ритміки особливе значення мають співвідношення фізичних та інтелектуальних можливостей дитини, взаємозв'язок між часом, упродовж якого відбувається діяльність молодших школярів, та просторовим оточенням. За допомогою ритмічності особистість молодшого школяра формується цілісно та гармонійно. Перевтілення школярів у різні музично-рухові образи допомагає їм розкрити свою власну індивідуальність, творчі можливості, а також цілеспрямовано впливати на емоційно-чуттєву сферу. Уроки ритміки є засобом зняття нервового напруження дітей, стресів і депресій, позитивно впливаючи на стан їхнього здоров'я, загальну працездатність.

Уроки ритміки як варіативний компонент формування у молодших школярів фізичної та духовної культури будуються на основі міжпредметних зв'язків з уроками фізичної культури, музики, літератури, образотворчого мистецтва. Для цього використовуються засоби фізичного виховання (різні рухи), засоби музичного виховання (музика та пісні), засоби літератури – уривки з творів, оповідань, віршів, засоби образотворчого мистецтва – картини природи, життя, фрагменти спорту.

Ритмічність рухів у школярів виховується на підставі природного розвитку відчуття ритму з акцентом на цілеспрямоване виховання відчуття простору, точності м'язових зусиль. Всі ці показники позитивно впливають на стан здоров'я школярів, а саме повсякденне виховання відчуття часу приводить до того, що у молодших школярів внутрішнє відчуття часу як показник ритмічності процесів в організмі покращується. Це виявляється в умінні школярів відчувати і точно визначати мікроінтервали часу, дозувати тривалість рухів відповідно до завдань, визначити взаємозв'язок і часову послідовність окремих рухових фаз, варіювати темп своїх рухів залежно від емоційного стану, вибирати для себе оптимальний темп рухової діяльності. Виховання відчуття простору сприяє поліпшенню орієнтування школярів в просторовому полі, в умінні вибирати потрібний напрямок руху та раціонально його змінювати відповідно до характеру музики, вибирати оптимальні положення

тіла, координувати свої рухи з ритмічним малюнком, адекватно оцінювати просторові умови своїх дій, давати просторову характеристику різноманітних положень. Навіть незначне поліпшення відчуття простору у школярів дуже важливе для їхньої життєдіяльності, безпеки здоров'я. Розвинені м'язові відчуття дають змогу учням керувати своїми м'язами відповідно до визначеного рухового завдання в єдності з музикою, цілеспрямовано чергувати м'язове напруження з відпочинком, визначити оптимальний обсяг зусиль, дозувати та заощаджувати фізичні вправи.

Висновки. Таким чином ритм є природною особливістю молодших школярів. У процесі свідомої діяльності ритм людини виступає як соціальна особливість, необхідна частина гармонійного розвитку особливості. Тому проблема ритму у формуванні духовної та фізичної сутності особистості, її здоров'я органічно пов'язана з проблемою виховання ритмічності рухів у молодших школярів.

Перспективи подальшого розвитку. Такий напрямок піклування про зміцнення здоров'я школярів потребує оволодіння вчителем технологією ритмічного розвитку та її використання як на уроках ритміки, так і на уроках фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. В.И. Харитонов, В.В. Ким, А.В.Ненашева. Совершенствование физического воспитания как ценности здорового образа жизни о здоровья учащихся. – Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 1. – С.19. – 23.
2. Основи здоров'я і фізична культура. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–11 класи. – К., Початкова школа. – 2001. – С.4.
3. Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту. – М.: Физкультура и спорт, 1961. – Т.1. – С.303.
4. Педагогічний словник /За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – Педагогічна думка, 2001. – С.207.
5. Тристан В.Г. Роль биоритмов в занятиях физической культурой и спортом. Омск, ОГИФК, 1989. – 64.

Скафа О.І.

МЕТОДИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Розвиток особистості учня забезпечується не тільки метою та змістом навчання, але й тим, як середовище, яке будує вчитель на уроці та поза ним, забезпечує самореалізацію особистісного потенціалу школяра, спонукує його до пошуку власних результатів у навчанні. Все це можливо здійснити завдяки включенню у процес навчання різноманітних евристичних методів, які сприяють зміні особистісних якостей учня, що розвиваються у навчальному процесі. Ці питання і розглядаються у статті.

Ключові слова: Евристичне навчання математики, методи евристичного

навчання, мотивація, самоорганізація.

Проблема творчості в наші дні стала настільки актуальною, що вона вважається по праву проблемою століття. Основною ідеєю навчально-виховного процесу, основа якого – розвиток особистості учня, його здібностей, можливостей та інтересів, є залучення школярів до творчої діяльності та розвиток її в процесі навчання математики. Орієнтація навчання на особистісний розвиток, варіативність та відкритість школи потребує переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, у тому числі змісту та методів навчання.

Одним з важливих факторів удосконалення методів навчання має бути формування в учнів творчого та евристичного мислення. Учитель повинен не тільки давати школярам деякий набір математичних фактів, які супроводжуються дедуктивними міркуваннями, але й розвивати їхню математичну інтуїцію, прищеплювати навички самостійного пошуку нових закономірностей, ознайомлювати із загальними підходами самостійного цілеспрямованого пошуку розв'язання задач, тобто з підходами, які не залежать від того, до якого розділу шкільної програми чи до якого типу ці задачі відносяться.

Зміст навчання (чому вчити?) невіддільний від методів навчання (як вчити?).

Поняття методів навчання у сучасній дидактиці тлумачаться по-різному. Ми в нашому дослідженні дотримуємось означення О.М.Алексюка, який оптимальним вважає таке: "Методи навчання – це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності учителя та учнів, які спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань"[1].

В дидактиці існують різноманітні підходи до характеристики та класифікації методів навчання: на основі джерел знань учнів, у залежності від навчальних задач, які ставить вчитель, на основі внутрішньо-психологічної сторони, на основі логічної сторони засвоєння знань учнями тощо. Проблеми методів навчання присвячені роботи науковців О.М. Алексюка, Г.М. Бевза, І.Я. Лернера, М.Н. Скаткіна, З.І.Слепкань, Н.А.Тарасенкової та ін.

В евристичному навчанні математики, яке ми розглядаємо як *освітню систему, спрямовану на оволодіння навчальними навичками й уміннями через конструювання учнем власної освітньої траєкторії у вивченні математики та спрямовану на формування навчально-пізнавальної евристичної діяльності учня* [10], ми спираємось на класифікацію методів навчання, запропоновану І.Я.Лернером та М.Н. Скаткіним, яка враховує особливості діяльності учителя та учнів у процесі навчання [5].

Автори виділяють наступні методи навчання:

- 1) пояснювально-ілюстративний;
- 2) репродуктивний;
- 3) проблемне викладання матеріалу;
- 4) частково-пошуковий, чи евристична бесіда;
- 5) дослідницький.

Ці методи навчання цілком вписуються в систему евристичного навчання математики.

Пояснювально-ілюстративний метод передбачає активне залучення до навчального процесу наочності, а це важлива умова розвитку евристичного мислення учнів на першому рівні. Так, наприклад, під час вивчення геометрії зростає роль символічних зображень – різних формул, малюнків, схем.

Репродуктивний метод навчання забезпечує необхідний мінімум знань та способів дій, а також деяку автоматизацію головних операцій під час вивчення програмного матеріалу.

Однак ці методи не забезпечують як слід розвитку творчих здібностей учнів, їх мислення. Ця мета краще досягається завдяки використанню *методів проблемного навчання*.

Для залучення учнів до самостійного розв'язування проблем їм необхідно надавати можливість виконувати окремі кроки розв'язання, етапи дослідження. Цьому вчить *частково-пошуковий метод чи евристична бесіда*. Евристична бесіда вчить учнів бачити проблему, ставити питання, робити висновки з фактів, будувати план розв'язання. Метод евристичної бесіди безпосередньо націлює учнів на активну самостійну евристичну діяльність, активізує знання, вчить здійснювати самоконтроль в процесі розв'язання, безпосередньо впливає на продуктивність евристичної діяльності та визначає її.

Суть *дослідницького методу* можна визначити як засобу організації пошукової евристичної діяльності під час розв'язання нових проблем.

В евристичному навчанні існують і спеціальні для нього методи, які класифікуються на когнітивні (пізнавальні), креативні (творчі) та оргдіяльнісні [11].

Зупинимось докладніше на характеристиці деяких спеціальних евристичних методів, які можна використовувати на різних етапах процесу евристичного навчання математики. Джерелами багатьох з них є методи технічного конструювання.

Отже, до *когнітивних методів* можна умовно віднести наступні методи.

Метод евристичного спостереження (чи метод суттєвого, символного та образного бачення) (Е. де Боно [3]). Водночас з отриманою від учителя інформацією багато учнів у процесі спостереження бачать і інші особливості об'єкта, який спостерігається, тобто добувають нову інформацію та конструюють нові знання.

Наприклад, спостерігаючи за розв'язанням задачі про площину многокутника та точку, яка їй не належить, рівновіддалену від сторін або вершин многокутників в 10-ому класі, учні бачать піраміду, вершина якої має властивості, зазначені в задачі, та готові до виведення цілого ряду наслідків для піраміди, що вивчається в 11-му класі.

Особливо корисно, наприклад, метод евристичного спостереження застосовувати в процесі формування в учнів геометричного зору, бо в геометрії дуже важливо вміти дивитися і бачити, помічати особливості геометричних фігур, робити з цього висновки [5]. Ці вміння, які можна назвати

„геометричним зором”, необхідно постійно тренувати та розвивати. У цьому випадку розвивається евристика „вміння бачити та спостерігати”.

Метод гіпотез. Учням пропонується сконструювати версії відповідей на поставлене питання чи проблему. Учням пропонують вихідні позиції чи точки зору на проблему, засвоюється різноплановий підхід доконструювання гіпотез. Далі вчать більш повно та чітко формулювати варіанти своїх відповідей, спираючись на логіку та інтуїцію. Більш часто метод застосовується при евристичному навчанню математики. Питання тестового характеру, що звучать так: чи завжди? чи вірно? що буде, якщо...? породжують зазвичай різні гіпотези учнів, які потім обговорюються. Наприклад, чи може функція, визначена на \mathbb{R} , мати похідну тільки на множині раціональних чисел? Нехай функція додатна на деякому інтервалі. Чи обов'язково додатна її похідна? Чи правильне обернене твердження?

Окремим випадком цього методу є метод прогнозування. Він відрізняється від методу гіпотез тим, що застосовується до реального процесу.

Формувати вміння висувати гіпотези, аналізувати передбачувану структуру розв'язання, давати оцінку правильності отриманого розв'язання є важливим фактором навчально-пізнавальної евристичної діяльності [4].

Метод помилок (чи метод випадковостей, помилок та асоціацій) (А.Осборн [12]) пропонує зміну поширеного негативного ставлення до помилок, заміну його на конструктивне використання помилок для поглиблення освітніх процесів. Помилка розглядається як джерело суперечностей, феноменів, виключень з правил, нових знань, які виникають на протиставленні загальноприйнятим. Увага до помилки може бути не тільки з метою її виправлення, але й для визначення її причин, способів її отримання. З'ясовуючи причини та способи отримання помилки в умові кожної задачі, учні разом з учителем в змозі зробити ряд висновків. Відшукання взаємозв'язків помилки з „правильністю” стимулює евристичну діяльність учнів, приводить їх до розуміння відносності та варіативності будь-яких знань. В учнів формуються навички використання як прийому „отримання наслідків”, так і прийому „підведення під поняття”, що дає змогу вчителю ефективно організувати та керувати евристичною діяльністю учнів. Причому корисне відшукання помилок в будь-яких математичних міркуваннях: в розв'язанні задач, визначенні понять, доведенні теорем [9].

До *креативних методів* відносять:

Метод вигадкування – це спосіб створення невідомого раніше учням продукту в результаті їхньої евристичної діяльності. Метод реалізується за допомогою наступних прийомів: а) заміна якостей одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового об'єкта; б) пошук властивостей об'єкта в іншому середовищі; в) зміна елементу об'єкта, що вивчається, та опис властивостей нового, зміненого об'єкта.

Цей метод має особливе значення в процесі конструювання учнями нових задач, при цьому доводиться міняти ролями елементи в формулюванні задачі чи використовувати „малі зміни”.

Наприклад, учитель пропонує довести наступне твердження „Навколо будь-якого прямокутника можна описати коло”. Якщо поміняти ролями елементи „коло” та „будь-який прямокутник”, учні отримують наступне твердження „Навколо кола, можна описати будь-який прямокутник”, хибність якого мають встановити.

«Мозковий штурм» (А.Осборн). Основна задача методу – зібрати якнайбільше різноманітних ідей в результаті визволення учасників обговорювання від інерції мислення та стереотипів. Принципи й правила цього методу: абсолютна заборона критики ідей, запропонованих учасниками, схвалення всіх можливих реплік, ідей, аналіз проблемних ситуацій й оцінка ідей, генерації контрідей.

Наші спостереження дозволяють зробити висновок, що ефективність використання „мозкового штурму” для конструювання задач достатньо висока та оптимальна при кількості 5–6 учнів в групі. Приведемо кілька задач, що були отримані в результаті мозкового штурму з наступної задачі:

Многокутна область задана координатами вершин ламаної та точка задана координатами. Як з’ясувати, чи належить точка області?

1. Дана ламана координатами послідовних вершин. Як з’ясувати, чи належить точка, що задана координатами, цій ламаній?

2. В ситуації, що описана в п.1), дана пряма своїм рівнянням. Як знайти число точок її перетину з ламаною?

Метод синектики (Дж.Гордон [13]) базується на методі „мозкового штурму”, різних видах аналогій, асоціацій, інверсій. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, відсіюються перші розв’язання, генеруються та розвиваються аналогії, використовуються аналогії для розуміння проблеми, обираються альтернативи, шукаються нові аналогії, а тоді повертаються до проблеми.

Наприклад, розуміючи аналогію між геометричними фігурами в планіметрії та геометричними тілами в стереометрії, учні наводять велику кількість прикладів:

Знайти площу трикутника за його сторонами – знайти об’єм тетраедра за довжинами його ребер.

Знайти діагональ прямокутника за його сторонами – знайти діагональ прямокутного паралелепіпеда за його ребрами тощо.

Метод морфологічної скриньки, чи метод багатомірних матриць (Ф.Цвікі [14]). Знаходження нових, несподіваних та оригінальних ідей шляхом створення різних комбінацій відомих та невідомих елементів. Аналіз ознак та зв’язків, що отримані з різних комбінацій елементів, застосовується як для виявлення проблем, так і для пошуку нових ідей. При конструюванні нових задач в математиці цей метод Ю.О. Палант назвав „матрицею взаємозв’язків” [7].

Наприклад, при дослідженні функції звичайно пояснюються наступні

елементи його поведінки: (0.1) область визначення; (0.2) множина значень; (0.3) симетрія; (0.4) неперервність і точки розриву; (0.5) диференційованість; (0.6) нулі; (0.7) знак; (0.8) монотонність; (0.9) екстремум; (0.10) періодичність; (0.11) поведінка на границі області визначення; (0.12) опуклість і точки перегину.

Відповідні елементи поведінки похідної позначають (1.1), (1.2) тощо; елементи поведінки другої похідної позначають (2.1), (2.2) тощо.

Співставлення пар елементів може призводити до постановки питань (порою несподіваних). Наприклад.

Чи обов'язково з періодичності диференційованої функції випливає періодичність її похідної? (Зв'язок 0.10–1.10).

Якщо функція в даній точці досягає максимуму, то чи обов'язково можна вказати такий окіл точки, що в лівій його частині функція зростає, а в правій спадає? (Зв'язок 0.9–1.7).

Чи можуть корені другої похідної бути точками екстремуму функції? (Зв'язок 2.6–0.9).

Метод інверсії. Коли стереотипні прийоми є марними, застосовується принципово протилежна альтернатива розв'язання.

До методів організації навчання можна віднести.

Метод евристичного дослідження. (Г.Альтшуллер [2]). Обирається об'єкт дослідження (наприклад, рівнобедрений трикутник). Учням пропонується самостійно дослідити заданий об'єкт за наступним планом: мета дослідження (визначити властивості рівнобедреного трикутника) – план роботи – факти про об'єкт – досліди, моделі дослідів, нові факти – питання й проблеми, що виникли, – версії дослідів, гіпотези – рефлексивні судження й результати – висновки.

Метод самоорганізації навчання. Робота з підручником, першоджерелом, приладами, реальними об'єктами; розв'язання задач, виконання вправ; виготовлення моделей, творчі дослідження тощо. Наприклад, з метою формування поняття розгортки многогранника, можна запропонувати учням зробити моделі правильних многогранників.

Використання цього методу передбачає індивідуалізацію процесу навчання.

Особливо проявляється метод самоорганізації при роботі учнів з комп'ютерними навчальними програмами [8].

Метод рецензій. Вміння критично дивитись на навчальний продукт однокласника, його усну відповідь, на матеріал підручника, проаналізувати зміст, виділити важливі моменти – необхідна умова самовизначення учнів.

Найбільш часто цей метод використовується при роботі з навчальними програмами „Задача–софізм” [8].

Метод проектів. Учні індивідуально чи групами за деякий час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську чи іншу роботу на задану тему. Їх задача – отримати новий продукт, розв'язати наукову, технічну

чи іншу проблему. Цей метод покладений в основу проведення науково–практичних конференцій МАН.

Нами перевірялась ефективність застосування евристичних методів у процесі навчання математики шляхом спостереження за навчальною діяльністю учнів, анкетувань, індивідуальних бесід з ними, аналізу відповідних занять, аналізу результатів семестрової та річної контрольних робіт. Ми прийшли до висновків, що учні стали:

успішніше розв'язувати нестандартні задачі, позитивно реагувати на підвищення їхньої складності, на додаткові завдання, частіше звертатися до додаткової літератури, із задоволенням вступати у дискусії;

більш охоче зіставляти різні способи розв'язання задач, шукати раціональніший варіант;

більш охоче брати участь в інтелектуальних конкурсах.

Це дає змогу зробити висновок про позитивний вплив використання евристичних методів у навчанні математики.

Основні висновки: комбінації різноманітних методів навчання, як класичних так і евристичних, при організації процесу евристичного навчання математики сприяють формуванню навчально–пізнавальної евристичної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К.:Рад.школа, 1981. – 203с.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука.– М.: Сов. радио, 1979. – 184 с.
3. Де Боно Э. Латеральное мышление. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
4. Власенко К. В., Скафа О.І. Актуалізація евристичних ситуацій на уроках геометрії (основна школа).– Донецьк, Фірма ТЕАН, 2003.– 192 с.
5. Гончарова И.В., Скафа Е.И. Эвристики в геометрии: факультативный курс для учащихся 7 кл.:Учебно–методическое пособие.– Донецк: Фирма ТЕАН, 2003.– 132 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.
7. Палант Ю.А. Управляющие программы в обучении математике /Ю.А. Палант. – Донецк: Изд–во ДонГУ, 1978. – С. 3–24.
8. Скафа Е.И. Формирование приемов эвристической деятельности через использование эвристико–дидактических конструкций //Дидактика математики: проблемы и исследования. – Донецк: Фирма ТЕАН, 2003. – Вып. 20. – С. 148–160.
9. Скафа О.І. Методичні складові етапів формування понять у евристичному навчанні математики /О.І.Скафа //Математика в школі. – 2004. – №1. – С.2–6.

10. Скафа О. Методичні вимоги щодо організації евристичного навчання математики // Рідна школа. – 2004. – №1. – С.32–35.

11. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2000. – 320 с.

12. Osborn A.F. How to become more creative. – New York, 1964.

13. Goodinough F.L., Rynkiewicz L.M. Exceptional children. – N.Y.: Appleton century–crofts, 1956. –XI, 428 p.

14. Zwicky F. The morphological approach to discovery, invention, research and construction. – In: Zwicky F., Wilson A.G. New methods of thought and procedure. – Berlin, 1967.

Чурсин Н.Н.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: СЕМАНТИКО–ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Рассматривается проблема отбора актуальной информации при формировании содержания образования. Высказывается гипотеза о том, что формирующие актуальную часть подготовки специалистов понятия имплицитно содержатся в документальном информационном потоке (ДИП) по профилю специальности. Предлагается для извлечения этих понятий использовать формализованные методы, основанные на системно–структурных методах анализа ДИП. Предлагается также использовать тезаурус специальности как форму представления совокупности принадлежащих ей понятий.

Среди проблем высшего образования одной из центральных остается проблема формирования содержания обучения, в частности, выделения той части общечеловеческих знаний, которая должна войти в содержание подготовки специалиста в высшей школе. Актуальность этой проблемы поддерживается стремительным нарастанием объема информации во всех областях знаний и соответственным усложнением задачи выбора той, которая должна войти в учебные планы.

В рамках настоящей работы невозможно дать сколь–нибудь законченный обзор подходов и методов образовательной деятельности, направленных на смягчение "информационного давления". Среди них – и стремление резко очертить и четко структурировать учебную информацию (модульное обучение), и предоставление студентам определенной свободы в выборе траектории изучения материала (использование гипертекста), и обучение студентов самостоятельному поиску и усвоению необходимой информации (стремление "научить учиться"), и смещение акцентов в образовании в направлении развития умственных способностей. Наконец, говорится и о

развитии у будущих специалистов общечеловеческих качеств как основе самостоятельного непрерывного обучения. Однако несмотря на призывы не "наполнять сосуд", а "зажечь факел", высшая школа, безусловно, не может отказаться от ассимиляции определенной доли появляющейся новой научной информации (хотя бы потому, что не познав чего-то, невозможно "воспылать" любовью к знаниям!). Какой доли? По какому принципу? Эти вопросы приобретают характер научной проблемы.

Следует заметить, что педагогика до сих пор "работала" в ситуации, когда ее основная проблема заключалась не в отборе информации, подлежащей изучению, а в ее аранжировке и методически обоснованному предоставлению. Новая ситуация для системы образования, прежде всего высшего, состоит в том, что воспринимаемый ею поток информации чрезвычайно велик, и это обстоятельство нельзя ни игнорировать, ни обойти за счет какого-либо совершенствования методики обучения. Не решенная до сих пор часть проблемы заключается в разработке принципов и методов отбора информации из внешнего по отношению к высшей школе информационного потока в данной предметной области.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы обосновать подход к формированию содержания образования в его актуальной части на основании анализа системных взаимоотношений науки и образования и семантико-информационного моделирования содержания образования.

Системы науки и образования – важнейшие социальные системы. Их функционирование и взаимодействие интенсивно изучается в самых различных аспектах. Однако современное состояние информационных представлений дает основания видеть в них прежде всего социальные подсистемы с определенными информационными функциями, т.е. информационные системы. Особенно отчетливыми функции науки и образования становятся в рамках инфосферы (об этом понятии см., например, [1]) – понятия, отражающего целостность информационных аспектов жизнедеятельности человеческого общества.

Информационные функции науки внутри инфосферы заключаются в генерации научной информации, а образования – в трансляции этой информации в рамках специально организованной деятельности. Взаимодействие систем науки и образования отсюда заключается прежде всего в том, что образование *воспринимает* от науки определенную часть полученных в ней результатов (информации) и *передает* (транслирует, сообщает) их определенной части населения. Это взаимодействие естественно описывать в терминах информационных представлений, т.е. как генерацию, отбор, переработку, хранение, поиск, передачу, предоставление, восприятие и усвоение информации.

Выбор теоретической концепции, позволяющей в конкретной ситуации эффективно использовать информационный подход в качестве инструмента

исследования, является, вообще говоря, самостоятельной задачей. Принимая во внимание, что как в обучении, так и в научном познании, мы имеем дело с движением семантической информации, что семантические аспекты обучения и научного познания в наибольшей степени отражают сущность этих процессов, можно заключить, что информационный подход в данном случае должен быть связан с использованием именно семантической концепции информации.

В дальнейшем мы будем строить свои рассуждения, основываясь на обобщенном понятии тезауруса, введенном в работах Ю.А.Шрейдера [2,3]. Данное понятие, как известно [4], лежит в основе модели семантической информации. В этой модели понятие тезауруса трактуется как множество смысловыражающих элементов некоторого языка с заданными смысловыми отношениями между ними. Тезаурус в таком понимании по сути дела является формой существования семантической информации. Говоря другими словами, тезаурус есть система, моделирующая структуру отношений в реальном мире [5].

Следует заметить, что понятие тезауруса в определенной степени принадлежит лингвистике и долгое время рассматривалось исключительно внутри этой дисциплины. Так, можно понимать под тезаурусом "некоторое множество ("словарь") понятий (терминов, описательных выражений), заключенных в данном документе (множестве документов) или хранящихся в памяти данной системы или предполагаемых "понятными" ей" [6, с.50].

В то же время значение этого тезауруса не исчерпывается лингвистическим аспектом и приобретает теоретико–информационное и даже более того – общенаучное значение. "Абстрагируясь от реализации тезауруса в виде актуально заданной рубрикации языковых выражений, ... получим возможность говорить о тезаурусе данного текста, данной статьи, книги; о тезаурусе реферата, резюме или аннотации статьи или книги и т.п. Продолжая эту линию абстракции, мы получаем возможность говорить о тезаурусе данного автора (как особой "информационно–логической системы"), коллектива людей и т.п. [7, с.146]. "Весь окружающий мир, – пишет Ю.А.Шемакин, – отражается в сознании человека в виде взаимосвязанной системы понятий. Все понятия естественного языка, служащие для описания окружающего мира, представляют всеобщий тезаурус мира, отражающий весь универсум наших знаний. Всеобщий тезаурус можно подразделить на частные тезаурусы... Таким образом, на основе всеобщего тезауруса можно составить бесконечное число тезаурусов по различным областям науки и техники, по отдельным проблемам и задачам, для различных иерархических уровней управления. Естественно, что каждый человек обладает определенным тезаурусом, отражающим его систему понятий об окружающем мире" [8].

Тезаурус может служить также удобной формой представления модели цели обучения в той или иной предметной области, т.е. служить моделью содержания образования. Кроме того, моделирование коммуникации как

взаимодействия тезаурусов позволяет выявить весьма важные закономерности информационного взаимодействия: в этом взаимодействии существенным оказывается степень пересечения тезаурусов источника и реципиента, которая обуславливает эффективность коммуникации, в том числе в обучении [9].

Идея применения понятия тезауруса при моделировании содержания образования выдвигалась уже рядом авторов [10,11], в трактовке которых тезаурус специальности мало отличается от информационно-поискового тезауруса, определяемого в [12], как "словарь-справочник, в котором перечислены все лексические единицы дескрипторного информационно-поискового языка с синонимичными им словами и словосочетаниями естественного языка, а также важнейшие смысловые отношения между дескрипторами".

Наличие тезауруса специальности практически предоставляло бы идеальный материал для дальнейшей обработки с целью построения действительно оптимальных, свободных от излишнего субъективизма учебных планов. При этом могли бы быть учтены вопросы, связанные с неодинаковой "полезностью" отдельных дескрипторов и соответственно с временем, тех или иных разделов, с уточнением терминологии и другие важные вопросы. Вот почему первоочередной задачей профилирующих кафедр вузов является включение в практическую работу по использованию, составлению и уточнению соответствующих тезаурусов [10].

Методологической основой моделирования содержания специальности может, на наш взгляд, служить предположение о том, что подготовка *специалиста* означает прежде всего сообщение ему актуальных научных знаний. Но тогда возникает проблема идентификации научных результатов, потенциально существенных для конкретной специальности, их отбора для включения в учебные планы.

Следует отметить, что если традиционные методы формирования моделей по профилям специальности носят эвристический характер, то построение тезауруса специальности позволяет применить здесь и некоторые формальные методы [11]. Объективная основа для метода отбора понятий, включаемых в модель специальности, на наш взгляд может быть найдена в предположении, что *тезаурус специальности имплицитно содержится в документальном информационном потоке (ДИП) по профилю данной специальности за определенный промежуток времени* (каким именно должен быть этот промежуток – зависит, в частности, от сроков старения информации в данной области знаний) или в некотором представительном массиве документов из этого потока [13]. Тогда задача заключается в формулировке правил, по которым из ДИП могут быть извлечены термины¹ (понятия),

¹ ...термины понимаются как лингвистические единицы, в основном слова, которые порождаются специфическим сообществом и используются группой людей, принадлежащих к одной и той же профессии или предметной области [17].

подлежащие включению в модель. Здесь могут быть полезными результаты системных исследований документальных информационных потоков, получивших развитие в работах В.И. Горьковой [14–16].

Методология системных исследований позволяет определять не только характеристики упорядоченности – параметры строения документальных потоков, но и специфические функциональные свойства определенных частей упорядоченной совокупности (структурных подмножеств), т.е. качественные свойства системного объекта [14]. Качественные свойства терминосистемы как "системного объекта, отражающего системные свойства определенной отрасли науки" [15], должны, несомненно, учитываться в информационной модели специальности, основанной на понятии тезауруса.

Как было показано в работах В.И. Горьковой, качественные свойства терминосистемы могут быть выявлены на основе построения и анализа ранговых распределений элементов ДИП, т.е. их упорядочения на основе частоты встречаемости в конкретном ДИП. При этом ранговое распределение элементов ДИП имеет вид, представленный на рис.1, и описывается законом Ципфа:

$$f \cdot r = c^\gamma, \text{ где}$$

f – частота встречаемости термина (понятия);

r – ранг термина;

c – константа, $\gamma \approx 1$.

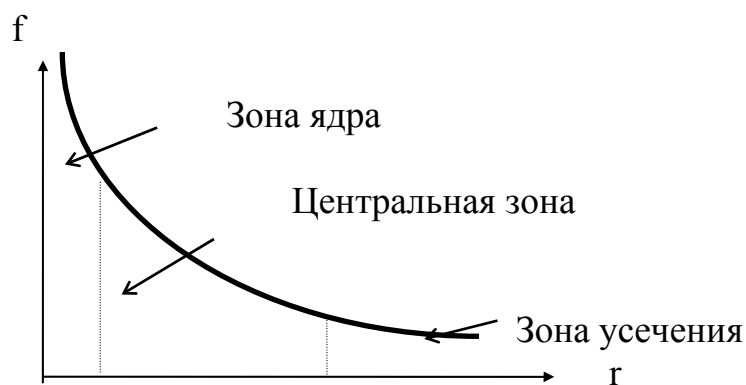


Рис.1. График рангового распределения элементов терминосистемы ДИП

Зоны ядра, центральная зона и зона усечения рангового распределения содержат соответственно понятия (термины), наиболее общие и общеупотребительные для данного ДИП, понятия, отражающие основное содержание предметной области, представленной данным ДИП, наконец, понятия, до некоторой степени случайные, редко встречающиеся в данной предметной области. Свойства ДИП как системы проявляются в специфике функций понятий, сосредоточенных в выделенных зонах. В частности, понятия, составляющие зону усечения, представляют в связи с решаемыми здесь

задачами наибольший интерес, так как отражают "только что появившиеся" в поле зрения данной области знаний понятия, сравнительно новые для нее. По числу наименований (но не по числу словоупотреблений) эти понятия составляют существенную часть рангового распределения, и поэтому из последнего не видно, каковы перспективы того или иного понятия для данной предметной области. Ранговое распределение, представляющее собой некий "мгновенный" срез функционирования данной области знаний, дает объективную статическую картину этой области в данный момент времени, но ничего не говорит о ее динамике. Между тем сделать объективный вывод о перспективности того или иного понятия для данной области знаний и, следовательно, о целесообразности включения его в учебные планы в качестве элемента цели подготовки специалиста из такой картины затруднительно. Однако последовательное построение нескольких ранговых распределений ДИП в течение определенного времени (в процессе, например, мониторинга данной области знаний) отразило бы динамику поведения термина (и соответствующего ему понятия) в данной области знаний. Увеличение частоты встречаемости, повышение ранга термина означало бы и увеличение его роли, значимости для соответствующей специальности. Подобное "поведение" термина могло бы, например, свидетельствовать о формировании нового научного направления. И следовательно, являлось бы основанием для включения в учебные планы.

Следует отметить, что активная "электронизация" научной коммуникации, наблюдаемая в последнее время, существенно изменило само представление о документальном информационном потоке, а отсюда – и о методах анализа ДИП. Во всяком случае, в определенной степени место научного журнала заняли электронные формы хранения научных текстов. Появились и адекватные методы анализа новых направлений в науке. Так, "проблемно–ориентированная информационная база АИПС, адекватно отображающая состояние тематических направлений, разрабатываемых в рамках данной проблемы, может быть использована для прогнозно–аналитических исследований по этой проблеме", – отмечал Е.В.Стась [18]. Е.Павловска по этому поводу пишет следующее: "До настоящего времени органы управления наукой обычно получали подобную информацию от экспертов. Но, как известно, метод экспертизы субъективен. Эксперты, как правило, являются представителями зрелых, сформировавшихся научных направлений и могут "не заметить" нового направления в исследованиях или даже отвергнуть его. Поэтому вполне объясним интерес к разработке формализованных методов для определения динамики развития научных областей, выявления новых научных направлений. Появление в 70–80–х гг. большого числа полнотекстовых ретроспективных баз данных (БД) способствовало расширению подобных исследований. Очевидно, что документальные БД, созданные в результате обработки документальных

потоков в конкретных научных областях, являются реальным отображением происходящих в науке процессов и содержат элементы, позволяющие оценить тенденции развития научных направлений.

Одним из возможных подходов к решению проблемы раннего распознавания тенденций развития научных направлений может служить метод анализа динамики лексики документальных БД. В основе метода лежит принцип выделения монотонных и колебательных участков в динамике лексики документов, составляющих анализируемую БД” [19].

Касаясь динамических характеристик лексического состава БД, Е.Павловска отмечает, что “при исследовании некоторых наиболее бурно развивающихся научных направлений было замечено, что "поведение" лексики в текстах документов из БД подчиняется определенным закономерностям: при возникновении новых направлений в научных исследованиях статистические характеристики некоторых терминов отличаются повышенной нестабильностью во времени. Значения частоты встречаемости этих терминов в БД носят колебательный характер. Через определенное время эти колебания прекращаются, и относящееся к прошлому значение частотности "колеблющегося" термина начинает либо расти во времени, либо падать, либо остается постоянной величиной. Наиболее интересен первый случай, когда после этапа колебаний начинается рост частоты. Выход частотной характеристики после роста на пологий участок вызывает предположение, что направление в исследованиях, обозначенное данным термином (или совокупностью терминов), сформировалось. Через определенный промежуток времени колебания могут проявиться снова, после чего не исключено падение частоты появления данного термина, т.е. можно предположить, что наступает момент трансформации данного направления в одно или несколько новых или это направление перестает развиваться, "угасает".

Лексический состав проблемно–ориентированной БД является открытой динамической системой, взаимодействующей с внешним миром путем обмена с ним информацией (научными терминами). Эта система находится в неравновесном состоянии, поэтому ее существование и развитие возможны только при наличии достаточно большого потока внешних возмущений”. “Можно сказать, – заключает Е.Павловска, – что неустойчивое состояние отдельных лексических единиц в проблемно–ориентированной БД может рассматриваться как сигнал о начале развития нового направления в исследованиях [Там же].

В случае, когда цель обучения задана в виде тезауруса, объектом управления выступает тезаурус обучаемого, для которого определено его конечное состояние. При этом важнейшей задачей управления познавательным процессом является достижение цели наиболее рациональным путем именно поэтому обучение строится на принципах систематичности, доступности, сознательности, последовательности и других, имеющих преимущественно

традиционное, историко–педагогическое, и психологическое обоснование [20, с.63].

В то же время упомянутые выше методы анализа понятийной структуры той или иной области знаний (предметной области) обнаруживают одно важное ограничение. Дело в том, что для раскрытия \square ченого $\square\square$ и того или иного понятия для данной области знаний \square ченого $\square\square$ и \square определенное время. Тенденции существуют и раскрываются именно во времени. Таким образом, для выявления \square ченого $\square\square$ и \square н понятия для некоторой специальности \square ченого $\square\square$ и \square определенное время. Но это время выступает и мерой отставания модели содержания специальности от реальной картины на переднем крае науки. Таким образом, система образования теоретически не может изменять свои цели синхронно последним достижениям науки. Следовательно, требование \square ченого $\square\square$ и \square н высшего образования *не может быть воплощено в качестве цели* высшей школы. Это отнюдь не означает, что высшая школа не должна стремиться к \square ченого $\square\square$ и \square н предоставляемого ею образования. Это означает только, что в педагогическом арсенале высшей школы актуальность образования присутствует не в форме цели, но в форме *ценности*, т.е. такой цели, которая не может быть четко сформулирована или слишком неустойчива во времени.

Целями же могут выступать понятия, хотя и не обязательно часто встречающиеся в \square ченого \square распределениях, но обозначившие свою значимость для данной предметной области в определенном поведении в этих распределениях. Именно эти понятия и должны входить в информационную модель содержания \square ченого $\square\square$ и специалиста – тезаурус специальности.

Таким образом, в настоящей статье обоснован метод формирования информационной модели специальности в виде тезауруса специальности, в основу \square ченого положен \square ченоег науки и образования как взаимодействующих социальных систем. В качестве метода отбора информации для формирования содержания специальности (принадлежащих специальности понятий) предлагается использовать \square ченоег \square ченого $\square\square$ и \square них \square документального информационного потока в соответствующей области науки. Системно– \square ченого $\square\square$ и исследования \square ченого $\square\square$ и \square них информационных потоков, а также полнотекстовых баз \square ченоег позволяют формализованными методами извлекать понятия, наиболее существенные для некоторой научной дисциплины на данном этапе развития и, следовательно, подлежащие усвоению \square ченого \square специалистами.

Предлагается также в качестве формы представления содержания специальности использовать ее тезаурус – как совокупность понятий (терминов) и важнейших отношений между ними, отражающих соответствующую область знаний. Методика \square ченого $\square\square$ и тезаурусов детально отработана в сфере научно–информационной деятельности, и с ее использованием – в развитие идей данной статьи – возможна разработка

формализованных методов отбора текстов из электронных хранилищ (например, из □ченного□) в целях информационного обеспечения □ченного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инфосфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе /Ю.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный. – М.: ВИНТИ, 1996. – 489 с., 94 табл., 16 илл. – Российская академия наук.
2. Шрейдер Ю.А. О семантических аспектах теории информации //Информация и кибернетика. – М., 1967. – С. 15–47.
3. Шрейдер Ю.А. Тезаурусы в информатике и теоретической семантике //НТИ. Сер. 2. Информ. процессы и системы. – 1971. – №3. – С. 21–24.
4. Чурсин Н.Н. Популярная информатика.– Киев.: Техника, 1982. – 158 с.
5. Пробст М.А. Тезаурусы в информатике //НТИ. Сер. 2. Информ. процессы и системы. – 1979. – №9. – С. 14–20.
6. Бирюков Б.В. Воробьев Г.Г. Тезаурусный подход к коммуникативным процессам и документальная информация //Информация и управление. Философско–методические аспекты. – М: Наука, 1985. – С.47–69.
7. Соломоник А. Семиотика и лингвистика. – М.: Молодая гвардия, 1995. – 352 с.
8. Шемакин Ю.И. Научно–техническая информация и управление: Лекции.– М.: МЦНТИ, 1977.– 65 с.
9. Чурсин Н.Н. Энтропия в семантической модели коммуникации //НТИ. – Сер.2. Информ. процессы и системы, 1997. – № 8. – С.26–30.
10. Гусев И.Т. и др. Некоторые семантические аспекты проблемы разработки учебных планов /И.Т. Гусев, Э.В. Мухин, Л.Н. Сумароков. //Использование ЭВМ в организации и планировании учебного процесса. – М., 1972. – С. 168–175.
11. Димова В. и др. К вопросу о методе составления тезауруса специальности /В. Димова, В. Чалыков, Д. Маламов //Совр. высш. шк. – 1978. – № 3.
12. Терминологический словарь по информатике. – М.: МЦНТИ, 1975. – 752 с.
13. Никитин А.В. и др. Построение тезауруса специальности при определении содержания образования /А.В.Никитин, Л.И.Романкова, Н.Н.Чурсин; НИИВШ. – М., 1982.– 24 с.–Библиогр.: 14 назв.– Деп. в НИИВШ 14.05.82, № 185–82.
14. Горькова В.И., Гусева Т.И. Анализ документальных информационных потоков и изучение запросов потребителей информации: Лекции.– М.: МЦНТИ, 1977.– 60 с.
15. Горькова В.И. Модель анализа терминосистемы с целью определения ее структуры // Теоретические проблемы информатики. МФД 568.– М., 1978.– С. 170–176.

16. Горькова В.И. Системы исследований документального информационного потока //Системные исследования. Методологические проблемы. – М., 1979. – С. 240–266.

17. Кагеура К. Терминологическая семантика: изучение "понятия" и "значения" в исследовании терминов //Междунар. форум по информ. и докум., 1995. Т.20. – № 4. – С. 19–23.

18. Стась Е.В. Прогнозно–аналитические исследования документального информационного потока в автоматизированном режиме //НТИ. Сер. 2. – 1986. – № 11. – С.25–31.

19. Павловска Елена. Раннее распознавание тенденции развития научных направлений//Международный форум по информации и документации. 1991. – Т.16, №1. – С.26–31.

20. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981.– 143 с.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Алмакаєва О.В.

ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ КІНЦЯ XIX – 30 РР. XX СТ.

Питання естетичного виховання дітей дошкільного віку, зокрема визначення його найефективніших засобів, є одним з головних завдань сучасної педагогіки. Але поряд із цим слід зауважити, що ці питання також хвилювали педагогів, громадських діячів, митців минулого, активно обговорювались у педагогічній пресі кінця XIX – 30-х років XX століття, де висвітлені їх позитивні знахідки у сфері естетичного виховання дітей. Тому вивчення та аналіз статей педагогічних журналів досліджуваного періоду допоможе віднайти шляхи удосконалення естетичного виховання дошкільників у сучасних дитячих виховних закладах.

Ознайомлення із сучасною та історико-педагогічною літературою показує, що окремих питань естетичного виховання дітей дошкільного віку торкались у своїх наукових статтях, дисертаційних дослідженнях, монографіях С.С.Попиченко, Т.Б.Слободянюк, Т.П.Танько, І.О.Ларіна, В.В.Ворожбит, використовуючи матеріали періодичних видань кінця XIX – початку XX століття. Але ними не було узагальнено та систематизовано теоретичні ідеї, позитивний досвід з проблеми естетичного виховання дошкільників засобами мистецтва, які висвітлювались у педагогічних журналах досліджуваного періоду. Виходячи з цього, метою даної статті є висвітлення та узагальнення досвіду з естетичного виховання дошкільників засобами різних видів мистецтва у педагогічній періодиці кінця XIX – 30-х років XX століття.

Нами було проаналізовано такі журнали, на сторінках яких активно розглядались питання естетичного виховання дітей дошкільного віку, як “За комуністичне виховання дошкільника”, “Дошкольное воспитание”, “Педагогический листок”, “Вестник воспитания”, “Народное просвещение” тощо. Ознайомлення з ними свідчить про те, що одним з головних питань, яке хвилювало педагогів у зазначений період, було визначення значущості естетичного виховання в гармонійному розвитку особистості дитини, а також розробка його найбільш ефективних засобів.

Педагоги, науковці, митці підкреслювали також, що одне з перших місць в естетичному вихованні дітей дошкільного віку займають різні види мистецтва. Так, видатний педагог С.Т.Шацький у статті “Школа для детей или дети для школы” стверджував, що взагалі життя дитини повинно проходити у сфері мистецтва. Тому, на його думку, з метою естетичного розвитку дітей мистецтво доцільно використовувати не тільки в навчально-виховному процесі, а й поза заняттями, у повсякденному житті.

Відомий вітчизняний педагог з дошкільного виховання Є.О.Фльоріна у своїй статті “Художественное воспитание дошкольника” зазначала, що мистецтво відіграє особливу роль у розвитку особистості дитини; причина цього – у “своєрідності дитячого мислення (конкретність, образність) та дивовижній творчій активності дитини в усіх галузях мистецтва” [6, с. 1]. На її думку, мистецтво доступне, цікаве та захоплююче для дитини тому, що діє на неї за допомогою емоційного художнього образу; воно розвиває у дитини чуття краси, вміння бачити виразну форму, красиве поєднання кольорів, відчувати ритми й мелодію звуків за умов правильного керівництва. Є.О.Фльоріна звертала увагу педагогів на те, що вони повинні дбати про „багатство та яскравість сприйняття дитини”; це, на її думку, забезпечить дитині „багатство та яскравість її творчості” в різних галузях мистецтва (малювання, ліплення, розповідання тощо). При цьому вона підкреслювала важливість чуття міри в естетиці, особливо в мистецтві. Як і С.Т.Шацький, вона вказувала, що “мистецтво... пронизує все життя дитини” і тому повинно супроводжувати всі заняття у дитячому садку [6, с. 4].

У своїх статтях з естетичного виховання М.Є.Румянцев стверджував, що дитина повинна бути вихована саме на класичних зразках мистецтва, і при цьому підкреслював, що перш за все дитину необхідно познайомити з “азбукою” мистецтв, збудити інтерес до краси за допомогою доступних художніх творів.

Аналізуючи педагогічні журнали досліджуваного періоду, слід відзначити, що серед різних видів мистецтва в естетичному вихованні дошкільників особливе місце відводилось музичному та образотворчому мистецтву. Так, автор статті “Музыкальные эмоции в жизни и воспитании” Г.Трошин вважав, що “без музичного виховання... не може бути гармонійно цілісної особистості” [4, С. 118]. Завдання музичного виховання він вбачав у тому, щоб “дати дитячій душі насолоду” та “виховати в неї естетичне почуття” [4, с. 118, 120]. При цьому Г.Трошин одним із недоліків “сучасного навчання” вважав перевтомлення дітей, і тому, як і Є.О.Фльоріна, застерігав педагогів від надмірного навантаження дітей у процесі занять, зокрема музичних [4, с. 121].

Педагоги Ф.Владимирський (“Пение в жизни и школе”) і А.Волкова (“Искусство в первоначальном образовании”) підкреслювали особливу значущість музики у вихованні дитини. Перший зазначав, що музиці належить найголовніша роль у керуванні почуттями та настроями людини. Автор вказував, що саме співи становлять природну потребу людини, яка виявляється вже в ранньому дитинстві. А.Волкова також наголошувала, що музика емоційно впливає на людину та є найкращим засобом для розвитку її „душевних сил”. Разом з цим вона зауважувала, що не менш значущу роль в естетичному розвитку дитини відіграють “пластичні мистецтва”, тобто скульптура, архітектура та живопис. Педагогічно цінним і доцільним, на думку авторки статті, є безпосереднє ознайомлення дітей із творами образотворчого мистецтва в музеях і на вулицях міста.

Підкреслюючи необхідність естетичного виховання дошкільників у

повсякденному житті, зокрема на літніх дитячих майданчиках, авторка статті “Детские площадки” А.Геліна зазначала, що керівник дитячого майданчика у своїх планах навчально–виховної роботи з дітьми повинен обов’язково передбачити співи, малювання, ліплення, вирізування. У процесі цих занять, до яких діти мають великий інтерес, дуже яскраво, на її думку, проявляється творчість дитини.

У педагогічних журналах досліджуваного періоду було видано чимало статей різних авторів про значущість в естетичному розвитку дитини раннього віку дитячої іграшки. Так, видатний український педагог і громадський діяч С.Ф.Русова у своїй статті “Про дитячі цяцьки” наголошувала на естетичній цінності у вихованні дошкільників народних дитячих іграшок, вважаючи, що в них багато безпосередньої поетичної краси.

Є.О.Фльоріна підкреслювала, що мета іграшки – викликати художній образ, емоційно впливати на дитину, збагачувати її творчу гру, а головне завдання її – сприяти дитячій творчості, розвивати естетичне сприйняття. При цьому дитяча іграшка, на її думку, повинна мати динамічні властивості: рухомі частини, механізм руху та звучання, додаткові атрибути, м’якість матеріалу тощо. Також важливим для іграшки, як зазначала Є.О.Фльоріна, є її привабливе та яскраве оформлення, особливо якщо вона призначена для молодших дітей.

Цікавою, з огляду на тему значення іграшки в естетичному розвитку дитини, є стаття “Художественные куклы”, автор якої Л.Левітман наголосив на необхідності відродження саме руської іграшки з метою використання її для естетичного виховання дітей у нашій державі, розглянувши, як приклад, процес відродження сучасної для тих часів художньої ляльки в Західній Європі (Німеччині та Франції). При цьому, вказував він, говорити про виховну роль та значення іграшки можна лише за умов її естетизації та віддалення від фабричного шаблону, тобто іграшка, підкреслював автор, повинна бути одухотвореною, поживляти свідомість дитини, збагачувати її фантазію художніми образами. Упоратися з цим відповідальним завданням, вважав Л.Левітман, може тільки художник–педагог.

Підкреслюючи важливість правильного добору іграшок для дитини, автор статті “Любовь к прекрасному” Фелікс Том рекомендував рішуче вилучати з дитячого вжитку потворні іграшки. При цьому він припускав, що оточувати дітей лише красивими речами та бездоганними творами мистецтва немає необхідності.

Цілу низку статей методичного характеру, в яких розкривається роль образотворчого мистецтва в естетичному розвитку дитини та його місце в навчально–виховному процесі дошкільних закладів, було видано В.Мурзаєвим. Особливу увагу він приділяв підготовці дітей до образотворчої діяльності за допомогою розглядання картин. Так, в одній зі статей педагог зазначав, що розглядання картин, окрім розвитку в дітей бажання та вміння спостерігати, “підкаже дітям правильний і єдиний шлях до насолодження художніми витворами та розів’є їх естетичний смак” [3, с. 556]. В.Мурзаєв рекомендував використовувати в навчально–виховній практиці спеціальні альбоми картин, в

яких повинно бути представлено найкращі репродукції видатних вітчизняних художників. При цьому, підкреслював він, на першому місці повинні бути художні пейзажі, на другому – побутовий жанр, на третьому – історичний тощо.

У статті “О рассматривании картин в детском саду” В.Мурзаєв зазначав, що в дитячому садку картина повинна використовуватися не тільки як навчально–допоміжний засіб, але й задля естетичного розвитку дітей – “для споглядання, насолоди, естетичних переживань” [2, с. 5–6]. Ним було проголошено надзвичайно важливий, на нашу думку, принцип естетичного виховання дошкільників, який полягає в тому, що навіть у ранньому дитинстві у вихованні необхідно застосовувати лише високохудожню картину. Не зважаючи на те, наголошував у статті В.Мурзаєв, що в дошкільному віці дитина “ще не спроможна поставитися до картини естетично, бо вона сприймає лише фактичний зміст”, однак її естетичні враження “міцно відкладаються десь у схованках її маленької душі” [2, с. 8–9] і згодом відіграють свою позитивну роль у розвитку естетичних смаків, оцінок, суджень. Він назвав це попередженням в естетичному розвитку дитини. Естетичні враження дітей від картини педагог рекомендував закріплювати в процесі інших занять: малювання, ліплення, співів та ігор.

На обов’язковому закріпленні навчального матеріалу після розглядання картин В.Мурзаєв наголошував також у статті “Работы детского сада в связи с рассматриванием картин”. Він підкреслював, що розглядання картин повинно бути тісно пов’язане з роботами дітей ілюстративного характеру, тобто одразу ж після розглядання необхідно провести по черзі заняття з малювання, потім вирізування та наклеювання, далі ліплення, драматизації тощо.

Важливим, на наш погляд, є те, що у статті “Как рассматривать картины в детском саду” автор розкрив методику проведення в дитячому садку Дня картин. У зв’язку з цим ним було розроблено класифікацію, згідно з якою в першу чергу повинні використовуватися картини, що відображують життя дітей, у другу – картини з життя знайомих дітям тварин, у третю – жанрові картини з життя дорослих, у четверту – пейзажі. Поряд із цим, В.Мурзаєв запропонував такі способи розглядання картин: 1) безмовне споглядання, після чого діти діляться своїми враженнями з керівником; 2) розглядання з бесідою дітей між собою, без допомоги керівника; 3) розглядання з бесідою дітей, якою керує „садівниця”; 4) розглядання та розповідь керівника без активної участі дітей. На думку автора, найбільш ефективним є третій спосіб.

Використанню картин на заняттях з образотворчого мистецтва в дошкільних закладах присвячено також статті О.Андрєєвої, В.Цветкової “Картина в детском саду” та Є.І.Козлової, Є.Ю.Шабад “Картина в работе с детьми старшей группы”. У першій зазначалось, що розглядання картин надає величезні можливості для всебічного розвитку дитини; з допомогою картин виховується художній смак, почуття, розвивається художнє сприйняття. Автори обох статей наголошували на серйозності проблеми добору вихователями картин; однією з головних вимог у виборі картин вони вважали їх художню

цінність. Шляхи здійснення цього завдання О.Андрєєва та В.Цветкова вбачали в необхідності організації науково–дослідної роботи за цим напрямком, а також у необхідності самоосвіти педагогів. На їх думку, педагог повинен знати сучасні течії в мистецтві, спостерігати за його розвитком тощо. Є.І.Козлова та Є.Ю.Шабад підкреслювали, що вихователь повинен уміти самостійно аналізувати зміст, відчувати настрій картини, виділяти основні моменти, на які необхідно звернути увагу дітей перед тим, як ознайомлювати їх з нею.

Образотворчій діяльності дітей були присвячені такі статті у періодичних виданнях досліджуваного періоду: “О рисовании с маленькими детьми”, “Малювання – мова дитини”, “Біля дитини”, “Художня культура педагога–дошкільника”, автори яких (А.Животко, А.Середа, К.Туркова) підкреслювали значущість малювання в естетичному розвитку дітей. При цьому необхідно відзначити, що їх думки щодо керівництва зображувальною діяльністю дітей були суперечливими. Так, А.Животко, А.Середа вказували, що в ранньому віці малювання повинно носити вільний характер, адже несвоєчасне втручання дорослого, перевантаження новими образами спричиняє зниження творчих здібностей дитини, а також зниження інтересу та її перевтомлення. Протилежної думки дотримувалась К.І.Туркова, яка у своїй статті зазначала, що з формами “вільного малювання”, які набули “яскравого розвитку в Києві”, необхідно “рішуче боротися”, тому що вони, на її думку, мають негативні наслідки [5, с. 16]. Варто підкреслити, що дослідження сучасних педагогів і видатних педагогів–класиків (Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського) доводять необхідність систематичного керівництва різними видами діяльності, зокрема зображувальною, з раннього дитинства.

На питаннях образотворчої діяльності дітей–дошкільників також зосереджував увагу В.Мурзаєв у статті “Лепка в дошкольном возрасте”. Дотримуючись поглядів Меймана, який стверджував, що “тільки та людина може дійсно розуміти будь–яку галузь мистецтва, яка вміє в цій галузі творити” [1, с. 501], автор статті вказував на необхідність залучення дітей до образотворчої діяльності з раннього віку. Він підкреслював, що “і ліплення, і малювання в дитячому садку, не зважаючи на скромність робіт маленьких скульпторів і художників, закладають фундамент естетичному смаку, не викликаючи розумового перевтомлення” [1, с. 500]. При цьому ліплення, на думку В.Мурзаєва, повинно обов’язково передувати малюванню олівцем і фарбами. Підкреслюючи витонченість характеру, аристократичність скульптури як виду мистецтва й необхідність “для її художнього розуміння та відчуття більш розвиненого, вишуканого смаку”, він зазначав, що ліплення в дитячому садку “здалеку, з малих років, посиляє людині цю надію” [1, с. 500].

Таким чином, аналіз статей педагогічних журналів кінця ХІХ – 30 років ХХ століття показав, що серед різних засобів естетичного виховання дітей дошкільного віку чільне місце педагоги, науковці, митці відводили мистецтву, зокрема музичному та образотворчому. На нашу думку, сьогодні постає необхідність ретельного вивчення та аналізу досвіду з естетичного виховання дошкільників, висвітленого в педагогічній періодиці минулого, виявлення

тенденцій розвитку естетичного виховання та шляхів впровадження позитивного досвіду минулого в сучасних умовах, що сприятиме удосконаленню системи естетичного виховання дітей у дошкільних установах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мурзаев В. Лепка в дошкольном возрасте //Дошкольное воспитание. – 1915. – № 8–9. – С. 497 – 506.
2. Мурзаев В. О рассматривании картин в детском саду //Дошкольное воспитание. – 1915. – №1. – С. 5–16.
3. Мурзаев В. Рассматривание картин, как учебно–вспомогательное средство //Педагогический листок. – 1912. – № 7. – С. 554–560.
4. Трошин Г. Музыкальные эмоции в жизни и воспитании //Вестник воспитания. – 1901. – № 5. – С. 66–122.
5. Туркова К.І. Художня культура педагога–дошкільника //За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – № 7. – С. 16–17.
6. Флерина Е.А. Художественное воспитание дошкольника //Дошкольное воспитание. – 1939. – № 7. – С. 1–17.

Дітковська С.О.

РОЗРОБКА ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД 20–30–Х РОКАХ ХХ СТ.

У статті висвітлена проблема корінної трансформації змісту дошкільного виховання у 20–30–ті рр. ХХ ст. Аналіз проводиться на основі вивчення офіційних документів, роботи з'їздів працівників освіти та досліджень педагогів того часу.

У наші дні в Україні відбуваються корінні зміни в усіх галузях народного господарства. Однією з перших зазнала трансформації початкова та найважливіша ступінь формування особистості людини – система дошкільного виховання. Українські педагоги при розробці нових програм виховання в дитячому садку (“Дитина”, “Малятко”) відійшли від таких базових принципів радянської програми: ідейність навчально–виховного процесу, комуністична направленість, керівна роль вихователя в розвитку дитини, розгляд дитини як об’єкта виховання і т. п. Основою сучасної програми з дошкільного виховання, яка незабаром повинна бути видана, являється Державний базовий компонент. Цей документ ґрунтується на наступних засадах гуманістичної спрямованості, ставлення до дитини як до суб’єкта, спрямованості на розвиток природних здібностей особистості і т.п. [1]. При цьому деякі вихователі, які отримали освіту за радянських часів, відчують труднощі в переході до нового змісту системи дошкільного виховання. Вони не розуміють, який пагубний вплив мають їх застарілі методи роботи на формування особистості дитини. Для виправлення ситуації та запобігання розширення подібних явищ автор пропонує повернутися в минуле й розглянути процес трансформації змісту дошкільного виховання в період з 1917 р. по к.30 – х рр.

Розв'язання вищевказаної проблеми було започатковано в ряді наукових досліджень. А.Бондар у праці “Розвиток суспільного виховання в Україні (1917 –1967)” розглядає процес становлення і розвитку суспільного виховання за радянських часів. Автор приділяє значну увагу змісту дошкільної освіти в Україні в визначений період. При аналізі 20–х рр. А.Бондар проаналізував практично всі офіційні документи (хоча все ж таки деякі залишилися поза його увагою), які стосуються змісту дошкільного виховання. Зміни в змісті освіти 30–х рр. зовсім не висвітлені в монографії. Цей факт постає суттєвим недоліком для ґрунтовного аналізу та виявлення основних принципів роботи системи дошкільного виховання. До того ж висвітлення системи суспільного виховання дітей зроблено на основі марксистсько–ленінської ідеології [3]. С.Сірополко в монографії за назвою “Історія освіти в Україні” дає стислий аналіз розвитку системи дошкільного виховання в Україні в період з 1917 по 1930 рр. Автор розкриває процес становлення змісту дошкільного виховання на комуністичних засадах. При цьому необхідно підкреслити, що С.Сірополко не робить належного аналізу роботі з’їздів працівників освіти, не розглядає процес відокремлення освітніх установ від церкви і т. п. Стислість висвітлення пов’язана з тим, що в праці розглядається дуже великий період часу (з часів Київської Русі до сер. 30–х рр. ХХ ст.) і це не дало можливості автору проаналізувати матеріал більш докладніше [11]. Л.Батліна в монографії “Становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання в УРСР (1917–1941 рр.)” хоча й повністю розглядає та аналізує події періоду 1917 – к.30–х рр., однак робить це з позиції радянської ідеології та не приділяє належної уваги працям українських педагогів, які розробляли національну систему дошкільного виховання [2].

Таким чином, ми бачимо, що сьогодні не існує дослідження, у якому був би повністю висвітлений процес розробки змісту української дошкільної освіти в 20–30–ті рр. ХХ ст. На основі цього автор пропонує в ході дослідження вирішити такі завдання: розглянути зміст концепції з дошкільного виховання в 20–30–ті рр. та виявити їх істотні відмінності; проаналізувати роботу з’їздів працівників освіти; проаналізувати процес становлення дитячих садків як основної форми виховання дітей дошкільного віку; сформулювати основні принципи роботи радянської системи дошкільного виховання.

У 1918 р. російські більшовики проголосили про відокремлення церкви від держави та школи від церкви [9:126]. Відповідно до цього працівники Наркомосу України 18 січня 1919 р. видали декрет під аналогічною назвою. З навчальних планів усіх освітніх закладів вилучався “закон божий” та розпочалася перебудова навчання на діалектико–матеріалістичній основі [5:23].

Лютнева буржуазно–демократична революція відкрила для українського народу можливість приступити до будування дошкільних установ – дитячих садків, клубів, майданчиків і т. п. – на ґрунті національного оточення дитини, – рідної мови, пісні, гри й т. д. У містах та селах почали закладатися ці установи на кошти міських і земських самоврядувань та міських громад. Усі дитячі дошкільні установи мали своїм завданням доповнювати родинне виховання, не

відривати дітей від матері як природної виховательки. Виховна робота проводилася в дошкільних установах здебільшого за педагогічною системою Фребеля і Монтессорі та за тими вказівками, які містив у собі “Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання”, виданий у 1918 р. Відділом дошкільного виховання [11:659].

Процес становлення системи дошкільних закладів у радянській державі супроводжувався запровадженням у життя ряду принципово нових заходів. 18 січня 1918 р. Державна комісія прийняла постанову “Про світську школу”. У ній вказувалося, що “державна в справі релігії залишається нейтральною”, тому дитячі сади, як і школи, становляться світськими та із системи виховання виключається релігійне [9:132]. Цей процес свідчить про знищення державною старою ідеологією задля насадження нової комуністичної.

Основною ланкою системи освіти в Російській Федерації більшовики визначили єдину трудову школу, про що свідчать наступні документи: “Положення про єдину трудову школу РРФСР” від 30 вересня 1918 р. і “основні принципи єдиної школи” (останній пізніше почали називати “Декларацією про єдину трудову школу”) від 16 жовтня 1918 р., які були видані Народним комісаріатом освіти [9:133, 135]. До єдиної трудової школи приєднувався дитячий садок для дітей віком від 6–ти до 8–ми років. На усіх ступенях передбачалося безплатне навчання. Основою дитячого садка, за “Положенням”, повинна стати виробнича праця як метод виховання та особливо як виробнича суспільно необхідна праця.

Значну роль у будівництві нової системи освіти й виховання на Україні відіграла Програма партії, прийнята VII з’їздом РКП(б) у березні 1919 р. У галузі народної освіти більшовики планували перетворити заклади освіти, у тому числі дитячі садки, у засіб знищення поділу суспільства на класи. Заклади освіти ставали провідниками “ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські та непролетарські верстви населення з метою виховання покоління, яке зможе остаточно встановити комунізм” [9:18]. Отже, метою діяльності дитячих садків постає виховання громадян соціалістичного суспільства, а ні гармонійно розвинутої людини, суспільні інтереси переважають над особистими.

Однак створення дошкільних закладів в Україні проходило у важких умовах. Перші роки радянської влади в республіці були періодом економічної руїни, громадянської війни, гострої класової боротьби та голоду. Вирішення проблеми гальмувала відсутність практичного досвіду в організації дошкільної справи та нерозробленість теорії питання.

Допомогу шкільним працівникам в організації дитячих садків на основі втілення в життя вимог Програми РКП(б) надав I Всеросійський з’їзд по дошкільному вихованню, який проходив з 25 квітня по 4 травня 1919 р., у роботі якого брали участь делегати п’яти губерній України: Київської, Харківської, Одеської, Миколаївської, Катеринославської. У ході його роботи були сформульовані положення про організацію закладів по дошкільному вихованню, виділені завдання педагогічної пропаганди ідей дошкільного

виховання серед населення. З'їзд визначив головний тип дошкільних закладів – дитячий садок, який найбільш сприятливий для дітей від 3 до 7 років із терміном перебування 6 годин. Необхідно відмітити, що окремі делегати з'їзду виступили на захист ідей “вільного виховання”, аполітичності виховання дітей дошкільного віку. Чітку гуманістичну позицію висловила психолог П.О.Єфруссі: “Говорять про розвиток класової самосвідомості в дитини, насамперед у ній повинна розвиватися повага до особистості людини. Це перший камінь у дошкільному вихованні. Якщо розвивати класові протиріччя, ви не створите в дитині людину” [6:57]. С.Т.Шацький висловив свою позицію таким чином: “Не правильний погляд, що педагог повинен бути комуністом, тому що нав'язування комунізму в школі може привести до протилежних результатів”. Виходячи з цих позицій педагог висловив необхідність “надати дітям можливість жити як діти, тобто своїм життям, і створити їм для цього сприятливі умови” [6:57]. Є.І.Тіхеєва особливо підкреслювала: “Політика не повинна входити в дошкільне виховання” [6:57]. Загальна позиція та відношення багатьох учасників з'їзду з цього питання про зв'язок педагогіки та політики були такими, що вищевказані педагоги були вимушені виправдовуватися за свої думки, які не відповідали загальним.

Перша дошкільна всеукраїнська нарада (1921р.) не внесла будь-якої ухвали щодо методики праці в дошкільних установах, але фактично вона проводилася за системою вільного виховання. У “Порадниках сольного виховання” того часу (1921–1923 рр.) знаходимо таку методичну пораду: “Тільки те навчання нам потрібне, яке здійснюється в повному й нерозривному зв'язку з усіма іншими елементами життя дитини, яке зводиться до живої та активної відповіді на ті питання, що за кожного даного моменту цікавлять дитину, яке в такий спосіб встановлює цілком природні (а ні програмно–штучні) асоціації в дитячій свідомості, в усій психофізичній організації дитини” [11:663].

Таким чином, ми бачимо, що виховна робота в дитячих садках у період з 1917 по 1925 рр. ще не містила в собі політизованості та класовості. На її зміст продовжували здійснювати великий вплив світогляди й педагогічні ідеї педагогів, які в своїй практиці дотримувалися фребелівського напрямку, практикували систему М.Монтесорі, виражали наміри створити українську систему дошкільного виховання (С.Русова, Т.Лубенець, Н.Лубенець [10,8,7]).

З сер. 20–х рр. починається новий період розвитку суспільного дошкільного виховання в СРСР. Він був пов'язаний з переходом до кардинально нових принципів роботи дитячих садків. Підтвердженням тому є такі факти. “Порадник по соціального вихованню” від 1924 р. вже містить зовсім іншу методику виховання, ніж попередні: “Усю увагу соціального виховання зосереджено на організації дитячого життя в колективі: не особистість дитини з її психофізичними властивостями взято за основу педагогічного процесу, а дитячий колектив з його взаємовідносинами” [11:663]. Так методика дошкільного виховання впадає з однієї крайності до іншої, переносячи центр уваги на групові заняття за зразком школи.

У 1924 р. відбувся III Всеросійський з'їзд із дошкільного виховання, який прийняв програму вивчення дитини–дошкільника. У ній дитина розглядалася як пасивний продукт соціального середовища, а педагог виступав у ролі організатора середовища та фіксував спостереження за дітьми. Така програма не задовольнила більшовиків тому, що вона не націлювала увагу вихователів на вирішення головного на їх думку педагогічного завдання – виховання майбутніх будівників і творців комуністичного суспільства.

Так, у цьому ж році були видані програмно–методичні вказівки для педагогів дошкільних закладів, принципи положення яких визначалися ленінською промовою на III з'їзді РКСМ і вказівками Н.Крупської щодо організації дошкільного виховання. У цих указівках досить детально розкривалися завдання, зміст і методика фізичного, розумового та морального виховання дітей, кінцевою метою якого було “сприяти формуванню з дитини людини, яка б віддала всі свої сили, всі свої здібності на користь пролетаріату, створити з дитини громадянина – борця за комунізм” [4:45].

З того часу дошкільне виховання ще в більшій мірі запозичає від соціального шкільного виховання й політехнізацію як безпосередній зв'язок усього педагогічного процесу з виробництвом, і втягнення дітей до участі в соціалістичному будівництві і класовій боротьбі. Поступово марксистсько–ленінська теорія виховання витискує всі інші.

Перший проект програми був розроблений дошкільним відділом НКП УРСР у 1928 р. під назвою “Дошкільне виховання. Матеріали до керівництва”. Проект включав у себе статут дитячого садка, визначав зміст і методику виховної роботи з дітьми, устанавлюючи тим самим узгодженість у роботі дитячих садків. Однак зміст педагогічної роботи з дітьми зводився до вдосконалення “біологічних функцій організму” із метою “навчити дітей спати, їсти, доглядати за своїм тілом і одягом” [2:14]. Методика навчально–виховної роботи ґрунтувалася на основних положеннях рефлексології.

Значного розповсюдження зазнала політехнізація дошкільного виховання. С.Лівшина наводить як приклад виступ на з'їзді в справі охорони материнства й дитинства (у квітні 1931 р.) педагога на прізвище С.Файвуцович, яка рішуче домагалася забезпечення дитячих ясел моторами, дизелями, паровими машинами і то не іграшкового характеру, а справжніми, тільки невеликого розміру. С.Лівшина зауважує, що “таке зведення політехнізму до техніки, з одного боку, і з другого – переоцінка трилітніх дітей щодо їхніх можливостей і можливостей розуміти соціальні явища врят чи сприятиме правильній організації системи виховання на основах політехнізму” [11:664]. Однак сама С.Лівшина стверджує, що основи політехнізму в системі дошкільного виховання є непорушними, хоча і повинні носити значно інший характер. Про що свідчить її стаття у співробітництві з Н.Герценштейн – “До питання про політехнічне виховання дітей преддошкільного віку”. М.Скрипник виступав з приводу цієї статті на нараді в справі програми для дошкільних установ (квітень 1932 р.): “Коли я прочитав, то упав. От що тут написали: ... “З преддошкільного віку можна почати утворювати політехнічний кругозір

дитини щодо поняття визначення праці, опанування людиною машини, щоб вона зрозуміла значення техніки, переваги колективної праці над індивідуальною тощо. Політехнічне виховання не може обмежитись формуванням ставлення на базі явищ тільки конкретного порядку. Водночас з цим ми формуємо пізнання й ставлення до явищ хоч не конкретних і близьких, але близьких класовому буттю, соціалістичним змістом”. “Коли так політехнізувати переддошкільний вік, – продовжує М.Скрипник, – боюсь, що дійде до політехнізації дородового періоду” [11:664–665].

Далі С.Сірополко зауважує, що не дивлячись на те, що М.Скрипник, тодішній комісар освіти, рішуче виступив проти механічного копіювання школи основ у праці дошкільного виховання, ніхто не посягнув на самі засади “марксистсько–ленінської педагогіки”, на яких базувалося дошкільне виховання. І той самий М.Скрипник затвердив схвалену нарадою програму, яка “має стати за основне знаряддя в руках масового педагога для проведення витриманого комуністичного виховання, для боротьби за виконання в дошкільній роботі партійних директив” [11:665]. Тобто ми бачимо ступінь підкорення українських діячів центральній владі в Москві, майже повну ліквідацію їх самостійної діяльності й свідомості.

Боротьба більшовиків з “ідеологічною спадщиною” призвела до боротьби з дитячою казкою, як матеріалом дитячого читання, бо казка “не рахується з дійсним світом та його законами, а, навпаки, створює особливий “ідеальний” світ”, а це, утруднює дитині розуміння тієї дійсності, в оточенні якої вона перебуває [11:665].

Один із педагогів взявся на прикладі відомої казки “Івасик–Телесик” показати, як казка перекручує дійсність, “на кого працює те злото–срібло, що з них казковий дід робить Івашкові човен і весельце? Тут ”злото–срібло” становить поетичний образ: золотий–срібний тут значить найліпший. А в інтересах якої класи було виховувати змалку почуття побожності перед золотом–сріблом? Відповідь ясна... Всю казку подано в аспекті куркульського “достатку”: “а в батька їсти–пити і хороше походити”, “злото–срібло”, “пироги”, “запас пшона”. У тому самому тоні витримано й опис відьомського побуту: тут і гості, і гулянка з ними, і т.п. Івасик “ловить рибку та годує діда й бабу, наловить та віддасть і знову поїде” – така статечна дитина! Зразу видно, що “хазяйнуватого” батька син... Взагалі у казці дуже багато їдять – якась примітивно–глітайська вакханалія їжі: “мати йому їсти носить”, “наварила йому снідати”, “дам я тобі їсти і пити” (тричі), “снідати принесла” (тричі)... їдять, їдять. І чого тільки не їдять: і рибу, і м’ясо “зміячки”, і пироги”...[11:665].

Натомість більшовики висувають на перше місце політичні книжки, які знайомили дітей з дитячим комуністичним рухом, з боротьбою пролетаріату проти буржуазії. Так С.Сірополко виступає з критикою дитячої політичної літератури: “В усіх цих книжках революцію роблять виключно діти. Ауслендер, Накоряков, Верейська, Різниченко, Юрезанський (це все автори політичної дитячої літератури. – С.) – усі ставлять в центрі подій дитину, усі роблять її

головним героєм, навіть перекручуючи для цього історичну правду. Діти в цих книжках і підпілля організують, і бандитизм винищують, і в громадянській війні беруть участь, що без них, мабуть, не було б перемоги. Навряд чи можна сподіватися, що сучасні діти не відчують усієї тої солоденької фальші дидактичних оповідань, де в центрі подій стоїть дитина” [11:666].

Автор приходять до висновку, що комуністична педагогіка зайшла в сліпу вулицю: казка – шкідлива, бо вона малює “ідеальний” світ, а політична дитяча література нікчемна і її не приймає дитина. Ми бачимо, що педагог не насмілювався признати відповідність казки самій природі дитячої психіки.

Перша всесоюзна конференція в справі дитячої літератури (у лютому 1931 р.) знов підтвердила, що „казці немає місця в радянській дитячій літературі”, але це не перешкоджає попиту дітей на казки, свідомством чого можуть служити каталоги видавництва в Україні, у яких можна знайти назви наступних старих казок – про червону хустку, про kota в чоботях, про козу-дерезу і т.д. [11: 666].

І тільки після того, як Н.К.Крупська засудила негативне становище до казки, в Україні казка знову здобула собі належне місце серед виховних засобів у педагогічній праці дошкільного виховання.

У 1932 р. відбулася Всеукраїнська методична нарада дошкільних робітників, яка прийняла другий проект програми для дитячих садків під назвою “Основні питання роботи в дитячих закладах”. У ньому були чітко сформульовані мета та завдання дошкільного виховання, які мали ідеологічне напруження. Акцент робився на необхідність забезпечення комуністичного виховання дошкільників, зміцненні його зв’язку з життям. Крім того, проект мав суттєві недоліки: невідповідність форм роботи віковим можливостям дітей, відрив процесу навчання від процесу виховання, недооцінка гри, творчої діяльності, художнього виховання дошкільників. Гострій критиці були піддані наміри деяких керівників Наркомосу УРСР створити українську програму виховання для дитячого садка, тому що вона нібито не враховувала досвіду роботи дитячих садків інших республік, а насправді створювала загрозу проявлення української самостійності, виходу з-під контролю Москви.

Необхідність більш чітко визначити зміст виховної роботи з дошкільниками знайшла своє відображення у створенні в 1934 р. “Програмі та внутрішньому розпорядку дитячих садків”. У програмі говорилося, що головне завдання дошкільних закладів поставало у всебічному розвитку дитини. Коло необхідних знань та навичок для дошкільників скоротилося та приводилося в часткову відповідність із віковими можливостями дітей. Головним положенням програми було звернення уваги вихователів на важливість для подальшого розвитку особистості, правильно поставленої навчально-виховної роботи, починаючи з молодшого дошкільного віку, приділялася увага грі як ведучому виду діяльності дитини-дошкільника, вказувалося на необхідність інтернаціонального виховання, робився акцент на формування в дітей навичок суспільного виховання. Не дивлячись на намагання авторів програми врахувати можливості дошкільного віку та будувати навчально-виховну роботу,

використовуючи принцип послідовності, у програмі можна знайти приклади формального ускладнення та правильного розподілу навчально–виховного матеріалу за віковими групами. Зміст розділів мав велику кількість знань, які перевищували можливості дошкільників. У програмі вихователь виступав у ролі помічника дітям, наставника, що й викликало критику з боку керівництва, на думку якого, провідна роль педагога в розвитку та вихованні дитини недооцінювалася. Усі суб'єктивні та об'єктивні недоліки програми, на думку радянських педагогів, виходили з впливу педології на теорію та практику дошкільного виховання [3:49].

З 1936 р. починається особливо гостра критика ЦКВ КП(б). У педології, яка призвела до того, що педологи оголошувалися ворогами народу. Це дозволило визначити генеральний напрямок подальшої розробки змісту, форм і методів педагогічного впливу на дитину дошкільника, виходячи з марксистсько–ленінського навчання.

Таким чином, у період з 1917 по к.30–х рр. в Українській РСР була створена велика мережа дошкільних закладів, визначені фактори, які впливають на розвиток дошкільника, конкретизовані мета і завдання виховання в дитячому садку, був виділений основний вид дитячої діяльності, указана роль педагога в навчально–виховній роботі з дітьми. Розгром педології дозволив перетворити дошкільника на об'єкт виховання.

Розглянувши трансформацію змісту дошкільного виховання СРСР, ми можемо виділити фундаментальні принципи радянської концепції:

Централізація та одержавлення системи виховання.

Політехнізація дошкільного виховання.

Розвиток особистості дитини відбувається у процесі виховально–освітнього впливу.

Ідейність навчально–виховального процесу, комуністична направленість, яка запроваджується в життя на основі марксистсько–ленінської філософії.

Процес становлення дитини як особистості відбувається в рамках формування його як члена суспільства, тобто колективіста.

Керівна роль педагога в розвитку дитини, перетворення останньої на об'єкт виховання.

Інтернаціональний характер виховання, насамперед русифікація. Вона проводилася згідно ідеї формування єдиної спільноти “радянський народ”, яка передбачала ліквідацію розбіжностей між націями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні //Дошкільне виховання. — 1999. — № 1. — С. 10–23.
2. Батлина Л. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в УССР (1917–1941 гг.). Автореферат дис. ...канд. пед. наук. — К.: Просвещение, 1983. — 19 с.
3. Бондар А. Развитие суспільного виховання в УРСР (1917–1967). — К.: Видав. Київського універ., 1968. — 228 с.
4. Ільченко Ж. Перші роки становлення: Розвиток суспільного

дошкільного виховання на Україні після перемоги Великого Жовтня (1918–1925 рр.) // Дошкільне виховання. – 1987. – № 10. – С. 4–5.

5. Культурне будівництво в Українській РСР, Т. I. – К.: Держполітвидав УРСР, 1959. – 567 с.

6. Литвин Л. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 3. – С. 56–61.

7. Лубенец Н. Дошкольное воспитание и начальная школа // Русская школа. – 1913. – № 11. – С. 1–16.

8. Лубенец Т. Педагогические беседы. – 2-е изд. – СПб: 1913. – 263 с.

9. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Сост.: А.Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.

10. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

11. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – Л.: Афіша, 2001. – 664 с.

Дмитрієва І.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ КОРЕКЦІЙНО–ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ІЗ РОЗУМОВИМИ ВАДАМИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку України постало питання про удосконалення системи спеціальної освіти, пов'язане з новим розумінням особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, з новим ставленням суспільства до цих дітей, з необхідністю продуктивного вирішення питань їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство.

В “Державному стандарті спеціальної освіти дітей особливими потребами” наголошується на необхідності створення оптимальних умов для досягнення соціальної зрілості кожною особистістю, розвиток тих здібностей, які потрібні їй і суспільству, досягнення певного рівня освіченості, включення її в соціально–вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі. У зв'язку з цим, реформування системи спеціальної освіти передбачає переорієнтацію виховного впливу на формування та розвиток особистості школяра, на стимулювання внутрішніх тенденцій її розвитку, активності дитини в процесі діяльності, яка відповідає цілям і задачам виховання, на підвищення соціальної позиції кожного школяра, забезпечення умов для здійснення гармонічної інтеграції в соціальному оточенні.

Система спеціальної освіти, здійснюючи корекційно–розвивальну та компенсаторно–реабілітаційну роботу, повинна орієнтуватися на вимоги суспільства до своїх громадян і має забезпечити формування особистості школяра–громадянина, – людини, яка знає свої права та обов'язки, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві. Для цього необхідно створити спеціальні умови, в яких реалізувалися б специфічні завдання виховання дітей з психофізичними порушеннями. Необхідна така

система виховання, яка забезпечила б їм можливість жити і працювати в широкому соціальному середовищі. Спеціальна школа повинна озброїти випускників умінням орієнтуватися в життєвих ситуаціях, визначитися у власних поглядах, можливостях, дотримуватись норм соціальної поведінки (власне, вмінням адаптуватися до соціального середовища). Тому на сьогодні надзвичайно актуальною є проблема формування у дітей з особливими потребами відповідних особистісних якостей і рис характеру.

При цьому, слід зазначити, що наявність психофізичних розладів суттєво ускладнює завдання забезпечення відповідного розвитку особистості, підвищує вірогідність відхилень в індивідуальній поведінці, зниження її соціальної активності, втіленої в реальних діях і вчинках. Особливо це стосується дітей з із розумовими вадами, психічний розвиток яких ускладнює процес формування моральних уявлень та понять, відповідних моральних якостей; призводить до некритичного ставлення до власної поведінки, до порушень елементарних принципів моралі, своєрідно впливає на процес становлення дитини як особистості, на характер формування її суспільних зв'язків.

Дітям із розумовими вадами властива інтелектуальна пасивність, інертність, млявість, невірноваженість, підкорення сторонньому впливу. Деякі з дітей є замкнутими, неконтактними. Через недорозвиток інтелекту у дітей даної категорії їхні потреби слабо регулюються свідомістю. Це, зокрема, виявляється в переважанні елементарних органічних потреб (їжа, сон тощо). Недорозвиток вищих культурних потреб обумовлює своєрідність мотиваційної сфери дітей. Таким дітям властивий низький рівень усвідомленості мотивів діяльності; швидка їх зміна, що пояснюється значною залежністю мотиву від тієї чи іншої ситуації; невміння поставити і усвідомити мету; зазвичай спостерігається відсутність спонукальної дії мотиву.

Внаслідок недорозвитку мотиваційної сфери виникають труднощі при формуванні потреб та інтересів, які, за умови їх усвідомлення, виявляються у формі мотивів поведінки. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку інтереси нестійкі, пасивні, поверхові, ситуативні; у випадку зміни ситуації згасають.

Властива таким дітям слабкість регулюючої функції мислення часто обумовлює їхню некритичність стосовно своїх і чужих дій і вчинків. Їм важко здійснювати операції узагальнення, абстрагування. Наслідком цього є невміння адекватно оцінити результати роботи, проаналізувати власну діяльність. Низький рівень самосвідомості призводить до того, що вони починають обдумувати дію не до, а після її виконання. Це, у свою чергу, веде до помилкових дій і невміння спланувати діяльність. Розумово відсталі діти не можуть критично оцінити свої можливості, нахили, результати власної праці; вони не здатні в процесі діяльності розподілити увагу, передбачити послідовність дій; їм важко виділити головне і встановити основні зв'язки та ознаки; їм властива схильність до стереотипності дій.

Дітям є малодоступними більшість моральних понять, вони їх, здебільшого, не диференціюють. У них важко сформувати моральні уявлення,

моральні якості. Це веде до некритичного ставлення до власної поведінки, до порушень елементарних принципів моралі, а обмеженість соціальних контактів значно звужує можливості для набуття учнями морального досвіду й наслідування.

Усе це становить серйозну перешкоду для усвідомлення змісту моральних понять, принципів і критеріїв адекватної поведінки, а відповідно, й для формування морального світогляду.

Разом з тим, особи з розумовими вадами мають право і можливість нарівні з усіма робити свій внесок у суспільство, підвищувати рівень власної громадянської компетентності. Однак для цього потрібні спеціальні умови, в яких реалізувалися б специфічні завдання громадянського виховання даної категорії дітей.

Як засвідчують сучасні дослідження, на сьогодні рівень вихованості випускників допоміжних шкіл є недостатнім. Навіть значна частина школярів, котрі володіють знаннями норм поведінки та моралі, не усвідомлюють необхідності їх дотримання. Негативні вчинки здійснюються дітьми регулярно, систематично і закріплюються в негативні звички поведінки. Виховний процес у допоміжних школах не завжди забезпечує належним чином корекцію особистості дитини, а також подолання соціальних наслідків дефекту. Зусилля, яких докладають педагоги з метою виховання особистості, підготовленої до самостійного життя в суспільстві, дають незначні результати.

Суттєвою вимогою до змісту виховної роботи на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти є необхідність врахування цілісного характеру особистості, яка формується, що обумовлює необхідність однаково інтенсивного впливу на всі її сторони. Відповідно, потрібно виділити такі складові частини виховного процесу, як формування в учнів моральних знань, переконань, світогляду; моральних знань, переконань, світогляду; моральних почуттів; позитивних рис характеру й волі; навичок і звичок поведінки. Зміст виховної роботи повинен передбачати комплексний підхід до дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, однаковою мірою, забезпечуючи формування й розвиток її інтелектуальної, емоційної та вольової сфер. Послідовне дотримання цілісного підходу в процесі виховання учнів набуває не тільки загальнопедагогічного, але й корекційного значення, оскільки сприяє корекції властивих їм порушень зв'язку свідомості, почуттів, поведінки з морально-вольовою сферою.

Зміст корекційно-виховної роботи у допоміжній школі повинен бути спрямований на розв'язання таких основних завдань:

- розвиток і корекція основних психічних процесів учнів;
- виховання особистості дитини як учня, члена шкільного колективу;
- формування навичок санітарно-гігієнічної культури та самообслуговування;
- формування особистісних якостей та культури поведінки учнів;
- формування знань та уявлень учнів про довкілля, природу;
- виховання особистості дитини як члена родини;

виховання патріота, громадянина своєї Батьківщини.

Відповідно до цих завдань повинно визначити змістовні компоненти програми з корекційно–виховної роботи, яка на сьогодні потребує значного вдосконалення. У змісті кожного розділу програми необхідно визначити перелік основних понять, над формуванням яких слід працювати в кожному з класів, а також основні вимоги до знань і вмінь вихованців, приблизну тематику виховних заходів.

Результати корекційно–виховної роботи мають бути конкретно виявлені в певному рівні вихованості школярів, тобто наявності відповідних знань та стійких навичок і вмінь застосовувати ці знання в практиці повсякденної поведінки.

Отож, рівень вихованості учнів повинен виявлятися, перш за все, у стійких навичках поведінки, у їхніх вчинках і діях, життєвій позиції; у ступені сформованості у школярів, відповідно до вікових можливостей, найважливіших якостей особливості, які є показниками вихованості. З них такими, що складають основу розвитку всіх інших якостей, можна визначити такі: доброта, порядність, чуйність, відповідальність, працелюбність, людяність, гідність, патріотизм, культура поведінки. Тобто при визначенні стану вихованості учнів повинні аналізуватися:

ступінь сформованості пізнавального компонента становлення моральних якостей (відповідних знань, поглядів, переконань, ідеалів, світогляду);

ступінь сформованості емоційного компонента становлення моральних якостей (емоційно–особистісного ставлення до явищ навколишнього світу, починаючи від простого сприйняття, готовності реагувати і аж до засвоєння ціннісних орієнтацій і ставлень; сформованість відповідних інтересів і нахилів, почуттів, ставлень, усвідомлення й виявлення їх у практичній діяльності);

ступінь сформованості поведінкового компонента становлення моральних якостей (застосування відповідних знань, навичок, умінь у різних життєвих ситуаціях, досвід самостійної діяльності).

Підвищення рівня вихованості розумово відсталих учнів повинно здійснюватися протягом усіх років перебування їх у школі. Це дасть змогу педагогові конкретизувати цілі, стратегію й тактику корекційно–виховної роботи з класом, диференційовано підійти до учнів із різними рівнями вихованості, забезпечити індивідуальний підхід до кожного; дасть можливість співвідносити проміжний результат із зафіксованим і передбачити віддалений наслідок своєї роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька А. Вивчення особливостей корекційно–виховного процесу у спеціальних школах–інтернатах. //Дефектологія. – 2001, № 2. – С.13–17.
2. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребам. – К.: Інститут дефектології АПН України, 2003.
3. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. /Сост. Н.Соколова,

Л.Калинникова. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2001.

Зінченко В.М.

ДЕРЖАВНІ ПОТРЕБИ В ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НОВОГО ТИПУ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У державній програмі «Вчитель» зазначено, що освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителю, оскільки через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини.

Напрями державної політики в сфері освіти визначено Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту”, відповідними актами Президента України та Кабінету Міністрів України.

У здійсненні освітніх програм слід враховувати, що сьогодні кардинальні соціально-економічні зміни призвели до створення нової парадигми освіти, в основі якої є потреба в розвитку інноваційного потенціалу суспільства. Сучасне життя вимагає людей нового типу, здатних конструктивно мислити, швидко знаходити важливу інформацію, приймати інноваційні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. Стає зрозумілою необхідність пошуків нових підходів, нового педагогічного мислення, нового ставлення педагога до своєї діяльності. Формування "інноваційної людини" можливе лише тоді, коли сама освіта буде просякнута нововведеннями, в ній буде превалювати дух творчості та постійного пошуку.

На думку І.Дичківської, соціально-економічна криза, якою охоплена наша країна, політична напруженість, занепад духовних і моральних орієнтирів викликають глибинні зворушення у світосприйманні підростаючого покоління. Зростає потреба аналізу стану педагогічної практики в науковому обґрунтуванні найважливіших умов оновлення навчально-виховного процесу, насамперед особистісно-орієнтованої освіти, спрямованої на розвиток у суб'єктів виховання здатності до самостворення і самореалізації.

Саме тому сучасна система освіти повинна зазнати низку перетворень, ліквідувати певні суперечності та вирішити проблеми успішної підготовки педагогічних кадрів здатних визначати свою чітку позицію у здійсненні засад гуманістичної педагогіки.

Аналіз численних теоретичних та експериментальних досліджень дає змогу визначити чинні ознаки гуманістичної педагогіки: 1) надання ініціативи дітям у пізнавальній діяльності, створення емоційно-стимулюючого навчального середовища, розвиток у дітей саморегуляції та "свободи з почуттям відповідальності"; 2) створення атмосфери взаємодії, приязні, емоційної співдружності, єдності в навчально-виховному процесі; 3)

структурування педагогічного процесу на спільній солідарній основі (педагог, діти); 4) надання педагогу ролі поради, консультанта, "джерела знань", створення реальних можливостей вибору "пізнавальних альтернатив" та самореалізації у такій формі, яка відповідала б рівневі розвитку кожного з вихованців; 5) оцінка освітніх програм з огляду на максимальні можливості розвитку потенціалу та стимулювання творчих здібностей дітей, спільне обговорення вчителем з учнями проблем пізнавального розвитку, засобів його оцінки.

У наш час інтелект стає головною продуктивною силою, основою творчого розвитку духовної культури суспільства і цивілізації. Вища школа, виконуючи найважливіше соціальне замовлення відповідно до суспільно-політичних та економічних перетворень, виступає як могутній фактор відтворення продуктивних сил України.

Характеризуючи сучасний освітній процес, вчені і практики підкреслюють, що кризові явища, які найбільш яскраво відбуваються в останнє десятиріччя, є наслідком його відставання від науки, виробництва та суспільства. Неймчук А.С., Падалко О.С., Шпак О.Т. вважають, що сучасна освіта опинилася у двозначному становищі: з одного боку, вона обумовлює науково-технічний прогрес, а з другого – в надрах самого освітнього процесу чітко простежується тенденція до внутрішнього опору інноваційним явищам у власній галузі.

Аналіз досягнень науки і практики дозволяє визначити такі стратегічні завдання сучасної вищої освіти:

- надання громадянам України можливості отримати вищу освіту певного рівня за бажаним напрямом відповідно до суспільних потреб;
- виведення вищої освіти в Україні на рівень світових стандартів;
- формування мережі навчальних закладів, які б за рівнем підготовки, типами навчальних закладів, формами і термінами здобуття освіти, а також джерелами фінансування задовольняли б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому.

Законодавчі документи та програми "Освіта" і "Вчитель" акцентують увагу на основних стратегічних напрямках становлення вищої освіти в Україні:

визначення перспективної потреби держави у спеціалістах з різним рівнем кваліфікації, обсягів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах по регіонах;

створення умов для розвитку системи недержавних вищих навчальних закладів;

розширення можливостей для здобуття вищої освіти громадянами України у навчальних закладах інших країн;

участь вищих навчальних закладів України у міжнародних програмах академічного обміну та спілкування;

створення в Україні спільних із зарубіжними вищих навчальних закладів, розширення практики залучення до викладання у вищих навчальних закладах провідних зарубіжних учених;

запровадження нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи;

демократизацію та модернізацію навчально–виховного процесу, оновлення змісту, засобів та методики навчання, запровадження нових педагогічних технологій;

створення державної системи добору і навчання талановитої молоді, розробку і запровадження механізмів її державної підтримки;

досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно–практичної підготовки фахівців з вищою освітою;

організацію навчання як безперервно–виробничої діяльності при оптимальному використанні наукового потенціалу вищої школи;

інтегрування наукових комплексних досліджень з проблем вищої освіти із широким залученням представників інших галузей господарства, науки, культури та громадськості;

гуманізацію освітнього процесу, забезпечення громадянам можливостей щодо опанування всією скарбницею національної та загальнолюдської культури;

широку інтеграцію у міжнародну систему освіти, забезпечення права громадян отримати освіту на рівні міжнародних стандартів;

створення інноваційних систем переатестації науково–педагогічних кадрів;

створення сприятливих умов для залучення до педагогічної праці у вищих навчальних закладах талановитих учених академічних і галузевих науково–дослідних інститутів, провідних фахівців народного господарства;

підвищення престижу педагогічної праці у вищих навчальних закладах, запровадження нових форм її матеріального та морального заохочення, підвищення ефективності використання кадрового потенціалу вищої школи у навчально–виховному процесі та науковій роботі.

Щодо реалізації цих завдань вчені та практики радять звернути увагу на:

розробку та впровадження науково обґрунтованих методик вивчення перспективної потреби держави у спеціалістах з різним рівнем кваліфікації, обсягів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах;

забезпечення культурно–освітніх запитів особистості та потреб держави, значне збільшення питомої ваги молоді, яка матиме можливість отримати вищу освіту певного рівня за бажаним напрямом;

аналіз демографічних даних і прогнозування кількості випускників до 2010 року з урахуванням розвитку напрямів і галузей народного господарства України по регіонах, виробленню аналітичних, статистичних, імітаційних, ситуаційних моделей і методик прогнозування обсягів підготовки фахівців по регіонах та експериментальному запровадженню цих методик;

проведення ґрунтовного аналізу можливостей державної системи вищої освіти та прогнозування альтернативної системи, заснованої на недержавній формі власності, орієнтованій на підготовку спеціалістів невиробничої сфери (бізнес, маркетинг, соціологія, менеджмент, психологія, народознавство тощо);

впровадження нової системи прийому до вузів, яка більш повно забезпечуватиме відбір за об'єктивними критеріями;

інтегрування вищої школи України у світову систему освіти;

впровадження автоматизованої системи експертних оцінок відповідно до потреб держави, суспільства та особи у вищій освіті певного рівня;

формування мережі вищих навчальних закладів, що за рівнем підготовки задовольняє інтереси держави, сприяє інтенсивному розвитку вузів, заснованих на недержавній формі власності.

Міністерство освіти та науки на сучасному етапі здійснює низку організаційних структурних змін у системі вищої освіти, спрямованих на розвиток різних типів навчальних закладів шляхом ліцензування, атестації та акредитації.

Сучасний процес становлення національної школи України характеризується пошуками таких педагогічних технологій, які б максимально сприяли формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної регуляції власної життєдіяльності. Особливо актуальною є проблема становлення нової вищої української школи, яка покликана формувати свідомих і духовно багатих професіоналів високого гатунку.

Однак у теорії та практиці вищої освіти назрів ряд протиріч, а саме:

між абстрактним предметом навчально–пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми дій) та реальним предметом засвоєваної професійної діяльності, де знання надані не в чистому вигляді, а в загальному контексті виробничих процесів та ситуацій;

між цілісністю змісту професійної діяльності та опануванням її студентом через велику кількість предметних галузей (наук, навчальних предметів);

між засобом існування професійної діяльності як процесу та її представленістю в навчанні у вигляді статичних систем готових знань та алгоритмів дій, що підлягають запам'ятовуванню;

між суспільною формою існування професійної діяльності, колективним характером праці, що припускає міжособистісну взаємодію і спілкування робітників, та індивідуальною формою її освоєння студентами;

між всебічним залученням в процесі праці особистості спеціаліста на рівні творчого мислення, соціальної активності та опорою в навчанні на процеси уваги, сприйняття, пам'яті (когнітивні функції);

між відповідною позицією студента і викладача (студент відповідає на надані питання, вирішує завдання, активний зі згоди викладача та принципово ініціативний в предметному розумінні як майбутній фахівець–педагог);

між зверненістю змісту навчальної діяльності до минулого соціального досвіду та орієнтацією студента на майбутній зміст професійної діяльності, до невідомих ще ситуацій та умов педагогічної праці.

На жаль, класична дидактика вищої школи з її закономірностями, принципами, формами та методами навчання, не завжди оперативно реагує на інноваційні освітні процеси, а іноді стримує їхнє впровадження в масову практику. Створюється враження, що дидактика залишається надто

теоретичною, методика навчання – не правомірно практичною. Вимагається деяка проміжна ланка, яка б дозволила реально поєднати теорію та практику. Саме тому проблеми педагогічної інноватики висувуються на рівень пріоритетних у науковій педагогіці.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О.Арламов, М.Бургін, В.Журавльов, В.Загвязинський, Н.Юсуфбекова, А.Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Так, В.Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, як у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало і дають змогу на зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти.

Але не все нове дає скрізь і завжди позитивний результат, нововведення може і погіршити педагогічну систему.

Вчені визначають різні причини таких ситуацій: нове не завжди є оптимальним засобом розв'язання проблем; педагоги не досліджують наслідки нововведень; кожний новий засіб, нові технології передбачають певні умови запровадження та здійснення і таке інше.

На нашу думку, кожна педагогічна новація має свої характеристики – *технологічну*, пов'язану із специфікою її використання, та *особистісну*, ефективність освоєння якої залежить від індивідуальних якостей (професійної підготовки, комунікабельності, емоційності, привабливості тощо) педагога. Якщо такі якості у працівника відсутні, то нові ідеї в його виконанні можуть "не спрацювати".

Вагомі поради відносно структури інноваційних освітніх процесів надані І.Дичківською, яка рекомендує три структурних блоки:

I блок – створення нового в педагогіці, що є предметом науки педагогічної неології, яка:

Розкриває сутність та джерела появи нового у педагогіці (соціальних, соціально-педагогічних, педагогічних детермінант нового).

Розробляє типології нового у педагогічній науці та практиці.

Визначає критерії і ступені новизни.

Виявляє сприятливі умови становлення, розвитку й утвердження нового у педагогіці.

Визначає категоріальне поле (Н.Юсуфбекова) теорії нового у педагогіці ("нове", "старе", критерії оцінки нового, етапи розвитку тощо).

Розкриває зв'язки неології з іншими науками і напрямками педагогічних досліджень.

Розробляє функції педагогічної неології в системі педагогічних знань.

II блок – сприйняття, освоєння й оцінки нового, що є предметом вивчення педагогічної аксіології (теорія цінностей). Педагогічні явища утворюють першу велику групу цінностей, яку має досліджувати педагогічна аксіологія. Другу групу утворюють науково-педагогічні явища: педагогічні теорії, принципи та

результати науково–педагогічної діяльності.

III блок – блок використання та застосування нового, тобто розробка рекомендацій, впровадження, використання та застосування нового. Ці явища вивчає педагогічна практиологія. Одне із провідних понять цього блоку – впровадження – трактується як перетворення практики на основі результатів досліджень при обов'язковому їх застосуванні з метою підвищення ефективності навчально–виховного процесу. Істотною є сучасна орієнтація на такий принцип впровадження як варіативність, тобто вимога правильно поєднувати різні його види: наприклад обов'язкове, що регламентується директивними документами; вибіркоче (вибір рекомендацій для впровадження залежно від місцевих умов), ініціативне.

Цікаві підходи до теорії впровадження викладені у дослідженні В.Журавльова, який пропонує узагальнений варіант алгоритму впровадження:

вивчення завдань, визначених нормативними документами;

аналіз стану практики, зіставлення даних із соціальними вимогами;

побудова еталону перетворення педагогічної практики;

пошук ідей, рекомендацій, які можуть бути впроваджені;

розробка комплексної програми, яка включає закономірні впровадження;

відбір засобів: дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаційних тощо;

теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження;

встановлення зв'язку з авторами рекомендацій.

Саме такі підходи забезпечують вибір нових технологій.

Педагогічна технологія у вузі враховує тезу психологічної науки про те, що творчість – показник продуктивної діяльності. Педагогічна енциклопедія визначає творчість як вищу форму активності та самостійної діяльності особистості.

Творчість в широкому розумінні слова – це те, що народжує щось нове. В дослідженнях Є.С.Громова вказується, що творчість – не тільки творення чогось нового, а й руйнування. За словами Є.С.Громова основні фази творчості важко піддаються об'єктивному аналізу, зокрема такі компоненти, як: а) творче мислення; б) індивідуальний стиль діяльності; в) педагогічна імпровізація; г) умови творчої діяльності.

Основою оцінки творчої діяльності педагога є його конкретна діяльність. Під кутом зору педагогічної технології її складають 1) мотиви; 2) потреби; 3) інтереси. Відомий психолог Я.О.Пономарьов визначив творчість як "Механізм розвитку". На думку вченого, центральна ланка психологічного механізму творчості містить здатність до самостійних дій тобто ініціативу особистості.

Педагогічна технологія спирається на такі основні фази творчого процесу:

1 – логічний аналіз дійсності з використанням набутих знань;

2 – розв'язання проблеми є, але особистість його не усвідомлює і не може

пояснити;

3 – вербалізація інтуїтивного розв'язання проблеми – виконавець намагається описати її;

4 – формалізація знайденого рішення – обрано правильний принцип творчого розв'язання проблеми.

Реформування професійної освіти нині передбачає створення ступеневої системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема, спеціалістів дошкільного профілю. Майбутній фахівець може почати свою освіту на першому рівні молодшого спеціаліста. Подальші ступені передбачають другий рівень – бакалавр, третій – спеціаліст, четвертий – магістр. Кожний ступінь має завершений цикл і може бути кінцевим, водночас він є і стартовим для подальшого ступеню.

Таким чином, національно-економічні потреби держави України визначають головну спрямованість підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі, а саме – формування і розвиток особистості майбутнього фахівця освіти. Основною ланкою в цьому процесі є розуміння ієрархічної моделі розвитку особистості: інтелект, воля, почуття, мораль поведінки, в якій чітко визначається структурна організація та елементи системи навчально-виховної роботи, що дозволяє конструктивно визначити напрями і темпи розвитку особистості, а також розробляти ефективні технології педагогічного впливу.

Особистість студента розглядається не ізольовано, а як складова частина Всесвіту. На цій основі формуються основні принципи організації педагогічної взаємодії та забезпечується їх реалізація в навчальних планах, програмах, методах навчання та виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Радуга, 1994 .
2. Державна програма "Вчитель". – К., 2002.
3. Бех І. Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога //Початкова школа. – 2000. – № 11.
4. Воробйова С.І. Творчий потенціал учителя //Соціалізація особистості /За ред. А.Й.Капської. – К.: НПУ, 1999.
5. Дичківська І. Педагогічна інноватика: сучасний погляд //Дошкільне виховання . – 2002. – № 8.
6. Кравець Л.М. Самоаналіз педагогічної діяльності як складова професійної підготовки вчителя. //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне – 2000. – № 13.
7. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття //Освіта України. – 2002. – № 10.

Крайнова Л.В., Білоус Т.О

ЕКОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проголошення головної мети дошкільної освіти – „створити сприятливі умови для особистого становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, до світу Природи, Культури, Людей, самого Себе”, вимагає усвідомлення фахівцями дошкільної освіти необхідності налаштованості на інноваційний підхід до вибору технологій навчання і виховання [2].

Сучасні завдання екологічного виховання дітей дошкільного віку не можуть бути вирішені без відповідної професійної підготовки педагогів. Ця підготовка не може здійснюватися без чіткої методичної основи і відповідної організаційної системи.

Проблема еколого–професійної підготовки педагогів розглядалася такими вченими як С.Д.Дерябо, Н.В.Лисенко, С.М.Ніколаєва, Л.Нисканен, В.А.Ясвін, З.П.Плохій, Н.Ф.Яришева та ін. [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Розглянемо складові екологічно–педагогічної готовності вихователя до роботи.

Екологічно–теоретична складова передбачає використання потенціалу численних природничих дисциплін, серед яких особливе значення має курс „Основи екології”.

Екологічно–гуманітарна складова передбачає естетичне та етичне осмислення природи, її вітальних проявів, гуманне ставлення до світу природи, розуміння розвивального значення спілкування людини з природою, які розвиваються під час розглядання теми природи в літературі, всіх видах мистецтва.

Натуралістична підготовка спрямована на формування практичних вмінь та навичок, створення необхідних умов для життя і розвитку живих істот, готовності до взаємодії з природними об’єктами в різних ситуаціях.

Психолого–педагогічна складова спрямована на усвідомлення психологічних особливостей сприйняття природного довкілля, поняття етнокультурної особистості та можливостей її виховання.

Методична підготовка передбачає оволодіння певними технологіями здійснення екологічної освіти.

Ми вважаємо за необхідне наголосити на особистих якостях педагога, які висвітлюють істинне ставлення вихователя до екологічних проблем: потреби і мотиви, які виявляються у спілкуванні з природою, пізнавальні інтереси та нахили, бажання творчої взаємодії зі світом природи, гуманістична „ноосферна” спрямованість педагогічної діяльності.

Становлення творчої, екокультурної особистості вихователя відбувається під час фахової підготовки у педагогічних навчальних закладах, підвищення кваліфікації через різні форми післядипломної освіти та в процесі організації

методичної роботи в освітніх закладах. Зупинимося на останньому.

Методична робота з педагогічним колективом дошкільного закладу спрямована на розвиток творчого потенціалу кожного педагога, створення умов для самореалізації з урахуванням освітнього рівня, набутого досвіду, індивідуальних особливостей, педагогічної майстерності. Потребує вивчення алгоритму проведення методичної роботи, який би дозволяв дотримуватись тематичного принципу, комплексного підходу до вирішення завдань екологічного виховання, адресної спрямованості методичної допомоги вихователям.

Дослідження проводилося на базі ДНЗ № 92 „Алые паруса ” НКМЗ (завідуюча Л.С.Дмитрієва, методист Т.О.Білоус). Система методичної роботи включала підвищення науково–теоретичної обізнаності педагогів на консультаціях, семінарах, методичних нарадах практичну апробацію і впровадження в практику методичних рекомендацій і технологій; підведення підсумків роботи у формі взаємовідвідувань, тематичних перевірок та творчих звітів вихователів.

Перевагу надали інтерактивним методам роботи з вихователями, бо вони допомагають розвивати творчі здібності, творче мислення, творчий підхід до кожної справи. Ми виходили із розуміння того, що сучасний вихователь зможе розвивати екологічну, гуманну, творчу особистість дошкільника тільки за умов, коли для нього професійна діяльність взагалі і екологічне виховання, зокрема, є способом реалізації власних особистісних життєвих пріоритетів, власної життєтворчості.

Вихователь є носієм екологічної культури для дітей і батьків. Методична робота з педагогами допомагала їм визначитись із власними позиціями щодо екологічного виховання дошкільників, уточнити світоглядні переконання, розвивати екоцентричну екологічну свідомість, підійматись на космопланетарний рівень усвідомлення екологічних проблем та майбуття всього людства.

Питання екологічної освіти і виховання стоїть у центрі уваги дошкільного закладу більше 5 років. У проведенні методичної роботи з вихователями можна умовно виділити три етапи.

I етап: діагностична робота з вихователями, яка мала на меті визначити здібності вихователів, рівень компетентності, допомогти у виборі напрямку роботи з дітьми.

II етап: підготовка матеріально–дидактичної бази для проведення поглибленої екологічної роботи з дітьми. Ми прагнули допомогти вихователям створити діюче розвивальне середовище, розробити перспективне планування роботи, добрати дидактичний матеріал.

III етап: методична та практична робота з вихователями. Важливо було створити умови для опанування нових методів та технологій екологічної освіти, надати можливості для самореалізації та творчості, підвищення рівня педагогічної майстерності кожного з педагогів.

Анкетування, тестування, бліц–опитування, комп'ютерна діагностика

дали змогу чітко виділити здібності вихователів, направленість особистості кожного, оцінити рівень професійної майстерності і знань педагогів, допомогти передбачити найбільш емоційно–комфортні пари вихователів у групі.

Вихователі вибрали різні напрямки екологічної роботи. Сформувався блок гуртків художньо–естетичного та творчого напрямку екологічної роботи (творчого малювання, паперопластики, роботи з природними матеріалами, нетрадиційної аплікації) та блок пізнавального напрямку (екзотичної природи, дослідників природи, ТРВЗ в природі, екологічної науки).

Більш досвідчені вихователі, ті, що мали високий кваліфікаційний рівень, очолили роботу творчих груп різного напрямку, профільної екологічної групи, та, зокрема, екологічної студії дошкільного закладу.

До кожної категорії вихователів добирались певні форми та методи методичної допомоги та керування.

На етапі підготовки матеріально–дидактичної бази для проведення екологічної роботи особливу увагу приділили створенню розвивального предметного середовища в групах. Для цього був проведений семінар–консультація за темою „Формування екологічних уявлень у дітей та розробка розвивального середовища в групах”.

Метою його було уточнення обсягу знань та уявлень про природу у дітей різного віку та розробка розвивального середовища за блоками: пізнавальний блок, етико–екологічний блок, еколого–естетичний блок матеріалів.

Особливістю семінару було те, що вихователі представляли своє бачення обладнання певного блоку, виділяючи завдання виховання та навчання, аналізували ті матеріали, що приготували.

Для більш поглибленої роботи з екологічного виховання та навчання у дитячому садку була організована екологічна студія. Вона мала проводити різноманітну роботу з дітьми різного віку, з вихователями і батьками.

Тому питанню раціонального її обладнання, систематизації матеріалів було приділено особливу увагу. Найбільш вдалим виявилось чітке зонування студії в залежності від тієї форми роботи, що мала тут проводитися.

1. Зона виставок і колекцій. Експозиції, що постійно змінюються, можуть оформлятися за активною участю дітей за темою, що вивчається, за сезонами року або після цікавої прогулянки чи екскурсії в природу. Так, поступово створилися такі колекції: „Пригоди морського камінця”, „Листячко наших дерев”, „Як ми розселяємося по світу”, „Корисні копалини України”, „Хто пір’ячко загубив” та ін.

2. Навчальна зона. В ній зібрано дидактичний матеріал для занять: дидактичні ігри, схеми, таблиці, добірки ілюстрацій, вірші, загадки, ребуси та ін. Все це розташовується у відкритих шафах, є доступним для дітей. В цій зоні столи для роботи.

3. Дослідницько–експериментальна зона. Сюди добирається матеріал для проведення дослідів з живою та неживою природою: колби, лупи, мікроскопи, картотека з дослідями, схеми дослідів та ін.

4. Зона спостережень. Містить цікаві для спостереження живі істоти, а

також календар спостережень за погодою, дитячий „Метеоцентр” та ін.

5. Зона макетів та панорам. Найбільш цікаве місце у студії, бо дозволяє наочно утворити різні екосистеми, показати ланцюжок взаємодії об’єктів природи між собою, особливості тієї чи іншої природної зони, що неможливо спостерігати дітям у житті. Це може бути „Країна динозаврів”, „Спекотна пустеля”, „Холодний материк”, „Екосистема болота” та ін.

6. Зона релаксації. Тут є м’які дивани, репродукції пейзажних картин, звучать співи птахів, приємна музика, віють пахощі трав та квітів; тут можна почитати цікаві книжки про природу, помилуватися, відпочити, отримати естетичне задоволення.

В екологічній студії зосереджені дидактично–методичні матеріали, довідкові матеріали для вихователів, наочні матеріали, що допомагають якісно підготуватися до будь–якого заняття.

На етапі опанування вихователями нових прийомів та технологій навчання перевагу надали інтерактивним формами методичної роботи, де педагоги мали бути активними учасниками.

Дуже продуктивним був семінар–практикум „Сучасні підходи до екологічного виховання дітей”, що дозволив ознайомити вихователів з новими методами роботи та виконати конкретні практичні завдання.

Наводимо план цього семінару–практикуму

I. Теоретичне заняття

Формування екологічного світогляду – завдання сучасної освіти.

Відбір екологічних понять для засвоєння дітьми дошкільного віку.

Складання таблиці методів екологічного виховання.

II. Комбіноване заняття

Спільна праця дорослих та дітей в зеленій зоні дитячого садка. Нові підходи до організації чергування дітей в куточках природи та інших складових екологічного простору.

Спостереження – метод чуттєвого пізнання природи. Циклічні спостереження. Тижневі спостереження та їх відображення у календарях.

Завдання слухачам:

Розробити варіант циклічного спостереження за будь–яким об’єктом природи для дітей певного віку.

Оформити ескіз календаря для тижневих спостережень.

Розробити один із типів заняття за обраною темою, представити на засіданні творчої групи „Еколог”.

III. Практичне заняття

Перевірка домашнього завдання по циклічним спостереженням.

Опанування графічного моделювання. Складання моделей казок, віршів, описових розповідей, паспортів тварин та квітів.

Розробка ігрових навчальних ситуацій як методу екологічного навчання.

Цікавою формою методичної роботи з вихователями є „Клуб знавців природи”. Його засідання завжди проходять у різній формі: дослідницькі експедиції, вікторини, КВК, творча година, анкетування. Кожна з цих форм

роботи дозволяє диференційовано підходити до екологічної освіти самих вихователів. Одне засідання надає змогу опанувати нові прийоми у роботі з дітьми, друге – поширити свої знання, третє – ці знання перевірити і знайти їм застосування.

Наводимо план роботи одного засідання „Клубу знавців природи”

Тема засідання: Географія рідного краю

План засідання:

Географія Донецької області. Цікаві знання для вихователів.

Практична частина:

назвати прикмети погоди, пов’язані з рослинами;

розв’яжіть кросворд „Тварини Донеччини”.

Анкетування – самооцінка знань про природу.

У межах проведення у садку природоохоронної акції „Всесвітній день води” клуб провів з вихователями таку форму роботи, як вікторина, де були завдання на перевірку швидкості мислення (конкурс „Листочок з дерева знань”), творчого перевтілення (конкурс „Показуха”), поетичної творчості (конкурс „Склади вірш із названих слів”), музичних здібностей (конкурс „Відеокліп пісні”).

Нове засідання „Клуба” надало змогу вихователям випробувати таку форму роботи з дітьми, як заняття–подорож. Для них це була „Подорож до весни”, де на різних станціях чекали різні завдання.

1. Станція „Ерудит”: відповідайте на запитання:

Звідки береться бурулька?

Які пристосування є у бруньок від морозу?

Як перелітні птахи дізнаються, що можна повертатися додому?

У кого з птахів гніздечко схоже на мішечок?.. на рукавичку? та ін.

2. Станція „Легендарна”:

– У букеті весняних квітів треба визначити вид кожної квітки, час її цвітіння, місце зростання та пригадати легенду про неї.

3. Станція „Театральна”:

Кожен гравець обирає собі об’єкт природи, перевтілюється в нього і розповідає про себе: де живе, хто його сусіди, що відчуває, про що мріє, що засмучує та ін.

Станція „Пантомімічна”:

За допомогою пантоміми треба показати суперникам уривок із вірша.

Станція „Музична”:

Команда за допомогою різних музичних інструментів озвучує пейзажну картину так, щоб суперники змогли здогадатися, про яку картину йдеться мова.

Станція „Загадкова”:

Команди обмінюються загадками про весну.

Якісно новим етапом методичної роботи з кадрами стало об’єднання вихователів у творчій групі за різними напрямками у роботі. Мікрогрупа вихователів, планувала свою роботу впродовж року, так щоб розглянути актуальні теоретичні питання з теми, опанувати нові технології, взаємо

переглянути практичну роботу з дітьми, батьками, обмінятися ідеями та наробками. Робота у творчих групах допомогла з'єднати колектив, вихователям відчувати певну самостійність та відповідальність, значно підвищила творчу ініціативу педагогів.

На етапі організації роботи в дошкільному закладі профільної екологічної групи основну увагу з боку методиста було приділено створенню чіткої структурно–функціональної системи роботи усіх спеціалістів у межах профілю.

Основною метою роботи профільної екологічної групи є виховання екологічної культури особистості, основ наукового екологічного світобачення та еколого–доцільної поведінки.

Реалізують поставлену мету коло спеціалістів: еколог ⇔ вихователь гуртка ⇔ "ТРВЗ в природі" ⇔ вихователь гуртка. "Екологічна казка" ⇔ музичний керівник ⇔ керівник образотворчої студії ⇔ валеолог.

Кожен з них добирає свої засоби реалізації завдань і формування компетентності дітей з точки зору свого напрямку роботи.

Так, завдання еколога – це ознайомлення, розширення, уточнення уявлень та їх систематизація. Він вирішує їх через активні форми занять: експериментування, спостереження, працю, досліди, ігрові навчальні ситуації, патрулювання та ін.

Вихователь гуртка „ТРВЗ в природі” надає перевагу розвитку творчого мислення та уявлення, вчить розглядати об'єкти системно, виявляти суперечності, ресурси, фантазувати і винаходити.

Музичний керівник, вихователь образотворчої студії та гуртка „Екологічна казка”, розвивають творчі уявлення дітей, через свята та розваги, рухи та малюнки, творчі ігри та творчу працю з природним матеріалом; виховують естетичне та етичне ставлення до природи, розкривають таланти та здібності дітей.

Валеолог формує екоцентричне мислення дітей, вчить розуміти самоцінність природи та раціональному використанню природних багатств для здоров'я людини, заохочує дітей до розкриття цілющих сил природи та їх використання, здійснює екологічний моніторинг природної зони ДНЗ.

Таким чином, у запропонованій системі екологічної роботи були враховані реальні можливості та шляхи впровадження особистісно–орієнтованої моделі освіти, що сприяло досягненню хороших результатів у формуванні ціннісного ставлення до природи та основ екологічної культури у дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов–на–Дону, 1996
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.–метод. посіб. /Науковий редактор О.Л.Кононко. – К., 2003
3. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. – Львів, 1994
4. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. – Івано–Франківськ, 1999
5. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. –

М., 1999

6. Нискамен Л. Экологическое образование в профессиональной подготовке студентов // Дошкольное воспитание. – 2003. – №3

7. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників. – К., 2003

8. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: Навч. посіб. – К., 1993

Рацлав Н.В., Рацлав В.В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО РОБОТИ З ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх спеціалістів та організацію освітньо-виховного процесу безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку, яка передбачає оптимізацію навчання дітей, способів регулювання власної поведінки у довіллі, серед людей, предметів, в умовах стихійних природних явищ та катастроф, ознайомлення дошкільнят з небезпечними предметами та явищами, з особливостями стосунків між людьми, які можуть призвести до хвороби, нездужання, викликати стреси, а також формування елементарних умінь, навичок поведінки в різних ситуаціях.

Ключові слова: освітньо-виховний процес, здоров'я, основи безпеки життєдіяльності (ОБЖД), небезпека, середовище, дошкільник, дошкільний вік

Що може бути найбільш актуальним, ніж здоров'я та безпека наших малюків? Ця аксіома закладена в Законі України „Про дошкільну освіту”: „Дошкільний заклад освіти забезпечує право дитини на охорону здоров'я, здоровий спосіб життя через створення умов для безпечного, нешкідливого утримання дітей, раціонального харчування. Здоров'я, його охорона та зміцнення, безпека дітей повинні бути життєвою стратегією, пріоритетом у роботі дошкільних закладів”.

Зважаючи на те, що з кожним роком збільшується кількість травмованих дітей унаслідок несформованих навичок користування предметами, речами, поведінки з незнайомими людьми, у природному довіллі та в різних ситуаціях, постала проблема узгодженого поєднання загально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в Вузї з підготовкою по безпеці життєдіяльності, яка необхідна для подальшої систематичної роботи з дошкільнятами, щоб виробити в їхній свідомості стереотипи щодо безпеки в життєвому середовищі.

Аналіз педагогічної, психологічної літератури, авторських програм з ОБЖД, дисертаційних досліджень, досвіду роботи приводить до припущення, що проблеми підготовки вихователя дошкільних закладів по безпеці життєдіяльності дошкільнят вивчена недостатньо, більшість студентів на практиці та спеціалісти не володіють науковою інформацією про зміст навчального процесу по ОБЖД з дошкільнятами, у них не сформовані основні теоретичні знання, вміння та навички, які зможуть допомогти в професійній діяльності.

Виходячи з цього, освіту і виховання дітей в дошкільному закладі з тем

„Основ безпеки життєдіяльності дошкільнят” доцільно починати якомога раніше. Про це свідчать практичні розробки та наукові спостереження. Будування педагогічного процесу в Вузі та дошкільному закладі на загальнопедагогічних принципах: науковості та доступності змісту у розгляді проблем, неперервності та практичній цілеспрямованості, гуманізації, інтегрованості, динамічності й відкритості, плюралізмі, підтвердить гіпотезу про те, що ефективність підготовки студентів по БЖД значно підвищиться, якщо теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити спеціально розроблену авторську програму по ОБЖД до організації навчального освітньо-виховного процесу на основі концептуальних засад розвитку і виховання дитини дошкільного віку з урахуванням її природи, вікових особливостей та індивідуальних здібностей, дотримання принципів гуманізації та демократизації.

Враховуючи те, що у процесі підготовки фахівців до навчання дітей по безпеці життєдіяльності педагогам необхідно:

враховувати дозування і співвідношення інформації (теоретичної та практичної), самостійної практичної роботи дітей, які ґрунтуються на ігрових принципах;

забезпечувати диференційоване навчання та виховання з врахуванням потреб дітей в пізнавальній, ігровій, рухливій діяльності;

виховувати інтерес дітей до різноманітних безпечних, оздоровчих заходів; до творчої пізнавальної діяльності;

формувати у дошкільників уміння активно застосовувати у практичному житті набуті знання;

запроваджувати сучасні педагогічні технології.

Дошкільні заклади, як перша ланка безперервної освіти, мають певну можливість у виборі альтернативних форм і методів організації освітньо-виховного процесу, але в навчанні дошкільнят педагоги повинні використовувати загальнопедагогічні і спеціальні наукові знання, досвід української та російської педагогіки.

Основною формою навчання дітей раннього і дошкільного віку з основ безпеки життєдіяльності є різні види інтегрованих занять, на яких спеціальні знання координуються з фізичною культурою, природою, музикою, малюванням, ліпленням, конструюванням, ознайомленням з навколишнім, розвитком мови, художньою літературою, математикою, українознавством.

У таких випадках знання з безпеки життєдіяльності органічно вплітаються в інформаційний або ж практичний матеріал основного виду заняття. Наприклад, знання про здоров'я та безпеку життя корисно формувати на заняттях з фізичної культури. При виконанні різних рухливих дій дитині роз'яснюють послідовність рухів, правильність їх виконання (чого треба побоюватися, як зстрибувати з якогось предмета, як правильно падати тощо).

Знання з біології та ботаніки отримані студентами у Вузі допоможуть реалізувати на практиці гуманні аспекти навчання про єдність дитини з природою. Тому доцільно пізнання природи зв'язувати з темою: ”Рослинний,

тваринний світ”. Вихователі дають знання про рослинний і тваринний світ, про поведінку з деякими рослинами, тваринами, комахами, про використання рослин та грибів без шкоди для здоров’я, про догляд за свійськими тваринами, про дотримання життєбезпечної поведінки з тваринами у докїллі, щоб не зашкодити природі та собі.

Заняття з українознавства поповнюють знання дошкільників про предмети побуту, які від невмілого користування можуть спричинити травми різних органів. Українська хата, одяг людей, посуд, знаряддя побуту тощо – це дуже корисні джерела людського здоров’я.

При ознайомленні з транспортом, діти вивчають засоби пересування, правила дорожньої безпеки, деякі дорожні знаки.

Вихователь вчить дитину під час прогулянки оберігати очі від травм, які можуть призвести при грі з піском, м’ячем; роз’яснює їй важливість гарного освітлення під час малювання, роздивляння малюнків, конструювання та інших занять, пов’язаних з зоровою роботою.

Під час занять, якщо дитина грає з небезпечним предметом, то, не намагаючись його відібрати, вихователь добивається того, щоб вона сама від нього відмовилася, роз’яснюючи причину. Робота з ножицями, ножом, голкою та іншими гострими предметами відбувається під наглядом дорослого до тих пір, поки дитина не навчиться правильно ними користуватися та дотримуватися обережності.

Дві третини знань з безпеки життєдіяльності доцільно формувати в координації з іншими видами діяльності. Але не доцільно відкидати спеціальні заняття з безпеки життя та здоров’я малюків.

На наш погляд, їх треба проводити тоді, коли інформаційний і практичний матеріали з безпеки життєдіяльності дошкільників не можливо об’єднати з іншим.

Це теми „Дитина серед людей”, „Вогонь – друг, вогонь – ворог”, „Стихійні лиха” та деякі інші.

Проводячи спеціальні заняття, вихователь підходить до навчання комплексно, використовуючи різні ефективні засоби: музичні, зображувальні, хореографічні, фізкультурні, технічні. Причому, кількість занять на тиждень не бажано збільшувати задля основ безпеки життєдіяльності. Їх можливо провести за рахунок того виду діяльності, в якій знання з безпеки життєдіяльності пов’язуються з темою.

Наприклад. „Знайомство з транспортом”, „Професії людей”, „Побут”, „Посуд” тощо.

Організація занять з формування, збереження та укріплення здоров’я дітей передбачає активну практичну, самостійну та інтелектуальну діяльність дошкільників з педагогом.

Результатом і показником навчання дітей мають бути нові знання, які відразу можна використати в практиці щоденних життєвих ситуацій.

Важливим моментом освіти і виховання з безпеки життя та здоров’я дитини є блочно–тематичне навчання.

Заняття з безпеки життєдіяльності доцільно проводити за різними формами: з усією групою дітей, чи підгрупами.

Перевага в освітньо–виховному процесі має надаватися цікавим бесідам, моделюванню і аналізу певних ситуацій, дидактичним та сюжетно–рольовим іграм, що проводяться у повсякденному житті. Особливу увагу слід звернути на те, щоб максимально використовувалася наочність. Радимо проводити спеціальні Дні або Тижні безпеки, до участі в яких обов'язково треба залучати медиків та батьків.

Практичний матеріал є доповненням до цікавої і доступної дітям вербальної інформації, яке доповниться використанням ігри–вправи, ігри–розваги, ігрові елементи, фольклор, музично–ритмічні рухи, рухливі ігри тощо.

Навчальний матеріал з основ безпеки життєдіяльності, засвоєний дітьми на заняттях, поглиблюється, удосконалюється в повсякденному житті: на прогулянках, у різних видах самостійної рухової і художньої діяльності малюків, в творчих (сюжетно–рольових, будівельних, театралізованих, іграх–драматизаціях), рухливих, дидактично – розвивальних іграх. Можливо також з деякою інформацією знайомити дітей тільки в повсякденному житті: отруйні рослини, правила поведінки під час зустрічей із незнайомими людьми в різних ситуаціях.

Планування програмових завдань з безпеки життєдіяльності на заняттях краще здійснювати за такою схемою:

Завдання з формування знань про безпеку життя та здоров'я .

Формування свідомості про безпеку, дбайливе ставлення до власного життя і життя інших людей .

Виховання мотиваційних установок на пріоритет власної безпеки.

Формування практичних вмінь та навичок з безпеки життєдіяльності.

Виховання у дітей бажання допомагати людям та одноліткам в різних життєвих ситуаціях.

Наглядно дидактичний, активізуючий та розвивальний комплекс дошкільного закладу освіти продемонструємо у вигляді схеми 1.

Таким чином, ознайомлення студентів педагогічного вузу з проблемою підготовки дітей по безпеці життєдіяльності на перших курсах дадуть змогу підвищити рівень педагогічної майстерності та готовності до майбутньої професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України „Про дошкільну освіту,“ прийнятий 11 липня 2001 року.
 2. Закон України „Про охорону дитинства“, прийнятий 26 квітня 2001 року.
 3. Базовий компонент дошкільної освіти.
 4. Державна національна програма „Діти України“.
- Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку „Малюк“.

К.,1999.



Рис. 1.

ВИХОВАННЯ

Бабак В. В., Ягунець З. М., Трададюк А. А., Дяченко Л. О.

МЕДИКО–ПЕДАГОГІЧНІ ТА ГУМАНІСТИЧНО–ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто питання необхідності внесення змін в роботу педагога–профорієнтатора, основою яких автори вважають знання анатоμο–фізіологічних медичних особливостей, які треба враховувати при обранні майбутньої професії.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, професія, медичні протипоказання, професійна діяльність, стан здоров'я, інформаційна база.

Формування, збереження, зміцнення й відновлення здоров'я підростаючого покоління, майбутнього нації, є обов'язковим компонентом системи національної освіти. Програма дій Міжнародної конференції з народонаселення і розвитку (Каїр, 1994 р.) передбачає вирішення однієї з найважливіших проблем світової спільноти – забезпечення охорони здоров'я, безпеки життєдіяльності молоді. Для України це питання набуло глобального характеру.

Соціально–економічні зміни в державі та сучасному суспільстві потребують докорінних змін базових принципів, форм і методів профорієнтаційної роботи, в тому числі, необхідність розв'язання медико–педагогічних та гуманістично–психологічних питань цієї проблеми.

Соціально–активна діяльність людини, її спрямованість, характер, засоби реалізації і, що особливо, її наслідки, сьогодні створюють реальну загрозу для всього живого на Землі, і насамперед для людини.

Обвальний характер погіршення стану здоров'я нації характеризують показники народжуваності, смертності (зокрема дитячої), середньої тривалості життя, захворюваності, тимчасової непрацездатності, інвалідності. Особливу занепокоєність викликає стан здоров'я дітей і підлітків. 15–25% загальної захворюваності складають нервово – психічні порушення, 20% – хронічні захворювання шлунково–кишкового тракту, 20–30% – порушення зору, 13% – дихальних шляхів і легень, 20–35% – морфо–функціональні зміни опорно–рухового апарату. Щороку зростає кількість алергічних захворювань (особливо бронхіальної астми), поширюється епідемія туберкульозу, СНІДу ... [1; 2].

Діюча система навчання, на жаль, не відповідає гігієнічним і гуманістичним вимогам, не сприяє формуванню здорового способу життя, як раціонального формування життєдіяльності людини, завдяки якому вона спроможна оптимально реалізувати свої біологічні та соціальні функції, максимально використовуючи генетичні резерви здоров'я і тривалості життя, фізичної і розумової працездатності. Упродовж останніх десятиліть дітям повідомляють чимраз більше інформації, накопиченої людством з різних галузей науки, значну частину якої а ні діти, а ні дорослі ніколи не будуть

використовувати у подальшому житті. Педагоги не були готові і не змогли навчити дітей найголовнішому в житті – як формувати, зберігати, зміцнювати та відновлювати своє здоров'я. І як наслідок – тільки 20–25% абсолютно здорових дітей починають навчання в школах, а закінчують лише 7–10% з них.

Треба відзначити, що першочерговим завданням держави сьогодні є сприяння духовному зростанню молоді, розвитку її життєтворчості. Зазначимо, що вирішення проблеми профорієнтаційної роботи ускладнюється ще й тим, що сьогодні медичні працівники не готові до співпраці з педагогами, фахівцями центрів зайнятості, соціальних служб тощо. Спеціалісти, що проводять профорієнтаційну роботу на місцях, які на жаль, не можуть об'єктивно аналізувати та використовувати висновки медичних обстежень. Слід зауважити, що це все стосується тільки фізичного здоров'я, але ж треба враховувати психічні, емоційні, духовні та соціальні його складові здоров'я.

Враховуючи актуальність проблеми, що нами досліджується слід зазначити, що назріла гостра необхідність у покращенні інформаційної бази про медичні та фізіологічні професійні протипоказники, що, на нашу думку, значно підвищить ефективність проведення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками з боку профконсультанта. Важливість цього зумовлена тим, що систематизації протипоказань, які базуються на аналізі хронічних захворювань, їх структуруванні з точки зору впливу на трудові функції, раніше не здійснювалося.

Практичне значення проведеної нами роботи полягає в тому, що використання цієї інформації, на нашу думку, суттєво полегшить роботу профорієнтатора, зменшить кількість його сумнівів у правильності рекомендацій, які надаються учню.

Робота зі школярами, які мають відхилення у стані здоров'я, одна з найбільш складних проблем, що стоять перед спеціалістами–профорієнтаторами. Ці досить типові помилки в профконсультаційній роботі, зумовлені рекомендаціями, які не можуть бути виконані за наявності у підлітків відхилень в стані здоров'я. Наслідки цього викликають досить тяжкі переживання, змушують людину сумніватися в компетенції спеціаліста, все це призводить до появи психологічних травм.

Однією з перепон обліку медичних рекомендацій є те, що в підлітковому віці часто спостерігається лише слабка проява симптомів захворювання. Висока динамічність фізіологічних процесів, яка відбувається в цьому віці, ускладнює диференційну діагностику варіантів патології.

Внаслідок цього, враховуючи вікові анатомо–фізіологічні особливості, лікар не завжди може прийняти остаточне рішення про наявність або відсутність професійних протипоказань. Чим пізніше дається учневі кваліфікована порада щодо вибору професії, тим вона більш точна. Однак, іноді вона може надійти дуже запізно. Означена проблема не знайшла відображення в теорії та практиці профорієнтаційної роботи.

Того щоб якоюсь мірою задовольнити розв'язування цієї проблеми необхідно дотримуватись таких вимог:

профорієнтатор повинен:

Мати спеціальну психолого–педагогічну підготовку;

Знати психодіагностичні методи збору інформації про досліджуваного, вміти їх застосовувати;

Знати психологічні особливості школярів, які мають відхилення в стані здоров'я;

Бути компетентним у медичних питаннях;

Знати особливості умов праці та технологічних процесів най більш масових професій;

Вміти використовувати висновки медичної комісії.

Слід зазначити, що дехто з дослідників проблеми профорієнтації зневажливо ставилися до професійних протипоказань, приймаючи до відома те, що більшість із видів професійної діяльності не потребує високих характеристик стану здоров'я. [4]. Ця точка зору є хибною. Кількість спеціальностей, успішна робота з яких потребує від людини певного стану здоров'я та здібностей, збільшується. За даними психофізіологів, більше 25% підлітків не можуть стабільно виконувати дрібні точні операції, 40% – роботу монтажника – висотника та кранівника баштового крану, 80% – шліфування складних профільних деталей. Для зварника важливою є індивідуальна чуттєвість до високочастотних струмів. На конвеєрі, де виконується монтаж електроустаткування, легше працювати людям невеликого зросту, модельнику потрібна гарна просторова видимість. Знижений зір, необхідність носити окуляри – це перепона не тільки для водія або льотчика, але й для тих, хто працює на висоті, в гарячих цехах, в умовах значної запиленості повітря.

Існує значна кількість професій, які важкі для шульги.

Людям, які мають хвороби внутрішніх органів, наприклад, серцево–судинної системи, не рекомендується професійна діяльність, що виконується в умовах підвищеного атмосферного тиску, при високих температурах.

При хворобі дихальної системи не рекомендується професійна діяльність, виконання якої відбивається в умовах сильної загазованості, роботи під землею, при низькому тиску.

При розладах нервової системи не рекомендується працювати на висоті, на транспорті.

Високий тремор рук є перешкодою для праці, яка потребує високої точності рухів.

Характер типових рекомендацій при хронічних захворюваннях різного ступеня важкості можуть бути таким:

При деяких тяжких захворюваннях рекомендується отримувати так звані легкі професії, які не потребують довгострокової професійної підготовки і які не передбачають виконання важких фізичних або розумових операцій. Навчання в таких випадках проводиться найчастіше безпосередньо на робочому місці на виробництві.

Підліткам із середньо–важкими захворюваннями, які бажають отримати робочої професії, рекомендується навчання в ПТУ за спеціальностями, які не

мають протипоказань за станом здоров'я. Їм доцільно рекомендувати окремі професії, які можна опанувати у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації. Основне завдання профорієнтатора полягає в доборі спеціальностей, умови праці, яких б не мали негативного впливу на організм людини.

Відповідальною є профконсультація школярів, які входять до складу так званої групи ризику (немає хронічних захворювань, однак, схильність до них наявна). Юридично вибір кожної професії для них необмежений, але за певних умов може виникнути ризик, який при виборі деяких професій сприяє розвитку хвороби. Слід завжди пам'ятати про фактор ризику, при консультації цієї групи.

Існує ще одна типова група школярів – практично здорові, але з деякими функціональними відхиленнями. Завдання профорієнтатора при роботі з ними полягає в тому, що їм потрібно підібрати такий вид діяльності, який не поглиблював би ці відхилення, а навпаки, сприяв би їх корекції.

Не слід забувати про те, що при визначенні професійної придатності окрім констатації рівня відхилень від норми, необхідно орієнтуватись і на прогнозування функціональної схильності людини до різних видів діяльності. Відомо, що часто вплив на організм небажаних для нього факторів в процесі трудової діяльності, може провокувати загострення хвороби, а ще гірше – подальше зниження резервів здоров'я та формування хронічних патологічних процесів. Школярам, які мають професійні протипоказники, необхідно доводити інформацію про небажані для них сфери професійної діяльності ще на стадії осмислення варіантів вибору майбутнього життєвого шляху.

Вивчення означеної нами проблеми показало, що слід зосередити увагу на необхідності знань анатома–фізіологічних, медико–педагогічних та гуманістично–психологічних аспектів профорієнтаційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.А. та ін. Медико–педагогічні проблеми формування валеологічного світогляду в освіті та навчанні. Проблеми освіти. Научно–методичний збірник. – Випуск № 28. – Київ, 2002.
2. Антропова М.В Диференційне навчання : педагогічна та фізіологічна оцінка. – М.: Педагогіка. – 1992. – № 9–10. – С. 23–28
3. Кисилев С.Н. и др. Диагностические методы в профессиональной ориентации. – Донецк : “КИТИС”, 1999 г. – 164 с.
4. Шавір П.А. Психологія професійного самовизначення в ранньому юнацтві. – М.: Педагогіка, 1981. – С. 92.

Гармаш С.А.

ВКЛЮЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНУ ВИХОВНУ РОБОТУ З МЕТОЮ ЇХ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Однією з умов прогресу сучасної української школи і суспільства взагалі є створення можливостей для зростання сутнісних сил людини у різноманітних видах соціально корисної діяльності. Процес розкриття здібностей, потреб, інтересів, творчого потенціалу кожної особистості найбільш ефективно можна досягти у ході організації позакласної виховної роботи.

Проблема самореалізації особистості досліджується філософами, психологами та педагогами як у вітчизняній науці (Л.Н. Коган, Л.С. Левченко, В.І. Муляр, В.Ф. Сафін, Л.В. Сохань та інші), так і за кордоном (А. Маслоу, К. Роджерс). На основі аналізу зарубіжних та вітчизняних концепцій про людину можна відмітити, що більшість вчених розглядають проблему особистісної самореалізації як шлях творчого розвитку особистості в межах соціального і психологічного напрямків. Але, на нашу думку, взагалі самореалізація можлива не лише на творчому рівні, а й на репродуктивному та реконструктивному. Саме позакласна виховна робота може сприяти самореалізації школярів на будь-якому рівні за умови включення їх у підготовку та проведення виховних заходів. Метою нашого дослідження є з'ясування того, як спеціальна організація позакласної виховної роботи, з урахуванням визначеної умови, впливає на процес самореалізації особистості учнів.

У ході експериментальної роботи включення старшокласників у підготовку та проведення виховних заходів передбачало створення ситуацій, які сприяли оволодінню школярами вміннями як організовувати так і здійснювати різноманітні форми виховної роботи (бесіди, диспути, конференції, ігри, змагання, заочні подорожі, свята тощо).

У межах спеціально створених ситуацій на етапі підготовки виховного заходу школярі включалися у вибір теми та форми (виду), в розробку змісту (плану) та підбір необхідних засобів для його проведення (літератури, наочності, ілюстрацій, музичних епізодів). Так, для вибору теми та можливих варіантів форм виховної роботи використовувалися певні прийоми, а саме: створення бази можливих тем виховних заходів, підбір аргументів для обґрунтування актуальності проблеми, організація обговорення власного вибору, проведення екскурсій, перегляд спектаклів, кінофільмів, відвідування музеїв тощо. Аналіз використання цих прийомів дозволяє стверджувати, що їх застосування в межах спеціально створених ситуацій, сприяють формуванню контактності, адекватному самовираженню у спілкуванні з однолітками, формуванню вмінь застосовувати соціальні стереотипи спілкування, що свідчить про прояв контактності (міжособистісної чутливості), почуттів та самосприйняття.

Аналогічно створювалися ситуації для розробки змісту виховного заходу. Так, вчитель, враховуючи інтереси, наміри та можливості старшокласників,

об'єднував їх у пари, розподіляв на групи і пропонував з'ясувати найкращій варіант проведення виховного заходу. Учні з декількох запропонованих планів не просто вибирали той, що їм імпонує, а й комбінували, видозмінювали або писали власні плани здійснення заходу. При цьому спостерігалось, що, взагалі, креативні старшокласники, з високим рівнем самореалізації особистості здебільшого вибирали той варіант плану проведення виховного заходу, що включав творчі завдання, інсценізацію певних ситуацій тощо. Інших школярів приваблювали ті завдання, виконання яких не потребували додаткових зусиль і багато часу на їх підготовку.

Таким чином, у ході обговорення варіанту плану здійснення виховного заходу створювалися умови для спілкування з однолітками, самостійного проектування діяльності, що в, свою чергу, сприяло прояву об'єктивно оцінювати старшокласниками свої можливості, відкрито виражати у спілкуванні з іншими своє невдоволення ними, прагнення розуміти, чого хочуть оточуючі його люди, тобто формувалися такі якості особистості учнів, які характеризували їх міжособистісну чутливість.

При виборі засобів проведення виховних заходів створювалися ситуації для вибору сюжетів, розповідей, літературних джерел до тем виховних заходів, та організовувалося між школярами обговорення, співставлення і обґрунтування власного вибору. Так, вчитель пропонував школярам певну літературу, спонукав їх підбирати матеріал до заходу, проектувати його та залучав їх до розподілу обов'язків між членами колективу. Школярі, ознайомившись з рекомендованою літературою до виховного заходу, готували питання і можливі варіанти відповідей на них з запропонованої теми, підбирали необхідні факти та аргументи, що розкривають дану проблему. Спостереження за школярами показало, що 17% старшокласників (від усієї кількості учнів, залучених до експерименту, – 243) самостійно вибрали для себе завдання (художнє оформлення залу, підбір музичних фрагментів до заходу, підготовка змісту тощо), спираючись на інтерес і власні можливості, які, навіть інколи, не передбачали класні керівники і вчителі.

Розподіл функціональних обов'язків серед учасників виховного заходу в процесі організації форм виховної роботи здійснювався за дорученням членів колективу та за бажанням самих учнів. Так, для розподілу обов'язків між учасниками виховного заходу аналізувалися відповіді школярів на питання анкети, претендент на посаду представляв проект власної діяльності та обґрунтував доцільність його пропозицій. Після чого проводилося анонімне письмове голосування колективу учнів і на визначені посади призначалися ті з них, кандидатури яких отримали більшість голосів. Також підготовка виховних заходів передбачала вибір ініціативної групи, до складу якої традиційно входять більш активні та ініціативні школярі. Для того, щоб підвищити активність інших школярів та створити умови для переходу школярів з репродуктивного рівня на реконструктивний, було використано прийом послідовної зміни складу так званої ініціативної групи. Тобто поступово до групи ініціативних школярів вводилися окремі старшокласники, що викликало

у них необхідність займати на активну позицію, включало їх у підготовчу роботу ініціативної групи, вони отримували певні необхідні уміння працювати особисто і уміння організовувати інших. Отже, цей прийом давав змогу кожному старшокласнику побувати як у ролі організатора, так і виконавця. Необхідність роботи кожного школяра в ініціативних групах передбачала виконання ними певної самостійної роботи з літературою. Це, в свою чергу, сприяло необхідності прояву самостійності, певних виконавських та творчих якостей. Після проведення циклу виховних заходів, кожен учень у деякій мірі ставав на позицію лідера, тобто оволодівали необхідними вміннями та навичками не тільки ті школярі які ще з самого початку були активними, але й інші старшокласники.

Така організація розподілу обов'язків між членами колективу створювала умови для самостійного проектування діяльності школярів, їх взаємодії. Це, в свою чергу, сприяло прояву у старшокласників прагнення до отримання знань про вимоги до організації форм виховної роботи, здатності об'єктивно оцінювати власні можливості, розуміти, чого бажають оточуючі їх люди, тобто формувалися такі якості особистості, які характеризують їх ставлення до пізнання та міжособистісну чутливість.

Одним з прийомів підготовки тієї чи іншої форми виховної роботи була організація міні–конкурсів з творчими завданнями. Так, учні залучалися на конкурсній основі до демонстрації незавершених виховних ситуацій. Найкращий варіант виходу з тієї чи іншої ситуації вибирався самими школярами з необхідним коментарем і аргументацією власного вибору. Таким чином, реалізація цього прийому дозволяла старшокласникам, включаючись у дискусію, висловити своє відношення до ситуації визначити оригінальність виходу з неї.

Крім того, міні–конкурси організовувалися на етапі з'ясування виконавців тієї чи іншої ролі. Так, для визначення ведучих усного журналу були створені конкурси “Я – диктор”, у ході яких школярі повинні були представити варіант розповіді про будь–який цікавий факт.

Також в процесі підготовки виховних заходів головним було відпрацювання зі старшокласниками певних елементів будь–якої форми виховної роботи, тобто своєрідних репетицій, що, взагалі, проходило у три етапи. На першому етапі школярам пропонувалося у домашніх умовах перед дзеркалом відпрацювати чорновий варіант виконання певної ролі. Другий етап передбачав попередню пробу ролей, для чого у спеціально обладнаній кімнаті спочатку учень робив запис свого виступу на відеокамеру і проглядав його сам або за його бажанням з тією людиною–консультантом, що допоможе йому зробити вірний вибір у з'ясуванні якості виконання ролі. На третьому етапі учні власні виступи демонстрували перед аудиторією однолітків та вчителів, залучених до виховного заходу. Серед них вибирався найкращий виконавець певної ролі. Цей вибір здійснювався школярами як анонімно, так і у ході аналізу з необхідною аргументацією власного вибору.

Наступним кроком педагога була організація безпосереднього

проведення виховного заходу. При чому, згідно з експериментальним задумом, передбачалося проведення заходу не тільки в межах даного класу, але й в інших класах однолітків або молодших школярів. Це спонукало школярів до активної участі в підготовці та проведенні виховних заходів, до аналізу та оцінки власних дій та їх корекції.

Аналіз результатів експерименту показав, що всі реалізовані прийоми у ході проведення виховних заходів сприяли прояву креативності школярів, їх контактності, автономності, впевненості в собі, вміння спонтанно виражати почуття, лабільності поведінки, що свідчить про формування позитивного ставлення до пізнання, міжособистісної чутливості, внутрішньої опори, відповідних почуттів та цінностей. Максимальний приріст показників інших якостей особистості (орієнтація у часі, концепція людини) на цьому етапі дослідження не спостерігався.

Отже, процес підготовки та проведення виховних заходів, спрямований на організацію взаємодії старшокласників сприяли активізації їх життєвого досвіду, прояву і розвитку індивідуальних якостей та створювали для учнів ситуації вибору і успіху. Доцільним бажано вивчення можливості використання певних прийомів і ситуацій не тільки в процесі підготовки та проведення виховних заходів, але й в процесі аналізу тієї чи іншої форми виховної роботи.

Замороцька В.

РОБОТА ПЕДАГОГА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В МУЗИКАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У пропонованій статті автор, на основі спостережень і особистого досвіду, намагається розкрити одну з важливих сторін роботи з обдарованими дітьми в музикальній школі. Особливу увагу автор звертає на професійні якості педагога музичної школи.

Обдарованість – це, насамперед, прояв яскравої індивідуальності в зовсім різних ситуаціях. Якщо в дитини є якась індивідуальність, то, як правило, у нього існує певний потенціал до розвитку. Діти різні: з різною психологією, ситуацією в сім'ї, різними обставинами. Але раптом, іноді зовсім зненацька, у них виявляється обдарованість. І саме цей момент прояву обдарованості треба чимось викликати, якимось стимулювати, щоб дитина показала себе об'ємно, з різних сторін. Стандартних прийомів, які підходили б до всіх дітей, для цього не існує.

На наше глибоке переконання, щоб індивідуальність себе проявила, дуже важливо вміти наблизити до себе дитину, викликати в неї довіру. Маленькі діти ще не всім довіряють, не з усіма спілкуються. Але коли вони з боку дорослого відчують щирість і відвертість, справжню зацікавленість і доброзичливість, вони заспокоюються, поведуть себе вільно.

Уявіть собі ситуацію. Дитину привели до музичної для прослуховування. Яку б п'єску ця дитина не грала, зразу вже можна побачити прояви або

можливість прояву її індивідуальності. Коли жадаєш від дитини виконання яких–небудь завдань, і вони, ці завдання, знаходять у нього розуміння, – це теж своєрідний показник розвиненості дитини.

Індивідуальність виявляється в нестандартності, незвичайності розуміння добутку, в тім, що дитина бачить речі через призму свого розуміння. Цей свій погляд (незважаючи на вік) має бути присутнім. Професійність у розумінні якихось обов'язкових речей приходить не зразу, а з часом, із навчанням. А початкове виконання може бути не зрозумілим, не правильним, але воно не повинно відштовхувати, оскільки людина, наділена індивідуальністю, не може не висловлювати своє бачення, а це дуже важливий і цінний показник. Якщо дитина швидко сприймає якісь асоціації і може це відтворити, пропустивши через себе, то це – показник розвитку дитини, свідчення того, що в нього є індивідуальність.

Обдарованість – це завжди комплекс багатьох складових, у тому числі якихось особистісних особливостей і спеціальних здібностей. Його становлять: гарне відчуття канталени, музичної тканини, розуміння якості звуку, уміння вибудувати фразу, тембральні рішення. Всі ці проблеми необхідно розглядати разом із обдарованою дитиною із самого початку, і чим раніш, тим краще. Навіть якщо це маленька дитина, вона може справитися з цим завданням. У той час, коли звичайна може й розуміє, але втілити це у виконанні не зможе. У музично обдарованих дітей засвоєння йде на іншому рівні, як у дорослого. Багато чого обдарована дитина розуміє інтуїтивно. Наявність інтуїції такого роду теж є показником обдарованості.

Музичні здібності містять у собі ще й технічні можливості. Якщо в дитини є розуміння необхідності виконання технічних задач – це вже показник того, що може залучити, на чому можна побудувати художнє розуміння музичного твору.

На перший погляд, враження про обдарованість дитини не завжди буває точним. Дуже складно та й неправильно ставити діагноз за результатами першого прослуховування. Про відсутність обдарованості дитини в маленькому віці говорити небезпечно, тому що в процесі правильного педагогічного впливу може виявитися, що здатності все–таки є, разом із тим педагогічні помилки звужують його можливості. Позитивні риси видно відразу, а відсутність їх аж ніяк не означає, що їх у дитини немає.

Усі діти різні, і прояв обдарованості у них різний. Але, незважаючи на розходження, для всіх необхідно чітко ставити завдання. Слід звернути їхню увагу на те, що в даний момент потрібно, переконатися в тім, що їм це зрозуміло. Крім того, обсяг домашнього завдання повинний бути чітко сформульований. Це – одне з головних завдань педагога.

В роботі з обдарованими багато труднощів. Наприклад, не завжди з ними домагаєшся того, чого бажаєш. Мабуть так відбувається тому, що така дитина вважає, що в роботу дуже багато вклала свого і переконати її при необхідності буває дуже складно. З одного боку – це приваблює, а з іншого – це заважає в роботі. Ніколи не можна вносити зміни о її музичного виконання без пояснення

причин.

Переконавання в роботі з обдарованими необхідно. Така ситуація, коли «...ти робиш так, як я скажу!», неможлива, особливо у відношенні до маленьких дітей. Це не дозволяє проникнути в душу дитини, знайти підхід до неї. Рівність і співробітництво повинні бути у всіх стосунках, особливо в той момент, коли треба знайти способи, прийоми роботи над результатом, який уже досягнуто. Навіть якщо я щось знаю заздалегідь, необхідно підвести дитину до цього, створити ситуацію, при якій це стане її відкриттям. Я можу тільки підказати, а диктувати – це безперспективно. Однак, вимогливість і контроль за виконанням завдання повинні бути присутнім завжди поряд зі співробітництвом.

У заняттях музикою не можна обійтись без допомоги батьків. Їхня допомога має важливе значення. Оскільки тільки батьки можуть простежити за кількісним наповненням домашніх занять. Якщо батьки приходять на уроки, то, як правило, робота їхніх дітей більш результативна. Зацікавленість батьків відразу відбивається на результатах музичного розвитку дитини. Слід зазначити, що з боку батьків необхідний «розумний» контроль – непомітний, тактовний. У старших класах від опіки батьків можна відмовитися.

Необхідно створювати відповідне середовище для загального розвитку дитини, оскільки внутрішній світ дитини повинний бути настільки розвинутий, щоб його цікаво було слухати. Для того, щоб зрозуміти наведені педагогом у процесі роботи над результатами асоціації, він повинний мати досить високий інтелектуальний розвиток. Необхідне звертання до інформації, яка б наштовхнула дитину на розуміння того, що потрібно для виконання того або іншого музичного твору. Педагог повинен відчувати, що допоможе саме цій дитині вирішити поставлене завдання. До того ж у край необхідно, щоб дитина накопичувала слуховий досвід, тим самим розвиваючи слухову пам'ять. Саме таке середовище в край необхідне для розвитку дитини.

Наші спостереження і особистий досвід переконують в тому що, головна якість педагога – це його зацікавленість, яка повинна проявлятися в усьому. Якщо педагог байдужий і таким же чином ставиться до долі дитини, – це обов'язково позначиться на її розвитку та долі. Дитина розвивається за таких умов, якщо вона попадає в комфортну ситуацію, де все відкриває їй шлях до успіху, до вдачі, дає можливість проявити себе, свої здібності тощо. При такій ситуації музичні здібності, та й не тільки музичні, розвиваються краще. Якщо такої зацікавленості бракує, педагог, навіть, якщо він володіє всіма професійними якостями та можливостями для цього, результатів у розвитку досягнути не можна. Тому переконуємось у правильності висловлювання Е.Фромма, щодо дефініції виховання „Виховання – це створення необхідних умов для розвитку потенціальних можливостей особистості”. Створити такі умови може тільки педагог–професіонал.

Професійні можливості – це, насамперед, професійні знання та вміння педагога. Завжди необхідна ясність поставлених задач. Педагог повинний відчувати своєчасність тієї чи іншої своєї дії, вміти відокремити головні, пріоритетні завдання від другорядних. Не слід зразу навалювати на дитину всю

масу завдань, які дійсно важливі і вони потребують негайного вирішення, дуже важливо вміти правильно і грамотно розподілити їх у часі. Від уміння педагога поставити мету, яку слід вирішити дитині на даному етапі та мету, якої слід досягти в майбутньому залежить успіх у навчанні. Педагог повинен вибудувати тимчасову перспективу розвитку дитини. На кожному етапі педагог має створити для дитини ситуацію успіху, що буде важливим стимулом у навчанні дитини. Від цього, на наше глибоке переконання, залежить успіх подальшої роботи.

Завжди слід пам'ятати про те, що в досягненні будь-якої мети повинна бути цілеспрямованість. Слід доводити до кінця все те, що розпочато. Запорукою успіху буде прагнення вчителя домогтися того, щоб дитина усвідомлено вирішувала поставлені перед ним навчальні завдання. Іноді діти інтуїтивно можуть правильно грати, однак упевненості в тому, що вона постійно так відчуватиме музику, немає. Тому, доки дитина не буде виконувати все усвідомлено, чекати великих досягнень у розвитку не можна.

Нам здається важливим, щоб у педагога було бажання та вміння допомогти дитині. Не створювати проблеми від наявності в неї негативних якостей а, навпаки, „піднімати” дитину в її власних очах, коли при виконанні музичного твору в неї з'являється щось позитивне. Слід звернути на це увагу, переконати дитину в тому, що вона справді спроможна досягти хороших результатів, що в неї ще є невичерпні можливості для успіху тощо. Важливо концентрувати свою увагу та увагу дитини на тих позитивних моментах, які відбуваються, весь час підтримувати дитину, знімати відчуття недоликів, що допоможе їй впевненість у собі.

На нашу думку, заслуговує на увагу ще одна важлива якість педагога музичної школи. Це вміння його навчити дитину звертатися до творів художньої літератури, живопису, драматургії, взагалі до будь-якого виду мистецтва з метою знайти там співзвучні образи до твору, який дитина виконує, навчити розуміти глибину його змісту, вміти направити учня, щоб це допомогло йому «прокласти свою стежину» до необхідного результату.

Від уміння педагога знаходити контакт із дітьми, яких він навчає, будувати з ними свої стосунки на умовах співпраці, партнерства, взаємоповаги залежить кінцевий результат. Скільки учнів – стільки різних шляхів у вирішенні цієї проблеми. Поки не буде цього контакту, справа вперед не піде. Не повинно бути стандартного підходу до дітей. Відомо, що особистість може виховати тільки Особистість. Щоб стати такою особистістю треба багато і плідно працювати над собою, треба проникнутись великою любов'ю до своєї справи, до дітей, їх проблем, разом з ними радіти успіху, вболівати за невдачу, а саме найголовніше – вірити у творчі сили своїх вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарасова К.В. Онтогенез музикальних способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
2. Теория и методика обучения игре на фортепиано. /Под ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: Владос, 2001. – 368 с.

3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность. //Избр. труды в 2т. – т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С.15–41; С.42–222.

4. Юркевич В. «Другая» одаренность. (О принципах обучения одаренных детей). //Семья и школа. – 1995. – №9. – С.16–18.

Ененко І.О.

МУЗИЧНИЙ ОБРАЗ У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВ

Проблема художньої культури сучасної молоді значно актуалізувалась в умовах соціокультурної та економічної трансформації суспільства. Зміна ціннісних орієнтацій, життєвих смислів негативно вплинула на рівень і характер художніх смаків, морально–естетичних ідеалів, звужила широту естетичних потреб і різнобічних художніх інтересів підростаючих поколінь, привела до байдужості і несприйнятливості вічних цінностей мистецтва.

Постановка проблеми. Мистецтво є неперевершеним засобом духовного впливу на особистість, пробудження емоційно–чуттєвої сфери, здатності до переживання прекрасного і потворного, піднесеного, трагічного і комічного. М. Цветаєва писала про те, що мистецтво є спокуса і мабуть одне з найбільш нездоланих бажань, що є на землі. Між небом духу і пеклом роду мистецтво – чистилище, з якого ніхто не хоче в рай [2, с.150].

Одна із провідних дослідниць проблем естетичної культури та впливу мистецтва на розвиток особистості Г.Іванченко звернула увагу громадськості на проблему взаємозв'язку шедевр і шлягеру, який займає одне із значних місць серед художніх інтересів шкільної і студентської молоді. Шлях до вершини духа – це шедевр, а шлягер характеризується тим, що в ньому відсутні „перевищення мистецтвом свого матеріалу, не будь яких нові форми чуттєвості” [2, с.158].

Тому, формуючи художню культуру студентів коледжу культури і мистецтв, ми звертаємо особливу увагу на залучення їх до тих творів мистецтва, які являють собою загальнолюдські художні цінності і найвищі шедеври світового мистецтва. Слід підкреслити, що висока художня культура є передумовою формування професійних якостей майбутніх працівників культури та мистецтва. Отже у них необхідно розвивати художнє мислення, здатність до сприймання художнього образу, як в одному виді мистецтва так й у їх синтезі, до естетичної оцінки різних видів та жанрів мистецтва.

Мета дослідження полягає у розкритті значущості музичного образу у структурі художньої культури студентів коледжу культури та мистецтв і шляхів його формування.

Основний матеріал і результати дослідження. Специфічною особливістю художнього образу у музичному мистецтві є те, що він створюється різноманітними естетичними переживаннями. Глибина і цілісність художнього образу проявляється в емоційній забарвленості, в яскравій

образності, яка базується на багатстві різноманітних асоціацій. Музичний художній образ має достатньо складну змістовну наповненість, що пов'язана з багатством людських переживань, багатством відтінків настрою людини, різноплановістю ставлення до світу природи і світу людей. Його недомовленість не завжди адекватно сприймається реципієнтом. Тому на початкових етапах формування естетичного сприйняття музичного образу слід включити студентів у процес слухання музичних творів різних жанрів з метою накопичення певного досвіду, відчуття емоційності мови кожного музичного звуку, музичних інтонацій, ритму, динаміки всіх тих засобів, які створюють неповторність художнього відображення естетичних предметів.

Слід зазначити, що сприймання музичних образів надзвичайно серйозна і копітка робота. Воно по суті є ключем до розуміння світу художньої культури, до досягнення цінностей музичного мистецтва, до художнього спілкування та художнього самовираження. Відомо, що проблема естетичного сприймання художніх образів займає значне місце у наукових дослідженнях естетиків, мистецтвознавців, музикознавців.

Розпізнати естетичну цінність музичного образу студенти коледжу культури і мистецтв зможуть за певних психолого–педагогічних умов. До цих умов слід перш за все віднести музичну сприйнятливість різнобарвних звуків як музичної цінності, вміння слухати музику, емоційно відгукуватися на неї, естетично переживати її. Значну роль відіграють слухові образи, які безперечно пов'язані з наявністю образного бачення, розвитку асоціативних уявлень, творчої уяви. До того ж важливою педагогічною умовою слід вважати загальноестетичний і художній кругозір, який є тим фундаментом, на якому базується процес художньо–естетичного досягнення, розуміння і відчуття музичних образів.

Як свідчать наукові дослідження (А.Костюк, А.Кечхуашвілі, Л.Коваль) музичні образи сприймаються студентами по-різному, що залежить від психологічних особливостей кожного індивіда, від розвитку інтуїції, творчої уяви, емоційно–почуттєвої сфери. Одна група студентів сприймає музичні образи без опори на зорові уявлення, спираючись при цьому на емоційну сприйнятливість, різнобарвні почуття і переживання. Звуки музики можуть їх хвилювати і доводити до сліз, до катарсису, до найвищої естетичної насолоди. Інші студенти „малюють” образи, які асоціюються з предметними явищами, людьми, з їх переживаннями. Третя група студентів може спиратися і на конкретні зорові образи, і на сильні почуття і переживання.

Останнім часом педагогічна наука приділяє значну увагу категорії інтеграції, яка конче необхідна у професійній діяльності музиканта, керівника музичного виховання. Інтегративні процеси пов'язані, перш за все, з культурними утвореннями, які є продуктом духовної сфери діяльності реципієнта. Як стверджує Т.Рейзенкінд, інтегруючим компонентом, що забезпечує формування музичного образу у студентської молоді є музично–пластичний жест, образотворча деталь, специфічні мовні та надмовні компоненти, ритм. Вона наголошує на принципі „взаємовнутрішньої

присутності, коли зорове здатне звучати, а те, що чуємо, може бути побаченим”. Заслугове на увагу погляд Т.Рейзенкінд стосовно того, що інтеграція розглядається як спосіб розкриття внутрішньої спорідненості різноманітного художнього прояву і перенесення даної художньої форми в іншу художню модальність: кольору в звуки, звуку в простір, простору – у вимірність віршованого рядка, проведення даного мистецтва по всьому діапазону поліфонії [3].

Проблема взаємодії музики і образотворчого мистецтва достатньо глибоко представлена в наукових дослідженнях В.В.Ванслова. В.В.Ванслов підкреслював, що всі види мистецтва об'єднуються єдиними законами створення художнього образу як основної форми мислення в мистецтві. Однак, кожний вид мистецтва несе в собі як всезагальне, так і специфічне, що проявляється в неповторності художніх засобів виразу думок і почуттів митців різних видів і жанрів мистецтва [5].

У сучасній педагогічній науці значну увагу вчені приділяють дослідженню проблем художньо–асоціативного поля. Г.Рижова відзначає, що художньо–естетичні асоціації і паралелі надають індивідуальне емоційне та естетичне забарвлення твору мистецтва, готують до сприйняття художніх образів та глибокого їхнього усвідомлення [4, с. 61]. Не можна не погодитися з автором, що пошук художньо–асоціативного поля до твору мистецтва, який вивчається, значно збагачує естетичний і художній досвід студентів, забезпечує їх знаннями про загальні для всіх видів мистецтва засоби художньої виразності, загальну термінологію, поняття і принципи художнього образу.

Художньо–асоціативне поле забезпечується взаємодією мистецтв. Достатньо згадати думку Б.Яворського про те, що мислити в галузі музики неможливо без володіння хоча б схематичним мисленням у галузі архітектури, скульптури, живопису, мозаїки, поезії, прози, балету і танців. Всі мистецтва мають загально художню основу, створюються завдяки застосування художньо–виразних засобів. Справедливе зауваження видатного музикознавця і стосовно того, що всі види мистецтва мають спільний понятійний апарат, тому при характеристиці художніх образів будь–якого виду мистецтва можуть знаходити місце термінологія, яка запозичена з інших видів мистецтва (наприклад, музичний вірш, поетична картина, граціозна музика тощо).

Таким чином, для організації процесу естетичного сприйняття музичних образів суттєве значення має використання принципу взаємодії мистецтв в навчально–виховному процесі закладів культури та мистецтв. Важливо, щоб студенти навчилися бачити художню цінність, художню виразність і неповторність мови музики, яка водночас може живописати і розповідати в епічній формі про філософію життя, про боротьбу добра і зла.

Музика, як й інші види мистецтва, не потребує якихось додаткових художніх опор. Кожний вид мистецтва володіє таким арсеналом виразно–зображувальних засобів, які складають неповторні художні шедеври світового і національного рівня. Однак, на етапі входження в процес пізнання унікальності мови кожного виду мистецтва достатньо ефективним є звернення до інших

видів мистецтва, які дозволяють створити синтетичний художній образ, що найбільшою мірою одночасно впливає на всі почуття і створює ситуацію виникнення катарсичного стану, що веде до духовного очищення людської душі та її психіки. Необхідність звертатися до принципу взаємодії мистецтв пов'язана із необхідністю усвідомлення студентами загальних закономірностей художнього процесу.

Музичні образи знаходять своє відображення в живописі на основі принципу синестезії, в багатьох інших видах мистецтва. Але слід зупинитися на тих образах, які створюються в релігійному мистецтві. Яскравим прикладом використання музичних образів у храмовому мистецтві є творчість відомого композитора Й.–С.Баха. Образність музики Й.–С.Баха надзвичайно широка. Її інтонаційна природа виразна і асоціативно конкретна.

Як і у будь-якого видатного музиканта у нього є власне свої прийоми втілення основної ідеї, кожна з яких викликає відповідне коло асоціацій. Значне місце займає символіка просторових уявлень. Бахівські уявлення про простір прийнято називати спіритуалістичними. Ці уявлення беруть свій початок від середньовіччя. У такому уявленні верх і низ, або спрямованість руху сприймається як втілення двох протилежних початків. Ще у месах Палестрини та інших композиторів XVI ст. рекомендувалося використовувати рухи, що сходять донизу, які пов'язувалися зі словами, що відбивали сум, страх, сльози. І, навпаки, рухи, що йшли догори, пов'язувалися зі словами радості, сміху, піднесеного, могутнього тощо. Молитва про прощення підкреслюється появою і подоланням „диявола” в музиці – інтервалу в три тони, мовчання – пауз. Для виразу слів „сон”, „втомлений” використовується повільний темп та ін.

Інший ряд образності – графічний малюнок нотного тексту. У Й.–С.Баха нотна графіка викликала конкретні музичні уявлення.

Розкриваючи сутність музичних образів ми звертаємось, перш за все, до сенсорної культури студентів, до їх здатності емоційно відгукуватися на художню наповненість і художній зміст музичних творів, в яких основна думка виражається тільки через систему виразних засобів. Замість слова домінуючу роль відіграють інтонаційні зв'язки, мелодійні структури, ритм, темп, динамічні відтінки, ладова основа твору, організація звукових інтонацій, яка відбиває характер і сутність персонажа або якогось явища.

Звичайно, велика роль належить музичним інструментам, які мають конкретне призначення у створенні будь-якого художнього образу. Слід відзначити, що музичне мистецтво сприймається індивідуально кожною особистістю. Цілком зрозуміло, що музика від композитора до слухача проходить складний етап, пов'язаний з виконавською майстерністю твору мистецтва, з естетичним середовищем, в якому проходить слухання музики.

Ми поділяємо точку зору В.Дряпкі про те, що суб'єктивний фактор у музичному мистецтві відіграє дуже важливу роль не тільки в процесі авторської виконавської творчості, але й у процесі сприймання (1). Музика, на думку вченого, є інтонаційна тканина культури, інтонаційна об'єктивація її конкретного смислового багатства. Музична інтонація є ціннісною за своїми

культурними витоками і за своєю сутністю.

Значна увага при естетичному сприйманні музичних образів приділяється розвитку музичного слуху, який спрямований на емоційно–образне слухання звучання, мелодизму музики, емоційної узагальненості інтонаційних ходів, побудову мелодичних ліній. Музична виразність є необхідною основою для пробудження у молоді інтересу до певних жанрів музики та естетичного осягнення художнього музичного образу.

Слід зазначити, що особливості естетичного сприймання музики, перш за все, пов'язані зі здатністю прочитання музичного твору. Відомо, що предметами музичного мистецтва є реально значущі явища і події життя. Як зазначають психологи (Г.Тарасов) у музичному сприйнятті слухач не безпосередньо усвідомлює певні явища життя, а опосередковано. В музичних образах представлені суб'єктивні відносини, емоції і почуття людей, які мають узагальнюючий характер.

Висновки. Рівень художньої культури студентів коледжу культури та мистецтв значною мірою залежить від здатності до естетичного сприйняття художнього образу. У естетичному сприйнятті втілена художньо–естетична оцінка, естетичні переживання і художньо–естетичні знання.

Значну вагомість у формуванні художньої культури сучасної студентської молоді має музичний художній образ. Як свідчать наші спостереження і багаторічний досвід практичної роботи, музичний образ дає можливість розвивати у студентів образне, метафоричне мислення, формувати інтерес до емоційно–насиченого і духовно–піднесеного музичного мистецтва, високі художні смаки і естетичні ідеали.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога–музиканта: Навч. посібник. – К.–Кіровоград, 2000. – 228 с.
2. Иванченко Г.В. К эстетике возможного. //Человек. – 2002. – № 2. – С. 150–159.
3. Рейзенкід Т. Категорія інтеграції у професійній підготовці вчителя музики //Рідна школа. – 2001. – № 2. – С.29–31.
4. Рыжова Г.А. Что такое художественно–ассоциативные поля? //Искусство и образование. – 1999. – № 2. – С.61–65.
5. Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка. Изд. 2–е, доп.–Л.: Художник РСФСР, 1983, – 400с.

Королевський В.В.

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО– ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОЇ ОБРОБКИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ

Провідною ідеєю новітнього українського державотворення є національна ідея, що ґрунтується високих національних і загальнолюдських

цінностях. Конституція України та інші державні документи серед головних суспільних орієнтирів і пріоритетів виділяють ті, що максимально сприяють відродженню та утвердженню українського етносу – носія свідомості нації. Як показує практика, особливо гострою є проблема утвердження національної самосвідомості у всіх верствах суспільства.

Значний потенціал естетичного і морального виховного впливу має національна музично–пісенна спадщина. Народні пісні в художній образній формі відтворюють національний характер, психологічний склад і трудову діяльність народу, його ідеали. Саме вони є виявом почуттів, дум і сподівань народу. Однак обізнаність, рівень знань і особисте ставлення до музично–пісенної спадщини свого народу залишаються все ще низькими у значної частини молоді.

Вивчення даної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що спрямування музично–педагогічної діяльності сучасних освітніх закладів та установ соціально–культурної сфери часто носить соціально–просвітницький характер і не забезпечує у молодого покоління системних знань про народну музично–пісенну творчість, вироблення навичок сприймання народної пісні, формування музичного смаку і потреби в зверненні до національної народно–пісенної творчості.

Аналіз педагогічної та музикознавчої літератури переконує, що дійовим засобом у формуванні патріотичних почуттів студентів музично–педагогічних факультетів є використання народної пісні, а саме, її хорової обробки.

Жанр хорової обробки, насамперед, тісно пов'язаний з творчим засвоєнням та художнім переосмислення народного пісенного мистецтва професійною музикою. Створення обробки дуже серйозний творчий процес, що потребує від автора не меншої майстерності, ніж створення оригінального твору. Характерною особливістю цього жанру є гармонійне поєднання фольклорного матеріалу з засобами, які виробила у процесі своєї еволюції професійна музика. Не менш важливим чинником у створенні хорової обробки є гнучке поєднання стильових особливостей народної пісні з своєрідністю творчого письма композитора. Видатний російський музикознавець Б.Ареф'єв так визначає цю рису: “Тут тільки потрібно уважно слухати ...народний творчий метод, а не тільки відбирати, керуючись особистим смаком” [1, с.48].

Відомий український хоровий диригент і композитор О.Кошиць так визначає місце цього жанру в українській музичній культурі “Треба сказати, що наша народна пісня викликала у нас особливий рід композиції, так звану “аранжировку народної української пісні для хору” [2, с.52] Видатні досягнення українських композиторів у роботі з народною піснею належним чином оцінені світовою музичною громадськістю. Відомий музикознавець професор празького Карлового університету Зденек Неєдли дав найвище визнання цій ділянці нашого мистецтва і називає її “мистецтвом самобутнім, оригінальним і високим, якого не має жодний народ, а яким Україна може пишатись, бо українська обробка народної пісні перевищує таку обробку в

інших народів" [2, с.52].

Відповідно до народно–виконавських традицій хоріві обробки пишуться зазвичай у куплетно–варіаційній або у куплетній формі і в умовах концертного виконання найчастіше звучать а *carrella*. Виконання інструментального супроводу нерідко буває пов'язане з більш розгорнутими композиціями на зразок фантазій на теми народних пісень.

Виходячи з аналізу музикознавчої літератури можна зазначити, що на Україні жанр хорової обробки народних пісень формується і набуває свого розквіту в другій половині ХІХ сторіччя. Хорові обробки почали поширюватися у 60–ті роки, але систематичне опрацювання та публікація їх українськими композиторами припадають приблизно на 80–ті. Інтенсивний розвиток цього пояснюється кількома причинами: поширенням збирацької діяльності в галузі фольклору і усвідомленням його мистецької цінності; прагненням збагатити репертуар, якого потребували хоріві аматорські колективи; пошуками нових форм обробки, які б могли розвивати традиції народного підголоскового стилю виконання.

Характерною особливістю розвитку жанру в зазначений період був перехід від простих форм гармонізації до багатоголосного співу і утвердження нових прийомів, що засновані на принципах народного гуртового співу та імітаційної техніки.

Важлива історична заслуга у становленні жанру хорової народної пісні належить М.В.Лисенку. Лисенковські доробки у цьому жанрі мають новаторську сутність, майстерну форму і важливі для виконання зручність та природність голосоведення, що робить їх високими зразками української музичної літератури двох останніх десятиліть ХІХ ст.

Основний творчий принцип композитора лежить у поглибленому розкритті основного образу пісні крізь призму власного світосприйняття, засобами створення адекватної гармонічної системи співзвучь відтворення ладо–інтонаційних засад пісні.

Важливо підкреслити, що поштовхом до плідної роботи над музичним фольклором стала постійна робота з хором, яка не тільки була творчою лабораторією композитора, де практично вивірялась художня інтерпретація і доцільність тих чи інших засобів і прийомів, а і школою виховання національно–патріотичних почуттів молодих співаків.

Плідна праця Лисенка на ниві хорової обробки народних пісень відіграла значну роль у фольклористичній та виконавсько–хоровій діяльності української музичної громадськості. Збагатилися репертуари хорових гуртків та колективів; молоді музиканти почали власні дослідження місцевого пісенного матеріалу.

Здобутки ідей Лисенка були розвинені молодшими представниками його школи, зокрема М.Леонтовичем, К.Стеценком, С.Людкевичем, Г.Давидовським, О.Кошицем та ін.

У розвитку української хорової культури значну роль відіграла хормейстерська праця Г.Давидовського, який був організатором та керівником

низки хорових колективів, що багато і успішно концертували. Плідною виявилась і його робота у жанрі хорової обробки. Г.Давидовський уподобає до сюжетного розвитку обробки, а, звідси, широке використання принципу сюїтності. Робота Г.Давидовського над народною піснею є не просто її обробкою. Його добірки перетворилися у справжні циклічні хорові п'єси.

У хорових колективах Лисенка виплекався талант напрочуд самотнього митця та фольклориста П.Демуцького. Довгий час він був керівником Охматівського хору, концерти якого започаткували нову галузь виконавства – гуртовий народний спів. Специфічність методу хорових обробок П.Демуцького полягає у максимальному наближенні до манери народного розспіву. Вони являють собою колективний творчий процес розвитку мелодії учасниками хору, під час якого композитор відбирав кращі варіанти, враховуючи специфіку концертно–хорового виконання. Таким чином відтворюється колоритна картина української вулиці, яскраво розкривається образ пісні.

Найбільш послідовним продовжувачем ідей Лисенка став О.Кошиць. Він був активним пропагандистом українських пісень як у створенні обробок, в їх концертному втіленні, так і в наукових дослідженнях народного мистецтва. Велика кількість доробок у цій галузі свідчить про його інтерес до різних жанрів: історичних, ліричних, лірико–епічних, жартівливих, а також кантів, обрядових та релігійних пісень.

Важливе місце у розробці жанру хорової обробки народної пісні займає творчість К.Стеценка. Спектр застосування народного мелосу вражає. Це й концертно–репертуарна розробка жанру календарної пісні, і традиція музичного оформлення театральних вистав, і спосіб музично–педагогічного впливу на сім'ю, і засіб агітаційної роботи. Театралізація обробки стає основним принципом роботи композитора. Особливо це стосується пісень календарно–обрядового циклу.

Вершиною розвитку жанру хорової обробки народних пісень стала творчість М.Леонтовича. Безмежна любов до української пісні, тонке розуміння її природи, неповторна самотність обдарування митця зробили його аранжування дорогоцінними художніми витворами хорової літератури. Творча спадщина Леонтовича містить численну кількість обробок від простих розкладок до справжніх хорових поем, хорових сцен. На цьому шляху композитор виробив свій власний метод розкриття народної пісні. Основним принципом опрацювання пісенного фольклору стало підкреслення найхарактернішої особливості, найсуттєвішого елемента музичного образу, і відповідно до цього пошук таких засобів розвитку, які б допомогли виявити його сутність.

Узагальнення хорової спадщини українських композиторів в галузі хорової обробки народної пісні та аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити умови підвищення ефективності формування національних почуттів у студентів музично–педагогічних факультетів засобами саме цього хорового жанру. На наш погляд ними стануть: усвідомлення учнями історичного значення народної пісні як джерела народної мудрості, а також, того що в ній

знаходять відображення ідеали та прагнення народу; забезпечення активної участі студентів музично–педагогічних факультетів у художньо–творчій діяльності з використанням народної пісні та її хорових обробок, а також їх включення у діяльність, пов'язану з вивченням і розповсюдженням хорових обробок народної пісні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асаф'єв Б.В. О хоровом искусстве – Л.: Музыка, 1980. – 213с.
2. Кошиць О. Про українську пісню і музику. – Народна творчість та етнографія. – 1999 – №№ 1, 2, 3.

Костиця Ю.А.

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Сучасна вища освіта переживає етап реформування, який пов'язаний з модернізацією вищої освіти і новою парадигмою, яка ставить в центр уваги, перш за все, особистість, людину з її неповторними природними задатками і здібностями. Процес природного розвитку особистості є неперервним, тому, все що здобула молода людина в сім'ї, в шкільництві має бути розвинене в студентські роки і в період професійного становлення. Процес олюднення людини у процесі навчання у вищих навчальних закладах органічно пов'язаний з осягненням сутності краси світу, краси людей, краси природи, краси оточуючого середовища. Тож проблема естетичного виховання студентської молоді в наш час виходить на перший план.

Постановка проблеми. Естетичне виховання як процес формування у особистості естетичного ставлення до дійсності та розвиток всіх природних обдарувань до рівня творчої художньо-естетичної активності здійснюється різними засобами і під впливом різних факторів. Але серед них особливої значущості набуває мистецтво, яке прогнозує майбутнє, стверджує теперішнє і найкращі зразки ідеального ставлення до людини, захоплення і милування її неповторним чарівним духовним світом. Проблема естетичного виховання засобами мистецтва знайшла своє відображення в наукових пошуках Л.Печко, О.Рудницької, Н.Миропольської, Л.Масол, Б.Юсова, Т.Рейзенкінд, Г.Тарасової, Г.Шевченко та ін.

Проте кожна епоха висуває свої естетичні ідеали і програмує нові підходи до вирішення завдань естетичного виховання учнівської молоді засобами мистецтва в контексті духовної культури суспільства і духовності кожної особистості.

Завдання дослідження. Розкрити сучасні наукові підходи до проблеми естетичного виховання студентської молоді засобами мистецтва в контексті духовної культури. За свідченням дослідників, що вивчають життєво-ціннісні орієнтири сучасного студентства, мистецтво практично підміняється іншими прагматичними засобами, які сприяють не задоволенню духовних потреб

молоді, а перш за все, задоволенню матеріального благополуччя. Мистецтво як вид духовного виробництва, що впливає цілісно на свідомість і почуття молодих людей, здатне пробудити „душі найпрекрасніші поштовхи”, сформувати найвищі людські якості, залишається поки-що річчю в собі. Молодь більш за все приваблюють шоу, масова культура, легкі розважальні програми, що безперечно негативно впливає на рівень загальної і художньо-естетичної культури як студентів, так і суспільства в цілому.

Основний матеріал дослідження. Особливістю нашого сьогодення є протирічні відношення в суспільному житті, в результаті яких відбувається зміна цінностей і ціннісних орієнтацій. Естетична цінність, яка сприяє розвитку емоційно почуттєвої сфери особистості здатні викликати глибокі емоційні переживання, які лежать в основі оцінного ставлення до людей і в цілому до світу. Саме в цьому контексті значна увага приділяється зв'язку між художньою культурою і освітою, формуванням у молоді духовних основ світогляду і духовних цінностей. Слід взяти до уваги думку М.Д.Нікандрова проте, що шлях в майбутнє лежить через духовну освіту нашого суспільства, виховання молоді в дусі національних традицій і цінностей. Особливо він підкреслив величезний вплив на формування у молоді духовних цінностей чужерідної культури, яка охоплює з усіх боків нашу молодь. Це приводить до відриву від рідної культури, і тому особливої значущості сьогодні набуває залучення нашої молоді до відродження художніх народних ремесел, „ручної художньої творчості”[3].

Саме в художніх народних образотворчих витворах втілена душа, почуття і мрії нашого народу про щастя, про любов, про красу відносин між людьми. Наприклад, в Донецькій області є живописне мальовниче село Прелесне, в якому живе унікальна чудова людина, яскрава особистість А.Шевченко, який створив дитячу художню студію „Синій птах”. В його музеї представлені зразки художньої творчості дітей багатьох поколінь, але кожний художній витвір є об'єднуючим початком великої людської турботи про красу рідного краю, про дивовижність і неповторність кожного в природі явища і кожної живої істоти. Його девіз і основна теза наuczіння дітей „Дивитися на світ очима художника”. Тому такі яскраві малюнки і різні художні моделювання представлені в картинній галереї студії „Синій птах”. Сам Майстер – тонка і чутлива натура, він створив прекрасну галерею картин присвячених українським народним пісням. В його творчості органічно поєднана музична і образотворча діяльність, музична і поетична художня цілісність. Майстер створює образи на основі естетичної цілісності сприйняття художніх образів і природи, людей і тварин, використовуючи народно-поетичну творчість і творчість видатних представників світової культури. Є в нього прекрасний парк дивовижних каменів, які втілюють в собі образи людей, образи країн, образи політиків, і до кожного з цих образів є влучні вислови видатних поетів – письменників світової культури.

Є на Луганщині неповторний клуб народних умільців „Лівша”. Серед членів цього клубу є багато народних умільців, які створюють неповторні

зразки витонченої художньої форми. Серед них В.Козак, відомий судомоделер, К. і П. Шевердіни. К. Шевердін відомий майстер у виготовленні прекрасних оздоблень із срібла, учасник міжнародних виставок у США, Чехії, Німеччині та інших країнах.

Студентська молодь залучається до участі у художній народній творчості шляхом знайомства з талановитими майстрами, приймає участь у міжнародних та Всеукраїнських конкурсах. Нещодавно, на міжнародній виставці „Освіта – 2004” були представлені роботи студентів з вишиванок Переяслав-Хмельницького педагогічного університету, Київського державного педагогічного університету імені М.Драгоманова. У всіх відвідувачів виникло велике захоплення картинами викладача Переяслав-Хмельницького педагогічного університету народної художниці Л.І.Ляшенко, яка вишила портрети Богоматері, Ісуса Христа, картини на біблейські сюжети. Майстриня, приступаючи до роботи над цими картинами, духовно очищається, освячую нитки, якими вишиває у Храмі і просить благословення на таку роботу. Не випадково, що спілкуючись з такими особистостями студенти проявляють відверту зацікавленість і пристрасність до художньо-культурних традицій нашого народу, що спонукає їх до різних видів художньо-естетичної творчості.

Слід підкреслити, що в творах, які є витвором художнього ремесла відбивається культурно-естетичний досвід минулого, що актуалізується у сучасних умовах як своєрідний імунітет проти чужерідної культури і орієнтований в майбутнє.

Слід відзначити, що народне ремесло одне із складаючих компонентів художньої культури. Так складається, що народні художні традиції постійно знаходяться в процесі оновлення, але принципи художньої форми у творчості народу зберігаються віками і передаються із покоління в покоління. Народна творчість допомагає студентській молоді цілеспрямовано і планомірно працювати, підтримувати атмосферу художньої творчості. Треба сказати, що в одному із пунктів програми відродження української національної культури „Освіта XXI століття” відзначається, що завдання народної творчості як народного надбання, духовної цінності полягає в передачі історії життя слов'янського народу. Найбільш розповсюдженими видами декоративно-прикладного мистецтва є: різьба по дереву, вишиванка, робота з соломою, розпис, лозоплетіння.

Виховання студентської молоді на кращих зразках художніх ремесел, декоративно-прикладного мистецтва значно сприяє розвитку через красу почуттів любові до Батьківщини, почуття належності до своєї національності, до національної культури. Пробудження почуття краси у студентської молоді є певною запорукою формування сталого погляду на Світ як Красу.

Висновки. Аналіз сучасного стану естетичного виховання студентської молоді а наукової літератури свідчить проте, що мистецтво відіграє важливу роль у формуванні духовної культури особистості. Мистецтво поєднує в собі всі гармонійні зв'язки людини і всесвіту, людини і природи. Величезного значення у теперішній час набуває залучення і заохочення студентів до

народної художньо декоративної творчості. Народні твори мистецтва значно сприяють пробудженню почуття патріотизму, любові до рідної культури, до прекрасного, до творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева А.А. Место искусства в познании мира. – М., 1980
2. Берхин Н.Б. Формирование первоначальных художественных знаний //Педагогика. – 1993. – № 1. – С.43.
3. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека //Педагогика. – 1998. – № 4. – С.3.
4. Чумак А. Відродження художніх народних ремесел засобами ручної художньої праці //Рідна школа. -1998.-№4,с.57.
5. Опалко Н. Інститут, в якому живе творчість //Рідна школа. – 1999.–№ 1. – С.9.

Крикун І.Є.

РОЛЬ ПРАЦІ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто проблема виховання дітей працею, виявлено позитивний вплив праці як необхідної умови виховання активної і творчої особистості на молодшого школяра.

Ключові слова: праця, працелюбство, трудове виховання, самодіяльність, активність.

У сучасних умовах розбудови незалежної Української держави й переходу від економіки з пануванням державної власності до економіки ринкового підприємства все більше уваги потребує питання трудової підготовки молоді до життя в суспільстві. Адже Україна була, є і залишається країною із сільськогосподарським виробництвом, від продуктивності якого залежить добробут кожної родини і добробут держави в цілому.

Постає **проблема** невідповідності молодого покоління до праці і життя взагалі. Усі, хто причетний до виховання дітей та юнацтва і відповідає за їх долю, а тому – за майбутнє, не може не відчувати тривогу в зв'язку з тією обставиною, що в багатьох сім'ях у нашому суспільстві діти не знають щастя. Глибокий жаль викликає життя тих людей, усі бажання яких беззастережно задовольняють дбайливі батьки. Існування таких дітей є безхмарне і безтурботне. “Виховним ідеалом, – вважав В.Сухомлинський, – є те, щоб щастя людини в сім'ї і в суспільстві було турботним, неспокійним, тривожним. Одна з найяскравіших граней виховання полягає у тому, щоб утверджувати сильні почуття і душевні переживання, дорослі турботи маленької людини” [4, с. 482–483]. Без труднощів, без напруження недоступне розуміння щастя.

Аналіз педагогічної, психологічної літератури та дисертаційних досліджень, реального досвіду приводить до припущення, що проблема трудового виховання підростаючого покоління вивчено недостатньо, більшість

вчителів не володіють науково обґрунтованою інформацією щодо виховання дітей працею.

Виходячи з цього, **завданням** даної публікації є :

розширення трудового досвіду дітей;

формування в них навичок самообслуговування;

формування в процесі трудового навчання і виховання, спрямованого на вироблення відповідних навичок та умінь, професійної майстерності, готовності до життєдіяльності в умовах ринкових відносин.

Тут ми підходимо до того, що М.Горький називав діянням – працею. “Почуття поваги до праці, – писав В.О.Сухомлинський, – пов’язує дитину духовними нитками обов’язку з іншими людьми – спочатку з близькими, а потім з усіма чесними співвітчизниками. З почуття поваги до праці, з думки про те, що праця – творець щастя – народжується той стан повинності, без якого немислимо собі уявити елементарну моральну культуру людини, її відповідальність за своє майбутнє. Думка про те, що я повинен, народжується в дитини тоді, коли в неї є дедалі зростаюче почуття подиву перед працею матері та батька, перед суспільною працею” [4, с. 483].

Посіяти в душі дитини зерно позитивного ставлення до праці, виховати внутрішню потребу трудитися, повагу до людської праці і суспільства в цілому – найвідповідальніший обов’язок сім’ї, школи. Велика роль тут належить загальноосвітній школі, середнім професійним закладам. І все-таки, якщо говорити про ставлення до праці як найважливішого елементу духовного життя людини, то уже в ранньому дитинстві починається формування цього ставлення, коли головними наставниками і вихователями дитини є батьки. Треба прагнути відкрити дитині очі на працю матері та батька, викликати почуття подиву, утвердити бажання трудитися – з тією метою, щоб вони пережили ні з чим не порівнянну радість і гордість.

Виховання працелюбства можливе тільки в тісній єдності з моральним вихованням, з формуванням духовного світу дитини. В.О.Сухомлинський писав: “Треба з перших кроків свідомого життя ввести людину в цей світ не байдужим знавцем і спостерігачем, а активно діючою особою, яка має свою позицію, свою зацікавленість у тому, що відбувається в світі, – це, по суті, стрижнева проблема морального виховання підростаючого покоління” [4, с. 486].

Залучення дітей до участі у найрізноманітніших видах позитивної діяльності, надто до тих, що мають суспільно корисну цінність – найважливіша умова успіху виховання. Навчання в школі, заняття в гуртках художньої самодіяльності, технічної творчості, спортивних гуртках і секціях, допомога батькам – всі ці види діяльності є важливим и і сприяють формуванню моральності дитини, вихованню в неї важливих людських рис.

Вже у дошкільному віці в дитини важливо й необхідно виховувати позитивне ставлення до праці. У маленької дитини воно може поставати у формі прихильності, поваги до старших, у бережливому поводженні з речами. У сім’ї, в якій є кілька дітей, це ставлення може виявлятися також у готовності

дітей допомагати одне одному.

Дуже важливо розповідати малечі про те, що всі люди працюють, все роблять для того, щоб дітям і всім на світі жилося щасливо. Мудро чинять батьки, які розповідають дітям про власну працю, а також беруть з собою на роботу.

Розумне, дохідливе батьківське слово у поєднанні з тим, що дитина бачить на власні очі, викликає в її уяві спочатку конкретний, а потім більш узагальнений, емоційно привабливий образ людини–працелюба. І добре, коли діти з любов'ю наслідують ці образи у своїх щоденних іграх, розвагах. Адже гра для малої дитини – прекрасна змога наслідувати діяльність дорослих, яка ще не під силу їй самій. Таке наслідування також дає свої позитивні наслідки у формуванні певних трудових умінь, навичок, а також започатковує розвиток позитивного ставлення до праці.

Але цього замало. Потреба у праці, становлення працелюбства як важливої моральної риси особистості великою мірою залежить також від того, чи залучаємо ми дитину безпосередньо у трудовий процес. У багатьох сім'ях, окрім обов'язку дитини тримати в порядку свої іграшки та необхідності привчати її до найпростіших форм самообслуговування, доручають дітям виконувати різне: нагодувати собаку чи кішку, підмести кімнату, полити квіти, допомогти бабусі чи дідусеві по господарству, побути вдома з меншим братиком чи сестричкою... І ще багато інших доручень, з якими успішно і часто з великим задоволенням можуть упоратися діти.

Важливо подбати про те, щоб тимчасові трудові доручення поступово перетворювалися для дитини у постійний обов'язок, щоб з віком у її свідомість входило розуміння того, що участь у серйозній діяльності разом з дорослими є не тільки бажаною, а й необхідною. Дитина з великим задоволенням береться за роботу, яку запропонував їй дорослий. Але перед тим, як дати дитині доручення, варто продумати, чи під силу дитині воно, чи вистачить у неї вмінь, навичок, або просто фізичних сил. Виконуючи доручення старших, дитина переживає позитивні емоції, які можуть сприяти поступовому формуванню у нього інтересу до праці, незалежно від того, чи є вона цікавою, чи, можливо, зовсім буденною. Головне – допомогти дитині відчувати, усвідомити цілковиту серйозність праці, її цінність.

Дорослим не варто допомагати дитині, коли вона може без цього обходитись. Треба дати їй змогу зробити щось самостійно. Ще К.Д.Ушинський говорив про те, що у процесі навчання і виховання дитини дорослі мають давати їй змогу виявити і застосовувати власні сили. “Все, що може зробити дитина сама, – зазначав він, – повинна зробити сама, і вона звикне знаходити в цьому велике задоволення, а головне – виховає в собі не фальшиве, а справжнє почуття незалежності, що ґрунтується на особистій праці, спирається на впевненість у своїх силах” [6, с. 317].

Поступово дитина не лише звикає поважати працю дорослих, цінувати результати трудових зусиль іншої людини, а й сама на власному досвіді звикає до того, що без праці неможливо жити. Обов'язок трудитися – це один із

найголовніших обов'язків людини, як особистості, здатної до постійного самовдосконалення. Підкреслюючи величезну моральну, виховну роль праці у становленні людини, як особистості, К.Д.Ушинський писав: "...животворний вплив особиста праця має лише на того, хто працює. Матеріальні плоди праці можна відібрати, успадкувати, купити, але внутрішньої, духовної, животворної сили праці не можна ні відібрати, ні успадкувати, ні купити за все золото Каліфорнії, вона залишиться в того, хто працює" [7, с. 88].

Сформоване, здобуте в період дошкільного дитинства у родині чи з вихователем дитячого садка, не зникає безслідно. В ранні роки закладається першооснова працелюбства, з'являється потреба у праці, у постійному творенні для блага інших людей, всього суспільства, задля відчуття повноти власного щастя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуманізація навчально–виховного процесу. Збірник наукових праць. /За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Вип. VI. – Слов'янськ, 1999. – С. 212–216.
2. Концепція національного виховання.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т.4. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 301–367.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т.5. – К.: Радянська школа, 1977.
5. Ушинський К.Д., Труд в его психическом и воспитательном значении. – М.: Педагогика, 1988. – С. 8–26.
6. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. Т.6. – К. – С. 317.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. – К. – 1949. – С. 88.

Мкртічян О.А.

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Соціальна сфера – одна з найскладніших у нашому житті. Вчинки людей, їх співробітництво і конфлікти, діяльність шкільних та позашкільних закладів, творчість, спілкування – це своєрідний, пройнятий невидимою енергією океан людського буття, в якому головна діюча сила – Людина.

В умовах, коли відновлюється мережа позашкільних клубних закладів (у школі і поза нею) соціально–педагогічна діяльність набирає особливої актуальності.

Розробкою проблеми змісту соціально–педагогічної діяльності з різними категоріями дитячого населення займалися М. Барахтян, О. Безпалько, О. Вакуленко, З. Зайцева, І. Зверева, Г. Лактіонова, Л. Марченко, Н. Нарожня, В. Оржеховська, В. Орлов, В. Сидоров, С. Толстоухова, І. Трубавіна та деякі інші дослідники.

До невирішених раніше питань належить питання з'ясування еволюції змісту соціально–педагогічної діяльності з різними категоріями дитячого

населення у позашкільних закладах України.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності та основних функцій діяльності соціального педагога у закладах позашкільної освіти.

Організація соціально–педагогічної діяльності сьогодні ускладнена тим, що недостатньо досвіду, досліджень з соціальної роботи саме на межі тисячоліть (кінець ХХ – поч. ХХІ ст.), тоді, коли пріоритети зруйновані, а нові ще не сформовані. Механічне ж перенесення досвіду зарубіжних країн у сучасні умови розвитку української держави не можливе, тому що соціально–педагогічна діяльність повинна враховувати національний менталітет, традиції та історичний досвід нації. Велику роль в організації соціально–педагогічної діяльності серед сучасної молоді відіграє Декларація „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” (1992р.). Державна молодіжна політика визначається в Декларації, як системна діяльність держави щодо конкретної особистості, молоді, молодіжного руху, яка здійснюється і в законодавчій, виконавчій та судових сферах. Вона ставить за мету створення соціально–економічних умов та гарантій для життєвого самовизначення, інтелектуального, морального, фізичного розвитку молоді, реалізації її творчого потенціалу як у власних інтересах, так і в інтересах суспільства. Виходячи з Закону, очевидно, що соціально–педагогічна діяльність – це багатоаспектна діяльність, яка охоплює усі ланки життєдіяльності суспільства і не може обмежуватися тільки школою.

Аналіз науково–педагогічної літератури свідчить, що вивченням змісту соціально–педагогічної діяльності займається соціальна педагогіка, яка відокремилась від загальної в результаті процесів диференціації та спеціалізації наук. Варто звернути увагу, що на сьогоднішній день серед науковців існують різноманітні погляди на поняття “соціальна педагогіка”.

Наприклад, на думку Х. Міскеса (Німеччина), – соціальна педагогіка – це наукова дисципліна, яка розкриває соціальну функцію загальної педагогіки і розглядає виховний процес у всіх вікових групах. Німецький педагог Е. Мюлленхауер вважав, що соціальна педагогіка – це наука, що покликана допомагати молоді у адаптації до соціальної системи, протиставленні негативним відхиленням від норм поведінки. Російський ж педагог В. Семенов вже трактує її як науку про виховні впливи соціальної сфери. Однак, на нашу думку, більш широке визначення соціальної педагогіки дають представники української педагогічної школи Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик. Учені справедливо розглядають цю науку, як складову загальної педагогіки, що вивчає закономірності та механізми становлення та розвитку особистості в процесі освіти і виховання у різноманітних соціальних інститутах, а також як соціально–орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших організацій і соціальних служб, котрі сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішування соціальних, політичних, економічних та інших проблем суспільства. [1]

Слід звернути увагу, що термін “соціальна педагогіка” було введено німецьким ученим К. Магером у 1844 році, який визначив зміст означеного

поняття як “соціальне у вихованні”. Подальший розвиток це поняття отримало у працях А. Дістервега і П. Наторпа. Так, А. Дістервег визначав соціальну педагогіку як педагогічну допомогу в певних соціальних умовах. Його послідовник Г. Ноль вважав, що соціальна педагогіка – це екстрена допомога, яка необхідна в тих випадках, коли сім’я, школа не можуть виконувати свої функції. А вже П. Наторп розумів соціальну педагогіку як аспект загальної. Вчений виділив три основні функції соціальної педагогіки: сприяти статево-му вихованню дитини сім’єю та ближнім оточенням; розвивати емоційні, соціальні та моторні здібності на основі навчання і виховання волі; розвивати розум через спілкування в соціумі. Головна мета цієї галузі педагогічної науки, за справедливим переконанням дослідника, полягає у вихованні у молоді солідарності та суспільності. Послідовники П. Наторпа, розвиваючи його ідеї, розглядали вже соціальну педагогіку, як науку про виховання людини в суспільстві, для суспільства і через суспільство.

Отже, соціально–педагогічна наука займається вивченням проблем людини у середовищі. Вона широко використовує досягнення інших наук про людину: філософії, соціології, психології, етики, етнографії, культурології, медицини, правознавства, дефектології та деяких інших. Спираючись на знання означених наук, соціальна педагогіка більш конкретно розкриває проблеми людини і суспільства, вивчає шляхи впливу на внутрішній світ особистості та пропонує конкретні форми та методи соціально–педагогічної діяльності. У більш загальному вигляді, соціальна діяльність – це професійна діяльність, яка здійснюється спеціально підготовленими фахівцями і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім’ї, групі осіб, що попадають у складні для них життєві ситуації.

Основною метою цієї діяльності, як справедливо відзначає В. Курбатов, є надання допомоги індивіду в процесі його адаптації до умов суспільства. Вона носить адресний характер і здійснюється в різних освітніх та соціальних закладах. За змістом соціально–педагогічна діяльність дуже різноманітна, однак єдиної класифікації видів цієї діяльності в сучасній науці не існує. Наприклад, В. Курбатов визначає види соціально–педагогічної діяльності за місцем її організації (школа, заклади позашкільної освіти та державної підтримки дитинства, різноманітні соціальні служби тощо) та за категоріями клієнтів (дезадаптовані дорослі та діти, інваліди, безпритульні, діти–сироти та ін.).

Отже, можна зробити висновок, що об’єктом соціально–педагогічної діяльності є людина, яка має проблеми в здійсненні своєї соціалізації, а предметом – закономірності її соціалізації. У ролі об’єкта може виступати як одна особа, так і група людей, незалежно від їх відмінностей (раса, стать, мова, релігія, національні переконання і соціальне положення). За характером потреб об’єкти соціальної діяльності вчені поділяють на три групи: соціально незахищені люди, маргінали, особи з відхиленнями у поведінці.

Соціально–педагогічна робота здійснюється соціальним педагогом. Це педагог, який проводить комплекс заходів щодо соціально–педагогічної допомоги, соціального виховання, освіти і розвитку особистості. Поява в

Україні професіоналів у галузі соціально–педагогічної діяльності, їх інтеграція у сучасний ринок праці сприяють виконанню багатьох соціально–педагогічних завдань і, зрештою, зумовлюють якість соціальної політики в контексті гуманістичних, загальнонародських підходів, стабілізують соціальні потреби людини, її здатність діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Взагалі, зміст соціально–педагогічної діяльності тісно пов'язаний з основними функціями.

Так, Л. Нікітіна визначає такі функції соціального педагога як організатора позакласної роботи:

освітньо–виховна, яка забезпечує цілеспрямований педагогічний вплив на поведінку і діяльність дітей та дорослих, сприяє освітній і виховній роботі усіх соціальних інституцій (сім'ї, навчальних закладів, трудових колективів, засобів масової інформації, релігійних організацій та суспільних об'єднань);

діагностична, що визначає «соціальний діагноз», вивчає психологічні і вікові особливості людини, коло її інтересів та спілкування, виявляє позитивні та негативні впливи;

організаційна, котра організує ту чи іншу суспільно–цінну діяльність дітей та дорослих, координує діяльність підліткових та молодіжних об'єднань, впливає на взаємодію клієнта з медичними, навчальними, культурними, правовими, спортивними закладами, суспільними і благодійними організаціями, забезпечує реалізацію планів, проектів і програм;

прогностична, яка допомагає розробити плани, програми і прогнози соціального розвитку мікрорайону, конкретного мікросоціуму, різних інститутів, особистості дитини, схеми та алгоритми розв'язання конкретних соціально–педагогічних завдань;

профілактична і соціально–терапевтична, що дозволяє спеціалісту приводити в дію соціально–правові, юридичні та психологічні механізми попередження і подолання негативних явищ, організовувати соціотерапевтичну допомогу знедоленим, забезпечувати захист прав людини у суспільстві;

організаційно–комунікативна, котра сприяє включенню добровільних помічників, населення в соціальну роботу, в сумісну працю і відпочинок, ділові та особисті контакти, допомагає фахівцю збирати інформацію про клієнта і налагоджувати взаємодію між різноманітними соціальними інститутами;

охоронно–захисна, яка дозволяє спеціалісту використовувати увесь арсенал правових норм для охорони інтересів клієнтів, сприяє застосуванню заходів державного примусу до осіб, які здійснили противоправні дії проти клієнтів;

посередницька, що забезпечує здійснення зв'язків між сім'єю, навчальними закладами, найближчим оточенням, офіційними інстанціями в інтересах дитини.

І. Мігович виділяє ще й гносеологічну (теоретико–пізнавальну) функцію, суть якої полягає в тому, що соціальний педагог дає нові знання про суспільне життя і процеси в ньому.

Доцільно звернути увагу, що основні функції соціального педагога з часом змінюються і доповнюються в залежності від розвитку науки і

суспільства.

Вивчення та узагальнення праць учених, дозволяє доповнити функції соціально–педагогічної діяльності такими, як:

аналітична, що включає збір інформації та оцінювання проблем клієнтів;

адміністративна, котра спрямована на забезпечення побутової, фінансової та іншої допомоги кожній дитині або групі людей;

культурологічна, яка передбачає врахування культурних традицій в соціально–педагогічної діяльності.

Сутність соціально–педагогічної діяльності у позашкільній освіті обов'язково залежить від стану суспільства. Так, пріоритетними завданнями діяльності позашкільних закладів сьогодні є забезпечення потреби особистості у творчій самореалізації, її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовка до активної професійної та громадської роботи. Реалізація цих стратегічних завдань вимагає спеціальної підготовки численного кола вчителів, вихователів клубів і гуртків. Соціальний педагог, який працює у позашкільних закладах освіти, повинен мати добру професійну підготовку та педагогічний такт, знати психологію, педагогіку, фізіологію; володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні і економічні процеси в суспільстві й критично їх оцінювати; вміло контактувати і взаємодіяти з різними типами клієнтів; викликати їх симпатію та довіру, зберігати професійну таємницю, проявляти делікатність у всіх питаннях, уміти оперативно приймати потрібне рішення навіть в екстремальних ситуаціях. Ефективність роботи соціального педагога також забезпечується: цілісністю впливу на людину; реалізацією загальних інтересів людини і суспільства; адекватністю засобів та технологій. Таким чином, соціально–педагогічна діяльність у позашкільних закладах має власний предмет, об'єкт, мету та завдання і спрямована на реалізацію освітньо–виховної, діагностичної, профілактичної, комунікативної, охоронно–захисної, посередницької та деяких інших функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка /Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997.

Пасько Л.Б.

“КОМПЛЕКС МИСТЕЦТВ” НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ (ДО ПИТАНЬ ПРО ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА МАТЕРІАЛАХ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8–Х КЛАСІВ ДО ТВОРУ–ОПISУ ПАМ'ЯТНИКА Т.Г.ШЕВЧЕНКУ)

У статті розглянута одна з форм естетичного виховання школярів на уроках російської мови та зарубіжної літератури засобами мистецтва (на прикладі підготовки учнів 8–их класів до написання твору–опису). Матеріали

статті апробовані у школах м. Харкова і можуть бути використані в практичній роботі вчителів–словесників.

Естетичне виховання – “сукупність різноманітних засобів і методів, що пробуджують і розвивають у школяра естетичне ставлення до життя, до літератури і мистецтва, здібність пред’являти до них високі вимоги, оцінювати художні твори об’єктивно”[1, с.78]. На жаль, предметам мистецтва, і естетики в цілому, в структурі навчального плану відводиться мало часу, хоча не підлягає сумніву значущість цілей і задач естетичного виховання, що закладені в ньому, а часто не в повній мірі використаних можливостей впливу на формування особистості школяра.

З метою реалізації в кожній школі розвиваючої і розвивальної системи естетичного виховання дитини, потрібно вирішити наступні задачі:

полати широко поширені уявлення про вузькість задач і цілей естетичного виховання;

урізноманітнити засоби і методи естетичного виховання за рахунок залучення до засобів масової інформації;

більш раціонально використовувати час уроків для вирішення невідкладних задач морального, трудового, політичного і естетичного виховання школярів;

максимально використовувати міжпредметні зв’язки (на уроках російської мови – із зарубіжною і українською літературою, із образотворчим і музичним мистецтвом, із мистецтвом театру і кіно) і можливості позакласної роботи.

Вирішення всіх названих задач дає можливість внести суттєві зміни у навчально–виховний процес, у діяльність учителя і учнів на уроці, у гурткову і факультативну роботу, в позашкільну педагогічно організовану діяльність дитини, дозволить сприятливо впливати на її інтереси у сфері дозвілля, повернути школяра до сприйняття творів мистецтва.

Мета даної статті – показати можливості вирішення задач естетичного виховання шляхом використання міжпредметних зв’язків і позакласної роботи при підготовці до написання твору на уроці російської мови. Дана методика апробована в 8–х класах у ряді шкіл м. Харкова (№№ 126, 143, 170, музичній школі – одинадцятилітнього навчання), при її розробці використовувалися методи і прийоми естетичного виховання школярів, що загально прийняті у сучасній педагогіці [3, с.94–98].

Запропонована методика враховує вимоги шкільної програми, зокрема те, що “...на уроках російської мови учитель повинен спиратися на ті знання, які отримали школярі на уроках образотворчого мистецтва. Навчаючи дітей писати твори, вчитель російської мови сприяє естетичному вихованню учнів, вчить їх цінити реалістично правдиві, високохудожні представлення життя, виявити ідейний задум художника, розуміти мову цього виду мистецтва. При цьому школярі вчать знаходити словесний еквівалент зоровим образам, гамі кольорів зображуваного”[2, с. 8–10].

Згідно з вимогами програми, в 8–х класах учні повинні оволодіти

уміннями і навичками писати твори–описи пам'ятника культури або історії, давати групову і порівняльну характеристику літературних героїв.

Перш, ніж вибрати тему майбутнього твору, в 8–х класах було проведено анкетування. Анкета включала декілька питань і завдань:

Який пам'ятник культури чи історії ти любиш? Де він знаходиться?

Назви його автора і рік створення.

Опиши пам'ятник. Чим він тобі подобається?

Анкетування показало, що більше 60% восьмикласників назвали улюбленим пам'ятник Т.Г.Шевченку, споруджений у центральній частині міста. Це визначило тему наступного твору “Опис пам'ятника Т.Г.Шевченка в м. Харкові”. Близько 20% дітей знають його автора, рік створення не пам'ятає ніхто. Опис пам'ятника дуже примітивний.

На запитання, чим подобається пам'ятник, більша половина школярів відповіла, що Шевченка люблять за його вірші, тому подобається і пам'ятник. Деякі помітили, що цікавий і сам пам'ятник тим, наприклад, як створив скульптор обрис поета, як зображені герої його віршів.

У більшості своїй судження восьмикласників виявилися поверхневими. Це змусило побудувати підготовчу роботу до твору–опису так, щоб створюваний мовний твір відповідав за складністю творам мистецтва, глибині замислу і художньому рівню виконання. Інакше серйозний зміст твору залишається невиявленим і вплив його на почуття і розум дитини буде не таким, яким може бути при правильній організації естетичного виховання засобами навчального предмета.

У сприйнятті мистецтва взаємодіють дві сторони: безпосереднє сприйняття і його оцінка. При підготовці твору увага приділялась обом сторонам. Так намітився план попередньої роботи:

Бесіда про творчість скульптора М.Манізера на класній годині.

Проведення конкурсу читців на краще виконання віршів Т.Г.Шевченка.

Екскурсія в парк. Розповідь про історію створення пам'ятника Т.Г.Шевченку.

Самостійний розгляд (внутрішній діалог біля пам'ятника).

Аналітична, оціночна робота (вона продовжилась на уроці розвитку мовлення).

Після екскурсії до пам'ятника Т.Г.Шевченку учні працюють у групах за випереджаючим домашнім завданням. Це збір матеріалів за темами:

скульптура як вид образотворчого мистецтва;

види скульптури;

особливості монументальної скульптури;

із історії пам'ятника Т.Г.Шевченку у Харкові;

герої поезії Т.Г.Шевченка;

скульптурний образ Кобзаря і попередні нариси до опису пам'ятника.

У подачі домашнього завдання – удосконалення матеріалів і написання творів “Символ мого міста”.

На уроці використовується відеозапис панорами Харкова і пам'ятника

Т.Г.Шевченку, пейзажні замальовки.

Учитель: Любить людство символіку. Практично кожне місто втілило свій обрис у якому–небудь символі, як правило, скульптурному. І хто стане сперечатись з тим, що Нью–Йорк – це статуя Свободи, Петербург – Мідний вершник .

(Відеоряд: вул.Сумська, парк Т.Г.Шевченка, пам'ятник поету).

Учитель: У Харкові понад 150 пам'ятників. Який вибрати в якості символу? Опитали харків'ян, і одногосно наше відверто російськомовне місто віддало перевагу пам'ятнику великому українському поету. І це древня традиція, хоча Тарас Григорович у Харкові ніколи не був. Проте перший у світі пам'ятник Кобзарю (і найкращий!) був поставлений саме у нас.

Повідомлення учнів: 1. Дійсно, перший у світі пам'ятник поету був поставлений у нас, біля садиби Алчевських, у 1899 році. Правда, простояв він усього три роки. Та вже в 1910 році виникає нова ідея пам'ятника Т.Г.Шевченку: на цей раз його вирішили поставити в саду Технологічного інституту. Як передбачав автор ідеї, скульптор Сабо, на стежці, що веде в середину штучного пагорба–музея і читальні, повинен би бути встановлений бронзовий пам'ятник Тараса, який зображав би його в простому українському костюмі із книгою в руках. Та почалася війна, потім революція.

2. Повернулися до цієї думки тільки в 1929 році. Місцем пам'ятника вибрали центр площі Тевелева. Тут у 1930 році його урочисто заклали. Через рік у затишній садибі по вул. Дарвіна (сьогодні Будинок архітектора)були виставлені результати творчості скульпторів. Більше ста проектів, що належать і професіоналам, і студентам, метрам і провінціалам, скульпторам СРСР і Франції, Германії, Італії, Польщі, оглянуло авторитетне журі, і 15 тисяч глядачів. Журі не затвердило жодного.

Але конкурсний марафон продовжувався. У 1933 році на фінальному етапі конкурсу були запропоновані нові проекти. Чотири з них були схвалені з пропозицією допрацювати. В їх числі і був проект лєнінградців: скульптора Манізера і архітектора Лангбарда. Саме їх новий варіант через три місяця було визнано кращим, і Матвій Манізер приступив до роботи.

Учитель: Перш, ніж ми приступимо до розгляду пам'ятника , нам необхідно в'яснити особливості виду мистецтва, до якого він належить.

(Можна переглянути фрагменти діяфільму “Скульптура”. А можна прослухати повідомлення групи учнів).

Повідомлення учнів: 1. Скульптура – це вид образотворчого мистецтва. Раніше під скульптурою розуміли вирізання, виколупування, різку, різання–видалення всього зайвого, вивільнення прихованої в матеріалі скульптурної форми. Це різьба. Здавна існував інший спосіб – ліплення з глини, пластиліну із розрахунку на пізніше виливання з бронзи. Це пластика.

Скульптуру можна розділити на круглу чи рельєф. (Розповідь супроводжується ілюстраціями). Рельєф – це виступи, випуклості, впадини, підйоми на поверхні, на площині. Існує три види рельєфу: низький – барельєф, високий – горельєф, конрельєф – заглиблений, зворотній. Кругла скульптура –

об'ємна, її можна розглянути з усіх сторін. Відомо такі її види: торс, голова, бюст, статуя, скульптурна група. Цей вид мистецтва може бути станковим і монументальним. Важливо відмітити, що станкова скульптура має самостійне значення, монументальна зв'язана з архітектурою, прикрашає алеї парку, вулиці, площі. Монументи завжди бувають узагальнені за змістом і художньою формою, відрізняються крупними розмірами, довговічністю матеріалу. Важливою особливістю скульптури є те, що вона в узагальнено–алегоричних образах може виражати ідеали свого часу.

Учитель: Таким втіленням ідеалів України і став пам'ятник Т.Г.Шевченку.

(Дальше працюємо з відеозаписом методом стоп–кадра).

Бронзова фігура поета встановлена на одинадцятиметровому тригранному мелоні. Вдивіться у фігуру Кобзаря. У якій позі зобразив її автор?

Учні: Т.Г.Шевченко стоїть, трохи похиливши голову, ніби зупинився на мить.

Учитель: Що виражає його фігура, жест, погляд?

Учні: У жесті стиснуті в кулак руки, у суворому погляді, стиснутих губах – гнів і протест. Весь він – заклик до боротьби, на скинення рабства.

Учитель: Звідки визріває це відчуття у глядача?

Учні: Із багатофігурної композиції героїв шевченківських творів.

Учитель: Давайте розшифруємо цю символіку архітектурної спіралі.

Учні: На початку цієї спіралі – саме безправна і беззахисна істота – жінка. Це Катерина – “тільки сина пригортає, цілує та плаче”. Печаль “біль в її обличчі, і вся вона ніби зрослась зі своїм сином у єдину фігуру. І захистити її право на материнство, на щасливе життя піднявся підневільний селянин, повстанець і козак, який рве ланцюги рабства.

Учитель: Як скульптор підкреслює наростання боротьби за волю?

Учні: Кожен наступний герой композиції піднятий на більш високу сходинку.

Учитель: Що, по–вашому, символізує заключна група цієї спіралі?

Учні: Червоноармієць, селянин, шахтар, молода жінка з книгою в руках – символ вільної праці і молодості країни.

Учитель пояснює слово “рабфаківка”, підкреслюючи нову роль жінки в новому суспільстві, її право на рівність з чоловіком у всьому.

Учитель: Є одна символічна закономірність композиції. Хто її помітив?

Учні: Спіраль починається образом жінки нещасної, притиснутої пересудами, обездоленої, а завершує спіраль – жінка нової долі, про яку мріяв Т.Г.Шевченко, – щасливої долі свого народу. Втіленням України стала жінка.

Учні: Відомо, що позувала скульптору Наталія Гордієнко, харків'янка, спортсменка, краща піонервожата міста, працівниця заводу “Красный Октябрь”. Її бронзове втілення завершило цю складну шістнадцятифігурну композицію, що стала без сумніву творчою вдачею Матвія Манізера.

Учитель: Скажіть, а чому у зібранні монументальної скульптури, як правило, два автора – скульптор і архітектор?

Учні: Особливістю монументальної скульптури є її невіддільний зв'язок із ландшафтом і архітектурним середовищем. Архітектор і працює над тим, щоб дана скульптура з її композицією, що відображає ідею автора, вписалася в це середовище, щоб середовище підсилювало сприйняття монументу. Розкішний парк (названий дякуючи пам'ятнику парком ім. Т.Г.Шевченка) відтворює красу української природи, що також “працює” на монумент. А висота пам'ятника – 16,5 м – дозволила поету піднятися над міською сутою до рідних українських небес.

Учитель: Отже, ідея, час і місце зійшлися для того, щоб перетворитися в скульптурний шедевр, гідний бути символом Першої Столиці України. ”Біля підніжжя пам'ятника тече звичайне міське життя: хтось спішить у своїх справах, хтось просто гріється на сонці; екскурсовод із захватом розповідає про те, що на цей пам'ятник пішло тридцять тон бронзи, чотириста тон лабрадорита, що для його будівництва була спеціально підведена вузькоколіяка, і працювало двісті робочих різних спеціальностей; фігуру відливали кращі ливарники Ленінграда, що до війни він вважався найбільшим пам'ятником в СРСР і до цього часу є одним із кращих у світі.

А бронзовий Тарас спокійно дивиться із своєї висоти і думу свою гадає...”

На уроках діяльність учителя і учнів визначалася головним завданням: створити яскраві зорові образи, що дають різні види мистецтва, і передати їх у творі–описі.

Приєм “словесного змалювання”, який використовували на уроці, змусив восьмикласників звернутися до текстів віршів поета, що вивчалися на уроках української літератури, до альбому кольорових фотографій пам'ятника і його фрагментів, до відеоматеріалів. Як показує практика, використання “комплексу мистецтв” стимулює творчу діяльність кожного учня, дає можливість побачити втілення в бронзі точного слова поета.

Отже, учитель–словесник засобами свого предмету може організувати естетичне пізнання мистецтва, яке формує особливі якості особистості: художній смак, естетичне переживання, здатність відчувати красу і гармонію в звичайних предметах і естетично їх оцінювати. “З'єднання” різних видів мистецтва робить очевидним специфіку кожного з них, створює потрібний емоційний настрій, що спонукає кожну дитину до творчості, яка впливає на розвиток стійкого інтересу до предметів гуманітарно–естетичного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя. /Ю.Б.Алиев, Г.М.Ардаширова, Л.П.Барышникова и др.; Под ред. Н.А.Кушаева. –М.;1986. – С.78.
2. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык. 5–9 классы.– Киев, 2001 – С.8–10.
3. Лозова В.І., Троцько Г.В.. Теоретичні основи виховання і навчання. Навчальний посібник. – Харків. – 2002. – С. 94–98.
4. Дьяченко Н.Т.. Улицы и площади Харькова. – Харьков. – 1977. – 272с.

Платонов О.Л.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ДУХОВНО–ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ

Перехідні епохи в житті будь-якого народу надають нового значення багатьом процесам і явищам соціокультурного життя, по-новому висвітлюють їх, виявляючи більш глибокі сутнісні підстави. Наш динамічний, перехідно-кризовий час характеризується необхідністю переосмислення багатьох явищ, які стосуються характеру відносин людини зі світом, оскільки стає усе більш очевидною неможливість збереження колишньої стратегії в цих відносинах. Вичерпало себе старе уявлення про розвиток людини як про процес зростання її потреб, що вимагають усе більш розширеного їхнього задоволення за рахунок експлуатації зовнішнього світу, скорення природи і т.п. Людина упритул виявилася перед необхідністю зміни пріоритетів, переоцінки цінностей, визначення нової парадигми свого походження у світі.

Постановка проблеми. Суть сформованого нового підходу в тім, що в розумінні розвитку і прогресу увага, значеннєві акценти і напрямки діяльності повинні бути перенесені з розвитку зовнішнього, тобто спрямованого на зовнішній світ, на розвиток внутрішнього, тобто розвиток самої людини, удосконалювання його природи, залучення його власних резервів і можливостей. Це означає не тільки зміну параметрів оцінки розвитку – від кількісних характеристик експансії людини у світ до якісних характеристик її прояву у світі, – але і визначає введення нових векторів самого розуміння людини, його цілей і задач у світі. Поряд з переглядом цілого ряду відповідних проблем, це означає і новий підхід до розуміння сутності естетичного виховання як духовно–ціннісного ставлення особистості до світу.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності естетичного виховання як духовно–ціннісного ставлення особистості до світу. Існування людини, будучи уплетено в систему відносин самого різного плану і рівня, не тільки випробовує на собі комплексний вплив навколишнього світу, але і саме усе більш здатне так чи інакше впливати на світ. Естетичне виховання як ціннісне відношення до світу не тільки певним чином формує і набуває всю систему людських відносин, але і стає питанням збереження і зміцнення власне людського статусу, тому що від характеру і якості цих відносин залежить і розвиток самої людської природи, і навіть саме подальше виживання людини. Таким чином, перед людиною, що усе повніше усвідомлює свій найтісніший зв'язок з навколишньою природою, устає не тільки питання, яким повинний бути світ, але і невіддільне від нього питання – якою повинна бути сама людина.

Основний матеріал. Різні теорії естетичного виховання, що розробляються в сучасній естетичній науці і застосовуються в освітній практиці, як у нашій країні, так і за рубежом, розробляють такі поняття як естетичний досвід і естетична свідомість, художнє і естетичне виховання,

естетичні цінності й ідеали.

Категорія естетичного досвіду вже давно є одним з основних понять, яка активно розробляється американськими вченими. Естетичний досвід вважається особливим видом досвіду, сприйняття об'єктів, подій або ситуацій. У процесі виховання естетичний і виховний досвід переплітаються і вступають у взаємодію. Дж. Дьюї, що вплинув на всю американську естетику, у тому числі і на теорію естетичного виховання, у своїй книзі “Мистецтво як досвід” висуває категорію естетичного досвіду як модель для всякого досвіду взагалі [6]. Позиції Дж. Дьюї розвивалися багатьма американськими теоретиками, серед яких можна назвати Т.Манро, Р.Циммермана, Д.Арнстайна та ін..

У розумінні естетичного досвіду Д.Арнстайн, ґрунтуючись на концепції Дж.Дьюї, надає основного значення сприйняттю форми, що може містити посилення на пізнавані риси світу. Поява естетичних якостей у досвіді є результатом взаємодії між будь-яким предметом або подією і сприймаючою особистістю, що зайняла стосовно нього визначене ставлення. Ця точка зору Дж.Дьюї була підтримана і сформульована Р.Циммерманом у визначенні естетичного об'єкта: “Усе, що при правильному відношенні може привести до задоволення, може бути естетичним об'єктом” [5].

Це розширене визначення перетворює в потенційний естетичний об'єкт будь-який предмет або явище, але лише невелика частина цих предметів або явищ одержує офіційне визнання в якості такого в інституціональному процесі естетичного виховання. Проте, американський дослідник виділяє основні характеристики естетичного досвіду, при актуалізації яких може відбуватися естетизація об'єктів: здатність доставляти безкорисливу насолоду і наявність сприйняття форми. Ці принципи, що ідуть коренями в кантіанську естетику, обмежують видиму волю в естетизації об'єктів областю легітимного. Саме ці положення є свого роду антиподом стратегій популярної естетики, що спрямована, насамперед, на зміст, на референт, а форму розглядає лише як адекватну (або неадекватну) репрезентацію цього референта.

Іншим важливим моментом у розумінні американськими дослідниками проблем естетичного виховання є положення про вільний творчий розвиток людини. Так, на думку Т.Манро, естетичне виховання дає можливість людині розвинути свої здібності творчої уяви і критичного судження.

Питання про співвіднесення естетичного досвіду й освітньо-виховного процесу не має однозначних відповідей. Так, незважаючи на очевидність того, що різні соціальні групи мають різні естетичні цінності й ідеали, естетичне виховання покликане транслювати естетичний досвід у його зразках-моделях не диференційовано, виділяючи з усієї людської естетичної культури якийсь аспект універсальних естетичних цінностей, прийнятих для усіх без винятку.

На практиці такі “усереднені” моделі виявляються мало ефективними або ж модифікуються в зв'язку із соціальною домінантою того або іншого навчального закладу. Іншою складною проблемою в трансляції естетичних цінностей є сама специфіка естетичного досвіду, що, відповідно до укорінених в теорії естетичного виховання принципами кантіанської естетики, повинна

носити характер “незацікавленості”, що вступає в протиріччя з прагматичною спрямованістю сучасної освіти. Таким чином, якщо естетичні цінності не мають емпіричної користі, вони повинні мати інші властивості, що можуть представити їх як об'єкт устремління, бажання учня. Крім того, безпосередність естетичного досвіду може вступити в протиріччя з опосередкованим способом його трансляції в інституталізованому навчально-виховному процесі. У результаті, естетичний досвід, отриманий у середовищі популярної культури, стає визначальною для формування естетичної культури особистості, тому що йому супроводжує задоволення від споживання текстів або артефактів масової культури.

Отже, все виразніше виступає необхідність нового розуміння світу і життя, що об'єднало б людство перед загальними проблемами виживання і розвитку, формуючи психологію спільності і співробітництва. У контексті загальних соціальних стратегій, спрямованих на оптимізацію суспільного розвитку, важливу роль відіграє система формування людини з достатньо-розвиненими естетичними якостями, з високим рівнем естетичної культури. Цим пояснюється та увага, яке завжди надавалася естетичному вихованню, як ціннісно-зорієнтованій комплексній педагогіці, у всіх гуманістичних моделях розвитку суспільства.

Проблема естетичного виховання – вічно актуальна проблема, тому що кожен історичний етап розвитку суспільства, формуючи свій ідеал, пред'являє до людини свої, нові вимоги або модифікує колишні, переорієнтовуючи людину в її оцінках дійсності. Входячи складною і невід'ємною частиною в систему загального виховання людини як спрямованого процесу формування загальної моделі його відношення до світу, естетичне виховання виступає його останнім, ”збираючим” і завершальним елементом, що додає закінченість усій системі. В той же час пронизує всю структуру її сутнісно людською якістю змісту.

Покликане робити загальний гуманізуючий вплив на духовний світ людей і людські відносини, спрямоване на розвиток і використання усіх творчих здібностей людини, естетичне виховання передбачає формування визначеної системи цінностей і настанов, що допомагає всебічно активно сприймати і правильно оцінювати явища дійсності. Тому сформувані естетичне відношення – значить організувати найбільш всеохоплююче, по-людському орієнтоване ціннісне сприйняття, що допомагає освоєнню дійсності і здатне протистояти поширенню усіх видів естетично-неповноцінної культури, збиткових відносин, агресії помилкових, антигуманних цінностей.

І, як це не дивно, але саме зараз проблема естетичного виховання здобуває особливо гостру актуальність. По-перше, світ став розтягтим різними науковими і світоглядними пізнавальними моделями; необхідне відновлення єдиної картини світу, що у відомому розумінні повернуло б людині стан психологічної стійкості. А це може зробити саме естетичне сприйняття, що дозволяє здійснитися цілісному охопленню світу в його єдності.

По-друге, надання пріоритету інтелекту, повсюдна комп'ютеризація (при

всіх її безумовних достоїнствах), що приводить до заміщення переживання пошуку істини процесом механічного оперування, збіднює людину емоційно. Страждає при цьому його здатність повнокровно й адекватно розуміти світ. Естетична культура допомагає процесові відновлення єдності душі і єдності картини світу – у їх відповідності. Естетичне сприйняття, таким чином, дозволяє зібрати воедино розчленовану душу і фрагментовану реальність.

Крім того, і це, по-третє, естетичне переживання охоплює стан від емоційних до духовних. Тим самим естетичне поєднує і внутрішній світ, і всю складну реальність буття, що не зводиться до баченого світу. Естетичне зв'язує людину і світ на істинно людських початках. Сприйняття краси – духовно, тому що в її формах виявляється дух, виявляючи мету і зміст буття через форми його краси.

Таким чином, естетичне виховання, що дозволяє людині відкрити багатомірність власного світу і багатогранність світу зовнішнього, що дозволяє відчувати себе в єдності з цим єдиним світом, необхідно людині – завжди, і особливо зараз. Особливо зараз важливо й актуально навчити людину естетично сприймати світ і свій зв'язок з ним, виховувати у неї потребу в красі і здатність бачити, дізнаватися, створювати її.

Краса не врятує світ сама по собі, якщо залишиться лише тенденцією, що може виявитися непобаченою, незрозумілою, невикликаною. Світ може врятувати людина, прояснена красою, тобто, яка побачила “правоту” гармонії і повірила у її можливість. Адже краса більше схожа на дійсне життя, ніж частіше саме реальне життя, тому що вона показує потенціал можливого в житті, належного, мислимого як ідеального.

Сьогодні ж ми спостерігаємо естетичну глухоту й анемію – панує аж ніяк не краса як вища доцільність, а щохвилинна вигода, що обертається неоціненними майбутніми втратами і збитками. В одномірному просторі вульгарної–економічної вигоди, де головною цінністю стає плоский ідеал ситості і споживання, не можна створити скільки–небудь перспективної і життєздатної моделі суспільного розвитку. Для цього необхідно будувати, з огляду на особливе “естетичний вимір”, що і може повідомити побудові повноту дійсного життя і вищий її зміст.

Наскільки природною і щирою є потреба людини в красі, настільки ж природна і щира його потреба у творчості, творчому самовираженні, самореалізації. Крім того, тільки творче поведження в нашому мінливому світі і може вважатися справді адекватним поведженням, забезпечуючи людині можливість адаптації до нових реалій буття.

Дійсно, якщо під культурою ми розуміємо сукупність відносин людини зі світом, простір становлення змісту і форми цих відносин, а під прогресом культури розуміємо розвиток і збагачення цих відносин, ускладнення їхнього змісту й олюднення способу їхнього вираження, то дійсним суб'єктом цих відносин може виступати тільки здатна до розвитку творча особистість, що розвивається.

Темпи прогресу, його змістовно–якісні можливості усе більш будуть

визначатися тим, наскільки суспільний пристрій виявиться здатним забезпечити умови для розвитку самої людини, для розкриття і реалізації його творчого потенціалу. У чималому ступені це буде визначатися можливістю сформувавши розвитку творчу особистість, здатну діяти самостійно, адекватно й ефективно і відповідати за результати своєї діяльності.

Таким чином, суспільство для свого розвитку має потребу в особистостях, причому особистостях творчих. Людина ж може діяти тільки в силу внутрішньої потреби до творчості і вольової установки на творчу позицію і творчу діяльність. Однак внутрішнім станом його при цьому виступає не стільки необхідність, скільки можливість діяти, надлишок творчих сил при повноті відчуття життя. І тому суспільство, спонукуване не стільки навіть альтруїстськими спонуканнями, скільки потребою самозбереження і самопідтримки, повинне думати про створення відповідного творчого контексту, що включає в себе збіг безлічі різнорівневих факторів, що забезпечують стимулювання творчості, творчої атмосфери в суспільстві. Для цього в суспільній думці повинна зміцнюватися висока оцінка саме творчої особистості і творчої діяльності.

В процесі творчої діяльності не тільки створюються і вносяться у світ цінності, але сама така діяльність виступає як цінність, стаючи реалізацією сенсу життя, призначення людини. Саме творчість дає відчуття сенсу життя і її повноти. Так, Гете писав що ні гроші, ні влада, здатні доставляти визначену насолоду, не дають цього відчуття, що зв'язує людину зі світом, що вписує його буття в буття світу.

Творчість, таким чином, це й особливий стан людини, що він переживає як свято буття, як повноту реалізації, як своя людська, духовна могутність.

Творчі свої зусилля людина може звертати не тільки на зовнішні об'єкти, на світ, але і на самого себе. Творення себе, самопобудова, формування власної особистості людина здійснює в напрямку ідеалу, як він його собі уявляє. Такою творчістю власної особистості і виступає самовиховання. Людина може змінитися, тільки якщо сама захоче цього, якщо сама відчує таку необхідність. Тому по-справжньому діючим вихованням, у тому числі й естетичним, може бути самовиховання, коли людина, що усвідомила свою "недостатність", визначає напрям, у якому повинна рухатися з метою самозаповнення, самовдосконалення, тобто формує своє конкретне уявлення про належне і прекрасне.

Роль естетичного виховання у формуванні творчої позиції полягає в тому, що воно не тільки сприяє розвитку почуттів, оформленню людської чуттєвості і її збагаченню, але і обґрунтовує – раціонально й емоційно – необхідність творчого відношення до світу. Саме естетичне виховання показує роль естетичних почуттів у формуванні картини світу і розвиває ці почуття. Дійсно, сучасне життя з його перевантаженнями, тип сучасного соціального досвіду приводять до зниження сенсорних здібностей, що впливає на якість сприйняття, його гостроту і свіжість.

Відмирання останніх збіднює інтелект, робить його занадто

механістичним, одномірним, що неминуче приводить до зниження творчого потенціалу мислення. Щира творчість не може бути породжена тільки сухим розрахунком, автоматизмом раціональних операцій і т.ін. Для реалізації творчих можливостей необхідна жвавість розумових асоціацій, нестандартність логічних ходів, ініціативність уяви, чого, як відомо, позбавлені розумні електронно–обчислювальні машини.

Проблема творчості, її природи і реалізації – це проблема естетична. Адже, творчості сприяють естетичні враження, що розвивають мозок, що забезпечують його стійкість, повноту і гармонійність його функціонування; здатність до естетичних сприйнять і переживань стимулює волю і яскравість асоціацій, неординарність бачення і мислення.

Висновки. Проблема естетичного виховання як духовно–ціннісного ставлення до світу є проблемою загально планетарною. Вона досліджується вченими зарубіжжя і України. Духовні витoki естетичного виховання пов'язані з сукупністю естетичних цінностей, які спрямовані не тільки на перетворення зовнішнього світу а й внутрішнього світу кожної особистості. Найвищим показником досягнень естетичного виховання особистості в навчальному закладі є рівень творчості учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киященко Н.И. Чого мы хотим и что мы можем //Современный мир и эстетическое развитие личности. – М., 1993.
2. Новикова Л.И. Эстетическая деятельность в системе научно–технической революции //Искусство и научно–технический прогресс. – М., 1973. – С. 86.
3. Подмазин С.И. Личностно–ориентированное образование: Социально–философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.: ил.
4. Самохвалова В.И. Эстетическая реальность //Эстетическое сознание личности . – М., 1994.
5. Современные концепции эстетического воспитания /Под редакцией Н.И.Киященко). –М., 1998. – 313с.
6. Шапинская Е.Н. Философия образования и эстетическое воспитание в США //Современный мир и эстетическое развитие человека. – М., 1993. – С.38–40.

Плахотнік О.В., Безносюк О.О., Колонькова О.О., Спіріна Т.П.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРИРОДИ

У статті йдеться про особливу актуальність проблеми формування особистісних цінностей, оскільки вони є головним регулятивом діяльності та ставлення людини до навколишнього світу. У зв'язку з цим екологічне виховання молоді слід спрямовувати на формування у неї ціннісного ставлення до природи.

З моменту появи людини виникли і протиріччя у системі “людина–природа”, над подоланням яких замислювались ще стародавні філософи Аристотель, Зенон, Цицерон та інші. Вони вважали, що людина повинна жити у злагоді з природою, тому що є її частиною. Френсіс Бекон зауважував, що природу перемагають, тільки скоряючись її законам, а Шарль Монтеск’є зробив актуальний для наших часів висновок: природа діє завжди повільно, її дії ніколи не бувають насильницькими, навіть у своїх продуктах вона потребує поміркованості, коли її підкоряють, вона виснажується і залишену силу використовує на самовідтворення, при цьому цілком втрачає свою продуктивну здатність і творчу могутність [1].

Сьогодні все яскравіше підтверджує передбачливість філософської думки про необхідність гармонійного співіснування людини і природи. Ця проблема вимагає інтеграції природничо–наукового та соціогуманітарного знання. Тому вона не лише перебуває у полі зору екології – науки про закономірності взаємодії організмів між собою та із середовищем існування, структуру та функціонування екосистем [2], а й широко досліджується філософами, психологами, соціологами, педагогами.

Гармонізація взаємодії людства і природи передбачає зміну суспільних ціннісних пріоритетів. Сприйняття, збереження та передача суспільних цінностей відбуваються в процесі виховання підростаючого покоління. Тому важливим напрямом сучасного виховання є екологічне, а невід’ємною його складовою – виховання ціннісного ставлення особистості до природи.

Виховання визначається у наукових джерелах як процес забезпечення сприятливих умов для розвитку природного потенціалу особистості, цілеспрямована взаємодія вихователя і вихованця, в результаті якої зусилля вихователя спрямовуються на збереження, збагачення та розвиток внутрішніх сил особистості вихованця [3, 5].

Для визначення сутності поняття “ціннісне ставлення”, важливим є, насамперед, розуміння категорій “цінність” та “особистісна цінність”, що набули особливої актуальності у сучасному вихованні.

Філософські джерела характеризують цінність як значення будь–якого явища, вчинку, і взагалі суцього для життєдіяльності певної людини, суспільства. Буття предметів та їх властивості є лише об’єктивною передумовою цінності, але не сама цінність. Цінність і сам об’єкт не тотожні; цінність не є безпосередньою природною властивістю предметів [7]. Отже, предмети, явища набувають ціннісного значення лише в тому випадку, коли втягуються у сферу людського існування. Цінність має великий потенціал: вона пов’язує різні часові модуси (минуле, теперішнє, майбутнє); задає систему пріоритетів, способи соціального визнання; будує складні багаторівневі системи орієнтації в світі [4].

Цінності набувають особистісного значення, коли трансформуються у відповідні потреби та інтереси особистості. Особистісні цінності виступають системоутворюючим ядром діяльності і внутрішнього духовного життя людини. Вони не лише детермінують потреби та інтереси, але й залежать від

них [6, 7].

У психологічній літературі інтерес характеризується як засіб задоволення потреби та як чинник, що спричинює пізнавальну діяльність особистості [8]. Щоб стати причиною діяльності, інтерес повинен бути усвідомленим індивідом, має перетворитися на суб'єктивну якість. Різниця між потребами та інтересами полягає в тому, що інтерес пов'язаний з діяльністю, необхідною для задоволення потреб, а потреби являють собою умови, необхідні для існування людини [9].

Численні потреби призводять до різноманітних оцінок: те, що для однієї людини має велику цінність, для іншої – малу або зовсім ніякої. Філософські джерела пояснюють оцінку як спосіб виявлення значущості будь-чого для діючого суб'єкта [8, 9]. Цінності і оцінки перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Якщо цінність може існувати поза свідомістю суб'єкта, то оцінка є феноменом свідомості, і її треба розуміти як усвідомлення цінності явищ, предметів, подій тощо. Тобто оцінка є актом усвідомлення цінності об'єкта. Також існує зворотний зв'язок – сформовані у індивіда цінності впливають на оцінювання нових об'єктів, їх окремих сторін [1, 7].

І хоч деякі вчені вважають, що оцінку не можна розглядати як ставлення [20], ми схилиємося до інших філософських тверджень про те, що оцінка є специфічною формою прояву відношення людини до дійсності, це схвалення або осуд різних явищ навколишньої дійсності, незалежно від їх матеріального чи духовного походження [12].

Оцінка у психологічній та педагогічній літературі пояснюється як відображення суб'єктивного ставлення до цінності, а оцінна діяльність як процес ціннісного ставлення до дійсності. Під суб'єктивним ставленням у психології розуміють суб'єктивне відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами світу, що обумовлює поведінку [8].

Однією з форм вияву оцінних ставлень є емоції, які завжди мають місце у поведінці та діяльності індивіда. Емоції здійснюють оціночну та регуляторну функції у суб'єктивному ставленні особистості до дійсності. Емоції – це прояв чуттєвої оцінки та відображення відношень, у яких перебувають предмети та явища реального світу до потреб і мотивів діяльності людини. Емоції слугують вираженню потреб і визначаються як суб'єктивна форма існування мотивації. Всі психічні утворення індивіда, починаючи від потреб і закінчуючи цінностями, супроводжуються емоціями. Емоційність характеризує стрижневі особливості індивіда: спрямованість мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, а також ставлення його до дійсності. В.М. М'ясищев підкреслює, що емоція є обов'язковим компонентом ставлення, що “без емоції немає ставлення” [11].

Найважливішим складовим елементом у структурі ціннісного ставлення є ціннісні орієнтації, які залежать від потребнісно-мотиваційної сфери особистості. У філософських джерелах зазначено, що вибір лінії поведінки здійснюється завдяки ціннісним орієнтаціям, які відображають внутрішній світ, організовують, направляють та регулюють поведінку особистості. Ціннісні орієнтації розглядаються як схильність, готовність індивіда до певного типу

поведінки, що не обов'язково реалізується в дії. Ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, сформовані та закріплені життєвим досвідом індивіда внаслідок процесів соціалізації та соціальної адаптації. Вони відмежовують значущі суб'єктивні цінності від незначущих, виявляються і розкриваються через оцінки, вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в проблемних ситуаціях, обирати модель поведінки [11]. У психології ціннісні орієнтації пояснюють як відображення в свідомості людини цінностей, що розглядаються нею в якості стратегічних життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів [6]. Сукупність сталих ціннісних орієнтацій утворює вісь свідомості, що забезпечує сталість особистості, переважання певного типу поведінки та діяльності. Вочевидь, що ціннісні орієнтації обумовлюють мотивацію діяльності індивіда, а усвідомлені потреби та інтереси стають мотивами – внутрішніми спонуками, рушійними механізмами цієї діяльності [5,7].

Мотиви являють собою спонуки поведінки людини; в якості мотивів можуть виступати уявлення, ідеї, почуття, пов'язані з предметами зовнішнього світу. Актуалізований мотив створює установку до дії [1]. В.М. М'ясищев розглядає мотив як підставу для дії, як відбиття ставлення до об'єкту дії. А дія пояснюється філософськими джерелами як специфічна форма активного ставлення до світу, спосіб буття людини. В психологічній науці зазначено, що джерелом розвитку мотиву є процес утвердження індивідом матеріальних та духовних цінностей, у випадку інтеріоризації особистістю, цінності набувають спонукальної сили та перетворюються на мотиви. Завдяки мотивам формується вміння ціннісно ставитися до явищ дійсності. Таким чином, мотив є тією внутрішньою спонукою, що обумовлює поведінку, діяльність, вчинки індивіда та відбиває його ставлення до дійсності.

Отже, ставлення особистості відбивається у її потребах, інтересах, оцінках, ціннісних орієнтаціях, цінностях, мотивах, діях та емоціях.

Вперше категорію “ставлення” обґрунтував А.Ф. Лазурський, який пояснював систему ставлень суб'єкта до дійсності як прояв екзопсихіки – зовнішньої оболонки психіки. Далі теорію ставлень розвинув В.М. М'ясищев, характеризуючи ставлення як відображення внутрішніх психічних процесів, рушійну силу, свідомий, вибірковий психологічний зв'язок особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що проявляється в діях, реакціях та переживаннях [11].

Іншими вченими–психологами ставлення розглядається як емоційно–вольова установка на що–небудь, виявлення позиції, реакції особистості на предмети та явища з певним ступенем постійності в оцінках. Воно залежить від розуміння індивідом змісту та мети своєї конкретної діяльності, переконань у необхідності саме такої діяльності [6,8].

Проведений аналіз психологічних джерел дає підстави вважати, що ціннісне ставлення відбивається у світогляді, переконаннях, рефлексивних рисах, діях особистості. На думку І.Д. Беґа цінності можна надати особистісного смислу, високої значущості лише за допомогою рефлексивного

процесу. Рефлексія у психології розглядається як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального і індивідуального способу існування, процес самопізнання та з'ясування індивідом того, як інші розуміють його особистість [3]. Переконавання регулюють свідомість, поведінку, діяльність залежно від ціннісних орієнтацій особистості, та є своєрідним сплавом почуттів, емоцій і волі. Трансформація переконань у поведінку є показником єдності свідомості й діяльності особистості. Переконавання людини на особистісному рівні синтезуються у світогляд. Світогляд же є орієнтиром у житті людини, регулятором її поведінки та виражає розуміння й оцінку найважливіших явищ дійсності. Головне призначення світогляду – відповідно орієнтувати людину в складних ситуаціях буття [5, 9]. У психології світогляд розглядається як система переконань, що відбивають ціннісне ставлення особистості до світу. Ціннісним ставленням можна вважати взаємозв'язок людини та явищ світу, в якому одна сторона виступає носієм цінності для іншої. Ціннісне ставлення до дійсності є безумовним чинником, що детермінує активність людини. Активність людини завжди спрямована на використання, збереження та розвиток цінностей [7]. Вчені стверджують, що активність, навіть найелементарніша, спонукається цінністю, тобто тим, що має певну вартість для конкретного суб'єкта та характеризує внутрішнє ставлення людини до цінностей [1,11]. Отже, пріоритетні особистісні цінності визначають світогляд, переконання, поведінку та діяльність людини.

Вищим проявом активності є творчість. У психологічних джерелах творчість характеризується як найвищий суспільний прояв, духовна вершина і життєва цінність людини. Творчість вимагає максимальної активності: виявлення вольових, фізичних і розумових зусиль особистості [9].

Таким чином, ціннісне ставлення є свідомим компонентом структури особистості і сприяє активному творчому освоєнню світу.

Свідомість, як зазначено у науковій літературі, – це внутрішній світ чуттєвих та розумових образів, який характеризує найважливіший системний компонент людської психіки та визначає вищий рівень духовної активності індивіда. Функціонування свідомості забезпечує людині можливість виробляти знання про взаємозв'язки, закономірності об'єктивного світу, регулювати та контролювати емоційні, раціональні і предметно–практичні відношення з дійсністю, визначати життєві ціннісні орієнтири та творчо перетворювати умови свого існування [10, 13].

У Концепції екологічної освіти в Україні наголошується, що сучасна система екологічної освіти і виховання має забезпечувати підготовку громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства – гармонійного співіснування з природою [14].

Зважаючи на те, що предметом цього дослідження є виховання ціннісного ставлення особистості до природи, важливо з'ясувати сутність феномену “природа” та базових понять “екологічне виховання”, “екологічна культура”.

Філософські джерела пояснюють “природу” як початкову сутність (ядро) речі, Всесвіт, весь світ у різноманітності його форм; сукупність всіх речей, що не підлягали впливу людини; людину ж розглядають як частину природи. Поняття “природа” вживається для позначення не лише природних, але й створених людиною матеріальних умов її існування – “другої природи”. “Друга природа” містить речі, які не існують у готовому вигляді. Створюючи її, людина припасовує природне середовище до своїх потреб. У психологічній літературі природа трактується як об’єктивна реальність, результат еволюції розвитку матеріального світу, що існує незалежно від свідомості людини, матеріально–енергетичний та інформаційний світ Всесвіту [16].

У цьому дослідженні природа розглядається як сукупність природних умов існування людського суспільства. Це повітря, ґрунт, вода, рослинний і тваринний світ, з якими людина постійно взаємодіє у процесі життя.

Наслідки взаємодії людини зі світом природи проявляються в розширенні меж цієї взаємодії, що негативно позначаються на функціонуванні екосистем, у розвитку протиріч між природою та суспільством. Утилітарне використання довкілля неодмінно призводить до трансформації природного середовища і вступає у протиріччя з потребами людей у об’єктах природи.

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить, що більшість вчених розглядає екологічне виховання як психолого–педагогічний процес, що спрямовується на формування у індивіда не лише наукових знань, а й певних переконань щодо необхідності бережливого, відповідального ставлення до природи, світогляду людини, що базується на усвідомленні своєї єдності з природою, моральних принципів взаємодії зі світом природи.

Вчені підкреслюють інтегруючу роль екологічного виховання у сучасному виховному процесі. Воно з’єднує в єдину систему всі традиційні види виховання і має таку кількість зв’язків (політичні, економічні, правові, природничо–наукові, морально–духовні, естетичні тощо), якої не має жоден з напрямів виховання [1,4].

Для вирішення проблем екологічного виховання, методики спрямовуються на реалізацію ідей соціальної екології – інтегрованої науки, що вивчає основні закони та закономірності взаємодії суспільства та природи з метою оптимізації, гармонізації цієї взаємодії. Характерною рисою соціальної екології є багатоаспектність, що дозволяє розглядати різні грані стосунків людини і суспільства з навколишнім середовищем. Гармонійний розвиток суспільства і природи забезпечує психофізичне здоров’я особистості: морально–життєву рівновагу та психологічний комфорт, відсутність значних відхилень від норм фізичного розвитку. У деяких наукових джерелах виокремлюється термін “соціоекологічне виховання”, яке характеризується як формування і передача від покоління до покоління певної сукупності норм і правил, що регламентують бережливе ставлення людей до природи в процесі життя та виробничої діяльності [2].

Створення єдиної, цілісної, всеохоплюючої системи екологічного виховання забезпечить формування екологічної культури індивіда і суспільства

загалом. Концепція екологічної освіти України розглядає екологічну культуру, як складову системи національного і громадянського виховання, частину загальної культури, що характеризується глибоким усвідомленням важливості гармонійного взаєморозвитку суспільства і природи.

Культура – це специфічний спосіб організації життєдіяльності людини, що відбивається в продуктах матеріальної та духовної праці, у духовних цінностях, у ставленні людей до природи, суспільства та до самих себе. Культура людини визначається здатністю до сприйняття духовних цінностей, а також активного утвердження цих цінностей та їх створення [5, 16].

Екологічна культура пояснюється у науковій літературі як історичне явище, пов'язане з рівнем розвитку суспільства, обумовлене нині глибоким усвідомленням екологічних проблем у житті і розвитку людства, як ведення суспільного господарства на основі пізнання і раціонального використання законів розвитку природи з врахуванням близьких і віддалених наслідків зміни природного середовища під впливом людської діяльності [15, 16].

У педагогічних джерелах екологічна культура особистості характеризується:

системою цінностей щодо довкілля;

відповідальним ставленням до навколишнього середовища;

системою умінь і досвідом вирішення екологічних проблем, насамперед, на місцевому і локальному рівнях;

практичними діями, поведінкою, спрямованими на збереження довкілля та власного здоров'я [6, 7, 8].

Синтез цінностей, ідеалів, світоглядних установок, практичних настанов відбувається у свідомості особистості. Свідомість водночас набуває статусу складової світогляду, в межах якого відбувається поєднання знань та вподобань, що виступають у ролі особистісних цінностей, ідеалів, норм.

Отже, екологічна культура особистості забезпечується формуванням системи особистісних цінностей, спрямованої на збереження природи; екологічної свідомості, екологічного світогляду та екологічно доцільної поведінки індивіда.

Проблема ціннісного ставлення людини до природи набула актуальності в філософській та психологічній літературі у 80–х роках ХХ століття. Дослідники цієї проблеми (М.Г. Васильєв, Н.Б. Ігнатовська, Т.Б. Баранова та ін.) підкреслювали важливість оптимізації взаємовідносин у системі “суспільство–природа” та регуляції дії людини на природу[5].

Так, філософський аспект ціннісного ставлення до природи досліджувався також Н.Б. Ігнатовською. На її думку ціннісне ставлення до природи можна визначити не тільки через усвідомлення людиною значення природи у задоволенні її інтересів та інтересів суспільства, але й через орієнтування суб'єкта відносин (людини) на творчі перетворення цих відносин у напрямку ідеалу, що сприятиме внеску особистості у суспільний розвиток, визволенню від влади звичайних уявлень та пошуку нових шляхів самоудосконалення у світі природи [5]. Вирішення екологічних проблем автор

вбачає у виробленні нового типу ставлення до природи – позитивно–ціннісного, як елементу суспільної свідомості та культури. У дослідженні виділено також умови формування позитивно–ціннісного ставлення особистості до природи: а) поширення моральних оцінок і вимог на сферу взаємодії людини з природою; б) утвердження нових ціннісних і світоглядних установок щодо природи; в) усвідомлення потреби в природі; г) творча активність, що стимулюється цією потребою. Багатство творчих можливостей і творчої природи людини, зауважує Н.Б. Ігнатовська, є відображенням творчих сил природи. Таке розуміння зв'язку людини і природи, на думку автора, ставить природу на найвищий щабель у системі суспільних та індивідуальних цінностей[5].

Психологічні особливості формування ціннісного ставлення до світу розглядалися О.Л. Кононко. Автор зазначає, що ставлення особистості до світу будуть значущими тоді, коли пов'язуються з позитивними емоційними переживаннями, із задоволенням особистості, з уявленням її про себе як суб'єкта активності, джерела бажаних досягнень[17].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу процесу виховання ціннісного ставлення до природи можна стверджувати, що структуру ціннісного ставлення особистості до природи визначає логічна єдність таких психологічних утворень:

- емоційні переживання, зумовлені світом природи;
- потреби особистості у об'єктах природи;
- мотиви екологічно доцільної діяльності;
- система особистісних цінностей, спрямована на збереження природи;
- творча активність екологічного спрямування.

Ціннісне ставлення до природи формується за умов усвідомлення особистістю цінностей природи для суспільства і кожної людини зокрема, прийняття цих цінностей в якості особистих життєвих принципів та спрямування творчої активності на їх збереження та розвиток.

Відповідно, умовами виховання ціннісного ставлення особистості до природи є: забезпечення позитивних емоційних переживань у світі природи, усвідомлення значення природи у задоволенні особистих потреб, наявності внутрішніх спонук збереження природи, визнання самоцінності об'єктів природи, гуманістичної творчої взаємодії з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Таранов П.С. Многоликая философия. – Донецк: Сталкер, 1998. – 463 с.
2. Назарчук М.М. Соціоекологія: Словник–довідник. – Львів, 1998. – 171с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково–метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Образование в области окружающей среды: В свете рекомендаций Тбилисской конференции /ЮНЕСКО. – Париж, 1981. – 113 с.
5. Игнатовская Н.Б. Природа как ценность культуры. – М.: Знание, 1987. – 62 с.

6. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості //Цінності освіти і виховання: Науково–метод. зб. /О.М. Павліченко (упор.); за заг. ред. О.В.Сухомлинської; П.Р.Ігнатенко, Р.П. Скульський (ред.); АПН України, Центр Інформ. та док. Ради Європи в Україні. – К.: Б. в., 1997. – С. 27–31.
7. Василенко В.О. Цінність і оцінка. – К.: Наукова думка, 1964. – 160 с.
8. Єскіна Г.О. Духовний розвиток особистості, зміст і структура ціннісних орієнтацій молоді //Бібліотечна наука, освіта, професія у демократичній Україні: Зб. наук. праць. – К., 2000. – Вип. 2. – С. 27–35.
9. Покровская А.Н. Теория ценности и вариативность культуры. – Минск, 1997. – 208 с.
10. Подмазин С.И. Личностно–ориентированное образование: Социально–философское исследование. – Запорожжє: Просвіта, 2000. – 250 с.
11. Мясичев В.М. Психология отношений. Избр. психол. труды /А.А. Бодалев (ред); Акад. пед. и соц. наук, Московский психолого–соц. ин–т. – М., 1995. – 356 с.
12. Тарасенко М.Ф. Філософські аспекти відношення людина – природа. – К.: Наукова думка, 1975. – 115 с.
13. Краткий психологический словарь /Под ред. А.В. Петровского. – Ростов–н/Д: Феникс, 1998. – 505 с.
14. Концепція екологічної освіти України //Екологія і ресурси: Зб. наук. праць. Укр. ін–т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. – К.: Вид–во «Сталь». – № 4. – 2002. – С.5–25.
15. Крисаченко В.С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології: Підручник /Міжнар. Фонд “Відродження”. – К.: Заповіт, 1998. – 687 с.
16. Культура, світогляд, гуманізм /Ред. кол.: М.Ф. Тарасенко (відп. ред.) та ін. – Київ: Либідь, 1991. – 136 с.
17. Кононко О.Л. Соціально–емоційний розвиток особистості. – К., «Освіта», 1998 – 255 с.

Плотніков П.В.

СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ПРОМИСЛОВОГО РЕГІОНУ

В научной статье дан анализ состояния гуманитарной социализации молодежи промышленного региона в период стабильного развития общества. Отмечены проблемы, которые частично могут быть решены в образовательном пространстве в современных условиях.

На Другому Всеукраїнському з'їзді працівників освіти визначено основні ключові завдання: утвердження пріоритетності освіти та її модернізація. На

з'їзді розглянуто доктрину–документ, в якій окреслено довготривалі пріоритети та гарантії щодо освіти, визначено основні шляхи їх досягнення в процесі гуманітарної соціалізації молоді.

Перед суспільством і державою стоїть завдання: за допомогою продуманої, науково обґрунтованої молодіжної політики забезпечити сприятливі передумови для управління прискоренням процесів соціалізації молоді у гуманітарній сфері, особливо в освітньому просторі, а також використання енергії молодих, допомога їм у визначенні й реалізації своїх соціально–гуманітарних інтересів, потреб, життєвих перспектив у період сталого розвитку українського суспільства.

У вітчизняній українській науці, зокрема, ця проблематика є одним з напрямків науково–пошукової роботи лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України. Помітний доробок у галузі гуманітарної соціалізації в освітньому просторі, а також аналізу соціально–педагогічних, соціологічних та соціально–психологічних аспектів цієї проблематики належить також і таким вітчизняним науковцям, як Л.В.Артемова, В.С. Болгаріна, І.Л. Зверева., В.М. Іванов, О.Г. Карпенко, А.Й.Капська, Є.В. Коршак, Л.Г. Коваль, Н.М. Лавриченко, Л.І. Міщик, В.І.Маслов, Л.Ф. Нечипоренко, В.М. Оржеховська, Н.М. Огренич, Л.М. Пінчук, І.П. Подласий, Р.М. Пріма, С.О. Сисоєва, В.К. Сидоренко, В.І. Скрипка, Л.М.Сорокіна, О.Г. Ярошенко, О.О. Якуба та інші.

Реформування освіти в державі вимагає радикальних змін у вихованні й навчанні підростаючого покоління. Прийняті за останні роки важливі документи в Україні поклали в основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти, гуманізацію й демократизацію всіх її складників та національну спрямованість, що має сприяти підвищенню її якості й вирішенню важливих проблем гуманітарної соціалізації молоді в період сталого розвитку суспільства.

Сталий розвиток суспільства – "це сучасна найбільш поширена концепція взаємодії суспільства і природи, якою зараз керуються передові країни світу. Сталий розвиток є узгодження між економічним та соціальним розвитком суспільства і збереження довкілля" [7; 5].

"Сталий розвиток – це такий розвиток суспільства, за якого задоволення потреб теперішніх поколінь не має ставити під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби" [7; 5].

Задовольняти потреби молоді у галузі освіти – головна мета української держави в період сталого розвитку.

"Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально–економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства" – підкреслено у Національній доктрині розвитку освіти [8; 1].

Така пильна увага до освіти з боку держави продиктована ще й тим, що

нині Україна поступово втрачає одне з провідних місць у системі освіти серед країн СНД, не кажучи вже про світовий масштаб (з 5-го місця в 1980 році вона опустилася до 13-го в 2000).

У 2002 р. в Україні було 165 студентів вузів на кожних 2000 молодих людей до 30 років, у Росії – 190, у США – 260 студентів. Світовий досвід показує, що для ефективної модернізації суспільства вимагаються такі пропорції в освітній структурі населення: 1 кандидат наук на 10 інженерів, 1 доктор наук на 15 інженерів і 130 працівників із середньою освітою.

В Україні серед тих, кому 28–30 років, лише 24% мають вищу освіту, у Росії 30%. Незадовільне становище склалося з контингентом учених. В Україні 0,08%, а в Росії 0,1% з кількості молодих людей до 30 років захистили дисертації.

Кількість дітей, що кинули школу, в Україні досягла 650 тисяч, у Росії 1,5 млн., що складає в нас 7% і в Росії близько 10% населення країни. Щорічно знижується освітній рівень українців в основному за рахунок збільшення групи неписьменних і малограмотних молодих людей. Україна перебуває майже на грані гуманітарної катастрофи у своєму освітньому просторі.

"Через недостатню організаційну роботу органів управління освітою на місцях, неповну нормативно-правову, фінансову та матеріальну забезпеченість освітньої галузі є низка ще не вирішених питань. Напруженою залишається ситуація із кадровим забезпеченням навчальних закладів. Намітилася тенденція старіння науково-педагогічних кадрів у вищій освіті і вчителів у загальній середній та позашкільній освіті.

Лише за останній рік кількість вчителів-пенсіонерів зросла на 6,3 відсотки. Через невирішення ряду соціальних питань, відсутність належних умов праці залишається гострою проблема відтоку педагогічних працівників зі шкіл, особливо у сільській місцевості. За оперативною інформацією, сьогодні близько 8,4 тис. (в минулому році – 4,8 тис.) вчительських посад залишаються вакантними, у тому числі 5,5 тис. – у сільській місцевості. Найбільше їх у Донецькій, Херсонській, Харківській, Дніпропетровській, Запорізькій областях та Автономній Республіці Крим. У професійно-технічних навчальних закладах не вистачає понад 2 тис. викладачів та майстрів виробничого навчання" [4; 3].

Повільними темпами відновлюється охоплення молоді змістовним дозвіллям, загрозливо зростає наркотизація молодіжного середовища та безпритульність, залишається високим рівень підліткової злочинності. Однією з причин цього є недостатнє охоплення навчанням дітей та підлітків шкільного віку. Найбільше таких дітей у Закарпатській, Запорізькій, Луганській областях. Це вимагає посилення контролю за відвідуванням учнів з боку місцевих органів виконавчої влади та педагогічних працівників.

Дослідження "Молодь України в освітньому просторі наприкінці століття" (2000 р.), що проводилося у промислових регіонах Донбасу показало, що освіта з розряду базових цінностей переходить у розряд інструментальних.

Донбас за своїм промисловим та людським потенціалом є найбільшим регіоном нашої держави. Відповідно високим, непересічним є і рівень розвитку

науки та освіти в краї.

"На Донеччині – в центрі Донбасу – мережа вищої освіти охоплює 18 вузів 3–4–го рівнів акредитації (університети, академії, інститути), які готують бакалаврів, спеціалістів, магістрів, та 82 державних навчальних заклади 1–2–го рівнів акредитації (технікуми, коледжі) для підготовки молодших спеціалістів. Ряд вузів має багату історію, десятки тисяч випускників, наукові здобутки загальнонаціонального та міжнародного рівня" [2; 1].

Загалом кількість студентів на Донеччині сягає 159 тисяч осіб. Вони одержують вищу освіту за 280 спеціальностями. Причому вузи ведуть пошук та оновлення спеціальностей, впроваджують нові фахові дисципліни, які відповідають світовому рівню науки, щорічно отримуючи 40–50 ліцензій на введення нових спеціальностей. У 11 вузах області здійснюється підготовка кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру та докторантуру.

За кількістю вищих навчальних закладів та охопленням молоді вищою освітою Донеччина посідає третє місце в Україні після таких всесвітньо відомих вузівських центрів як Київ та Харків. За кількістю студентів на 10 тисяч жителів (159 осіб.) Донеччина посідає 9–те місце після міст Києва та Севастополя, Одеської, Львівської, Харківської, Дніпропетровської, Запорізької, Тернопільської та Херсонської областей. Останніми роками активно розвивається і сектор недержавних вузів Донеччини, який на сьогодні нараховує 12 навчальних закладів 3–4–го рівня акредитації. Їх становлення йде непросто, основна проблема – якість підготовки фахівців. Але більшість приватних вузів акредитовані, одержали право видавати випускникам дипломи державного зразка. Для більшості української молоді "одержати освіту та відповідний диплом" набагато важливіше, ніж "бути освіченою, духовно багатою людиною". Оскільки система освіти фінансується за остаточним принципом і у кращому випадку досягає 30% від необхідного, то існує в Україні реальна небезпека обвалу системи вищої освіти.

Так, у 2000 р. потреба в одержанні диплому вузу була задоволена лише на 37% по денному, 41% – по вечірньому і на 40% – по заочному навчанняю.

Численні опитування молоді показують, що бажання підвищити свій освітній рівень тим вище, чим більш високим рівнем людина вже володіє. Тобто неграмотна молодь не бачить в одержанні освіти особливої необхідності. Після деякого падіння престижу в одержанні освіти на початку 90–х років спостерігається ріст цінності освіти особливо в промислових регіонах України.

Сучасна молодь, покладаючись в основному на себе в пошуку роботи, прагне одержати вищу освіту, вивчити іноземну мову, навчитися працювати на комп'ютері, набути навичок бізнесу, уміння правильно мислити і діяти в умовах ринку, одержати правову підготовку. У відповідь на це з кожним роком скорочується безплатний набір у вузи, збільшується плата за навчання на комерційній основі. Через природний збиток старих викладацьких кадрів і відсутність припливу нових постійно знижується якість одержуваних студентами знань. 80% освітніх установ України мають "морально" застарілу матеріально–технічну і методичну базу.

Недостатня увага владних структур до книжкової галузі призвела до подорожчання навчальної і спеціальної літератури майже вдвічі. Коли ж учнівська молодь звернулася за допомогою в задоволенні потреби в посібниках і підручниках до бібліотек, то виявилось, що усі через ту ж проблему обмеженого фінансування бібліотечні фонди кардинально не поновлювалися з 1990 року.

Іншою серйозною перешкодою для одержання якісної освіти в Україні є те, що більшість вузів зосереджена у великих містах і наукових центрах, що значно утрудняє можливість одержання диплома для молоді із сільських регіонів. Багато дослідників молодіжної проблематики вказують на той факт, що в сучасній Україні стрімкими темпами проходить майнове розшарування молоді: розрив між елітою, якій доступні культурні й освітні ресурси, і найбільш економічно і соціально незахищеною молоддю. У сучасного навіть середньостатичного українця усе менше шансів дістатися з глибинки до Києва і стати ученим.

Основні тенденції розвитку вітчизняної вищої освіти обумовлені її уніфікацією з європейською та світовою системою, що знаходить відображення у впровадженні ступеневої освіти та скороченні терміну підготовки фахівців високої кваліфікації.

Оновлення суспільства, ефективність та частина реформ, які здійснюються в ім'я прогресу, невідривне пов'язані з проблемами підготовки висококваліфікованих спеціалістів, розвитком науки.

У Законі України "Про вищу освіту" прийнятим Верховною Радою 26 грудня 2002 р. підкреслено: "Навчально-виховний процес забезпечує можливість: здобуття особою знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах; інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, умілої та вихованої особистості" [1; 29].

Велика допомога в одержанні знань належить всесвітній системі Інтернет. Завдяки Інтернету молода людина навіть у віддаленій місцевості одержує можливість задовольнити свої пізнавальні потреби, використовувати весь обсяг освітніх ресурсів України і навіть світу, не залишаючи свого будинку. Такий вид одержання інформації, а отже і знань, – одна з основних гуманістичних тез про надання рівності можливостей для самореалізації. Він повинний бути втілений у життя хоча б в галузі освіти. Також з'являється реальний шанс зупинити пагубне соціальне розшарування молоді. Однак для здійснення цих планів в Україні необхідно в максимально короткий термін провести модернізацію каналів зв'язку, тотальну телефонізацію країни, перевести велику частину навчальної, довідкової і спеціальної літератури на електронні носії, провести заходи щодо взаємного визнання дипломів на міжнародному рівні.

Звичайно, загальна інформатизація і медіатизація має не тільки позитивні, але чимало й негативних моментів, що погрожують реалізації цінностей гуманізму в Україні і світі на практиці, ігнорування яких неприпустимо.

Як поліпшити гуманітарну соціалізацію молоді в освітньому просторі України в період сталого розвитку суспільства? На це складне питання немає однозначної відповіді, але є проблема і необхідний пошук адекватних рішень.

"В Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, що забезпечують її самоствердження і самореалізацію" [8; 2].

На наш погляд, необхідні розробка і повсюдне впровадження комплексних цільових програм управління гуманітарною соціалізацією молоді, де в спеціальних розділах знайде своє відображення й освітня сфера.

Кілька тез про концепцію такої програми.

Програма має стати основою регіональної політики у сфері освіти, відбивати функціональні гарантії системи освіти, етапи досягнення загальносистемних результатів, розкривати способи і засоби досягнення планованих результатів в період сталого розвитку суспільства.

Мета Програми – прискорення соціалізації молоді у гуманітарній сфері через послідовну реалізацію державної молодіжної політики у сфері освіти, яка гарантує права громадян на якісну освіту, що забезпечує підґрунтя для духовного розвитку, соціальну компетентність людини ХХІ століття.

Організація виконання Програми має здійснюватися регіональним управлінням освіти, міськими і районними відділами. Результати поетапного виконання Програми розглядаються на засіданнях координаційної ради з молодіжної політики на кожному регіональному рівні.

Виконання Програми повинно забезпечуватися фінансовими ресурсами бюджетів усіх рівнів, необхідними для функціонування і розвитку системи загальної і професійної освіти конкретного регіону, додатковим цільовим фінансуванням, що забезпечує реалізацію заходів Програми.

Зберігаючи наступність регіональної політики і враховуючи особливості соціально–економічної ситуації в період сталого розвитку суспільства, що складається, у відповідності до розвитку регіону, програма розглядає як пріоритет необхідність впровадження технологій соціального управління. Вони ґрунтуються на основі принципів соціалізації у гуманітарній сфері, що забезпечує подолання сформованих протиріч і повноцінну реалізацію державної молодіжної політики у сфері освіти, громадянської участі і соціального партнерства. Для цього мають бути створені необхідні умови.

"Розвиток правових відносин як гаранта якості освіти передбачає стабільне функціонування таких механізмів, що забезпечують реалізацію прав громадян на якісну освіту і подальше вдосконалювання її нормативно–правової бази на рівні регіону" [3; 139].

Необхідно велику увагу приділити розвитку громадянської участі і соціального партнерства, який може передбачати: розвиток форм громадянської участі як гаранта реалізації прав громадян на якісну освіту;

участь батьківської громадськості у визначенні і реалізації програм розвитку освіти, принципів державної молодіжної політики в конкретній

освітній установі; розвиток системокомплексів освіти: від організаційної взаємодії до становлення на його основі освітнього співтовариства регіональних територій; розвиток міжвідомчої і міжгалузевої координації; соціальна взаємодія і партнерство суб'єктів системи освіти з метою досягнення прискорення соціалізації молоді у гуманітарній сфері; наступності різних рівнів освіти; підвищення престижу праці працівників системи освіти.

Необхідність розвитку інформаційного простору системи освіти в період сталого розвитку суспільства, визначається прямою залежністю ступеня прийняття і реалізації регіональної молодіжної політики у сфері освіти від рівня інформованості суб'єктів освіти.

Формування системи моніторингу якості освіти вимагає розвитку інформаційної культури, у тому числі інформаційної культури управління, системи інформованості населення про результати і стан освіти.

"З метою інтеграції системи освіти в соціально–економічній політиці конкретного регіону необхідно: уключити систему освіти до регіональної інвестиційної політики; здійснити реалізацію принципу соціального нормування, що гарантує рівність базових можливостей у системі освіти;

розвивати механізми, що стимулюють активність суб'єктів економіки, спрямовану на вирішення завдань освіти; формувати цільові підпрограми, що забезпечують реалізацію пріоритетних завдань системи освіти" [3; 140].

Забезпечення росту й актуалізації професійного потенціалу системи освіти має бути побудоване на основі принципу: "...освіта впродовж усього життя людини" [8; 2].

Освіта впродовж усього життя людини передбачає зміну ставлення до системи додаткової освіти дітей і дорослих як джерела збагачення і розвитку людських ресурсів.

Прискорення соціалізації молоді в галузі освітньої політики обумовлене необхідністю подолання протиріч, викликаних загостренням соціально–економічної кризи і підвищенням значимості державних гарантій рівності можливостей в освіті в період сталого розвитку суспільства.

Програма спрямована на розвиток освіти конкретного регіону, на формування і реалізацію стратегії розвитку змісту, структури й організаційно–управлінських умов освіти.

Логіка розвитку системи освіти у Програмі визначає наступність регіональної молодіжної політики і можливість прогнозування результату на довгостроковий період. Головним результатом має стати підвищення ступеня гарантованості прав громадян за допомогою переведення системи освіти на правовий рівень функціонування, що гарантує реалізацію принципів державної освітньої політики, заявлених у Законах Верховної Ради України, у Постановах Кабінету Міністрів і з'їзду працівників освіти України.

Програма повинна вирішувати такі завдання:

У напрямку розвитку соціального партнерства і міжвідомчого співробітництва як механізмів підвищення суб'єктності учасників освіти в період сталого розвитку суспільства:

– визначення цілей, цінностей, шляхів, форм і механізмів створення, підтримки і розвитку інституту соціального партнерства за ступенями і рівнями освіти через: різні форми соціального діалогу (спільні конференції, "круглі столи", дискусії, обговорення освітніх проектів і ін.);

– функціонування Координаційної ради з проблем освіти в конкретному регіоні (і на інших рівнях управління) із забезпечення реалізації програми; створення координаційних структур з розробки нормативних і організаційних актів;

– розробка основ діяльності соціальних партнерів у сфері освіти через: інформаційні й організаційні акти діяльності соціальних партнерів у сфері освіти (угоди і договори про співробітництво; публікації про спільну діяльність; координаційні ради і фонди підтримки й ін.);

– переведення системи управління на новий інформаційно–технологічний рівень через: оптимізацію системи інформаційного забезпечення управління;

– організація системи доступу до інформації з питань освіти;

реалізацію програм розвитку ресурсної бази ЄПО.

У напрямку створення механізмів, що забезпечують зріст і актуалізацію професійного потенціалу системи освіти в період сталого розвитку суспільства:

– забезпечення розвитку і стабільного функціонування єдиної системи педагогічної освіти через: створення правових і організаційно–управлінських умов для розвитку взаємодії підсистем освіти, що забезпечують безперервність освіти педагога, його професійну кар'єру; взаємодія і координація діяльності різних рівнів і суб'єктів освіти;

– розвиток інфраструктури додаткової професійної освіти як умови забезпечення освіти педагога впродовж усього життя через: забезпечення професійного розвитку педагога і потенціалу освіти через системи атестації; розробку і реалізацію регіональної комплексної цільової програми додаткової освіти педагога;

– формування фонду розвитку освіти; систему конкурсів, експериментальних майданчиків та інші механізми; державно–суспільну експертизу проектів; механізми міжвідомчої взаємодії і координації.

У напрямку гуманітарної соціалізації через молодіжну політику у сфері освіти, забезпечення державних гарантій рівних можливостей в здобутті освіти в період сталого розвитку суспільства:

– через: стимулювання розвитку самоврядування, завдань із забезпечення умов для навчання, побуту і відпочинку;

– оптимізація використання наявних ресурсів забезпечення через: розробку нормативів ресурсного забезпечення з кожного типу, виду і категорії освітньої установи; розробку пріоритетних напрямків ресурсного забезпечення; прийняття і реалізацію норм грошового забезпечення; прогнозування фінансових потреб і розробка механізмів випереджувального фінансування; суспільний контроль за використанням ресурсів; участь громадськості в розробці бюджетів усіх рівнів; колективні договори, міжгалузеві угоди, угоди з

профспілками.

Національна доктрина розвитку освіти України визначила стратегію розвитку цієї сфери та її пріоритетні напрямки і шляхи створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високого освітнього рівня, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу – як найвищої цінності нації. В Україні, як і в інших державах світу, історично складалася своя система виховання, що максимально враховує національні риси і самобутність українського народу.

Нині, спираючись на глибинні національно–виховні традиції свого народу, національна система виховання поступово відроджується.

Велика роль у цьому процесі належить викладачу в сучасній школі. Головним напрямком його діяльності є національно–патріотичне виховання, що вбирає в себе всі названі особливості сучасної української держави, її економічний стан, соціальні умови життя громадян.

Державне виховання – найважливіша складова національно–патріотичного виховання. Воно здійснюється державними установами, інститутами, а загальнонаціональне діє і за їхніми межами, має більш широкий діапазон впливу на процес гуманітарної соціалізації особистості.

Слід підкреслити, що у жодній державі світу немає виховання "загального". Воно завжди має конкретно–історичну національно–державну форму вираження і спрямоване на формування громадянина конкретної держави і не може бути безнаціональним.

І, нарешті, національно–патріотичне виховання найбільше відповідає потребам відродження України, воно однаково стосується як українців, так і представників інших народів, що живуть в Україні. Саме принцип етнізації виховного процесу і передбачає надання широких можливостей представникам всіх етносів для вивчення і пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гордості. Через пізнання своєї історико–культурної спадщини всі громадяни інших національностей зможуть пізнати глибину взаємозв'язку з українським народом, його державою, переконатися, що саме національні права всіх громадян України є головною цінністю.

Цій проблематиці мають бути присвячені спеціальні розділи у комплексних цільових програмах управління гуманітарною соціалізацією молоді регіону.

Одним з основних дискусійних питань в галузі гуманітарної соціалізації молоді є полеміка про сучасні проблеми глобалізації українського суспільства, про те, чи приведе "перемога глобалізму" до воцаріння гуманістичних цінностей і відносин усередині людської цивілізації, чи, навпаки, глобалізація і побудова інформаційного суспільства є неминучий рух до антигуманістичного суспільства. Спробуємо розглянути, як може допомогти Україні у вирішенні деяких гуманітарних проблем включення її у всесвітню глобальну інформаційну структуру в період сталого розвитку суспільства.

Прихильники максимальної і якнайшвидшої інформатизації суспільства і всесвітньої всебічної комп'ютеризації справедливо стверджують, що лише у цьому випадку створюються максимально комфортні умови і рівні можливості для самореалізації людини у всіх сферах, оскільки з'являється повна свобода вибору місця і сфери діяльності за рахунок зростання обсягів домашньої праці. Наприклад, набагато спрощується інтеграція для багатьох безробітних серед молоді в соціальне життя і трудову діяльність.

Проблема гуманітарної соціалізації безробітної молоді для України на дійсному етапі з її принизливою розподільною системою матеріального забезпечення стоїть найбільше гостро. За оцінками фахівців більш, ніж 90% українських молодих безробітних здатні самостійно забезпечити собі гідне існування, якби держава змогла створити для них відповідні умови. Досвід Західної Європи і США боротьби з безробіттям показує, що, використовуючи можливості персонального комп'ютера і ресурси Інтернету, сотні тисяч молодих людей змогли знайти роботу і стати повноцінними членами суспільства, що самі заробляють собі на гідне життя і мають можливість усебічного спілкування із соціумом. Українські молоді безробітні володіють не менш розвинутими інтелектуальними і творчими здібностями, ніж західні. Використовуючи всесвітню інформаційну систему, вони одержали б можливість запропонувати і застосувати себе не тільки на внутрішньому українському, але і на зовнішньому ринку праці, прилучитися до світової культурної спадщини.

Таким чином, аналізуючи стан гуманітарної соціалізації молоді в освітньому просторі України в період сталого розвитку суспільства, необхідно відзначити, що в цій сфері наявні проблеми і невирішені питання, що частково можуть бути вирішені через розробку і впровадження регіональних комплексних цільових програм управління гуманітарною соціалізацією, посилення національно-патріотичного виховання і розумне використання глобальної мережі Інтернет.

Що стосується подальших перспектив наукових досліджень у цьому напрямку, вважаємо, що розвиток методології управління гуманітарною соціалізацією в освітньому просторі України в період сталого розвитку суспільства виступає як актуальна науково-педагогічна проблема, що має важливе соціальне значення, відрізняється принциповою новизною і підвищеною практичною значимістю.

Виникла необхідність розробки принципів, функцій гуманітарної соціалізації і дослідити об'єкти управління у цій сфері, що базується на елементах теорії великих систем, потенціалів і системного аналізу.

XXI сторіччя висуває до освіти молоді України нові вимоги. Людство помітно змінює орієнтації вбік демократії, підйому авторитету особистості, культури світу, толерантності і ринкових відносин, затверджує їх як пріоритети нової світової динаміки. Все це робить своєрідний виклик освіті в Україні в період сталого розвитку суспільства, визначає потребу її радикальної модернізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» – К., 2002. – 42 с.
2. Освіта та наука Донбасу. Аналітично-інформаційний журнал "Схід"(спеціальний випуск) – Донецьк, 1999. – 72 с.
3. Плотніков П.В. Партнерство молоді та органів влади – шлях до прискорення соціалізації: Монографія. – Донецьк: "Поліграфіст", 2001. –330с.
4. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 16.08.2002 № 8/2–2 "Про підсумки 2001/02 навчального року та завдання на новий навчальний рік". – К., 2002. –10с.
5. Советский энциклопедический словарь. – М.: "Советская энциклопедия", 1979. – 1600 с. с илл.
6. Социальные индикаторы уровня жизни населения Донецкой области: статистические материалы /Составители В.И. Носков, О.В. Мирошниченко, А.В. Кальянов, В.А. Начуйченко. – Донецк: ДИУ, 2002. – 26 с.
7. Сталий розвиток суспільства: 25 запитань і відповідей. –Тлумачний посібник. – К., Поліграф–експрес, 2001.– 28 стор.
8. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти". – К., 2002. – 14 с.

Полтавець В.Л.

СТРУКТУРА ХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ

Розглядається структура художнього виховання в початковій школі Франції, специфіка системи художнього виховання учнівської молоді, система взаємодії державних структур і місцевих органів влади щодо впровадження у виховну практику мистецтв і культури

Ключові слова: художнє виховання, початкова школа Франції, культура і мистецтво, шкільна програма, контракти для художнього виховання молоді.

Художнє виховання в навчальному процесі в сучасній початковій школі Франції відіграє важливу роль у розвитку особистості дитини, її естетичних почуттів, здібностей до творчої роботи, набуття якостей, необхідних для життя в сучасному суспільстві, становленні гідного громадянина своєї Батьківщини.

Виховання школярів за допомогою мистецтв має на меті надати кожному учневі рівні можливості доступу до культурної спадщини рідного краю, країни, інших народів світу, залучати до творчого процесу [5, с.7].

Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати структуру художнього виховання в початковій школі Франції. Завдання статті: з'ясувати специфіку організації системи художнього виховання учнівської молоді у Франції.

Активізація заходів стосовно проблем розвитку художнього виховання в навчальних закладах Франції припадає на початок 80–х років 20 століття. З цією метою Міністерство освіти та Міністерство культури Франції у 1983 році

підписали угоду про співробітництво в галузі художнього та культурного виховання молоді, а новий протокол про співпрацю між Міністерством освіти, Міністерством культури та Міністерством молоді і спорту Франції у 1993 році підтвердив спадкоємність у намаганні розвивати викладання художнього виховання в навчальних закладах (початкова школа, коледж, ліцей, професійний ліцей, університет). Одним з головних здобутків у французькій педагогіці останніх років в галузі виховання за допомогою мистецтв стало впровадження з 2001/2002 навчального року п'ятирічного плану „Мистецтва і культура в школі”. Відповідно до цього плану викладання художньо–мистецьких дисциплін повинно здійснюватися впродовж усього циклу навчання – від материнської школи до університету, а художнє виховання, є обов'язковим у ланцюжку: початкова школа – коледж – ліцей (професійний ліцей).

Завдання реалізації програм із розвитку та вдосконалення роботи по вихованню учнівської молоді засобами мистецтва потребують зусиль закладів освіти, культури, підтримки з боку держави та місцевих структур влади. Успішність цієї діяльності буде залежати від того, які будуть створені можливості для впровадження художнього виховання в практику виховної роботи, яка увага буде приділятися використанню навчального та вільного часу школярів. Час активної діяльності школярів у Франції розподіляється на три основних частини:

Шкільний час – це час, який дитина проводить у шкільній аудиторії, встановлений із розрахунку вимог відповідно до навчальних програм, затверджених Міністерством освіти Франції, та розкладу занять навчального закладу.

Позанавчальний час – це час, який учень проводить до шкільних занять чи відразу після занять (поїздка до школи, час прийому їжі в школі, заняття під наглядом вихователя в шкільних приміщеннях, заняття спортом, художньо–культурна діяльність, післяобідній час у середу).

Позашкільний час – це час, який діти проводять увечері в сім'ї, в середу, якщо немає занять (в середу у Франції діти не вчаться або ж навчання закінчується о 12 годині дня), у вихідні дні та під час канікул [1, с.1603].

У „**Шкільний час**” з учнями початкової школи займаються художнім вихованням відповідно до навчальних програм затверджених, Міністерством освіти. Програмами початкової школи передбачено щотижневе навантаження обсягом 26 годин при чотирьох з половиною днях шкільного тижня для всіх навчальних циклів, де на вивчення предметів “Художнє виховання” (“**Чуттєвість, уява, творчість**” у материнській школі, “Візуальні мистецтва”, “Музичне виховання” у другому та третьому циклах елементарної школи) відводиться по 3 години кожного тижня.

Предмети художнього виховання органічно поєднуються з іншими шкільними дисциплінами і входять до їх програми навчання. У розділі “**Література**” зазначається про необхідність навчити учнів читати вголос вірші, уривки літературних текстів, використовуючи властивості голосу, інтонації

(паузи, ритми), артикуляцію, дикцію. Для виконання цих завдань потрібно залучати дітей до театралізації літературних текстів у класі під час уроку, в шкільних театральних виставах у позанавчальний час.

Вміння танцювати, рухатись разом з партнером, тримати ритм танцю учні отримують під час занять з фізичного виховання. Крім танців діти опановують також елементи художньої гімнастики, ритмічної гімнастики, акробатики, синхронного плавання [4].

Починаючи з 2001\2002 навчального року в школі були започатковані „Класи з мистецько–культурним проектом” (Classes à projet artistique et culturel), обов’язкові для всіх учнів класу, що дають можливість 4 рази під час навчання в школі брати участь у мистецько–культурному проекті (по одному разу в материнській школі, в елементарній школі, в коледжі та в ліцеї). Заняття в цих класах вносяться до розкладу основних годин, відведених на вивчення дисциплін художнього виховання, і складають від 8 до 15 годин на навчальний рік [7, с.1295], що відповідає академічним, департаментальним, шкільним планам з художнього виховання учнівської молоді.

При складанні такого проекту враховуються можливості місцевих культурних закладів (театрів, музеїв, центрів мистецтв, архітектурних пам’яток культури тощо) як важливого компонента для практичної роботи. Керівники проектів обирають різноманітні теми для їх втілення в шкільне життя класу. Це може бути створення хору, вивчення історичного періоду з життя країни (наприклад, Ренесансу), вивчення художньої течії в мистецтві (імпресіонізм, реалізм), вивчення театральної п’єси, біографії артиста, діяча культури, а також того, що стосується програмних предметів (візуальні мистецтва, музика, театр, література та поезія тощо).

У 2001/2002 навчальному році до виконання програми „Класи з мистецько–культурними проектами” було залучено 14960 класів початкової школи, з яких 54,4% – класи елементарної школи, 27,5% – класи материнської школи, 16,3% – змішані класи сільських шкіл, 1,9% – класи шкільної інтеграції (класи для дітей із фізичними та розумовими вадами). [13, с.10]. Відповідно до інтересів дітей більше всього класів з проектом опанування „Образотворчого мистецтва” 3680 (24,6%), „Музика” 2866 (19,16%), „Театр” 2224 (14,87%), „Танець” 1608 (10,75%), а найменше всього „Цирк” 275 (1,84%) та „Мистецтво приготування їжі” 140 (0,94%) [6, с.9].

Для заохочення дітей до занять із художнього виховання у „Позанавчальний час” в педагогічній практиці застосовують виховні проекти „Культурні класи” та „Ательє з художньо–культурної практики”.

„Культурні класи” для школярів початкової школи складаються з „класів залучення до художньої творчості” та „класів історико–культурної спадщини”, які дозволяють учням одного класу на протязі тижня працювати з професійними фотографами, з діячами культури, в майстерні художника, скульптора, в музичному колективі, в хореографічній чи театральній трупі, в центрах сучасного мистецтва, в музеях, брати участь в археологічних розкопках, роботі з архівними матеріалами, в опікуванні історичних пам’яток

культури та архітектури.

Дія „культурних класів” стосується всіх школярів початкової школи, особливо дітей з сільської місцевості, з малорозвинутих (в економічному плані, з соціальними проблемами) районів міст та селищ, де учні не мають можливості доступу до закладів культури, до культурної спадщини і позбавлені сприяння у розвитку своїх творчих здібностей з боку фахівців у галузі мистецтв. Тому для такої категорії учнівської молоді існують спеціальні заклади (навчальні центри в містах, де можливо реалізувати виховний проект), у яких учні мешкають під час реалізації проекту „культурні класи” відповідно до шкільної програми за підтримки Міністерства освіти та Міністерства молоді та спорту Франції.

„Ательє з художньо–культурної практики” дозволяють учням початкової школи за власним бажанням практикувати обраний вид мистецтва під керівництвом учителя і професійного діяча культури в майстернях фахівців, у музеях, закладах культури. До роботи в цих ательє залучаються учні 2 та 3 циклу навчання початкової школи в позашкільний час. Такий вид діяльності триває упродовж 10 – 16 тижнів залежно від віку учнів та особливостей обраного виду мистецтв і передбачає від 2 до 3 годин щотижневих занять. Заняття в цих ательє повинні допомагати учням відкрити для себе певні мистецтва, сприяти спостереганню за процесом творчої роботи митця, створенню певного твору мистецтва. Завдання перебування учнів у таких ательє полягає не лише в створенні якогось художнього твору, театральної вистави, а в набутті досвіду відкриття та опанування творчого процесу створення мистецького твору [11, с.2088].

Для розвитку художнього виховання дітей шкільного віку в „Позашкільний час” у Франції діє ціла низка угод про співробітництво в цій галузі між центральними та місцевими органами влади та навчальними закладами освіти, втілюються в життя різноманітні педагогічні проекти з розвитку виховання учнівської молоді за допомогою мистецтв. Серед таких проектів одне з головних місць належить „Класам відкриття”.

Для розширення кругозору дитини, поглиблення її знань та більш свідомого розуміння навколишнього середовища, опанування культурною спадщиною своєї країни та світу, підготовки до життя в суспільстві у Франції на початку 80–х років 20 століття були започатковані так звані „класи відкриття”, які успадкоємили традиції та завдання трансплантаційних класів 60–70 років (гірські, морські, снігові класи).

„Класи відкриття” діють за підтримки Міністерства освіти та Міністерства молоді і спорту Франції у спеціальних центрах для дітей та молоді відповідно до розроблених навчально–виховних програм і розподіляються за напрямками інтересів учнів на „творчі класи”, „наукові класи”, „спортивні класи”, класи „без кордонів”. Такі центри розташовані в мальовничих місцях країни (відповідно до мети класу – „гірські школи” розташовують у гірській місцевості), куди приймають учнів початкової школи, коледжів на строк від 5 до 10 днів під час шкільних канікул. Керівництво таких програм здійснюється

фахівцями центру, місцевих культурних, спортивних, наукових закладів. Фінансування перебування дітей у таких проектах здійснюється за рахунок батьків. Більш як в 300 подібних центрах щорічно перебуває 500 тис. школярів [12, с.1316].

Одним із головних чинників розвитку художнього виховання стає **„Місцевий виховний контракт”**, започаткований у 1998 році, який поділяє відповідальність за виховання учнівської молоді між державою (міністерства освіти, культури, молоді та спорту), місцевою владою (департамент, комуна, територіальна громада, мерія), спортивними, культурними, виховними асоціаціями та сім'єю [1, с.1603].

Цей вид контракту ставить собі за мету організацію вільного часу учнів (позашкільного та часу, що проводять діти в родині) і є одним із засобів боротьби з проблемами шкільного навчання (невстигання, насильство в школі), з нерівністю доступу до знань, до занять спортом, до культури та художнього виховання. Не лише школа стає місцем виховного процесу, а й територіальна громада, тобто суспільство бере на себе частку відповідальності за становлення розвинутого, освіченого, творчого, ознайомленого з надбанням культурної спадщини майбутнього громадянина держави.

Важливе місце в місцевих виховних контрактах займає художнє виховання як один із засобів становлення індивідуальності, зародження творчого мислення, а отже гармонійного розвитку дитини та спосіб адаптації до життя в сучасному суспільстві. Для впровадження цього процесу відповідно до підписаних угод (строком на три роки) між партнерами, за узгодженням з виховними планами навчальних закладів, академій, департаментальних та місцевих виховних планів залучаються культурні, спеціалізовані, виховні, мистецькі заклади, діячі культури та мистецтв. Фінансування програм здійснюється за рахунок держави та територіальних громад.

Місцеві виховні контракти в галузі художнього виховання передбачають виховання за допомогою зображень, кіно, мультимедія. Це передбачає ознайомлення учнів із процесом створення кіно, знайомство з кращими зразками кіномистецтва, практичну роботу по створенню власної відео, мультимедійної продукції, знайомство з музичними творами та хоровим співом передбачає співпрацю дітей початкової школи з фахівцями в галузі музики [9, с.2344].

Згідно з такими контрактами передбачається залучення учнів до культурної та мистецької діяльності в таких галузях, як: „Живий спектакль”, що передбачає театральну виставу, цирк, ляльковий театр, пантоміму, „Пластичні мистецтва”, які мають на меті знайомство з декоративним мистецтвом, малюванням, живописом, скульптурою, гончарним мистецтвом, „Музика” передбачає спів, гру на музичних інструментах, „Танці та експресія тіла” дають змогу опанувати танці, експресію тіла, ”Зображення та звук” відкривають таємниці створення кіно, фотографії, відео та мультимедійних технологій.

У 2003 році місцевими контрактами охоплено 8662 комуни (в яких мешкає 48% населення Франції). У цей процес задіяно 84% початкових шкіл

Франції (12673 навчальних закладів); 15030 асоціацій, 66700 фахівців культури та мистецтв взяли участь у 33900 запропонованих виховних акціях. У цілому цією діяльністю було охоплено 2300000 осіб учнівської молоді всіх рівнів навчання. Серед видів виховної діяльності на художню та культурну діяльність припадає 28,6% контрактів, у яких прийняло участь 24,6% учнів від загальної кількості учасників (2300000 учнів). Акції з художнього виховання в рамках художньо–культурної діяльності розподіляються таким чином: **Живі спектаклі** – 12,4%; **Пластичні мистецтва** – 11,1%; **Музика** – 7,4%; **Зображення та звук** – 4,1%.

Це складає загалом 46% від загальної кількості культурно–мистецьких заходів в рамках місцевих виховних контрактів [8].

Доповненням до „Місцевого виховного контракту” постає **„Місцевий контракт щодо художнього виховання”**. Основними партнерами таких угод є: Міністерство освіти Франції (інспекція місцевих академій), Міністерство культури (регіональна дирекція у справах культури), регіональна Рада мистецтв. Такий вид контракту дозволяє координувати зусилля зацікавлених сторін у підвищенні значення виховання учнів, створенні умов для появи якісних виховних проектів, які забезпечують учням уподовж всього періоду навчання доступ до різнопланових творів мистецтва. Така робота дозволяє організовувати знайомство учнівської молоді з художніми творами та діячами мистецтв, спонукає дітей до творчої практики, яка покликана сприяти самовихованню дітей на принципах свободи, індивідуальності та відповідальності, надає учням рівні можливості доступу до культурних надбань незалежно від соціального положення дитини, географічного розташування (сільська, „важкодоступна” гірська місцевість, тощо).

Для впровадження цих контрактів залучаються місцеві культурні центри (бібліотеки, медіотеки, музеї, консерваторії, школи мистецтв, школи танців і т.і.), представники культурних закладів, діячі культури, митці. Запрошення учнів на культурно–масові заходи (концерти, спектаклі, виставки, лекції з мистецтва), в майстерні художників, скульпторів. Все це слугує інтелектуальному розвитку дітей, поєднанню нових знань у галузі мистецтва зі шкільними дисциплінами, знайомству з місцевим соціокультурним оточенням, привчає до постійного відвідування місцевих культурних закладів, дає можливість розвивати чуттєве ставлення до мистецько–культурної спадщини свого рідного краю та країни.

Такі контракти укладаються, як правило, строком на три роки, фінансування здійснюється таким чином: 50% відсотків за рахунок міністерства освіти та міністерства культури, решта за рахунок місцевої влади.

Важливе місце в системі художнього виховання на регіональному рівні займає **„Міський контракт”**. Міський контракт розробляється строком на п'ять років, і в ньому передбачено економічні, соціальні, культурні та виховні заходи щодо поліпшення життя міста, залучення всіх мешканців до вирішення проблем міста, до соціальних заходів, до рівного розвитку всіх кварталів (районів) міста в соціо–економічному плані. У цих контрактах значне місце

відводиться виховному процесу, який створює умови для соціальної інтеграції молоді за допомогою школи, освіти, сімейного та соціального оточення.

Міський контракт співпрацює разом з місцевим виховним контрактом для надання можливості учнівській молоді в позашкільний час не виключатися з виховного процесу, а продовжувати його за допомогою культурних, мистецьких, спортивних структур міста. Завдання вирішення проблеми „вільного часу” дітей стає турботою всіх рівнів місцевої влади.

Так, в міському контракті м. Парижа на 2000–2006 р. передбачено розвиток художнього виховання та залучення до художньо–культурної практики молодих парижан від материнської школи до коледжу в позанавчальний час. Для виконання цих проектів міською владою розроблені проекти співпраці з такими великими центрами культури як Лувр, Одеон, Парк ла Віллет, центр сучасного мистецтва ім. Ж. Помпиду. Для того, щоб школярі мали більше можливостей для знайомства з театральним мистецтвом, для підлітків розроблені спеціальні тарифи (за ціною одного квитка можна дивитися 3 вистави), а для залучення до кіномистецтва, знайомства з кращими зразками цього виду мистецтва, в період літніх канікул діють проекти „Літо в кіно” та „Париж – Кіно – Літо” [2]. Кожен округ Парижа пропонує для дітей, починаючи з 3–річного віку, та їх батьків інформацію про центри художнього виховання (театральні студії, музичні школи і центри музичного розвитку, танцювальні школи), спортивного виховання дітей (різноманітні спортивні центри та секції) у позашкільний час на території округу [3].

Проект „Партнерство” діє на підставі довгострокових угод (як правило на 4–річний термін) між закладами культури та навчальними закладами освіти в галузі художнього виховання і охоплює як маленькі сільські школи, так і великі університети. Така взаємна співпраця може стосуватися різних видів художньої діяльності та видів мистецтва: прикладних мистецтв, візуальних, архітектури, археології, світового мистецтва, кіно, аудіовізуальних мистецтв, танців, поезії, музики, фотографії, історично–культурної спадщини. „Партнерство” дозволяє розвивати та поглиблювати роботу, що проводять партнери в галузі виховання учнівської молоді, шляхом залучення її до знайомства з мистецтвом, мистецької практики. Для реалізації виховного проекту учні та їх батьки регулярно запрошуються брати участь у регіональних мистецько–культурних заходах, для них організують зустрічі з представниками різноманітних культурних закладів для бесіди про їх професію та творчу роботу, зокрема, з діячами культури, поетами, скульпторами, танцюристами, музикантами в їх ательє, майстернях, знайомство з такого типу творчою роботою триває впродовж кількох місяців [10].

Таким чином, аналіз виховних проектів, угод про співпрацю Міністерства освіти, Міністерства культури, Міністерства молоді та спорту Франції з закладами культури і мистецтва, регіональними органами влади свідчать про створення чіткої системи і структури різноманітних проектів для впровадження в педагогічний процес художнього виховання, яке на сучасному етапі початкового шкільного навчання стає одним із головних чинників циклу

„основних знань”, пріоритетом виховної політики держави в школі [5, с.5]. Художнє виховання як педагогічна проблема стає предметом піклування не лише освітянських закладів, а й митців культури, робітників музеїв та культурних центрів, регіональних, місцевих закладів культури та мистецтв. Держава та місцеві органи влади створюють належні умови для подальшого розвитку і впровадження виховання за допомогою мистецтв як у шкільні програми так і охоплення ними школярів Франції у їх ” вільний час”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires. //Bulletin Officiel de l'Education Nationale № 29 du 16 juillet 1998. – p.1602–1605.
2. Contrat de ville de Paris 2000–2006. – Paris: Mairie de Paris, 2000. – p.58–66.
3. Guide des loisirs et du temps libre.(Pour les enfants et les adolsents). – Mairie du 18^e arrondissement de Paris, 2003.– 20 p.
4. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. //Bulletin Officiel de l'Education Nationale № 1 du 14 février 2002. Hors-série. – p. 1–100.
5. Le Plan pour les arts et la culture à l'Ecole. – Paris: CNDP, 2001. – 66 p.
6. Les Arts à l'Ecole (de la maternelle à l'université). – Paris: CNDP, 2002. – 68p.
7. Les classes à projet artistique et culturel.//Bulletin Officiel de l'Education Nationale № 24 du 14 juin 2001. – p. 1289–1296.
8. Les contrats éducatifs locaux. – Paris: MEN, 2003. – p. 1–16.
9. Les contrats éducatifs locaux. //Bulletin Officiel de l'Education Nationale № 43 du 30 novembre 2000. – p.2343–2347.
- 10.Les jumelages. //Bulletin Officiel de l'Education Nationale № 15 du 9 avril 1992. – p.1124–1125.
- 11.Partenariat Education nationale – Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles. // Bulletin Officiel de l'Education Nationale № 32 du 14 septembre 1989. – p. 2088–2090.
- 12.Quid 2001. – Paris: Edition Robert Laffont, 2001. – p. 1316.
- 13.Syntèse de l'enquête nationale sur la première année de mise en œuvre des programmes 2002 pour l'école primaire. – Paris: CNDP, 2003. – 20 p.

Попова Т.І.

ТВОРЧІСТЬ, ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ УЧНІВ ПРОФТЕХУЧИЛИЩ

У статі розглянуто можливі умови для професійного зросту учнів профтехучилища по спеціальності „крavecь–закрійник” швейного профілю: впливання педагога у процесі навчання на учнів і розвиток їх творчого підходу до своєї наступної професії; важливість співтворчості між викладачем і

учнями; розподілення творчих можливостей учнів та формування у них готовності до праці.

Професія „крavecь–закрійник” на сьогоднішній день одна з самих популярних і престижних спеціальностей, оскільки відкриває великі можливості для самореалізації й самоутвердження особистості в суспільстві. Однак, необхідно помітити, що головним критерієм успішності в будь–якій професії, є професіоналізм. Як зазначають дослідники, зокрема А.М. Столяренко, майбутнє за справжніми професіоналами, людьми, знаючими багато й вмючими робити значно більше і краще... Саме такі майстри–господарі свого життя, двигуни прогресу, творці нового, яки сприяють розвитку організацій, виробництв, зросту показників успішності праці і прибутку, попереджають кризовий стан і допомагають вижити у конкурентній боротьбі [1].

Головною метою професійно–технічного училища є формування психологічної готовності учнів до творчої праці, вміння довести, що в кожній професії є місце творчості, і що в кінцевому рахунку кожен може оволодіти прийомами творчої діяльності [2]. Одна з характерних особливостей людської творчої праці, як відмічає Ф.Я. Бойков, є високий життєвий тонус, при якому людина не знає смутку й байдужості, постійно відчуває моральне задоволення від творчого пошуку. [3] Професія „крavecь–закрійник” швейного профілю, одна з тих, в основу якої покладено творчість.

Творчість – поняття багатозначне, яке охоплює різні аспекти життєдіяльності людини, і проявляється в суспільній практиці.

В психолого–педагогічній науці творчість розуміється, як створення чогось нового, на основні вдосконалення вивченого: нового результату, оригінальних шляхів і методів його отримання. Новизна, вдосконалення, реорганізація досвіду, найбільш суттєві характеристики творчості. Творчість починається тоді, коли рішення не може бути досягнутим тільки з використанням логічних прийомів, коли з’являється об’єктивна потреба у висуванні гіпотез і реалізації професійної інтуїції.

Якщо розглядати різницю між художньою та технічною творчістю, то художня творчість полягає у створенні естетичного образу з урахуванням законів краси, які включають в себе: виразність, гармонійність і оригінальність; під технічною творчістю, як підкреслює В.А.Моляко, мається на увазі створення і оформлення конструкцій в кресленнях і документаціях, а також їх матеріальне відтворення. У швацькій професії художня і технічна творчість об’єднуються в одне ціле, оскільки для кравця–закрійника є важливим створення не тільки естетично–оформленого одягу, але й правильного виконання конструкцій задуманих ним моделей. [4].

Процес формування замислу, викладений як творча діяльність, являє собою джерело формування творчості. В.А.Левін відмітив, що нове відношення, новий мотив, будь–яка нова властивість психіки виникає тільки в діяльності. [5]

Творча діяльність створюється в процесі здобуття й конструювання

знань; характеризується новизною рішення проблеми, високою ефективністю, оригінальністю результату, гострістю направлення суспільної або професійної складності.

У зв'язку з цим, пріоритетними завданнями навчання учнів профтехучилища швацького профілю, в сучасних умовах, повинні бути не тільки формування у них професійних знань, умінь, навичок, а також розвиток творчості у навчально-пізнавальній діяльності. Така діяльність припускає виявлення нових сторін тих явищ, що вивчаються, розширює та поглиблює знання, сприяє активізації пізнавальних і творчих сил учнів, а до того ж більш поглиблює проникнення у сутність питання, підвищує самостійність учнів в процесі оволодіння знаннями, викликає новизну суджень і висновків.

Для учнів за спеціальністю „кравець-закрійник” творча пізнавальна діяльність є наслідком і поглибленням уже здобутих знань за умов, що результат відрізняється оригінальністю рішення та конструктивно грамотно обґрунтований. Учням у процесі навчання необхідно не тільки досконально вивчити спеціальні предмети та знати можливість їх застосування, але ще й навчитись висловлювати свою думку, своє бачення, вносити розумні пропозиції, а також знаходити нові способи та методи вирішення проблем. Таку пізнавальну діяльність можливо, правомірно, назвати творчою, оскільки вона спрямована на формування творчої особистості.

Ось чому одним із важливих аспектів розвитку творчості в процесі навчання, виступає формування творчої особистості на основі розвитку творчих здібностей. На думку багатьох психологів, поєднання логіки та уявлення, в значній мірі, зумовлює здібності до творчості, але невід'ємним елементом у цьому виступає наявність інтелекту.

Важливими якостями творчої особистості, як зазначається в психолого-педагогічній літературі є: кмітливість, працездатність, емоційна сприйнятливність, зосередженість, захопленість ідеєю, відповідальність при виконанні творчого завдання, критичне ставлення до себе, до своєї праці, прагнення до творчих досягнень. Для успішного становлення творчої особистості необхідно створити відповідні умови у процесі навчання, які благотворно впливають на навчально-творчу діяльність учнів.

Необхідно зазначити, що навчання – двосторонній процес діяльності педагога та діяльності учнів. Важлива роль у цьому процесі належить педагогу. Давно відомо, що тільки творча особистість може виховати творчу особистість. Педагогічну творчість, як визначає В.І.Андрєєв, пов'язують із відкриттям нових принципів, методів, прийомів, засобів вирішення професійно-творчих завдань у процесі навчання та виховання. Приймаючи це до уваги, доцільним буде зробити висновок, що саме особистість педагога, його творчий потенціал суттєво впливають на вдосконалювання навчально-виховного процесу та на розвиток творчих здібностей учнів.

Професійна особливість творчості педагога полягає в його вмінні бачити і відчувати індивідуальний всесвіт вихованця, прогнозувати подальший його розвиток. Великий майстер-педагог В.О.Сухомлинський писав:” Від нас,

від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить його (учня) життя, здоров'я, розум, воля, громадянське та інтелектуальне обличчя, його місце і роль у житті, його щастя.” [7].

Особливе значення для успішної діяльності педагога має рівень його майстерності, як фахівця, а також його творча індивідуальність, його постійна, систематична праця над собою, готовність до педагогічних інновацій, а звідси – стійка спрямованість на організацію та виконання учнями завдань творчого характеру.

Як відмічає О.І.Кочетов, учительська діяльність знаходиться на вершині соціального прогресу. За таких умов до педагогічної діяльності висуваються нові вимоги:

постійне орієнтування на соціальний прогрес;

максимальна опора у своїй праці на науковий потенціал педагогічної науки, вироблення на цій основі нового педагогічного мислення;

зв'язок теорії з практикою, впровадження нових ідей та концепцій у навчальний та виховний процес;

творче використання передового педагогічного досвіду,

критичне переосмислення наявного досвіду, існуючої практики, нетерпиме ставлення до педагогічної відсталості та консерватизму;

неперервне вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Аналіз спеціальної літератури та досвіду роботи дають відомості про те, що педагогічна творчість проявляється не тільки в виробленні нових прийомів навчання і виховання, а ще й у конструюванні навчального матеріалу, моделюванні виховного процесу. Підсумкові результати педагогічної творчості полягають у тих перетвореннях, які відбулися у вихованця або в поведінці всього колективу; або в удосконалюванні власної діяльності викладача на основі пізнання своєї творчої індивідуальності.

В.А.Кан–Калік пояснював, що суть специфіки вчительської праці міститься в тому, що педагог поставлений перед необхідністю творчої взаємодії з учнями. [9] Тому в розвитку творчості в учнів профтехучилищ швацького профілю важливу роль відіграє співтворчість педагога й учнів; створення психологічної атмосфери співробітництва, поєднання діяльнісної та емоційної сфери цього процесу, формування творчих ситуацій для самореалізації особистості кожного учня з урахуванням його індивідуально–типологічних особливостей, а також створення взаємодії учнів між собою, з метою розвитку творчої діяльності у процесі навчання, що благодійно впливає на підвищення ефективності та якості навчально–виховного процесу.

Проблема розвитку творчості учнів обумовлює важливість розподілу творчих можливостей кожного з них; формування готовності (психологічної, теоретичної і практичної) до творчої праці. Усвідомлення необхідності творчого підходу до професії, наявність знань про шляхи, способи, прийоми творчої діяльності та вміння їх реалізовувати на практиці в непередбачених ситуаціях, дасть випускнику можливість показувати зразки праці на своєму робочому місці, змінювати умови та засоби праці, технологію діяльності,

вдосконалювати організацію справи, втілювати в життя свої нові ідеї, що і поєднується в таке поняття, як професіоналізм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Столяренко А.М. Загальна і професійна психологія: Навчальна допомога для середніх професійних навчальних закладів. – М.: ЮНІТІ–ДАНА, 2003.– 382с.
2. Психологічні основи професійно–технічного навчання: Проблеми професійного становлення молоді /Під ред. Кудрявцева Т.В. і Сухарьової А.І. Наук.–дослід. ін–т загальної і педагогічної психології Академії пед. Наук СРСР. – М.: Педагогіка, 1988. – 144с.
3. Бойков Ф.Я. Учение и творчество. – М.: Лениздат, 1979. – 56с.
4. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – Киев: Знание, 1978. – 46 с.
5. Левин В.А. Воспитание творчества. – М.: Наука, 1978. – 128 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Изд–во Казанского университета, 1988. – 238 с.
7. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
8. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования – 2–е изд., испр. и доп. – Л/Н.: Ред. Журн. ”Адукація і виховання” – 1996. – 312 с.
9. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогіка, 1990. – 144 с.
10. Понамарев Я.А. психология творчества и педагогика. – М.: Педагогіка, 1981. – 163 с.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бутенко Г. П.	3
<i>ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ПІДХОДИ АНГЛІЙСЬКИХ НАУКОВЦІВ ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУ</i>	
Васильєва О.В.	7
<i>ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОРАЛЬНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	
Видолоб Н.О.	11
<i>ЗАСОБИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВИДАТНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ</i>	
Воробйова Г.П.	17
<i>РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ НА СУМЩИНІ В ХІХ–..... 17 НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	
Грищенко Т.А.	24
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ..... 24 В ГІМНАЗІЯХ УКРАЇНИ (ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)</i>	
Денисова Н.В.	32
<i>ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИХ КОМПЛЕКСІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ</i>	
Доброскок І.І.	39
<i>ВНЕСОК І.С. ОРЛЯ У МЕДИЧНУ НАУКУ</i>	
Донченко М.В.	48
<i>ОСОБЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ</i>	
Корх–Черба О.В.	52
<i>СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ДОМАШНІХ НАСТАВНИКІВ ТА УЧИТЕЛІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХСТОЛІТТЯ</i>	
Кузнецова О.Ю.	56
<i>РЕФОРМУВАННЯ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.</i>	
Левицька Л.Я.	62
<i>РОЛЬ САМОВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ХАРАКТЕРУ ШКОЛЯРА (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЖУРНАЛУ “УКРАЇНСЬКЕ ЮНАЦТВО”)</i>	
Розлуцька Г.	68
<i>ІДЕЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ З ГРОМАДЯНОЗНАВСТВА (1919–1939РР.)</i>	
Рукасова С.О.	73
<i>ПИТАННЯ ПЕРЕВІРКИ ТА ОЦІНКИ ЗНАНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.Я. СТОЮНІНА</i>	

Сафонова Н. В.	77
<i>ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА У СПАДЩИНІ ПРОВІДНИХ ПЕДАГОГІВ 20–Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	
Соколова А.В.	81
<i>ПИТАННЯ ОСОБИСТІСНО–ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ.....</i>	
<i>У НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я.А.МАМОНТОВА</i>	
Стахів Л. Г.	85
<i>МОЛИТВА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ (1919–1939 РР.)</i>	

ВИЩА ШКОЛА

Шевченко Г.П.	93
<i>ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В СТРУКТУРІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ</i>	
Андрющук А.О.	98
<i>ДО ЯКОСТІ ОСВІТИ – ЧЕРЕЗ РЕЙТИНГОВУ ТЕХНОЛОГІЮ НАВЧАННЯ</i>	
Барибіна О. В.	106
<i>ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО–ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ПРОЦЕСІ РІЗНОМАНІТНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ</i>	
Берега Г.Г., Росік Т.Т.	109
<i>ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ АМАТОРСЬКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ</i>	
Гончаренко Л.О.	114
<i>РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КУРСАНТІВ</i>	
Дзундза А.І.	117
<i>ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ</i>	
Івушкіна О.В.	124
<i>ФІЛОСОФСЬКО–КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ СВІТОВІДНОШЕННЯ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВА</i>	
Кравчук Т.М.	133
<i>ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ФІЗВИХОВАННЯ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (50–80 РР. ХХ СТ.)</i>	
Максимова Т.С.	138
<i>ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ</i>	
Мороз І. В.	146

<i>ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	
Лосєва Н.М.	152
<i>ІДЕЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А.П.МІНАКОВА</i>	
Сукнов М.П.	160
<i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ</i>	
Тишаківа Л.Т.	164
<i>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	
Червонецький В.В.	170
<i>ЕМПІРИЧНІ ЗАСОБИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ</i>	
Шумська О.О.	176
<i>РОЗРОБКА ПИТАНЬ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ПРАЦЯХ ВИКЛАДАЧІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)</i>	
Яворська С.Т.	180
<i>СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НАУКИ: АНАЛІЗ СТУПЕНЯ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ</i>	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
Архаров В.В.	189
<i>ВИКОРИСТАННЯ ЕКРАННО–ЗВУКОВИХ ПОСІБНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ "КУЛЬТУРА КИЇВСЬКОЇ РУСИ X– ПОЧ. XII СТ." (VII КЛАС)</i>	
Багрова О.	196
<i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧОГО ЧАСУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ</i>	
Микитюк С.В.	199
<i>ОЦІНКА РІВНЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ</i>	
Попова О.В., Онищук Л.	203
<i>УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ГУМАНІСТИЧНОГО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ</i>	
Павленко В.І.	211
<i>З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО–МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ</i>	
Рогова Т.В.	215
<i>АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ</i>	
Ротерс Т.Т.	225
<i>РИТМІЧНІСТЬ РУХІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЗДОРОВ'Я</i>	

МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

СКАФА О.І. 228

МЕТОДИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Чурсин Н.Н. 235

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ: СЕМАНТИКО–ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Алмакаєва О.В. 245

ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У
МАТЕРИАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ КІНЦЯ ХІХ – 30 РР. ХХ СТ.

Дітковська С.О. 250

РОЗРОБКА ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В
ПЕРІОД 20–30–Х РОКАХ ХХ СТ.

Дмитрієва І. 258

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ КОРЕКЦІЙНО–ВИХОВНОЇ РОБОТИ З
УЧНЯМИ ІЗ РОЗУМОВИМИ ВАДАМИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ
РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зінченко В.М. 262

ДЕРЖАВНІ ПОТРЕБИ В ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ
НОВОГО ТИПУ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ
ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Крайнова Л.В., Білоус Т.О. 269

ЕКОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ
РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Рацлав Н.В., Рацлав В.В. 275

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО РОБОТИ З ОСНОВ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

ВИХОВАННЯ

Бабак В. В., Ягупець З. М., Трададюк А. А., Дяченко Л. О. 280

МЕДИКО–ПЕДАГОГІЧНІ ТА ГУМАНІСТИЧНО–ПСИХОЛОГІЧНІ
АСПЕКТИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Гармаш С.А. 284

ВКЛЮЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНУ ВИХОВНУ
РОБОТУ З МЕТОЮ ЇХ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Замороцька В. 287

РОБОТА ПЕДАГОГА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В
МУЗИКАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Ененко І.О. 291

МУЗИЧНИЙ ОБРАЗ У СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВ

Королевський В.В.	295
<i>ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО–ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗАСОБАМИ ХОРОВОЇ ОБРОБКИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ</i>	
Костиря Ю.А.	299
<i>ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА</i>	
Крикун І.Є.	302
<i>РОЛЬ ПРАЦІ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ</i>	
Мкртчян О.А.	305
<i>СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА</i>	
Пасько Л.Б.	309
<i>“КОМПЛЕКС МИСТЕЦТВ” НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ (ДО ПИТАНЬ ПРО ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА МАТЕРІАЛАХ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8–Х КЛАСІВ ДО ТВОРУ–ОПИСУ ПАМ’ЯТНИКА Т.Г.ШЕВЧЕНКУ)</i>	
Платонов О.Л.	315
<i>ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ДУХОВНО–ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ</i>	
Плахотнік О.В., Безносюк О.О., Колонькова О.О., Спірина Т.П.	320
<i>ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРИРОДИ</i>	
Плотніков П.В.	328
<i>СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ПРОМИСЛОВОГО РЕГІОНУ</i>	
Полтавець В.Л.	338
<i>СТРУКТУРА ХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ</i>	
Попова Т.І.	345
<i>ТВОРЧІСТЬ, ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ УЧНІВ ПРОФТЕХУЧИЛИЩ</i>	

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
Науково-методичний збірник

(Випуск XXI)

**Відповідальний за випуск: Глущенко В.А., доктор філологічних наук,
професор, проректор з наукової роботи СДПУ.**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали заверстано з дискет, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Набока О.Г.*

Підписано до друку 31.03.2004. Ум. др. арк. 16,7.

Видавничий центр СДП, 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 університет, Міністерство освіти і науки України).