

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXII)

Слов'янськ, 2004

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск ХХІІ. /За загальною редакцією **В.І. Сипченка** – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004. – 304 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.

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

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

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

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

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

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент.

Панасенко Е.А. – 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 інституту 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 № 1 від 02.09.2004 р.).

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Дейниченко Л.М.

НАУКОВО–ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ В ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ

Сьогодні у ряд важливих завдань системи освіти України виходять питання виховання в дітей навичок культури природокористування. З цією метою зміст знань про природне середовище спрямовується на пізнання дитиною його значення для існування живих істот.

Проблеми екологічного виховання ґрунтовно розглянуто в наукових працях Н.Гнилуши, Н.Левчук, Н.Лисенко, Г.Тарасенко,

Спеціальними дослідженнями К.Назаренко і Л.Міщук окреслено зміст і структуру світоглядно ціннісних понять, якими опанували діти за умови їх цілеспрямованого ознайомлення з природою тощо.

В.Грецовою розроблено педагогічну технологію формування поняття “бережливе ставлення до рослин” на матеріалі обладнання кутків природи.

Аналіз педагогічної літератури показує, що на етапі активного формування західноєвропейської педагогічної думки в період з кінця XVII і до XIX ст. взаємодія людини з природними середовищем ґрунтується на положенні про їх взаємозв’язок. Аналіз проблеми засвідчує, що людина не протистоїть природі як чужа зовнішня до неї реальність. У XVI–XVII ст. поширювалися ідеї матеріалістичного сенсуалізму, за яким природа та навколишнє середовище розглядалися як підґрунтя для формування емпіричного досвіду особистості з перших днів її входження у реальний світ.

Учені в різні часи обґрунтовували філософські і педагогічні концепції в системі західноєвропейської ментальності, в яких прагнули обійняти увесь спектр життєвиявлення людини за умови пізнання нею природного середовища. В своїх працях Я.Коменський та Дж.Локк вказували на доцільність виховання перших хвилин життя, а його основним чинником розглядали середовище, в якому живе дитина. Природне середовище, що впливає на стан і самопочуття дитини, вони розглядали як багатогранну систему. Вона на їх погляд, об’єднує відносно самостійні, але взаємопов’язані підсистеми, кожна яких вчить дитину, що треба знати, що робити і що говорити [1; 2].

Своєрідно розглядав питання про взаємозв’язок дитини з природою Й.Песталоцці: педагог ставить дитину, її розвиток, формування інтелекту і виховання моральних якостей у безпосередню залежність від зовнішнього середовища. Він писав, “що з моменту коли почуття дитини стають сприйнятливими до вражень від природи, власне з цього моменту природа починає її вчити”. У вміннях дитини трактувати природу як реальність, яку можна пізнати різними засобами вчений вбачав, рух до істинності знань. Таке розуміння Й. Песталоцці впливу природи на розвиток дитини цінне тим, що в

своїй концепції він наголошував на єдності природи і людського буття, а в цій єдності – формується свідомість, мораль тощо. Й.Песталоцці наголошує, що природа це система, а людини – лише її елемент, а тому не може бути вільною від природи. Саме природа забезпечує поступ у духовному світі й інтелектуальному розвитку особистості, тобто формує її розум і серце.

Аналізуючи проблеми взаємодії дитини і природного середовища в педагогічній системі Ж.Руссо, відмітимо деякі важливі аспекти: усе, чого дитина не має від народження, чого потребує, ставши дорослою, дається вихованням; внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання, яке ми дістаємо від природи; дитина уважна тільки до того, що зачіпає її чуття. Відчуття – перший матеріал її знань; дитині хочеться все торкати: не чинить опір цьому прагненню; діти міркують дуже добре в усьому, що вони знають і що стосується їх справжнього і відчутного інтересу; безпосередній інтерес – ось великий рушій, який веде правильно і далеко [3, с. 232].

На думку Ж.Руссо основні педагогічні принципи мають спиратися на природу і виходити з неї. Однак педагог не просто пропонував це, а й шукав таких критеріїв, які могли б гармонійно об'єднати всі здібності людини. Пріоритет він вбачав у чутливості, з приводу чого писав, що вияви співчуття та прихильності роблять сильний вплив і є корисніші для дитини за всякі подарунки .

Серед досліджень західноєвропейських учених особливо хочемо виділити праці Ф.Фребеля, зокрема його ідею щодо закладання садів для дітей, що перебувають у дитячих будинках. Зазначимо, що він не лише підійшов до висновку про доцільність ознайомлення дітей з природою через її фізичне значення для дитячого організму, а й успішно втілював її безпосередньо в практику. Дітей як вважав Ф.Фребель, не слід вводити за допомогою саду у весь світ рослин – їх потрібно ознайомити лише з тією його частиною, яка найбільше задовольняє потреби людини, отже з польовими і садовими рослинами. І далі педагог радив не говорити багато про зворотний вплив догляду дитини за природою на все її подальше життя, на формування її характеру і почуттів. Адже це очевидно і цілком зрозуміло, оскільки природне середовище – це джерело морального піднесення й фізичного зміцнення [5].

Як, бачимо, в західноєвропейській школі середини ХІХ ст. серед проблем виховання провідною стає ідея необхідності пізнання природи у зв'язку з природою дитячого організму та його самоцінністю з точки зору фізичного розвитку і зміцнення.

В Україні у цьому відношенні закладаються дещо інші, ніж у Західній Європі, підвалини концепції єдності та взаємовпливу людини і природи. З нашого погляду, найбільш прийнятною видається педагогічна система К.Ушинського, ту якій людина розглядається як універсальна істота, а пізнання нею природного довкілля не обмежується рамками досвіду якоїсь однієї її сфери чи одного виду діяльності. Ушинський був переконаний, що додержання принципів моральності і справедливості встановлює гармонію у внутрішньому

світі особистості, стосунках з природою. Велич вічно нев'янучої краси природи можливо збагнути повністю, лише шляхом глибокого пізнання. З цього випливає, що поліфункціональність природи, як засобу різнобічного виховання особистості, К.Ушинський не лише визнавав, а й прагнув відшукувати сенс її пізнання через призму взаємнеподільності і взаємозбагачення, а також невіддільності від етнічної культури та загальнолюдських цінностей [4, с. 398].

Безпосереднє спілкування з природою, її сприйняття сприяють розвитку в дітей почуття природи, про що мріяв К.Д.Ушинський, розумінню її різноманітної й універсальної цінності, формування культури поведінки в природному середовищі. Природа дарує людині прекрасні, незабутні хвилини духовного і фізичного відпочинку і здоров'я. Тому в процесі спілкування з нею діти усвідомлюють необхідність її збереження як середовища життя, джерела здоров'я.

До речі, сам Костянтин Ушинський першим висловив принципово важливу думку про необхідність аналізувати природу і дитину як постійно змінні і динамічні субстанції, які вдосконалюються під впливом людської діяльності. Пізніше, поглиблюючи ці думки, Софія Русова в своїх працях доводить, що очікуваних результатів у роботі з дітьми можна домогтися, якщо педагог буде добре знати їх "поступовий розвиток, добре знати психологією, бути освіченою в педагогіці в природознавстві..." [3, с. 84]

Спільним підґрунтям для подібних тверджень педагогів виступає прагнення пояснити природу дитини законами природного середовища. Виходячи з сутності й змінюваності явищ природи, пояснити необхідність змінювати дітей не лише чисто фізичними показниками, а й підходити до цієї справи значно ширше.

Особливо цінні погляди К.Ушинського, С.Русової та їх послідовників стосовно поведінки людини в природі. С.Русова, зокрема, вказувала на те, що люди в наші дні вже придбали чимало матеріальних скарбів – опанували землю, воду, повітря. Водночас у своїх взаєминах з ними ще часто поводяться з жорстокістю первинних дикунів. Для того, щоб перемогти звірячі звички у взаєминах не лише окремих людей, а й цілих народів, потрібно ще чимало морального героїства, якого діти й навчаються у своїй першій рідній школі [3, с. 24].

Узагальнюючи ці висловлювання С.Русової, можемо стверджувати, що до вимірів людяності в людині педагог підходила різнобічно. Її зауваження про те, що діяльність в природі, яку людина сама обирає у поступі до мети, може обернутися не лише проти цієї людини, а й проти існування людства, є сьогодні актуальним. Ігнорування людиною в діяльності найважливішим – духовністю може спричинити ситуацію, коли людина внаслідок своєї діяльності втратить не лише повітря, здорову землю, а й втратить себе як живу істоту.

Процес становлення ідей невіддільності дитини від природного довкілля її існування має історично прогресивний характер з притаманною йому поступовістю: чим прогресивніше розвивалося суспільство, тим раціоналістичні були його освітні системи.

З конкретно–наукових позицій В.О.Сухомлинський побудував струнку педагогічну систему, враховуючи сутність принципу природовідповідність виховання як непорушну основу формування особистості, підростаючих поколінь.

В.О.Сухомлинський наголошував на необхідності втілення природничих і морально–етичних почуттів учнів у практичній природоохоронній та перетворюючій діяльності. У Павлівській школі були розроблені й апробовані різноманітні форми та напрями такої роботи: спостереження за розвитком рослин і тварин, елементи селекційної роботи. Власне, йому належить раціональна порада, яка перегукується з концептуальним підходом Ж.Ж.Руссо – маємо на увазі заклик обох учених виховувати дітей серед природи.

В.О.Сухомлинським доведено, що прямий контакт з природою стимулює пізнавальні інтереси дітей, ініціює бажання діяти на благо охорони природи. Дослідницею наведено низку ефективності методів, які дають у педагогічному процесі переконливі результати щодо формування етико–естетичних особистісних якостей.

Таким чином, становлення і розвиток теоретичних ідей та практики навчально–виховної роботи пов'язане з визначенням обсягу природничо–наукових знань, пошуками шляхів впливу природи на розвиток особистості.

Література

1. Коменський Я.А. Избр.пед. соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. I.– 452с.
2. Локк Дж. Сочинения: В 3 т. – М.: Педагогика, 1995. – 368 с.
3. Руссо Ж.Ж. Трактаты. – М.: Наука, 1966. – 703 с.
4. Ушинський К.Д. Вибр. педаг. твори У 6т.–Т.2 – К.: Рад. школа, 1983 – 655 с.
5. Фребель С. Педагогические сичинения: В 2 т. Воспитание человека. Т.I. (перевод И.Д.Бородецкого). – М., 1913. – 581 с.

Ковальова О.В.

РОЛЬ СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ У РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

В сучасних умовах науковці, педагоги, вчителі, вихователі звертаються до питань виховання дітей на сімейних традиціях. Проблему сімейних традицій досліджували з давніх часів, але й на сьогоднішній день вона залишається актуальною, її актуальність висвітлюється в працях К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, М.Стельмаховича, М.Антонець, О.Воропая та ін.

Сім'я є першоосною духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Ця істина підтверджується всім ходом розвитку людської цивілізації. Сім'я, що виконує свої функції, визначається не тільки внутрішнім станом, але й соціальним здоров'ям будь якого суспільства.

Сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини : забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального та духовного розвитку. Разом з тим сучасна сім'я і сама потребує як матеріальної, так і педагогічної та культурної допомоги.

Сьогодні батьки дуже мало приділяють уваги своїм дітям. Адже лише спілкування з батьками може дати дитині знання про її родовід, про традиції її родини тощо. З давніх–давен українці казали: «Від родини йде життя людини», «Без сім'ї немає щастя на землі». Не раз можна почути і таке: «Добра та сім'я, де виростають добрі діти». Цим підкреслюється та особлива роль, яку відіграє у вихованні дітей загальний мікроклімат сімейного життя, його настрої, звичай, спрямованість. Лад у сім'ї веде до створення сприятливого педагогічного клімату, а отже, і до успіхів у вихованні. А це буває у такій сім'ї, де всі живуть цілеспрямованим життям згуртованого, здорового колективу, де панує дух взаємодопомоги, тепла, щирої взаємної турботи, любові. «Добрі подружні взаємини, по–перше, служать надійним фундаментом створення міцної сім'ї зі здоровим мікрокліматом; по–друге, допомагають у спішно розв'язувати виховні проблеми; по–третє, є тим взірцем для молоді, який найуспішніше формує майбутніх чоловіків і жінок... Адже, загально визнаним є той факт, що діти, одружившись, будують свої шлюбні взаємини, як правило, за прикладом своїх батьків». Ідеалом української народної педагогіки стала сім'я, де взаємини складаються на основі рівноправності чоловіка і жінки, на засадах взаємного кохання і поваги, трудового співробітництва та взаємодопомоги у вихованні дітей.

Розглядаючи українську сім'ю, ми бачимо, що жінка – Берегиня роду. Мати – розумна, добра й щира порадниця дітям. Мати готова зробити все, щоб її дитина була найкращою, найщасливішою. Подвижницька любов матері до дітей стала вершиною в народній педагогіці. Однак, у любові до дітей треба мати почуття міри, ніколи не впадати в нерозумну, сліпу любов, яка калічить дитину. В усьому повинна бути своя міра. Розумно люблять своїх дітей ті батьки, які поєднують вимогливість з повагою до особистості дитини. Великої уваги приділяє народна педагогіка батьківському авторитетові в родинному вихованні. Чим вищий авторитет батьків, тим сильніше вони впливають на формування поведінки дитини. Діти з повагою ставляться до батьків вимогливих і справедливих, чуйних і уважних до дитячих потреб й питань, тактовних і витриманих. Головний обов'язок батьків – виховання дітей, і в цьому процесі їм допомагає досвід інших людей. Однією з сімейних традицій є традиція вибору кумів – других батьків новонародженого, його опікунів і захисників. Ця традиція сягає у глибину сивої давнини, коли роль батька як опікуна і вихователя ще не сформувалася. В особі кумів батьки бачать порадників і помічників. Прислів'я «Що кум, то ум» свідчить про активну педагогічну дію і авторитет кумів. Кумівство зводилося до одного – сприяти зміцненню здоров'я та благополуччя дитини, належному вихованню дітей у сім'ї. Усе це свідчить про те, що кумівство як знахідка народної педагогіки і форма залучення громадськості до виховання дітей має прогресивний характер і в сучасності.

Особлива роль у використанні сімейних традицій належить українському фольклору, обрядам і звичаям, прикметам, символіці, історії рідного краю, національному мистецтву. Школа, вищі навчальні заклади повинні допомогти в

справі відродження національного сімейного виховання. З цією метою мають широко запроваджуватись святкування сім'ями дат народного календаря, що сприятиме формуванню у дітей та молоді духовної культури. Народний календар включає такі дати: День пам'яті, День Перемоги, День матері, Новий рік, Різдво, Великдень, Вербна неділя, Зелені свята, Івана Купала, Свято знань, День сім'ї та Національної Незалежності.

Процес родинного та шкільного виховання повинен бути спрямованим на національні сімейні традиції, що звернеш до духовного світу дитини; вони повинні сприяти становленню особистості, розвитку її творчих здібностей, розширенню знань про світ в цілому. Необхідно, щоб сімейні традиції вивчалися у всіх учбових закладах, з дитячих садків до вищих учбових закладів.

Виховання дитини починається з колискової маминої пісні. Допоки існує людство, допоки життя на землі, – і пісня живе і житиме. Із покоління в покоління вона передається як пам'ять. Колисковим пісням мабуть тисячі років, а водночас – це пісня, якої, здається, не було. Для кожної дитини вона завжди звучить уперше. Людському роду нема переводу, тож відродимо цю дивовижну колискову пісню, повернемо її до життя, передамо у спадок кожній родині.

Далі йдуть народні казки, легенди, приказки, прислів'я, іграшки. Це все повинно використовуватися у сімейному вихованні. Кожна іграшка повинна мати своє значення у вихованні дитини, тому з давніх давен іграшку виготовляли саме батьки.

З раннього дитинства людина повинна бачити національне вбрання в своєму домі. І сучасну, і традиційну домівку в Україні важко уявити без рушників, без ікон. Це Берегині – справжні Богині хатнього вогнища, які оберігають від усього злого, недоброго. Така оздоба нашої домівки підносить дух, національну свідомість дитини.

Однією з складових, що використовують при вихованні, є національний одяг. Вбрання свідчить про національну приналежність громадянина, про його відношення до традицій свого народу. Ставлення батьків до національного одягу викликає у дітей бажання дотримуватися традиційних норм поведінки. Батьки передають свій досвід з питань виготовлення одягу, його оздоблення своїм дітям. На свята родина вдягається в національні костюми. Ця традиція існує і зараз на західній Україні. Кожна дівчина шиє і прикрашає вишивкою своє вбрання. А коли стає дружиною – матір'ю вишиває одяг своїм дітям та чоловікові.

У сім'ях селян, ремісників, робітників батьки прагнули навчити дітей того, що самі знають і вміють. Тому професія традиційно передавалась з покоління у покоління. Українці здавна відомі як чудові хлібороби, гончари, столярні, муляри, ткачі, ковалі. Народні умільці нерідко були й прекрасними педагогами, вони вміли здійснювати професійний відбір молоді до поширених серед населення професій, прищепити любов до професії багатьом людям, передати їм свої знання, вміння й навички. Тому великого значення набувають громадські і родинні трудові свята, які супроводжуються народними обрядами, піснями, іграми. Як не згадати про свято «Першого снопа», де дітей вчать, щоб

хліб берегли як святиню, щоб діти з повагою ставилися до хліба, до зерна як символу людського добробуту й трудової доблесті. Хлібом–сіллю як символом достатку і щирості зустрічають гостей. Усіх в родині хвилювалися за наступний урожай. Народна мудрість про вирощування хліба відображена в прислів'ях :» Посій впору, будеш мати зерна гору.» З великою любов'ю селяни відносяться до землі, ласкаво називаючи її матір'ю–годувальницею. Народна педагогіка прищеплює дітям любов до рідної землі, навчає любити її всією душою.

Зібраний матеріал щодо взаємозв'язку сімейних традицій з навчально–виховним процесом можливо використовувати в сучасній школі. Наприклад, вчитель першої категорії Петренко Н.І. школи №16 м. Краматорськ на класну годину запрошує родину одного з учнів :маму, батька, бабусю, дідуся та інших родичів. Вони розповідають про своє життя, сімейні традиції, взаємовідносини в родині. Згодом такі зустрічі організовуються з родинами всіх учнів класу. Класний керівник вирішила провести цілу низку свят, присвячених родині:» Літа на зиму повернули», «Бабуся рідненька, ти все в світі знаєш», «Мій тато», «Материна молитва із дна моря підійме», «Мій оберіг – моя родина». На таких святах учні дізнаються багато цікавого, знайомляться з традиціями різних сімей, їх історією та культурою. Такі зустрічі сприяють перетворенню школи з офіційного навчально–виховного закладу на теплий будинок, де відбувається зустріч друзів.

Петренко Н.І. хоче подолати відчужденість школи від сім'ї. Цей союз повинен сприяти вирішенню багатьох існуючих проблем: дорослі повинні пам'ятати про те, що необхідно відроджувати сім'ю з її традиціями у тісному зв'язку зі школою. І це необхідно здійснювати в таких напрямках:

- педагогічна освіта батьків(лекції, бесіди, консультації);
- конференції по обміну досвіду сімейного виховання ;
- вечори сімейних традицій;
- конкурси «Ну–мо,мами», «Ну–мо, тати», «Тато, мама, я – спортивна сім'я»
- дискусійні клуби («Клуб сімейних традицій»)
- створення ради батьків школи, батьківські збори, батьківський комітет;
- залучення батьків до керівництва гуртками, туристичними походами.

Всі ці заходи сприятимуть поліпшенню мікроклімату в сім'ї, зв'язку сім'ї зі школою.

Отже, основні завдання, які стоять перед школою спільно з сім'єю у справі виховання не можливо, на наш погляд, здійснити без використання сімейних традицій у вихованні майбутнього громадянина України.

Література

1. Воропай О. Звичаї нашого народу.– К.: Оберіг, 1993.–590 с.
2. Євтухова Т. Школа і родина: співпраця, співдружність, співтворчість //Гуманізація навчально–виховного процесу у вищій школі. – Слов'янськ СДПУ.–1999.–С.110.
3. Савчук Н., Приходько О. Національне виховання в українській родині //Дивослово.–1995.–№2.–С.31–32
4. Сипченко В.І. Педагогіка. Основні положення курсу.– Слов'янськ.–2000
5. Стельмахович М. Українська народна педагогіка.– К.–1997.– 227 с.
6. Ткач Н. Основні календарні свята українців//Українська культура. – 1995.–№2.–С.24–27

Лук'янченко О.М.

РОЛЬ НАСТАВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Сучасне реформування соціально–економічного життя в Україні вимагає підвищення професійно–педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Одним із механізмів її реалізації виступає удосконалення організації педагогічної практики, оскільки, як відомо, саме вона є визначальним напрямком підготовки вчителя. Слід зазначити, що ефективного проведення педагогічної практики можливе лише за умови здійснення раціонального керівництва цим навчальним процесом. Тому доречно проаналізувати та творчо використати цінний історичний досвід здійснення керівництва педпрактикою в спеціальних учительських закладах України другої половини ХІХ ст. Оскільки саме ці заклади готували найбільш педагогічно грамотних спеціалістів.

Питання педагогічної практики в сучасних наукових працях висвітлювалось у роботах А. А. Булди, Н. М. Дем'яненко, В. І. Лугового, О. А. Лавріненко, М. І. Ескіна, Л. В. Задорожної. Однак, ці роботи охоплювали інші часові періоди та аспекти розвитку педагогічної освіти й професійної підготовки вчительських кадрів.

Зазначимо, що ще за часів теоретичного напрацювання ідеї спеціальної підготовки педагогічних кадрів, прогресивні педагоги другої половини ХІХ ст. К. Д. Ушинський, А. Дістервег, М. І. Демков, П. Г. Редкін, С. І. Миропольський та ін. наголошували на необхідності навчання вчителя лише професійним наставником шляхом постійної практики. При цьому вони визначали залежність між рівнем професійності наставника–методиста та якістю проведення самої практики.

Відповідно § 125 міністерської інструкції для вчительських семінарій 1875 р. [1], керівництво педагогічною практикою здійснював директор семінарії – викладач педагогіки, який одночасно завідував і училищем при ній. Цей факт сприяв ефективному проведенню практики, підтримував серед вихованців та наставників педагогічного закладу усвідомлення важливості практики у підготовці вчителів, та надавав змогу директору безпосередньо спостерігати наслідки та недоліки навчання, саме практика виявляла всі слабкі сторони роботи учительської семінарії. Крім того, директор семінарії перевіряв звіти практикантів, відвідував пробні та звітні уроки, здійснював керівництво педагогічними конференціями. Зазначимо, що під час першої практики (оглядової), він, як викладач педагогіки пояснював практикантам значення кожного методичного прийому, який було використано вчителем.

Аналіз звітів попечителя Київського навчального округу за 1887–1901 рр. дає уяву щодо обов'язків та ролі наставників семінарій у процесі педагогічної практики. Так, вони несли значну відповідальність за діяльність практикантів. При цьому до наставників висувалися досить серйозні вимоги. Крім освіченості та досвідченості вони повинні були мати всеосяжні знання з педагогіки, бути

захопленими педагогічною справою, чутливими та вдумливими спостерігачами–наставниками [1].

Заслуговує позитивної оцінки те, що багато хто з наставників семінарій, були вчителями, що надавало їм можливість демонструвати зразкові уроки перед практикантами з подальшим їх детальним розбором. Зазначимо, що К. Д. Ушинський ще у “Проекті учительської семінарії” [2] висував вимоги до викладачів семінарій бути діючими вчителями школи і мати педагогічне навантаження не менше шести годин на тиждень у гімназії, елементарній чи малолітній школах.

Відомо, що одним із основних етапів педагогічної практики виступали пробні уроки. Аналіз звітної документації попечителя Київського навчального округу, дає підстави стверджувати, що наставники учительських семінарій зазначеного округу відігравали досить серйозну роль під час організації пробних уроків. Так, у Коростешивській учительській семінарії вони склали графік пробних уроків, враховуючи специфіку народного училища. Як відомо, у народному училищі вчитель викладав одночасно для двох або трьох його відділень. Отже, практиканти коростошевці на початку активної практики проводили уроки у першому класі училища лише з одним відділенням, а іншим – давали самостійні завдання. Згодом, вони поступово переходили до роботи з двома–трьома відділеннями. І лише наприкінці листопада або на початку грудня вихованців допускали давати уроки у другому класі відразу з двома відділеннями. Поряд з тим, у Дедеркальській семінарії наставники не враховували цієї специфіки народного училища і там практиканти відразу приступали до уроків як у першому, так і в другому класах протягом року щодня. В наслідок чого якість практики залишалась досить низькою.

Аналіз звітної документації попечителя Київського навчального округу свідчить, що наставники семінарій зобов’язували практикантів ретельно готуватись до уроків. При цьому майбутні вчителі склали докладні письмові конспекти відповідно навчального розкладу училища. До речі, на сторінках педагогічних журналів того часу, висвітлювались різні погляди методистів семінарій, щодо характеру складання конспектів пробних уроків. У більшості учительських семінарій було прийнято за правило скласти докладний письмовий конспект, що породжувало суперечки між викладачами семінарій. Так, одні вважали, що такий характер підготовки до уроку вимагав від вихованців та їх керівників витратити багато часу на підготовку крім того, сковував ініціативу майбутнього вчителя при проведенні уроку. На їх погляд, докладний конспект уроку не відповідатиме дійсному ходу уроку і буде збивати вихованця та не надасть можливості зосередитись на головному. Спираючись на таку думку ряд педагогів підкреслювали доцільність скороченого конспекту, обмежуючись послідовним записом питань, а також прийомів роботи учителя [3].

Функцію контролю виконували наставники і під час захисту уроку практикантами. Так, наставники семінарії перевіряючи готовність до безпосереднього проведення уроку звертали увагу на грамотність та красоту

письма, ясність та виразність мови, володіння навчальним матеріалом, здатність розпочати урок з будь-якого етапу, наочність та повноту виготовлених дидактичних посібників. Поряд з тим, наставники не акцентували увагу на структурі уроку, логічності та послідовності його етапів, а зосереджувались на виконанні незначних педагогічних дій з манірністю та педантичністю, на що неодноразово звертала увагу педагогічна журналістика того часу. Це, на думку невідомого кореспондента “Д” у журналі “Русская школа” [4], приводило до неспроможності майбутніми вчителями відрізнити суттєве від другорядного, форму від суті. Отже, занадто наполеглива перевірка ступеню володіння елементами педагогічної техніки породжувала манірність, вишколеність, недостатню розвиненість і чутливість.

Контролююча функція наставників складалась також і з відвідувань та аналізу спостережених уроків. Під час аналізу уроку вони виказували зауваження, відмічали недоліки та позитивні моменти уроку, звертали увагу на підготовленість практиканта до уроку. Безумовно, наставники були не в змозі відвідувати всі пробні уроки вихованців. Тому, як правило, практикант проводив урок у присутності одного–двох товаришів та вчителя училища, який був першим радником при складанні конспекту уроку та його аналізі. Але звітні уроки наставники відвідували обов’язково. Зазначимо, що наставники та вчителі училища у випадку невдалого проведення пробного уроку втручалися у його хід та демонстрували як необхідно довести урок до визначеної мети. Під час практики семінаристи складали відомість по факту проведення пробних уроків в якій зазначались дата, відділення зразкового училища та розділ навчального предмету. Вона давала уяву наставнику семінарії про кількість уроків викладених кожним практикантом [5].

Пробні уроки підлягали обговоренню наставником семінарії за участю вихованців та вчителя зразкового училища на великій перерві того ж дня, або на наступному уроці методики (в останньому випадку без участі вчителя училища). Звітні ж уроки, яким надавався більш відповідальний характер, аналізувались на особливих педагогічних конференціях під керівництвом директора семінарії та за участю наставників предмета, учителя училища і всіх вихованців випускного класу.

Таким чином, вивчення та узагальнення досвіду організації та здійснення педагогічної практики в учительських семінаріях у другій половині XIX ст. в Україні надає змогу стверджувати, що у провідних закладах того часу вміле та гнучке керівництво наставників цим навчальним процесом, виступало однією з умов ефективного проведення практики. При цьому наставники окрім організаційної функції виконували функцію контролю, що надавало їм змогу оперативно корегувати організацію практики, враховуючи проблеми, що виникали у майбутніх вчителів під час її проходження. Запорукою успіху при цьому виступали чітке планування кожного етапу практики, висока відповідальність під час надання методичної допомоги практикантам та систематичний контроль за виконанням всіх завдань.

Література:

1. Фальборк Г., Чарнолуцкий В. Учительские семинарии и школы. Систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций. – С.–Пб., 1901. – 237 с.
2. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
3. Степанец Б. О практических уроках в учительских семинариях. – Вильно, 1911.
4. Пробные уроки в учительских семинариях //Русская школа. – 1900. – № 7–8. – С. 154–158.
5. Баранов А. О практических занятиях воспитанников учительской семинарии в начальном училище //Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1878. – Ч. 195. янв. отд. III. – С. 29–43.

Макагон О.Е.

**ПРОБЛЕМА СЕРЕДОВИЩА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ
А.МАКАРЕНКА І С.ШАЦЬКОГО**

Навчання і виховання дитини буде ефективним лише за умов створення сприятливого середовища. Цій проблемі приділяли увагу видатні педагоги минулого Я.А.Коменський, Дж.Локк, Ж.–Ж.Руссо, І.Песталоцці, К.Ушинський та інші.

Метою даної статті є висвітлення педагогічних ідей А.Макаренка та С.Шацького стосовно створення такого середовища, в якому створені всі умови для всебічного розвитку особистості.

Актуальною для сучасних навчальних закладів є ідея А.Макаренка про те, що в школі не повинні бути розділеними колективи учителів і учнів, а повинен бути єдиний, виконуючий педагогічну функцію. Обов'язкова участь батьків, педагогів і учнів в управлінні школою дозволяє створити психологічну атмосферу взаємної поваги і співробітництва учасників освітнього процесу з метою зняття опору дітей педагогічному впливу дорослих, про яке переконливо говорив видатний педагог. Без цього неможливо забезпечити злагоджену взаємодію суб'єктів педагогічного процесу. Особистість живе в суспільстві і не може бути вільна від його впливу. Дорослі зобов'язані вчити молодь протидіяти негативним впливам. Кожна людина повинна входити в життя, уміючи пручатися шкідливому впливу. Не оберігати від шкідливого впливу, а вміти йому протистояти.

А. Макаренко розробив теорію виховання, засновану на зв'язку людини зі суспільством. Він вважав, що виховання повинне реалізовувати цей зв'язок через виховний колектив, що, будучи ідеальною моделлю суспільства і відносин в ньому, дає можливість кожній особистості проживати ситуацію суспільного досвіду. Людина прагне до поліпшення життя й упевнений у тому, що це поліпшення можливе тільки в соціальних умовах. Таким чином, на його думку, в міру зближення людини з колективом, розвитку даного колективу відбувається зміна його духовних цінностей, його становлення в процесі суспільної життєдіяльності, «людина виховується цілим суспільством». Спілкування через відвідування спектаклів, концертів, на його думку, сприяє формуванню культурного середовища, придбанню соціального позитивного досвіду, розумінню інших людей, створенню власної системи цінностей.

А. Макаренко підкреслював, що гарне в людині завжди треба проектувати і педагог зобов'язаний це робити, підходити до людини з оптимістичною

гіпотезою. Методика виховання А. Макаренка відрізняється людяністю, а вся система взаємин будується на довірі до людини, любові до неї.

В основі його педагогічної системи лежить поняття «виховний колектив», тобто єдиний колектив педагогів і вихованців. Він критикував розрив між дитячим колективом і педагогами, називаючи цю порочну практику «шпигунською недовірою, підозрілістю, з одного боку, шпигунством і наглядом – з іншого».

Він вводить поняття «первинний колектив» як об'єднання, про психіку якого спеціально піклуються, де кожна особистість може себе виявити і почувати себе захищеною.

У колективах А. Макаренка існували ділові й емоційні відносини, і вони були опосередковані суспільно–коштовним і особисто значущим змістом спільної діяльності. Однією з провідних ідей у його педагогічній системі була ідея людської природи колективу, у якій він визначає «спільність» середовища й організації і самодіяльності як спільне задоволення органічних і спеціальних потреб.

А. Макаренко говорив про ознаки стилю дитячого колективу: мажор, бадьорість, постійна готовність до дії, відчуття власного достоїнства. Ідея захищеності повинна бути присутньою у колективі і прикрашати його стиль. Вона повинна бути створена там, де є вимога до кожної особистості, тобто де кожна особистість відчуває себе захищеною від насильства, самодурства, знущання... потрібно виховувати звичку уступити товаришу. Це дуже важка справа.

Виховний процес усередині комуні Макаренка організується з урахуванням впливу навколишнього середовища, через інтеграцію «внутрішнього середовища» і педагогізацією середовища навколо установи, включаючи вихованців у процес перетворення середовища.

У педагогічній системі А.Макаренка особливе місце займав процес взаємодії колоністів і комунарів з навколишнім життям, через спілкування дитячого колективу з установами, що мають гарний виховний потенціал. У цю сферу входили робочі підприємства, вчені і студенти вузів, артисти театрів, чекісти. Уся виховна система передбачала головну мету – щоб вихованці побачили перед собою найрадіснішу перспективу: цінність людської особистості, кожний з них побажав і прагнув стати «людиною–творцем», «людиною–громадянином», «людиною, що зобов'язана бути щасливою». Таким чином, принципово значущими у його теорії є виділення виховного впливу на особистість навколишньої природи, що створює гармонічну взаємодію в колективі, своєчасне задоволення органічних і соціальних потреб.

Ідеї видатного педагога С.Шацького були спрямовані на поліпшення взаємодії школи і соціального середовища і впливу середовища на дітей при формуванні особистості. Вирішення виховних завдань, за С.Шацьким, можливе за умови тісного співробітництва з «природними чинниками». Аналіз основних теоретичних підходів до проблеми школи і навколишнього середовища, дозволив йому виділити в якості основних три точки зору.

Школа у своїй діяльності не має потреби в середовищі. Вона виконує свою спеціальну справу: навчає дітей. Виникає замкнута форма шкільної організації, а середовище тільки заважає вести педколективу свою спеціальну справу, займаючись проблемою пасивного сприйняття, приділяючи найбільшу увагу пам'яті дитини. При цьому створювалася дисципліна тиші і слухняності, що викликала цілу низку шкільних хвороб, фізичних і психічних.

Школа повинна цікавитися середовищем і тим оживляти свою роботу. Ця точка зору представлена в педагогічних теоріях Англії, Франції, Швейцарії, Америці. Це так звані «школи життя», де панує ідея прагматизму.

Третя точка зору стверджує, що школа працює в навколишньому середовищі, яке є активним чинником виховання людей, центр, що організує дитяче життя. Він вважав, що школа повинна вивчати і взяти до уваги при конструюванні своєї програми методи організації, найголовніші чинники, що формують людські типи, економіку середовища, її побут, природні умови.

І був прихильником третьої точки зору. Усі чинники, що впливають на формування дитини, він розділив на природні і соціальні. Виділивши два типи впливу – «малий педагогічний процес» і «великий педагогічний процес», – С.Шацький стверджував, що завдання школи полягає у вивченні всіх організованих і неорганізованих впливів для опори на позитивні і боротьби з негативними впливами. Визначивши три типи шкіл, С.Шацький будував школу за третім типом, що виконувала функції регулятора, організатора і контролера дитячого життя з урахуванням життєвого досвіду дитини, впливу середовища на нього і створення сприятливих умов побуту. Ним була запропонована оригінальна концепція, в основі якої лежить ідея «вирощування» людини. Ця ідея була дуже близька за своєю спрямованістю сучасній педагогіці, спиралася на традиції, звичаї, норми мікросередовища, використовувала все цінне з культури середовища, дитячих неформальних груп, громадських організацій. Теорія і педагогічна практика С. Шацького, представлені в праці «Дитяча праця і відпочинок», де розкрито процес створення сприятливого психологічного мікроклімату. Взаємини будувалися на повазі, турботливому відношенні, вивченні і врахуванні інтересів і потреб, пошуку оптимальних шляхів роботи з дітьми. Він вважав, що дитяче життя у всіх своїх проявах відбиває життя середовища, у якому воно протікало і протікає і це треба враховувати в педагогічній роботі. На першій дослідній станції, створеній С. Шацьким, велике значення надавали підбору педагогів, підвищенню їхньої кваліфікації. Побудоване на демократичних началах ставлення до дітей, опора у вихованні на їхній життєвий досвід приводили до знищення споконвічного конфлікту між педагогами і дітьми. Він пропонував педагогам виробити в собі такого роду ставлення до дітей, що серед хлопців немає ні лиходіїв, ні злочинців, ні шахраїв, ні ледарів, ні бешкетників. Усе це, разом узяте, він вважав продуктом, наслідком того середовища, у якому дитина живе, розвивається, росте.

Завдання педколективу полягає не в підготовці дітей до майбутнього життя, а в створенні умов, що сприяють розвитку всіх сил дитячого організму. С. Шацький працював над створенням сприятливої обстановки на основі

аналізу і спостережень. Він говорив, що природу треба вміти спостерігати, вміти аналізувати її явища, розуміти обстановку, у якій живуть діти, вміти усвідомити елементи, з яких ця обстановка складається, треба бачити впливи, що супроводжують дитяче життя... Педагогів орієнтував на те, щоб діти училися всім предметам у процесі гуляння, колекціонування, малювання, фотографування, моделювання, ліплячи та склеюючи з картону, спостерігаючи за рослинами і тваринами у процесі догляду за ними. Тобто намагався зацікавити дітей навчанням, спиратися на природний інтерес, цікавість дитини, мотивацію до навчальної й іншої діяльності.

У процесі створення сприятливого середовища важливе місце належить міжособистісним відносинам у колективі, умінню взаємодіяти з однолітками і дорослими. Звідси, за словами С.Шацького, впливає завдання педагога – бути організатором і дослідником дитячого життя, у якій соціальним відносинам повинне бути віддане переважне значення. Важливим засобом виховання колективізму в установах на першій дослідній станції було включення учнів у систему відносин, де колективістські начала стали нормою. Діти повинні відчувати, що колектив робить їхнє життя багатшим, яскравішим, що спільна діяльність сприяє найшвидшому досягненню мети, і тоді вплив колективу на особистість є успішним. С. Шацький думав, що стиль товариського спілкування є необхідною умовою виховання, він жадав від педагогів психологічної готовності до такого спілкування, їхньої високої інтелігентності й освіченості.

Дитяче середовище є відображенням усього життя суспільства: природних умов, економіки, побуту людей. Він робить висновок про «подвійне завдання педагога»: бути дослідником дитячого життя і його організатором. Для успішності роботи навчального закладу необхідно вивчати систему педагогічних і організаційних засобів, що забезпечують оптимальний режим роботи школи в макро– і мікросередовищі, співробітництво школи з усіма соціальними інститутами суспільства, що беруть участь у вихованні.

Основну роль школи він бачив не в тому, щоб дати в її стінах правильні способи виховання, а в тому, щоб уважно вивчати позитивні і негативні сторони педагогіки навколишнього середовища. Під таким середовищем він розумів створення школою таких умов, у яких виховання дітей протікало б з найбільшим успіхом, тобто такого середовища, що давало б найбільшу кількість можливостей усім силам дитини, через організацію виховного процесу всередині школи з урахуванням впливу навколишнього середовища на колектив; участь шкільного колективу в суспільно–корисній діяльності, виховна взаємодія колективу з навколишнім середовищем. На перший погляд, С. Шацький розглядає середовище як зовнішнє соціальне оточення. Найбільш значущими прогресивними ідеями, що складають його гуманістичну концепцію, є визнання цінності дитинства, важливості його вивчення, необхідність спонукання активності дитини, стимулювання її до саморозвитку, створення продуманого простору для розвитку дитини через включення в різні види діяльності.

Отже, проаналізувавши й узагальнивши праці видатних педагогів, бачимо, що провідна ідея створення сприятливого середовища хвилювала й створювала передумови формування первісних представлень про нього.

Подальшого дослідження вимагає виявлення сучасних підходів до проблеми створення сприятливого середовища в навчальних закладах.

Мараховська Н.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІДЕРСТВО У ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. Т. ШАЦЬКОГО

Життя сучасного суспільства висуває багато вимог до людини як спеціаліста, громадянина, сім'янина. Щоб не чекати допомоги ззовні, потрібно самій людині навчитися перемагати, бути потрібній іншим, створювати умови та реалізовувати власний потенціал, навчитися бути лідером. Проблема лідерства не є новою, але в історико–педагогічному аспекті залишається недостатньо вивченою. У педагогічній пресі з'являються статі, що стосуються даної проблеми, але в них аналізується досвід зарубіжних учених, але не вітчизняних [1]. На наш погляд, у вивченні даної проблеми цікавими є педагогічні ідеї відомого українського педагога С.Т.Шацького, який на практиці займався згуртуванням дитячого колективу, організацією шкільного самоврядування, виявленням та висуненням лідера дитячого колективу [2; 3].

Метою нашого дослідження є вивчення педагогічних ідей С.Т.Шацького щодо лідерства у дитячому колективі, а завданнями – є аналіз методів виявлення лідерських якостей дитини, умов, засобів висунення лідера дитячого колективу. Необхідність розвитку в учнів лідерських якостей, а саме: інтелектуальної розвиненості, активності, самостійності, почуття обов'язку та відповідальності як за власну, так і за спільну працю, стриманості, волі, почуття співтовариства і солідарності, творчості, – С.Т.Шацький вбачав по–перше, у природних потребах підлітків виділитися з–поміж однолітків, у дитячих інстинктах дослідження, праці, руху та наслідування; по–друге, у важливості підготовки учнів до вимог сучасного суспільства, уведення учнів у кооперативні відносини з соціальним оточенням. На його думку, лідером дитина може стати в педагогічно–грамотно організованому дитячому колективі, а самоврядування є одним із способів виявлення та висунення лідера дитячого колективу. Відомий український педагог вивчав стадію розвитку колективу та формування лідера в ньому. На першому етапі розвитку дитячого товариства проходить адаптація дітей до колективу. Тому лідерами найчастіше виступають учні, які мають перевагу над іншими з фізичної сили, темпераменту. По мірі оволодіння вміннями і навичками в процесі навчання та праці змінюється відношення учнів один до одного, кожен хоче проявити себе якнайкраще, і на другому етапі критерієм лідерства можуть виступати такі якості, як інтелект, активність, ініціативність, наполегливість, комунікабельність, вміння працювати в колективі. Третьому етапу відповідає усвідомлення і відчуття радості сумісної праці. Активно розвивається спільна трудова, естетична та

гральна діяльність, в учнів розвиваються творчі вміння. На цьому етапі розвитку товариства міцніють почуття солідарності, взаємної допомоги, відповідальності. В колективі панує атмосфера довіри, і тому доцільно впроваджувати самоврядування, обирати серед учнів формальних лідерів, які є найбільш референтними особистостями у колективі.

Для дослідження особливостей формування особистості кожного учня, його позиції у колективі та відносин з оточуючими С.Т.Шацький пропонував наступні методи: спостереження, бесіду, анкетування, експериментальні твори тощо. На першому етапі розвитку товариства доцільно користуватися методами спостереження та бесіди, щоб зрозуміти дитину та особливості її життя, інтереси, потреби, і на цій основі робити правильні висновки про характер взаємовідносин між учнями, виявляти лідерів, і згодом в організації навчально-виховної діяльності використовувати одержані матеріали. Анкетування як інструмент вивчення суспільної думки вперше було застосовано відомим педагогом у колонії „Бадьоре життя”. Він користувався цим методом на етапі консолідації колективу, а у складанні анкет брали участь вихователі і вихованці. Значення питань попередньо пояснювалось на загальних зборах. Роздавали і збирали анкети діти, щоб створити максимально сприятливі умови при відповідях. В анкету входили питання спрямовані на визначення цінностей й прагнень учнів, з'ясування їх ставлення до організації шкільного самоврядування, формальних та неформальних лідерів, вихователів. Учні писали щось на зразок експериментального твору, в якому визначали найбільш референтне лице в колективі, його якості.

С.Т.Шацький був одним із перших організаторів шкільного самоврядування, а його модель була впроваджена у колонії “Бадьоре життя”. Згідно з цією моделлю вирішенням всіх справ у навчальному закладі, висуненням та ухваленням ідей, складанням обов'язкових правил та вимог займалися спільні збори, на яких учні й вчителі мали однакове право вирішального голосу. “Так, – пише С.Т.Шацький, – колонія йшла до створення товариства, але не дитячого тільки, а товариства дітей і дорослих. Керівники повинні бути членами колонії, подібно дітям, але вони в той же час, регулюють спільне життя і вивчають його, щоб самим не стояти на місці, вводити все нові і нові шляхи для вдосконалення нашого життя” [2, 449]. Збори – це єдиний спільний орган, який виконує законодавчі й організаційні функції. Голова зборів обирався серед учнів за лідерськими якостями, який користувався авторитетом та довірою колективу. В його функції входила організація зборів, інтеграція членів зборів для вирішення спільних завдань та прийняття рішень, регуляція взаємовідносин у колективі. Формальний лідер виконував адміністративну, регулюючу функції та в деякій мірі, функцію соціалізації. Адміністративну та дисциплінарну функції виконувала спеціальна комісія, розподіляючи серед учнів роботу та обов'язки, слідкувала за їх виконанням. Цікавим є те, що внутрішній устав закладу характеризувався відсутністю покарань; згідно з ухвалою зборів порушники правил отримували зауваження та попередження з метою не покарання за поганий вчинок, а запобігання його повторенню. На думку педагога, товариське

життя й групова праця є факторами дисциплінування, адже ніщо не виховує краще, ніж обов'язок перед товариством. Крім офіційного керівництва у колективі існувала група неформальних лідерів, учнів-активістів, яка була основним ядром та спрямовувала життєдіяльність колективу. Ці учні, маючи перевагу над іншими з активності, неповторних індивідуальних якостей, інтелекту, згодом ставали лідерами вільних дитячих організацій в межах школи.

На основі аналізу праць С.Т.Шацького можна виділити такі умови висунення лідера в дитячому колективі:

1. Діяльний характер навчального закладу. Виконання учнями різноманітних видів праці, своїх обов'язків у колективі виховує такі якості, як активність, сумлінність, відповідальність.

2. Постановка перспективи. Вивчаючи відносини між дітьми в процесі діяльності, педагог вперше встановив значення перспективи в житті товариства, необхідність постановки ускладнюючих завдань, які розширюють кругозір, інтереси, емоційні переживання дітей, а труднощі у взаємовідносинах, збільшення числа конфліктів завжди свідчать про відсутність значних цілей, про зупинку розвитку товариства.

3. Створення оптимального психологічного мікроклімату. Відомий педагог підкреслював важливість створення та підтримання доброзичливої атмосфери у навчальному закладі. Це допомагає учням подолати психологічні бар'єри, набути впевненості в своїх силах. „Є в школі щось невизначне, майже не підкоряюче керівництву вчителя, щось абсолютно невідоме в науці педагогіки і разом з тим складає суттєвість, успішність навчання, – це дух школи... Цей дух школи є щось швидка сполука від одного учня до другого, сполучається навіть вчителю, яке виявляється, очевидно, в звуках голосу, в очах, руках, напрузі змагання, – щось дуже відчутне, необхідне дорогоцінне і тому повинно бути метою всякого вчителя” [3, 229].

4. Соціалізація навчального закладу з метою формування учнів як майбутніх громадян з почуттям обов'язку та відповідальності. Залучення учнів до соціального життя базується, на думку С.Т.Шацького, на дитячому інстинкті наслідування, на бажанні “грати у дорослих” та передбачає не тільки організацію самоврядування, а й тісні контакти із закладами, які беруть активну участь у підвищенні культури мікросередовища. Такий підхід відрізнявся від розповсюдженої серед прихильників „нового виховання” настанови на ізоляцію дітей від мікросередовища, яке роз'їдається соціальними протиріччями.

5. Врахування природних потреб та інтересів учнів при організації шкільного дитячого об'єднання. С.Т.Шацький протиставляв останнє вуличним асоціальним згуртуванням: “...вона [вулиця] приваблює швидким задоволенням дитячих інстинктів, цікавості, товариства і має величезний вплив на дитяче наслідування. Що ми можемо протиставити вулиці? Ми створимо простір для дитячого спілкування..., дамо дітям можливість задовольнити потреби творчості, досліджування..., створимо умови для дитячого розвитку.

Таким чином, вулиця вчить нас, чого треба боятися в дітях, що треба їм дати і чим прибавити їх до нас” [2, 290].

6. Засобами виявлення та формування лідерів у роботах С.Т.Шацького можна вважати розумову та фізичну працю, мистецтво, гру та соціальне життя. Якнайкраще застосовувати ці засоби педагог може по–перше, у навчальному процесі, по–друге, у виховній роботі. Виникає необхідність особливої організації навчання, оскільки це впливає на розвиток таких важливих лідерських якостей, як інтелектуальна та мовленнєва розвиненість, самостійність, винахідливість, розвиток уяви. Тому С.Т.Шацький пропонує більше часу виділяти на самостійну роботу учнів, на написання ними власних творів, додаткове читання, організацію пізнавальних екскурсій. В результаті такого навчання учні зустрічаються з новими питаннями, що ведуть все далі та поглиблюють їх зацікавленість. Це задовольняє дитячий інстинкт дослідження, розвиває в учнів не тільки вищеозначені якості, а також допитливість, вольові риси, зусилля до досягнення мети. Засоби виховання лідерів використовуються і у так званому дитячому клубі, де організується життєдіяльність учнів відповідно до вимог дитячої природи, інстинктів дослідження, праці, руху, наслідування. Такий клуб складається з вільних дитячих об’єднань та представляє собою “школу пристосування до дорослого життя”. В клубі учні пов’язані між собою соціальною, трудовою, розумовою, естетичною та гральною діяльністю. Відомий педагог наголошує, що праця – це найважливіший засіб виховання: “Дитяча радісна, бадьора і життєво необхідна праця організовує дітей, дає їм навички суспільності” [2, 325]. Під впливом розумової праці полегшується та вдосконалюється фізична праця, виконуючи яку учень “від егоїстичної мети переходить до альтруїстичної – бажання зробити річ для дому, для сім’ї, для майстерні і для клубу. Набуваючи навичок, дитина зрозуміє почуття співтовариства, у неї з’явиться потреба внести у свою роботу елемент мистецтва...” [2, 261]. З набуттям трудових навичок в учнів виникає естетичне почуття, вони залучаються до мистецтва, тим самим задовольняючи природні інстинкти праці та руху. Мистецька діяльність є намаганням знайти найкращий вираз пануючому настрою і є тісно пов’язаною з грою. Гра привчає учнів до рухливості та творчості. С.Т.Шацький розглядав такі види ігор, як драматизація та вільна імпровізація, підкреслюючи, що саме вони якнайкраще виховують творчі здібності.

Отже, вивчення ідей відомого українського педагога С.Т.Шацького є актуальним на сучасному етапі виховання молоді. Шкільне самоврядування доцільно розглядати як один із способів виявлення лідерських якостей учнів. Оволодіваючи методами, засобами висунення лідера в колективі, створюючи умови для цього, педагог розвиває людину не з набором позитивних якостей, а цілісну, індивідуальну, самореалізуючу. Перспективами подальшого дослідження є вивчення проблеми лідерства у роботах О.Залужного та О.Аркіна.

Література:

1. Стахурська І.М. Готовність учнів до колективної діяльності // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 1997. – Вип. 4. – С.106 – 110.
2. Шацкий С. Педагогические сочинения в 4 томах. – Т.1 – М.: Просвещение, 1962. – С. 258–261, 290, 449–454, 325.
3. Шацкий С. Педагогические сочинения в 4 томах. – Т.3. – М.: Просвещение, 1962. – С. 229, 236–240.

Реза О.С.

**ІДЕОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ І ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ
А.С.МАКАРЕНКА У 30–Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

Розглядаються проблеми гуманістичного виховання підростаючого покоління у спадщині А.С.Макаренка. звертається увага на особливості і динаміку розвитку його поглядів у період 30–х років ХХ ст., коли у системі виховання стала все більше проявлятися ідеологія авторитарності, диктату і адміністрування.

Ключові слова: гуманність, учитель, колектив, взаємовідносини, міра, педагогічний коректив, авторитарність, покарання.

Актуальність. У виховному процесі підростаючого покоління нашої держави в останній час, з'явилося ряд проблем, з якими раніше ні суспільство, ні школа, ні сім'я не зустрічалися. Невпинне зростання егоїзму, грубості і жорстокості, невинуватої агресії викликають зрозуміле занепокоєння. В періодичній пресі все більше наводиться прикладів такої жорстокої і антигуманної поведінки підлітків, що природньо постає питання “Які моральні цінності вони сповідають? Чи стануть в майбутньому патріотами, гідними членами громадянського суспільства, що ми його будемо?”. Скажемо відверто – сьогодні відповісти на ці питання складно, адже серед молоді від 16 до 25 років більше половини тих, хто хотів би залишити Україну. Тільки 46 % бажають залишитися громадянами України (Дзеркало тижня. – 2002. – 24 липня. – С. 3). виступаючи на методологічному семінарі “Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства” 4 грудня 2003 р., академік О.В.Сухомлинська, спираючись на соціологічні дослідження, справедливо зауважила, що “сьогодні в Україні спостерігається формування феномена “аморальної більшості”, яка не визнає чесності і порядності нормами соціальної поведінки, відмовляється від принципів загальнолюдської моралі, якщо вони не пов'язані з особистим добробутом” [16, 7]. Підтримує цю думку відомий в Україні психолог, академік І.Д.Бех, стверджуючи, що “широкі маси підлітків і юнаків охопила відверто накопичувальна, хижацька ідеологія. Отримання капіталу будь-якою ціною стало для великої кількості людей визначальним мотивом їхньої діяльності” [2, 19]. А завдяки нинішньому телебаченню, з яким не може справитися ніхто в умовах ринкових відносин, “бригадизація” стала вважатися престижною серед підлітків за місцем проживання. Це – реалії сучасності. І тому так стурбовано звучать слова О.В.Сухомлинської про те, що “виховання сьогодні – це процес з дуже багатьма невідомими, яких з кожним днем стає дедалі більше” [16, 7].

Така ситуація спонукає учителів–практиків і теоретиків педагогічної науки до пошуків ефективних шляхів виховання молодого покоління у вирі непростих соціально–економічних процесів розвитку України. Позаяк “Національною

доктриною розвитку освіти” визначено, що “освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно–історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності” [10, 182], ми вважаємо, що такою цінністю є ідеї педагога–гуманіста А.С.Макаренка. Звернутись до його гуманістичного надбання нас спонукали ті труднощі і завдання, що постали перед освітянською громадою сьогодні.

Таким чином, **метою** цієї публікації є звернення до гуманістичних ідей А.С.Макаренка, висунутих у 30–ті роки ХХ століття і розкриття їх змісту. Основним **завданням** є характеристика ідеологічного клімату того часу, виходячи із відомих освітянських постанов 30–х років; показати протиріччя у пошуках педагогом механізму гуманізації виховного процесу; проаналізувати сутність основних гуманістичних ідей А.С.Макаренка.

“Канонізувавши” А.Макаренка після смерті, радянська педагогіка зробила його єдиним і неперевершеним педагогом, актуалізуючи ті ідеї, що були вигідні радянській партійній системі. Уже на протязі тривалого часу, інтерес до ролі Макаренка у вітчизняній педагогіці не згасає.

Особливо плідно, з позицій новаторства, підходили до вивчення його ідей М.Ярмаченко, Н.Ничкало, І.Зязюн, Н.Абашкіна, М.Євтух, М.Окса, А.Левін, М.Библюк, Ф.Науменко, Л.Винничук, М.Коротов, В.Савинець, С.Сухорський, В.Струманський, С.Карпенчук, Т.Корабльова, А.Бойко, Г.Хіллїг, Г.Троцько, М.Красовицький, М.Сметанський, Ю.Азаров та ін. Відомо, що значно посилилась увага до постаті Макаренка та його ідей у кінці 80–х – початку 90–х років ХХ ст., коли почалася дискусія про доцільність використання його спадщини у зв’язку із демократизацією суспільства.

Кожний по–різному, виходячи з особистої зацікавленості та предмету дослідження, і в різні часи, піддавали ретельному вивченню педагогічну спадщину А.С.Макаренка. і висновки робилися різні, але в одному більшість дослідників були одностайні – “це був дуже толерантний чоловік, який через дитяче самоврядування довів до досконалості самоосвіту і самовиховання підростаючого покоління” [6, 61].

Очевидно, ми ніколи не зможемо до кінця зрозуміти і оцінити гуманізм великого педагога–майстра, якщо розглядатимемо його діяльність у відриві від соціальної дійсності. Відомо, що вже “на початку 30–х років ХХ ст. постановами ЦК КПРС 1931–33 рр. про школу, ідеї національної педагогіки перериваються: спочатку в теорії, а потім і в практиці відбуваються уніфікація та стандартизація як педагогічної науки, так і навчально–виховного процесу, а партійно–класовий, ідеологічний дискурс стає панівним... виключенням є розвиток теорії в педагогічній системі, яку розробив А.Макаренко” [17,50]. Педагогічна і виховна атмосфера стала надто “гарячою” і тривожною. У світлі цих постанов в теорії педагогіки іде активний перегляд позицій щодо суті дитячого колективу, його ролі у шкільному самоврядуванні з марксистсько–ленінських позицій (О.Залужний, В.Таран, С.Ярославенко та ін., з якими, між іншим. Макаренка не завжди був згідний)[5].

В школах, згідно постанови ВКП(б) від 25–VIII, 1932 р. “Про навчальні програми і режим у початковій та середній школі” посилюється “боротьба за свідому дисципліну”, школа і педагоги несуть персональну відповідальність “перед радянською владою за правильне комуністичне виховання дітей” [4, 81]. Особлива увага звертається на наймолодших – піонерів. ЦК ЛКСМУ через комсомольські осередки інколи відкидаючи всякі моральні норми, теж формує непримиренного класового бійця, нову людину. Але яким шляхом? Шляхом нашіптування, викриття та доносів. “Кожен піонер повинен виховати у себе клясову чуйність і запалитись ненавистю до клясового ворога. Не може й не повинно бути такого факту, щоб піонер, знаючи про дії клясового ворога, знаючи про те, що до правління, або на якусь іншу посаду в колгоспі потрапив ворожий елемент, замовчував це, примирився з цим. Піонер повинен уміти викривати клясового ворога, його дії, він повинен розказати про них вожатому, секретареві комсомольського осередку, партосередку” [3, 6–7].

Все більше відчувається повернення до авторитарного стилю відносин між педагогами і учнями. Різкій критиці були піддані “ліві” – прибічники гуманістичного підходу до дітей. Вони оголошувалися ворожим пролетарській ідеології, у відповідності з якою, знищення ворога розглядалося як гуманний акт [19, 213]. В масштабах держави знижується рівень застосування покарання до неповнолітніх. До суду і карної відповідальності притягуються діти з 12 років. “Освячені” теоретичними положеннями радянської педагогіки, в школі стали поширюватися такі форми виховання дисципліни, які ніколи не могли бути використані раніше. Нагляд, приховані погрози, цілковите підкорення учителю, сліпе виконання наказу, автоматизм дій учнів – ці норми культивуються і пропагуються в педагогічних журналах. “Говорити багато дітям марно, треба зразу прищеплювати навички дисципліни, організованості в процесі роботи... спочатку добре привчити дітей все робити по рахунку: “Раз!” – піднімаєм кришку парти, як один; “Два!” – встають; “Три!” – виходять із-за парти; “Чотири!” – стрункою лінійкою ідуть із класу. Заходять в клас обов’язково лінійкою, щоб не набути привички бігати, галасувати в класі... Збір зошитів у дуже багатьох хороших учителів організований так: по рахунку “Раз!” – на кожній парті зошити кладуться направо разом; при рахунку “Два!” – зошити передаються конвеєром з парти на парту, починаючи з задніх, з перших парт збираються черговими” [18,14].

Ось у такій атмосфері здійснював свій невмирущий педагогічний експеримент А.С.Макаренко.

Можна припустити, що саме зміна ставлення влади до людини, до її гідності, нерахуванням з її потребами і запитам, коли слово “треба” стало воістину “магічним”, що дозволяло безмежно маніпулювати особистістю, позаяк воно не обговорювалося, ще більше утвердило у Макаренко віру у правильності його педагогічної методики, яку він успішно застосовував у колонії ім.Горького (1920–1928). Саме в цій колонії він створив нове, педагогічне середовище де взаємовідносини будувались на основі гуманних стосунків, ненасилля і безконфліктності. Ще у листі до Горького (березень

1926) Макаренко писав: “Я радів за своїх хлопців. У наш жахливий час люди розучилися любити і поважати один одного” (Саме цей текст був відсутній у радянському виданні праць А.С.Макаренко) [1, 222].

Відомо, що гуманістична педагогіка передбачає у центрі виховного процесу особистість дитини. Причому особистість такою, якою вона є: зі своїми інтересами, цінностями, інтересами і т.д. а її завдання – розвиток цієї особистості. Зрозуміло, що це вимагає відповідного плану, програми, концепції виховання. Якщо це так, то і Макаренко мету виховання розумів як програму людської особистості, причому глибоко пронизану гуманістичним змістом. “Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру”, причому характер наповнений у нього всім змістом особистості, тобто тут “... і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть уся картина людської особи” [11,150]. На нашу думку, саме тут віддзеркалюється вищий ступінь гуманізму Макаренко, сутність якого, у гармонізації потреб та інтересів окремої особистості і суспільства в цілому, хоча він майже не вживав термін “всебічний, гармонійний розвиток особистості”. Тут доречним є зауваження, що педагог, не зважаючи на окремі звинувачення його в авторитаризмі насамперед стояв на засадах співробітництва педагога й вихованця, максимальної демократизації дитячого колективу. Усвідомлюючи себе членом людського осередку, кожен індивід має бути внутрішньо готовим узгоджувати своє життя із запитами, потребами, нормами взаємного спілкування, логіка і необхідність яких апробовані самим життям. Але, як стверджує В.Струманський, саме усвідомленими, а не нав’язаними, чи жорстко продиктованими.

А.Макаренко розумів, що у гуманізації людських взаємовідносин між членами колективу важливу роль відіграє учитель. Його людяність, душевність, чуйність і толерантність це шлях не тільки до серця, а й до розуму дитини. І саме цього він вчив і вимагав від виховательського корпусу з яким працював. Оволодіння педагогічною майстерністю, спрямування діяльності колективу школи на гуманізацію взаємовідносин з вихованцями, удосконалення професійної компетенції, стало важливим компонентом його системи. Відзначимо, що це в повній мірі суперечило стану розвитку офіційної педагогічної науки і практики.

Зауважимо, що на думку Макаренко, саме співробітництво учнів і вихователів, на основі гуманності сприятиме більш глибокому пізнанню характеру учня, його настрою і безумовно, прийде воно “до вихователя не в процесі байдужого його вивчення, а лише в процесі спільної з ним роботи і активної допомоги йому” [12, 322–323].

Спільна робота, знання характеру учня, його можливості дасть змогу вихователю швидше розкрити позитивні, добрі і гуманні задатки. Хоча, на думку Макаренка, це складно і важко, позаяк доброта, співпереживання, взаємоповага як правило, скрита, не завжди піддається чіткій фіксації. Інколи мотиви доброти можуть мати неблагородну мету. “Бачити хороше в людині завжди важко. В живих буденних рухах людей, тим більше у колективі, хоч

трохи нездоровому, це добре бачити майже не можливо, воно губиться в поточних конфліктах. Хороше в людині доводиться завжди проектувати і педагог це повинен робити. Він повинен підходити до людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть і з деяким ризиком помилитися” [13, 62–63].

Як бачимо, А.Макаренко наголошує, що хороше, добре, гуманне, яке притаманне особистості, можна розкрити і сформулювати лише у процесі взаємовідносин. На його думку ці взаємовідносини найбільш яскраво проявляються через розвиток колективних стосунків. Аналіз найновішої літератури по макаренкознавству дає можливість стверджувати, що саме сутність колективного виховання, яка ніби суперечить індивідуальному розвитку особистості, не дає їй можливості розкрити розмаїття своєї “душі”, стала основним об’єктом нарікань. Але ж, хочемо ми цього чи ні, колектив існує і буде існувати в школі, на виробництві, в армії і т.д., діти як об’єднувалися у групи і колективи, так і будуть об’єднуватися: у школі, оздоровчих закладах, за місцем проживання. І скільки б не “ламали списів” практики і теоретики педагогіки, колектив був і залишиться важливим механізмом організації середовища для соціалізації особистості. Інша справа, як і ким, і для яких цілей буде використано цей важливий інструментальний засіб. Колектив можна використати як для формування гуманних громадянських цінностей, так і для розпалювання націонал-шовіністичних відносин. Приклади на жаль уже є, як в Україні, так і в сусідній Росії.

А.Макаренко в результаті своєї педагогічної діяльності дійшов висновку, що колектив, який організований на засадах гуманістичної спрямованості і відповідно самоврядування, де особистість відчуває свою значущість, усвідомлення того, що її почують і зрозуміють є важливою умовою розвитку особистості.

Саме внутріколективні стосунки найбільш піддаються корекції і гуманізації. Насичення діяльності дитячого колективу гуманним змістом створює умови для виявлення гуманних якостей. У вихованців поступово розвивається душевна лагідність, делікатність, намагання зрозуміти і задовольнити бажання товариша, повага до його гідності. В такій ситуації важливо вчасно помітити ці зміни, підтримати і закріпити їх. Адже, відчуваючи важливість гуманних стосунків, учні намагатимуться вдосконалити їх, повторити на вищому і довірливішому рівні спілкування, у більш відповідальних і екстремальних ситуаціях. Це надзвичайно складно з точки зору педагогічної техніки, але Макаренко вперто і наполегливо впроваджував ці новації у життя дитячих колективів.

Якщо абстрагуватись від ідеологічного “духу” того часу (що надзвичайно складно), то читаючи твори педагога, його роздуми щодо сутності виховання, гуманістичний аспект його ідей можна виразити просто – суть у взаємовідносинах самого А.Макаренка із співробітниками, вихованцями, навколишнім середовищем. Критики А.Макаренка докоряють йому за авторитарні, вольові, рішучі і неадекватні рішення. При цьому бачать вони тільки те, що знаходиться на поверхні, свідомо відкидаючи соціальний фон –

хто ці діти, що було раніше змістом їхнього життя, які моральні цінності сповідували. Розуміючи і враховуючи об'єктивну реальність, Макаренко при прийнятті рішень бачив передусім особистість вихованця, з усіма її проблемами і життєвими планами. Намагався допомогти вихованцеві повірити у свої можливості. Віра, повага, корекція – ось основний тактичний арсенал А.Макаренко. Це те, чого сьогодні так забракло у практиків виховного процесу підростаючого покоління. Можна з впевненістю підтвердити думку, що “гуманізм А.Макаренко проявляється передусім у його професійній ідеології, у спрямованості, мотиваційному ставленні до педагогічної дійсності, у розумінні мети, змісту, об'єкта і засобів педагогічної роботи”[8, 23].

У полеміці щодо цінності гуманістичних ідей А.Макаренко, його опоненти дуже часто закидають йому застосування покарань. Наводять на протиположні погляди на цю проблему Я.Корчака, який не бачив необхідності в покаранні для зміцнення дисципліни. “Чим більше в дитини свободи, тим менша потреба в покараннях. Чим більше заохочень, тим менше покарань. Чим вищий інтелектуальний і культурний рівень персоналу, тим менше, тим розумніше, а значить м'якше покарання”[9,429].

А.Макаренко, виходячи із специфіки контингенту вихованців, які прийшли у своїй більшості із агресивного середовища, і з метою зміцнення дисципліни застосовував покарання, що були адекватні проступку учня. Як показує аналіз його поглядів на цю проблему, то він вважав, що покарання носить природний характер. Воно не переслідує грубості чи жорстокості, а є простим і логічно доцільним виховним заходом. Адже “кара – це не тільки право, але і обов'язок в тих випадках, коли кара необхідна”[14,142].

В даній ситуації він виходив більше з потреб колективу, а не особистості. Ще в середині 20-х років він обґрунтував питання необхідності покарання, як важливого методу виховання. Як тоді, так і сьогодні ставлення до даної проблеми неоднозначне. Так, З.Палюх досліджуючи специфіку заохочення і покарання як методів виховання вважає, що гуманізація і демократизація сучасного шкільного життя не повинна виключати методи заохочення і покарання у педагогічному процесі формування особистості дитини [15, 157]. Слід погодитися з М.Красовицьким, який притримується думки, що покарання у педагогічній практиці мало переважно індивідуальний і здебільшого, чисто символічний характер.

В контексті нашої проблематики важливо звернути увагу на ще один аспект. Мається на увазі джерело гуманістичного світогляду А.Макаренко. Тут потрібно повернутися до особистого знайомства і дружби з М.Горьким з 1925 по 1936 рр. Відомо, що М.Горький вважався засновником духовної культури радянського суспільства не будучи при цьому ні матеріалістом, ні марксистом. Його листи до Макаренко (особливо лист від 03.06.1926 р.) підтверджує, що Горький був духовним учителем Макаренко, котрий сприйняв його пафос перебудови особистості і ідеї соціалістичного гуманізму. Але якщо у Горького багато містичного у переборюванні особистістю самої себе, то у Макаренка його педагогічне мислення реалістичне, не сумісне з крайнім радикалізмом.

Гуманізм думок Макаренка проявляється і в категорії здорового сенсу, яка нерідко стає у нього ніби арбітром у складних професійних колізіях.

Відомо, що у даний період надзвичайно актуальними були ідеї повного підкорення природи, радикальної перебудови людини (в т.ч. і її фізіології), повної перебудови суспільства. Вони утверджувалися всюди: в літературі і публіцистиці (М.Булгаков, А.Платонов, Хлебніков), в підручниках з педагогіки і психології (А.Залкінд, П.Блонський, А.Залужний, Л.Виготський); були панівними НКО (А.Луначарський, Н.Крупська). А що ж А.Макаренко? Ми притримуємося думки дослідниці Т.Корабльової, яка схиляється до думки, що Макаренко не міг не знати про ці ідеї. Хоч педагог теж не раз використовує термін “нова людина”, але він його не абсолютизує. В справі виховання педагог зосереджував свою увагу на формуванні соціально-ціннісного досвіду життя в колективі, і не більше. Тобто мова іде про межу вторгнення в особистість. Він не піддається пануючій ейфорії, негайної “переплавки” особистості, не старається на свій розсуд її перебудувати, перекроювати, нищити.

Можна констатувати, що проблема допустимої межі проникнення в особистість черговий раз підтверджує глибокий гуманістичний зміст філософського розуміння розвитку особистості. Проблема міри, що визначається А.Макаренком як педагогічний коректив, заснована на здоровому глузді, на реальній моральній відповідальності за долі конкретних людей [7,155].

Отже, аналіз педагогічної спадщини А.С.Макаренка дозволяє зробити **висновок**, що незважаючи на зміну виховної парадигми 30-х років у бік авторитаризму, його ідеї, в своїй основі, носять гуманістичний характер. Його ідея колективного виховання і сьогодні є актуальною. Саме тут на повну силу можуть проявлятися такі модні і актуальні сьогодні суб’єкт-суб’єктні відносини. Педагог-гуманіст на практиці довів, що гуманізація взаєностосунків в певній мірі залежить від позиції учителя. Сьогодні важливо “відсіваючи зерна від половини”, враховуючи специфіку розвитку сучасного виховного процесу в Україні усвідомити і зрозуміти діалектику ідей А.Макаренка. Вважаємо за потрібне акцентувати увагу на дослідженні філософської сутності ідей педагога, позаяк у освітньому просторі України все більше уваги приділяється саме цим питанням.

Література:

1. Абашкіна Н. Чи актуальна сьогодні педагогіка А.С.Макаренка? //Неперервна професійна освіта:теорія і практика. Науково-методичний журнал. – К.:МДГУ, 2003. – Вип. 1. – С.217–224.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х книгах. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, – 2003. – 342 с.
3. Вайншенкер А. Загартуймо піонерів на участі в засів-кампанії //Дитячий рух. – 1933. – № 1. – С. 5–9.
4. Гінзбург Е.І. Школа в боротьбі з правопорушеннями учнів //Комуністична освіта. – 1933. – № 6. – С. 81–92.
5. Залужний О. За марксистсько-ленінську постановку питання про дитячий колектив //Комуністична освіта. – 1931. – № 2–3. – С. 94–101.
6. Таран В. До питання про колектив в марксистській педагогіці //Комуністична освіта. – 1931. – № 2–3. – С.101–107.
7. Зязюн І.А. Ми не можемо відставати в генеруванні педагогічних ідей. Інтерв’ю академіка АПН України, директора інституту педагогіки і психології професійної освіти І.А.Зязюна //Педагогіка толерантності. – 2000. – № 2. – С. 58–61.

8. Зязюн І., Кривонос І., Тарасевич Н. Гуманістична сутність майстерності А.Макаренка – вихователя //Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 18–43.
9. Корабльова Т. “Ценю, очень верю, сомневаюсь, убежден...” Горьковская призма мирозерцания А.С.Макаренко //Народное образование. – 2003. – № 9. – С.150–158.
10. Корчак Я. Избранные педагогические произведения /Пер. с поль. – М.: Педагогіка, 1979. – 473 с.
11. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
12. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Радянська школа, 1990. – 336 с.
13. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8-и т. /Ред. кол. М.И.Кондаков и др. – М.: Педагогіка, 1983. – Т.4. – 532 с.
14. Макаренко А.С. Вибрані твори: Статті, лекції, виступи. – К.: Радянська школа, 1950. – 302 с.
15. Макаренко А.С. Твори: в 7 т. – т. 5. – К., 1954. – 484 с.
16. Палюх З.А. Методи заохочення і покарання у навчально–виховному процесі загальноосвітньої школи України (20–тв роки ХХ ст.). Дис. ... канд.пед.наук. 13.00.01. – К., 1999 – 177 с.
17. Педагогічна газета. – № 12 (113). – грудень 2003. – С. 7.
18. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: Збірн. наук. праць до 10–ти річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків:”ОВС”, 2002. – 640 с.
19. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы. – М., 1992.
20. Шиянов Е.Н., Романова Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Народное образование; Илекса; Ставрополь: Сервис школа, 2003. – 336 с.

Фатальчук С.Д.

ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПРАКТИЦІ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Характерною ознакою життєдіяльності гімназій, протягом всього періоду їх діяльності, було суворе дотримання правил і розпоряджень стосовно морального, розумового, естетичного і фізичного виховання підростаючого покоління. Основним нормативним документом, на базі якого здійснювався навчально–виховний процес в гімназіях і прогімназіях Східноукраїнського регіону в др. пол. ХІХ – на поч. ХХ ст., були Статути гімназій і прогімназій (1864р., 1871р., 1872р.). В додатках до Статутів окреслюється коло вимог, яких повинні дотримуватись вихованці гімназій і прогімназій, під час навчально–виховного процесу, як відносно навчання так і правил поведінки в позаурочний і канікулярний час.

Відповідальність за виховання учнів в гімназіях була покладена на педагогічний персонал гімназій і батьків учнів, в обов'язки яких входило сприяння гармонійному розвитку підростаючої молоді. Одним з першочергових завдань, що ставилося перед ними, було суворе дотримання встановлених норм поведінки. Ці норми (вимоги) були затверджені Міністром Народної Освіти Д.А. Толстим і оприлюднені в “Правилах для учнів в гімназіях і прогімназіях”, а також в “Правилах про стягнення” від 4 травня 1874 р.

У гімназії діяли жорстко регламентовані правила поведінки для учнів. їм не дозволялося відвідувати театри, клуби та інші місця з метою запобігання небажаних впливів. Ці заборони відповідали меті виховання у гімназії, з чітким релігійно–моральним напрямком, де молодь привчали до терпіння та покори.

Виховання юнацтва здійснювалося в душі поваги до прав власності, дотримання докорінних основ громадського ладу [2, с. 458].

У вступі до “Правил” окреслено мету навчання взагалі і гімназійного зокрема, яка виражається в словах молитви перед навчанням – “возрасти” (розумово і морально) Творцю нашому в славу, батькам на втіху, Церкві і Батьківщині на користь [5, с. 244]. Дотримання цих правил, на думку авторів, повинно було сприяти як найефективнішому способу при досягненні цієї мети.

“Правила” включали 8 розділів:

1. Релігійних обов’язки (для учнів православної церкви);
2. Навчання;
3. Ставлення до керівників і наставників;
4. Обов’язки учнів один перед одним;
5. Спосіб життя прихожих учнів;
6. Дотримання порядку і пристойності поза стінами навчального закладу;
7. Чергових по класу;
8. Учнівські квартири і квартирних чергових із числа учнів.

Як видно з переліку цих розділів, у них відображено весь комплекс взаємодії у навчально–виховному процесі, включаючи взаємовідносини в учнівському колективі, а також з педагогічним персоналом. Особлива увага при цьому була звернена на те, щоб вся система соціального виховання учнів базувалася на релігійно–моральних і національних засадах в душі відданості православної вірі, церкві, народові і поваги до існуючого державного ладу з його законами.

Порушення учнями затверджених правил піддавало їх, в залежності від ступеня провини, різного роду стягненням, що мали на меті моральне виправлення вихованців [5, с. 258–163].

Стосовно виконанню учнями релігійного обов’язку, слід зазначити, на цю сторону виховання зверталася особлива увага. Церква протягом всього періоду свого існування була гарантом стабільного і морального вдосконалення підростаючого покоління. Вважалося, що школа, з якої виходить юнак із знанням лише одного навчального курсу, не поєднаного з релігійно–моральним вихованням, з почуттям обов’язку, з дисципліною, з повагою до дорослих, не тільки не є корисна, а й дуже небезпечна. З цієї причини в навчальні плани було включено Закон Божий, як предмет обов’язковий предмет.

Значне місце приділялося взаємовідносинам учнів, які повинні були базуватися на ввічливих, доброзичливих і дружелюбних стосунках. Порушення цих правил засуджувалося, а в особливих випадках і суворо каралося, навіть завершувалося виключенням з навчального закладу. Найбільш резонансні випадки обговорювалися на засіданнях педагогічних рад, яка з’ясовувала причини цих непорозумінь і вирішувала яку міру покарання в даному випадку слід примінути.

У взаємовідносинах з керівниками і педагогічним персоналом наголошувалося на обов’язковому ввічливому і поважному ставленні, адже саме на цих осіб було покладено турботу за долю учнів. Виконання

розпоряджень, наданих педагогічним персоналом було обов'язковим. У випадку порушень установлених форм взаємовідносин учні підлягали дисциплінарним покаранням. Так, під час непорозуміння директора Бахмутської чоловічої гімназії з учнем 8-го класу, в результаті якої останній наніс образу діями (ударив), стали приводом для судового слідства [13].

Важливим кроком у справі покращання виховного впливу в процесі навчання стали нововведення, які було окреслено в Статуті 1871 р. Серед них, на нашу думку, було слушним надання можливості директорові та інспекторові гімназії займатися викладацькою діяльністю, а також надання дозволу викладачам гімназії перебувати ще і класними наставниками. Завдяки таким нововведенням вплив адміністрації на навчально-виховний процес тільки збільшувався, а викладачі отримували більше можливості впливу на учнів у виховному відношенні. В обов'язки класних наставників, особливо на початку заснування цієї інституції в гімназіях і прогімназіях, ставилася передусім, виховна ціль, яку вони певний час виконували доволі успішно [11, с.89].

Класні наставники разом з керівниками гімназій сприяли учням, як у справі успішного проходження гімназичного курсу так і намагалися дисциплінувати в них волю, розвивали свідомість, необхідність співвідношення своїх вчинків і дій із велінням обов'язку і законності. В обов'язки педагогічного персоналу в окремих випадках входило привчити тих із учнів, які цього потребували, загальноприйнятим правилам ввічливості і благопристойності [4, с.24].

Класними наставниками призначалися викладачі, які мали найбільшу кількість уроків у даному класі. Для допомоги їм було введено ще одну штатну одиницю – помічник наставника. Таким чином, виховання в гімназії проводилося класними наставниками, які були посередниками між школою та сім'єю. Вони повністю відповідали за виховний процес, де класний наставник у гімназії виконував як навчальну, виховну, так і функцію наглядача. Вперше вводилася практика викладання одним вчителем споріднених дисциплін, наприклад, латина – історія, російська – грецька мови, російська література – історія. Дозволялося проводити заміни одного вчителя іншим в разі хвороби чи неможливості з'явитися на урок [1].

18 червня 1887 р. було видано циркуляр МНО який давав дозвіл на вступ до гімназій і прогімназій тільки тих дітей, що знаходяться під опікою осіб, які представляють гарантійні докази відносно правильного нагляду за учнями, а також можуть забезпечити їх необхідними для занять умовами. Неухильне виконання цього циркуляру, на думку його авторів, дасть можливість не допустити до гімназій і прогімназій дітей кучерів, лакеїв, поварів, дрібних торговців та інших людей подібних професій, дітей яких, за виключенням тільки тих, що мають особливі здібності, взагалі не слід виводити з середовища в якому вони знаходяться (Циркуляр про кухарчиних дітей) [11].

Стосовно інтелектуального розвитку вихованців зазначимо, що воно проводилося викладачами при допомозі різного роду форм і методів. Так,

практикувалися заняття з навчальних предметів у позаурочний час, а також організовували екскурсії [4, с. 23].

Для сприяння культурному і естетичному розвитку учнів у переважній більшості гімназій Східноукраїнського регіону постійно влаштовувалися літературні вечори і ранки, на яких вихованці під керівництвом наставників, читали поетичні твори російських класичних письменників (С.Пушкіна, М.Лермонтова, О.Грибоедова та ін.) та виконували музичні п'єси [4, с. 23]. Основною вимогою до влаштування таких заходів було те, щоб вони не заважали правильному перебігу навчально–виховного процесу. Стосовно часу проведення, зазначалося, що доцільно влаштовувати їх не пізніше ніж за два тижні до розпуску на канікули; в четвер, п'ятницю і суботу масляного тижня; пасхальний день а також в дні різдвяних свят з 20 грудня по 5 січня [5, с. 743–746].

Репертуар виховних заходів, а також пов'язані з цим витрати гімназичних коштів, як правило, планувалися завчасно. Відповідальність за порядок під час навчально–виховних заходів покладалася на керівників гімназій і прогімназій.

Платні шкільні розваги не допускалися, але членам правління з суспільної допомоги малозабезпеченим учням, або членам піклувальних рад і батьківських комітетів дозволялося організовувати збір пожертвувань. Найбільшого поширення благодійні заходи набули під час першої світової війни (починаючи з 1914р.). Ці заходи мали на меті виховувати в учнів, перш за все, почуття патріотизму, співчуття і співпереживання до долі Батьківщини і свого народу. Вони широко використовувалися як в державних так і приватних гімназіях і прогімназіях східноукраїнського регіону. Один з таких благодійних вечорів відбувся у приватній луганській гімназії Е. А. Локтюшової 11 лютого 1917р., він є типовим для усіх заходів такого типу [8]. Репертуар його включав як класичні твори (“Демон” м. Лермонтова, “Дівичі Красуні” – Чайковського), так і народні пісні “Де гнуться над виром лози”, що чергувалися з виступами гімназичного оркестру (Мазурка), музичної сценки та вільних гімнастичних рухів. Перед початком і після закінчення літературно–музичного вечора виконувався Гімн (див. дод. А). Окрім естетичного задоволення від такого свята, яке отримували самі вихованці, вони ще й робили посильний внесок в державні справи, що надавало впевненості в особистісній значущості кожного. Так, згідно рішення з педагогічної ради приватної жіночої гімназії Локтюшової, отримані кошти було розподілено таким чином: половину суми в розмірі 128р. 08к. направити на потреби Луганського Педагогічного лазарету, а іншу половину на рахунок піклувальника Одеського Навчального Округу для дітей біженців сербів [7]. Незважаючи на той факт, що вихованцям не дозволялося власноручно розпоряджатися коштами, отриманими від пожертвувань, вони були проінформовані про те на, які цілі витрачувалися вони.

Слід зазначити, що вищезгадані виховні заходи проходили на досить пристойному професійному рівні, до них задалегідь готувалися. Про це свідчить той факт, що на початок ХХ століття майже в усіх гімназіях

східноукраїнського регіону починаючи з підготовчого класу і до третього були введені уроки співів. На цих заняттях учні вивчали музичну грамоту, а також розучували попередньо духовні пісні і світські п'єси, переважно патріотичного і національного змісту. Стосовно учнів старших класів, зазначимо, що з них навчались співати тільки ті, хто мав музичний голос і слух. З учнів, які постійно тренувалися і мали відповідні музичні здібності, утворювалися гімназійні хори. Загальні репетиції хору проходили 2–3 рази на тиждень шостими уроками або в позаурочний час [4, с. 41]. Хори брали активну участь у літературно–музичних вечорах і ранках, що проходили у навчальних закладах. Так, наприклад, за активної участі таких хорів протягом 1913р. проходили урочистості, присвячені 300–й річниці царювання родини Романових [4 с. 42].

Крім занять співами у гімназіях східноукраїнського регіону широко впроваджувалися на практиці додаткові заняття музикою і танцями. Під час навчання музики, учні гімназій головним чином практикувалися у грі на духових інструментах (мідних і дерев'яних). Згідно з розпорядженнями МНО для навчання гри на духових інструментах допускалися тільки вихованці середніх і старших класів гімназій під безпосереднім контролем училищного лікаря. Заняття музикою проходили здебільшого у позаурочний час, при цьому уроки розподілялися з таким розрахунком, щоб частина з них була присвячена навчанню окремих учнів, а на останніх влаштовувалися загальні репетиції гімназійних оркестрів. Кількість членів духових оркестрів не перевищувала 20–25 чоловік. Оркестри з успіхом виступали на місцевих святах, що влаштовувалися у навчальних закладах, а інколи брали участь, разом з потішними ротами, на військових парадах [4, с. 43]. У гімназії м. Бахмута ім.Імператора Миколи Олександровича, крім духового оркестру, був ще і струнний [4, с. 43].

Заняття танцями проходили тільки для бажаючих на шостих уроках або у позаурочний час. За навчання танців учні повинні були платити окрему платню, розмір якої визначався зі згоди вчителя цього предмета в залежності від кількості бажаючих навчатися та інших місцевих умов [4, с. 44].

Беззаперечно, позакласні заняття співами, музикою і танцями займали важливе місце у культурному і естетичному вихованні учнів гімназій і прогімназій, але кількість задіяних в цьому виховному процесі вихованців була обмежена. На такі обставини впливало декілька факторів: цілком природний (індивідуальні здібності: музичний слух і голос), а також матеріальний (недостатня кількість музичних інструментів, нот, відповідних приміщень та кваліфікованих викладачів, а також фінансові можливості батьків вихованців). Так, наприклад, у 1913 р. на території східноукраїнського регіону, переважна частина якого була підпорядкована Одеському навчальному округу, заняття танцями проходили тільки у Маріупольській Олександрівській гімназії та Луганській приватній прогімназії Бондаря.

Переважна більшість вихованців гімназій і прогімназій Східноукраїнського регіону була задіяна в інших позакласних навчальних заняттях, що мали різнобічний характер. Серед таких занять найбільшого

поширення набули читання викладачами і учнями старших класів рефератів на теми релігійно–морального змісту, історичного, літературного та географічного характеру, а також із галузі фізики, природознавства і мистецтва. Поряд із теоретичним ознайомленням, позаурочні заняття включали практичні роботи для учнів з фізики і природознавства. Учні деяких гімназій проводили метеорологічні спостереження під керівництвом викладачів, спостерігали за зірковим небом [4, с. 45]. Для учнів молодших класів у деяких навчальних закладах організовувалися читання з вітчизняної історії та географії, які супроводжувалися наочними картинами, що проектувалися за допомогою чарівного ліхтаря і сінематографічного апарату.

В інтересах ознайомлення вихованців з історією і сьогоденням Вітчизни організовувалися далекі (м. Харків, м. Київ, м. Москву, м. Петербург) та близькі (в навколишні міста і селища) екскурсії по території Російської імперії. Під час екскурсій вихованці відвідували окремі місцевості і безпосередньо розглядали все те, що має цінність в історичному, релігійному і культурному відношенні: залишки старовини, монастирі та інші місцеві святині, пам'ятники видатним діячам, які залишили помітний слід в історії держави. Крім цього вихованці гімназій і прогімназій східноукраїнського регіону під час екскурсій відвідували картинні галереї, різного роду музеї, виставки, не залишались поза увагою і місцева краса рідної природи. З особливою зацікавленістю проходили екскурсії, на яких учні відвідували фабрики і заводи.

Для вихованців гімназій і прогімназій, батьки яких не мали достатніх матеріальних засобів для того щоб їх діти брали участь в екскурсіях, окремі гімназії із спеціальних фондів навчальних закладів виділяли певні кошти, які частково чи повністю покривали витрати на екскурсії для таких учнів. При цьому перевага надавалася тим вихованцям, які мали кращу поведінку і успіхи в навчанні, а контроль за правильністю надання цієї можливості покладался на батьківські комітети і педагогічні ради [4, с.47].

На прикладі Бахмутської Імператора Миколи Олександровича та Маріупольської Олександрівської чоловічих гімназій розглянемо, які екскурсії ними були здійснені протягом 1913 р.

Учні Бахмутської чоловічої гімназії Імператора Миколи Олександровича за даний проміжок часу здійснили дві екскурсії. Перша з яких відбулася 30 серпня у селище Костянтинівку, у ній взяло участь 24 вихованці та 4 керівника. Під час цієї екскурсії учні відвідали і оглянули заводи: скляний, пляшковий, дзеркальний та залізопрокатний. Друга екскурсія відбулася 20 і 21 жовтня у місто Харків. В ній взяло участь 45 вихованців під керівництвом 5 керівників. Протягом двох днів учні відвідали: кафедральний собор; музей, що розташований при Імператорському університеті; розплідник і зоологічний сад Харківського товариства акліматизації [4.].

Вихованці Маріупольської Олександрівської гімназії у 1913 році здійснили три екскурсії: на пасхальних канікулах у м. Москву для ознайомлення з історичними місцями і пам'ятниками, що мають відношення до Державного Будинку Романових; наприкінці червня 20 вихованців з викладачами і під

керівництвом директора гімназії їздили в м. Київ для ознайомлення з місцевими визначними пам'ятками; з 23 грудня 1913р. по 5 січня 1914р. учні в кількості 24 чоловік та двох викладачів відвідали м. Петербург, де оглянули і ознайомились з пам'ятками історії і культури [4, с. 48 – 51].

Місцеві екскурсії, на відміну від екскурсій, які відбувалися далеко за межами гімназій і прогімназій, супроводжувалися незначними матеріальними витратами, і тому використовувалися значно частіше. Мета таких екскурсій полягала у зацікавленні вихованців у отриманні знань. При такій постановці навчального процесу викладання не носило суто теоретичний характер, а відрізнялося більшою наочністю, безпосередньо знайомивши учнів з об'єктами вивчення.

Найчастіше в практиці гімназіями і прогімназіями Східноукраїнського регіону проводилися екскурсії природничо–географічного спрямування, під час яких прищеплювалася любов до рідної природи, свідоме та бережне ставлення до всього оточуючого. Засобами для досягнення такої мети слугували екскурсії, які проводили викладачі природознавства і географії з учнями в сади, ліси, на поля, берега річок і морів та ін. Під час таких екскурсій деякі учні збирали матеріали та складали колекції. Викладачі, які проводили екскурсії, акцентували увагу на бережному ставленні до природи і виховували в учнів економне ставлення під час збирання тих чи інших об'єктів природи: комах, квітів та ін. Економія у цьому сенсі, крім виховного значення, була необхідна ще і тому, що такі екскурсії могли бути проведені різними навчальними закладами в один і той же час, і по тому самому маршруту [5, с. 768].

Вихованці середніх і старших класів гімназій частіше відвідували фабрики, заводи, електричні і телефонні станції, пожежні депо, пересувні виставки російських художників. Це допомагало розширювати практичні відомості і пізнання з оточуючої природи, життя і культури.

Крім екскурсій віддалених і місцевих, в деяких навчальних закладах для вихованців організовувалися прогулянки, які мали на меті приносити учням задоволення від перебування у колі своїх товаришів по гімназії, на свіжому повітрі. (наприклад)

Педагогічна думка другої половини XIX початку XX століття на всій території Імперської Росії набула широкої гами поглядів стосовно підготовки підростаючого покоління. Одним з таких поглядів, є ставлення до фізичного виховання і розвитку учнів, на яке до цього часу звертали недостатньо уваги. Основними причинами такого стану фізичного виховання у гімназіях і прогімназіях були: відсутність спеціальної медичної підготовки викладачів та небажання керівників виділяти додаткові кошти на утримання викладачів потрібного профілю [6]. Однією з рушійних сил, яка змусила керівництво МНО звернути увагу на фізичне виховання учнів, став факт через мірної втоми учнів, який став дедалі більш помітним. У зв'язку з цим МНО видало розпорядження, в якому зобов'язало, педагогічні ради всіх навчальних закладів, як чоловічих так і жіночих, спочатку терміном на один рік, ввести деякі зміни, щодо установленого гімназійного устрою навчального процесу [9].

Пропонувалося: на тижні, в яких немає святкових днів, надавати учням один день відпочинку від навчальних занять, але щоб таких днів було не більше семи протягом року. Протягом цього вільного часу учні повинні були відвідувати музеї, виставки, проводити екскурсії, займатися фізичними вправами. При цьому, вказувалося, щоб вихованці якомога більше часу проводили на свіжому повітрі.

Основною метою фізичних вправ і фізичного виховання загалом є підтримка достатнього запасу енергії у нервово–м'язковій системі, вихованню витривалості, розвитку спритності, вправності і розумної впевненості. Для цього найбільш відповідають рухливі ігри. Крім рухливих ігор і гімнастичних вправ, рекомендувалося катання на ковзанах, лижах; плавання і гребля, їзда на веломашині та фехтування. Залучення вихованців до занять фізичними вправами повинно було проводитися на добровільних засадах, тому що примусове залучення не принесло б користі.

Запропоновані МНО нововведення мали переважну більшість схвальних відгуків педагогічних рад, тому більшість з них надійно закріпилися в навчально–виховному процесі гімназій, прогімназій і реальних училищ Імперії.

На початку ХХ ст. на території Східноукраїнського регіону фізичному розвитку вихованців гімназій і прогімназій приділялася значна увага. Для бажаючих займатися фізичними вправами в позаурочний час влаштовувалися заняття гімнастикою, фехтуванням, сухопутним і водним спортом. Ці заняття були забезпечені належним керівництвом і наглядом з боку членів педагогічного персоналу. Заняття гімнастичними вправами склалися здебільшого з виконання вправ на гімнастичних снарядах і проходили в гімнастичних залах навчальних закладів. Позакласні заняття сухопутним спортом здійснювалися на особливих гімнастичних майданчиках, які були влаштовані на училищних подвір'ях або на окремих спеціально відведених для цього місцевим керівництвом місцях і належним чином обладнаними.

Під час позакласних занять сухопутним спортом частіше використовували такі різновиди, як футбол, лаун–теніс, крокет, а також різні види національних ігор. У Маріупольській Олександрівській гімназії, розташованій на березі Азовського моря, вихованці навчалися плаванню і греблі, а також парусному спорту [4, с. 52].

У Бахмутській чоловічій гімназії імені Імператора Миколи Олександровича були вперше на території Російської імперії, започатковані заняття військовою справою [10]. При гімназії інспектором народних училищ Луцкевич сформував “потішну” військову частину (перший народний клас військового строю і гімнастики) в складі трьох неповних рот. Кількість учнів цієї частини налічувала більш ніж 200 чоловік, які практикувалися в умінні володіння зброєю та іншими різновидами військової справи. 22 травня 1910 р. перший народний клас військового строю і гімнастики з показовими виступами був представлений на огляд Імператорові [12, с. 174–176].

З метою підвищення інтересу вихованців до занять гімнастикою і спортом у гімназіях і прогімназіях східноукраїнського регіону, постійно

організовувалися гімнастичні свята, гонки, до участі у яких обов'язково запрошувалися, крім учнів і викладачів, батьки вихованців, а також представники місцевої громадськості. Для учнів, що займалися водним спортом, влітку влаштовувалися змагання з гонок на човнах.

Турботу про здоров'я вихованців пов'язували з поняттями відповідальності перед близькими і суспільством, адже, здоров'я, є Божий дар. Тільки в здоровому тілі може виховатись здорова душа, тому вважалося, що збереження цієї гармонії є першочерговим завданням кожного вихованця.

При всіх середніх навчальних закладах було створено особливі виховні комісії, які займалися питаннями виховної роботи [3]. Так, вказувалося на необхідність поєднувати освіту з вихованням молоді в дусі віри, відданості державі та сім'ї, необхідність розвитку фізичних і розумових здібностей учнів. Окремо підкреслювалася важливість дисципліни та порядку в школі.

Підсумовуючи аналіз напрямків і форм виховної роботи яка проводилася в гімназійних закладах Східноукраїнського регіону, зазначимо, що вона була спрямована на виховання в учнів моральних, правових, художньо–естетичних рис і смаків, а також на формування фізичного і культурного розвитку підростаючого покоління.

Тотожні завдання на сучасному етапі ставляться перед освітянами державною національною програмою "Освіта: Україна XXI століття", тому накопичений позитивний досвід доцільно опрацювати і впроваджувати в роботі відтворюваних ліцеях і гімназіях.

Література:

1. ЦДІАУ м. Києва ф. 707 оп. 38, спр. 7, арк. 89 Циркуляр про дозвіл вчителям проводити заміни
2. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения утвержденного 24 10 1870 г.
3. ЦДІАУ м. Києва ф. 707 оп. 259, спр. 80, арк. 197 Циркуляр про створення комісії з виховної роботи
4. Отчет попечителя Одесского Учебного Округа о состоянии средних и низших учебных заведений Одесского Учебного Округа за 1913 г. Одесса. Типография общества "Русская речь" 1914 г. С. 60/2
5. М.М. Миртовский Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям и прогимназиям Ведомства Министерства Народного просвещения Издание юридического книжного магазина "Правоведение" М. 1911г. С. 851
6. Цынк Х. Побольше воспитания Вестник Воспитания № 3 1892г. под ред. Е. А. Покровского Типография Молчанова М. Г. М. 1892г. С. 208
7. ЛДОА (Луанський державний обласний архів) Ф.38, оп. 1, спр. 7, арк. 15
8. ЛДОА Ф.38, оп. 1, спр. 7, арк. 14
9. ОДОА Ф.42, оп. 45, спр. 1760, арк. 82,83,109,110
10. ОДОА Ф. 42, оп. 35, спр. 1843, арк. 174–176
11. Граф А. Мусин–Пушкин. Среднеобразовательная школа в России и ее значение. Петроград. Типография Главного управления Уделов 1915г. 163с.
12. ОДОА (Одеський державний обласний архів) м. Одеса, ф. 42, оп. 35 спр. 1843, арк. 174 –176
13. Дніпропетровський державний обласний архів ДДОА ф. 11 оп. 1070.
14. ВУШ.– 1919. – №1 – С. 114 М. Курдицький Фізичне виховання в школі. С. 48 – 54

Червонецький В.В.

ТАКСОНОМІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНИХ ЗАДАЧ У ШКІЛЬНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТИ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО РЕГІОНУ ТА США

У статті висвітлюються питання, пов'язані з ієрархічною презентацією навчально–виховних задач в екологічній освіті у школах провідних країн Європи та США, розкривається їх зміст, структурно–логічна супідрядність, а також шляхи і умови реалізації в педагогічному процесі.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна культура, екологічна свідомість, ієрархічна побудова задач екологічної освіти, природне довкілля, екологічно орієнтовані цінності, навчально–виховний процес з охорони природи в школі, ставлення до навколишнього середовища.

Таксономія перекладається з грецької мови як теорія порядку. Цей термін було запропоновано швейцарським ботаніком О.Декандром у 1813 р. Протягом тривалого часу він послуговував синонімом систематики. Активного розвитку вчення про систему таксономічних категорій, які позначають супідрядні границі об'єктів – таксоми, набуває у 60–70 рр. ХХ ст. Ідеї і результати даного напрямку в науці почали використовуватись у педагогіці багатьох розвинених країн Європи і у Сполучених Штатах Америки. Цей період пов'язується з реформуванням системи шкільної освіти у даній групі країн і пошуках ефективних засобів підвищення загальноосвітньої підготовки випускників шкіл. Прагнення наблизити педагогічну діяльність до наукових вимог зазначеного періоду стимулювало наукові розробки, пов'язані зі шкільною педагогікою і, в першу чергу, шкільних програм – курікул. Курікулярна таксономія поєднує в собі теоретичні положення цілей освіти й імпліцитну форму теорії курікули, оскільки „у новій технології курікулярного планування, – як зазначає К. Фрей (ФРН), – із цілей виводяться об'єкти і методи вивчення, а також методи оцінки. [15, с. 52] ”Вважається, що складання таксономії призводить до „порівняння емпіричних досліджень, забезпечує однакові умови для конструювання програми й систем викладання, дозволяє об'єктизувати вимір успіхів... підвищує й поліпшує можливості теоретичного оволодіння явищами викладання, які до останнього часу обговорювались іраціонально, дає вказівки для диференційованого опису дій і явищ у ході навчального процесу”. [22, с. 730].

У дидактиці розвинених країн європейського регіону і у США при розробці таксономічних систем зосереджується увага на класифікації за змістом і способами навчання, способами психологічної інтерпретації навчальних цілей, інтелектуальної й емоційної сфери, методами тестування особи тощо.

Таксономія цілей навчання у пізнавальній сфері розподіляється по ступеню ускладнення пізнавальних операцій (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Таксономія, що відноситься до афективної (емоційної) сфери, пов'язується із емоційними факторами, ціннісними характеристиками, інтересами. Останні категорії подані по ступеню інтеріоризації, тобто переходу від зовнішньої дії до внутрішньої (становлення уваги, реакція, оцінка,

організація комплексу цінностей, характеристика явищ через комплекс цінностей).

Оскільки екологічна освіта є галуззю педагогічної теорії і практики, то в ній знаходять відображення і використовуються інновації, тенденції й загальноприйняті стандарти в педагогічній науці, які адаптуються до її специфіки, об'єкту і предмету дослідження. Закономірно, що пошуки оптимізації навчально–виховного процесу в школах розвинених країн на базі вчення про систему таксономічних категорій мають місце і в екологічній освіті. Тому досвід розвинених країн у цьому відношенні становить інтерес і для українських педагогів. Ознайомлення з цим досвідом дозволяє унаочнити алгоритм організації й здійснення екологічної освіти, який може бути використаний для підвищення ефективності навчально–виховного процесу з охорони природи в школі з урахуванням специфіки і традицій цілепокладання у вітчизняній педагогічній науці й практиці.

Мета статті полягає в тому, щоб узагальнити й показати найбільш типові підходи до структурної організації й ієрархічної побудови навчально–виховних задач у шкільній екологічній освіті в провідних країнах європейського регіону та у США відповідно до логіки їх розгортання у навчально–виховному процесі, а також розкрити сутність кожної із висунутих задач екологічної підготовки учнів.

Підготовці статті сприяли роботи, присвячені питанням науково–теоретичних основ екологічної освіти І. Зверева, А. Захлебного, І. Суравегіної, Г. Марченко, О. Плохотник, Г. Тарасенко, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, а також основні ідеї й положення щодо таксономії цілей навчання, розроблені американськими педагогами Б. Блюмом, Дж. Гастингсом, Г. Мадаусом.

У визначенні мети і завдань екологічної освіти педагоги розвинених країн світу послуговуються рішеннями й рекомендаціями міжнародних форумів, що були присвячені педагогічним проблемам екології. У цьому відношенні особливу роль відіграли Білградський міжнародний семінар (Югославія, 1975), Тбіліська міжурядова конференція (СРСР, 1977), Московський міжнародний конгрес (СРСР, 1987), Конференція ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо–де–Жанейро, 1992 р.), Всесвітній самміт із сталого розвитку (Йоханнесберг 2002 р.). Ці конференції відіграли важливу роль у розвитку теоретичних основ екологічної освіти, їх реалізації в практиці шкільного навчання і виховання. При визначенні мети і завдань екологічної освіти педагоги розвинених країн виходять із розуміння її сутності, що була розроблена колективними зусиллями спеціалістів багатьох країн. Одним із найбільш поширених визначень поняття “екологічна освіта”, яке використовується у більшості розвинених країн європейського регіону і у Сполучених Штатах Америки, є визначення запропоноване на Першій міжнародній раді з педагогічних питань екології (штат Невада, США, 1970р). Відповідно до прийнятої тут дефініції, екологічна освіта тлумачиться як “безперервний процес опанування цінностями й поняттями, що спрямовані на формування умінь і відносин, необхідних для усвідомлення й оцінки взаємин

між людьми, їх культурою й навколишнім середовищем” [19, с.17–18]. “Екологічна освіта, – підкреслюється далі в дефініції, – передбачає також розвиток умінь приймати екологічно відповідальні рішення й засвоєння відповідних норм поведінки в довкіллі” [19, с.18]. Спираючись на наведене визначення як основоположне, педагоги розвинених країн використовують закладені в ньому ідеї стосовно практики шкільної освіти. Так англійські педагоги, адаптуючи відповідним чином загальні положення дефініції, підкреслюють, що особливе значення мають такі дидактичні й моральні категорії, як формування екологічних ціннісних орієнтацій і ставлення до соціо–природного довкілля, розуміння середовища (природного й перетвореного працею людини) і зв’язаним з ним проблем, намагання прийняти активну участь в їх розв’язанні, відповідальність за наслідки природоперетворювальної діяльності, усвідомлення непересічної цінності природи для задоволення життєвих потреб людини (матеріальних, духовних, естетичних, рекреаційних, санітарно – гігієнічних, пізнавальних, тощо) [14, с. 3]. Близькі по суті погляди висловлюють педагоги Данії, США, Німеччини й інші. Значне місце в екологічній освіті педагоги розвинених країн відводять культурологічним аспектам, пов’язаним із різнобічним розвитком особистості учня. Положення, що ними розробляються, знаходять відображення в меті й завданнях екологічної освіти. Так основну мету екологічної освіти, наприклад, американські педагоги вбачають у тому, щоб сприяти розвитку нової екологічно доцільної культури поведінки у навколишньому середовищі й громадянської відповідальності за збереження її якісних параметрів у процесі засвоєння знань, відносин, ціннісних настанов і орієнтацій, а також вміння приймати рішення та розв’язувати екологічні проблеми. Досягнення цієї мети передбачається в процесі виконання наступних навчально – вихованих задач:

- сприяти розумінню учнями сутності сучасних проблем екології та усвідомлення їх актуальності для людства;
- розвивати особисту відповідальність за стан природного довкілля на національному й глобальному рівнях;
- формувати екологічно орієнтовані відносини й цінності, спрямовані на подолання конфліктів між людиною й навколишнім середовищем;
- формувати знання й уміння дослідного характеру, які сприяють розвитку творчої та ділової активності при розв’язанні екологічних проблем, а також пов’язаних з ними життєвих ситуацій;
- сприяти переходу знань і моральних принципів поведінки, що опановуються учнями, в особисті переконання;
- розвивати уміння приймати відповідальні рішення у навколишньому середовищі й діяти відповідно до них;
- заохочувати учнів до практичної діяльності по розв’язанню екологічних проблем краєзнавчого значення;
- розвивати у школярів почуття самоповаги й розуміння труднощів інших людей, бажання прийти на допомогу в складних життєвих обставинах.

Питання морально–етичного порядку, емоційної та інтелектуальної розвиненості й практичної активності учнів набули у наш час глобального значення й розробляються у багатьох країнах світу. Формування у школярів різнобічної екологічної культури визначається міжнародною педагогічною громадськістю найважливішим завданням діяльності шкіл на сьогоднішній день [18, с.6]. Тому педагоги розвинених країн при формуванні основної мети екологічної освіти на перше місце висувують ідею розвитку екологічної культури особи, яка передбачає наявність у неї екологічно заданих властивостей, що виявляється у відносинах з природним довкіллям. У педагогічній літературі поняття “ екологічна культура “набуло широкого тлумачення. Воно пов’язується з оволодінням школярами різнобічними знаннями з екологічних проблем, набуттям умінь і досвіду їх розв’язання, передбаченням можливих наслідків природоперетворювальної діяльності, потребою у постійному спілкуванні з природою, а також безпосередній участі в природоохоронному русі [18, с. 6] екологічна культура, – відзначають американські педагоги в.степи, дж. Сван, – виявляється у свідомості, мисленні й поведінці особи.

По суті елементи екологічної культури, що розглядаються, знайшли відображення у формуванні мети екологічної освіти. Задачі, що висувуються, мають забезпечити її реалізацію. У них окреслене конкретне коло питань по розвитку у школярів екологічної культури, які потребують свого розв’язання.

Як впливає із структурної композиції задач екологічної освіти, на першій план виходить розуміння учнями сучасних проблем довкілля й усвідомлення їх актуальності для людства. Спеціалісти у галузі екологічної освіти відзначають правомірність постановки такого питання, оскільки вважають, що можливість учнів осмислити значущість екологічної проблематики, зрозуміти сутність екологічних катаклізмів, що відбуваються, створює необхідний емоційний фон, на базі якого формується психологічна готовність учнів до свідомого сприйняття проблем довкілля як життєво важливих для людства в цілому і для кожної людини окремо. Усвідомлення їх актуальності викликає занепокоєність за стан довкілля, прагнення прийняти особисту участь у подоланні екологічних проблем. Стан занепокоєності породжує в учнів негативне ставлення до будь – яких проявів екологічного вандалізму, підвищує критичність оцінок природоперетворювальної діяльності людини. Для досягнення більшої конкретизації у висвітленні глобальних екологічних проблем педагоги розвинених країн використовують різноманітні концептуальні моделі типу “планета Земля – наш спільний дім” або “Земля” – космічний корабель”, в яких сучасні екологічні проблеми адаптуються з урахуванням вікових особливостей учнів та рівнем їх загальноосвітньої й екологічної підготовки.

Розвиваючи у школярів критичне ставлення до результатів діяльності людини в природі, педагоги розвинених країн вказують на необхідність зосереджувати їх увагу на аналізі власної поведінки, що підсилює почуття особистої відповідальності за стан навколишнього середовища. Цьому значною мірою сприяє використання краєзнавчого підходу до розгляду екологічних

проблем у навчальному процесі. Формування в учнів відповідальності за стан природного довкілля на національному й глобальному рівнях пов'язується з глибокими моральними переживаннями, почуттями обов'язку перед близькими людьми, співвітчизниками, світовим співтовариством за стан довкілля. М.Бреннам (США), Дж.Таулер (Велика Британія) характеризують екологічну відповідальність як "суд совісті" за заподіяну шкоду природі й людині [20, с. 36]. Відповідальна людина, підкреслює А.Трант (США), не спроможна дозволити собі ніяких дій, які б наносили шкоду умовам життя людей, негативно позначились на їх здоров'ї, призводили до потворення ландшафтів та збіднення генофонду планети [19, с. 21–23]. Питання деонтології, що включаються в задачі екологічної освіти школярів, розглядаються педагогами розвинених країн як надзвичайно важливий елемент екологічної культури.

Формування в учнів знань і умінь дослідного характеру, розвиток творчої й ділової активності при оздоровленні середовища життя розглядається педагогами розвинених країн як одна з найважливіших задач. Опанування школярами знань про навколишнє середовище та його проблеми сприяє їхньому розумінню наукової картини світу, механізму взаємозв'язків і взаємовідносин, що мають місце в природі й суспільстві, протиріч, які виникають при взаємодії людини з природою, їх наслідків та шляхів подолання. Разом з тим педагоги розвинених країн розглядають опанування екологічних знань як творчий процес, що безпосередньо пов'язується з розвитком особи, її самоствердженням й самоактуалізацією. Тому значну увагу в процесі екологічної освіти, вважають вони, слід приділяти розвитку дослідницьких навичок, умінню самостійно поповнювати недостатні знання або набувати нові. Самостійний творчий пошук в опануванні екологічними знаннями, підкреслюють М. Монро, С. Каплан, М. Фантині й інші, пов'язується з актом відкриття, високою інтелектуальною й емоційною активністю. Він стимулює сталість інтересу до роботи, що виконується. Виконання дослідних завдань повинно бути перш за все соціально спрямоване й мати практичну значущість. Реалізація висунутого завдання має сприяти розвитку пізнавальних, діяльних, емоційних і практичних властивостей особистості.

Формування ставлення до природного довкілля, оволодіння школярами ціннісними орієнтаціями екологічного характеру є надзвичайно актуальною задачею для екологічної освіти. Вона асоціюється із докорінною зміною традицій природокористування й спілкування з природою, твердженням нової системи цінностей. Екологічні ціннісні орієнтації містять в собі кращі досягнення загальнолюдської й національної культури, моральні норми поведінки у навколишньому середовищі. Вони пов'язуються з матеріальними і духовними цінностями людини, узятими із природи, культурою споживання суспільних благ і багатств природи. У сферу ціннісних екологічних орієнтацій входять також потреби людини. Розвиток у школярів екологічно орієнтованих цінностей педагоги розвинених країн, як й інших держав світу, пов'язують із засвоєнням аксіологічних знань, які значною мірою впливають на ставлення до довкілля. З точки зору американських психологів Д.Беннета, Дж.Бутлера,

Г.Прошанського, ставлення до навколишнього середовища формується в процесі взаємодії емоційної, інтелектуальної та вольової сфер психіки людини. Взаємо впливаючи одне на одне, вони утворюють систему психологічних настанов особи, які виявляють себе у формі оцінних суджень, поведінці й діяльності у навколишньому середовищі. Опановані учнями ціннісні екологічні орієнтації покликані корегувати ці виявлення у відповідності до норм екологічної етики. Проблема ставлення школярів до природного довкілля визначається педагогічною громадськістю багатьох країн світу однією з центральних в екологічній освіті.

У зв'язку з цим слід відзначити роботи українських (О.Плохотник, Г.Тарасенко, А.Бегеки, В.Крисаченко) та російських (А.Захлебного, І.Зверева, І.Суравегіної, А.Сидельковського), вчених, у яких питання ставлення школярів до природи отримали фундаментальний розвиток. Оскільки ставлення до природи виявляє себе в активних формах самореалізації особи, то правомірно повстає питання щодо відповідальності за її наслідки. У педагогічній літературі з екологічної освіти поняття “екологічна відповідальність за природне довкілля” асоціюється з персональною відповідальністю за будь-які дії, що відбуваються у ній. Унаслідок цього педагоги розвинених країн приділяють значну увагу інтеріоризації отриманих знань з проблем навколишнього середовища й перетворення їх в особистісні переконання школярів. Внутрішнє прийняття істинності моральних принципів екологічної етики виключає можливість “лицемірства по відношенню до природи, нещирого ставлення до неї [13, с. 304]. Відданість екологічним ідеалам буде їх нормальним станом.

Впевненість у справедливості екологічних ідеалів, готовність обстоювати та практично реалізовувати їх у життя потребує оволодіння специфічними вміннями, які б дозволили на основі набутих знань і навичок правильно орієнтуватися в конкретній екологічній ситуації й приймати рішення, спрямовані на її подолання. Прийняття таких рішень, підкреслюють К.Данау, П.Ямберт (США), повинно супроводжуватись відповідальністю за близькі й віддалені наслідки результатів діяльності у природному оточенні. Тому задача, що висувається, розглядається педагогами як важлива складова частина екологічної культури. Уміння приймати екологічно відповідальні рішення в навколишньому середовищі має велике значення для здійснення людиною будь-яких видів природоперетворювальної діяльності. Воно пов'язується з умінням реально оцінювати екологічні умови середовища, максимально враховувати його амортизаційні параметри незалежно від будь-яких видів експлуатаційного впливу (відпочинок, будівництво шляхів, підприємств, організація звалищ тощо), який здатний викликати деградаційні процеси. Вміння науково прогнозувати й моделювати наслідки рішень, що приймаються у навколишньому середовищі, дозволяє заздалегідь упереджувати їх можливе негативне виявлення. Естетичні й етичні мотиви відіграють у цьому зв'язку не менш значущу роль. Неприпустимість руйнування красоти природи, безглузде знищення живого є показником не тільки екологічної, але й гуманістичної

зрілості людини. “Любити і цінувати прекрасне на Землі, – підкреслюють Т. Трой, К. Шваб (США), – потрібно вчити дітей задовго до того, як вони почнуть самостійно вирішувати свої проблеми”. [21, с. 213]. Таким чином задача, пов’язана з розвитком в учнів умінь приймати рішення й відповідно діяти у навколишньому середовищі, тісно корегує з усіма задачами, спрямованими на всебічний розвиток екологічної культури особи. Формування такого роду вмінь досягається через залучення школярів у різні види навчальної діяльності (тестування, робота над груповими або індивідуальними проектами по захисту довкілля, участі у різноманітних ролевих і ділових іграх, які ставлять учня перед проблемою морального або екологічно доцільного вибору тощо).

У коло висунутих задач, спрямованих на досягнення мети екологічної освіти, входить і залучення учнів до розв’язання проблем довкілля на локальному рівні. Її необхідність педагоги розвинених країн обґрунтовують практичними й педагогічними міркуваннями. По–перше, школярі отримують можливість реалізувати засвоєний ними обсяг екологічних знань й умінь на практиці, приймаючи участь у громадській роботі по захисту довкілля. По–друге, це надає учням можливість відчувати власну причетність до вирішення суспільно значущих екологічних проблем, розібратися в їх сутності, джерелах виникнення й засобах упередження. Опора на екологічну проблематику краєзнавчого рівня дозволяє конкретизувати глобальні масштаби руйнування навколишнього середовища, усвідомити, що глобальна екологічна криза складається із багаточисельних локальних руйнувань середовища життя людини на всій планеті. Участь у розв’язанні проблем довкілля на краєзнавчому рівні одночасно сприяє подоланню глобальної екологічної кризи. Задача, що розглядається, сприяє реалізації широко розповсюдженого в екологічному русі принципу “дій локально, а думай глобально” (think globally and act locally).

В ієрархічному ряді підсумковою є задача, в якій передбачається розвиток у школярів почуття самоповаги й розуміння труднощів інших людей, бажання надати їм допомогу в складних життєвих ситуаціях. Постановка такої задачі пов’язується із необхідністю звернути увагу учня на самого себе, допомогти йому розібратися в собі, визначити свої інтереси, нахили, здібності для того, щоб можна було ефективно використовувати свій природний потенціал для досягнення життєвих цілей. Самопізнання, зауважує Н. Маркович (США), дозволяє молодій людині правильно розподілити свої сили й спрямувати їх у бажане русло, застерегти від марнотратства життєвої енергії, зберегти своє психічне здоров’я [17, с. 11]. Через самопізнання лежить шлях до успіху, який породжує почуття задоволення досягнутим, викликає повагу до себе. Разом з тим учень має завжди пам’ятати, що він не є ізольованим від інших людей. Як член суспільства або учнівського колективу, він повинен враховувати й потреби інших, ставитись до них з повагою. У протилежному випадку це призведе до конфліктів та можливого руйнування сподівань. Вміння знаходити спільну мову з людьми, йти на розумні компроміси педагоги розвинених країн

вважають одним із найбільших достоїнств, якими необхідно оволодіти кожній людині. Це не тільки шлях до особистого успіху, але й запорука співпраці при розв'язанні проблем довкілля. Самопізнання, що ґрунтується на гуманістичних принципах, допомагає краще зрозуміти сподівання й проблеми інших людей. Надання допомоги тим, хто її потребує, добродійність кваліфікуються і як особисте достоїнство, і як загальнолюдський обов'язок. Виховання альтруїстичних властивостей педагога розвинених країн розглядають як одну з найважливіших задач екологічної освіти. Її розв'язання передбачає практичну реалізацію ідей соціальної психології та екології людини у навчально-виховному процесі по захисту природного довкілля.

Таким чином висунуті перед школою розвинених країн мета і завдання екологічної освіти спрямовані на різнобічну підготовку молодого покоління до захисту довкілля, яке в майбутньому буде здатне компетентно розв'язувати екологічні проблеми на основі опанованих наукових знань, здорового глузду та набутого досвіду, керуючись національними й загальнолюдськими інтересами, гуманістичними життєвими пріоритетами. Подібні по суті цілі екологічної освіти в школі висувуються і в інших державах світу, в тому числі й в Україні. Проблема полягає у пошуку найбільш логічно пов'язаних і взаємообумовлених етапів досягнення основної мети екологічної освіти, яка виявляється в культурі поведінки людини у навколишньому середовищі й відповідальному ставленні до нього.

Отже перспективними на наш погляд можуть бути дослідження по ієрархічній побудові цілей і задач екологічної освіти, спрямованих на реалізацію основної мети даної галузі педагогічної теорії і практики, на різних відтинках навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи.

Література:

1. Арцишевський Р.А. Світ і людина: Підручник для 8–9 класів. – К.: “АртЕк”, 1996. – 440 с.
2. Андриевская В.Е. Об экологическом образовании и воспитании студентов факультета начальных классов /Вопросы совершенствования экологического образования и природоохранной подготовки студентов: Сборник статей /Под ред. Б.Г. Иогазена. – Томск: ТГУ, 1983. – С. 48–56.
3. Захлебный А.Н. Наблюдение учащихся как метод познания природы: Методические рекомендации. – М.: АПН СССР, 1972. – 36 с.
4. Захлебный А.Н., Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Охрана природы в школьном курсе биологии. – М.: Просвещение, 1977. – 136 с.
5. Климова А.П. Воспитание бережного отношения к природе в экспедициях школьников //Воспитание молодежи в процессе ее краеведческой и природоохранительной деятельности. – М., 1986. – С. 96 – 112.
6. Комиссаров Б.Д. Экологический кризис и реформа биологического образования (США, Англия, ФРГ) /Природоохранительное просвещение в школах капиталистических стран Европы и США: Сборник научных трудов. – М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1977. – С. 58–121.
7. Корамушка В. Корпус миру в США і охорона природи // Рідна школа. – 2003. – № 8. – С. 15 – 19.
8. Книга для чтения по охране природы. Для учащихся 9–10 классов средней школы / Сост. А.Н. Захлебный. – М.: Просвещение, 1986. – 62 с.
9. Крамаренко Л. До гармонії з природою // Рідна школа. – 2003. – № 8. – С. 73–75.
10. Коцан Н. Через прекрасне в природі – до прекрасного в людині //Рідна школа. – 2003. – № 8. – С.
11. Старовойт С. Виховання екологічної свідомості – потреба часу //Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 43 – 44.

12. Шушара Т. Активізація навчально пізнавальної діяльності під час розв'язання задач //Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 24 – 26.
13. Bybee R.W., Hurd P.P., Kahle J.B., Yager R.E. Human Ecology: An approach to the Science Laboratory //The American Biology Teacher. – 1981. – V. 6. – № 6. – С. 302 – 306.
14. Education for Commitment: Building Support in Society for Conservation and Development //Report by J.D. Bains. – Earth Survival. A Conservation and Development Programme for the U.K. – London: Nature Conservation Council, 1982. – 98 с.
15. Frey K. Die Taxonomien und das Curriculum //Paedagogica Europaea. – 1970 / 1971. – V. VI. – С. 51 – 53.
16. Kouba L. Living Natural Resources: Use and Practice. Part I: International Training Course on Environmental Education. – Prague: UNESCO–UNEP, 1983. – 432 с.
17. Markowitz N., Robottom I. Evolution in an Environmental Education Course for Teachers //The Journal of Environmental Education. – 1987. – V. 18. – № 4. – С. 10 – 12.
18. Miller A. Integrative Thinking as a Global of Environmental Education. – 1981. – V. 12. – Summer. – С. 6 – 9.
19. Trant A. An Introduction to Environmental Education in the European Community //Journal of Outdoor Education. – 1986. – V. 58. – № 4. – С. 16 – 19.
20. Towler J. Environmental Decision Making in Britain //The Journal of Environmental Education. – 1979. – V. 10. – № 4. – С. 35 – 38.
21. Troy T.D., Schwaab K.E. Decade of Environmental Education //School Science and Mathematics. – 1982. – V. 82. – № 3. – С. 212 – 215.
22. Werner H. Zur Lehr / Lernziel – Problematik im Biologieunterricht //Pädagogische Welt. – 1973. – № 27. – С. 730 – 734.
23. Werner H. Neue Aspekte im Biologieunterricht. //Blätter für Lehrerfortbildung. – 1973. – № 8 – 9. – С.25–28

Шумська О.О.

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.Волкової⁷, Г.Сагач, І.Шведової. Соціально–педагогічні проблеми формування мовної культури у студентів розглядаються 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, КФойгта 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, «ибо не в количестве, по в качестве заключается истинное и совершенное просвещение, коего верховнейшая похвала сосгоит в том, чтобы мы самой науки, как истины, внутреннюю силу познавали, и оную ясно выфажать и удобно изображать могли» (Роммель Х.О преимуществе й шле истинного й совершенного просвещения //Речи, говоренные... – 30 авг. 1811 г. – 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, все благолепие наук изящных» (Там само, С.55). Зміст курсу філологічних дисциплін передбачає не тільки засвоєння теорії, але і різноманітні практичні вправи, мета яких розвинута здатність сприймати, розуміти, цінувати красу літературних творів, а також навчити студентів мистецтву красномовства.

Неоцінений 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 «знать 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 Іншчальших закладах Російської Імперії.

«Опыт риторики» І.Рижського органічно пов'язаний з «Ригорикой» М.Ломоносова, але І.Рижський зміст і завдання красномовства визначає значно ширше. Якою М.Ломоносов розумів риторичну мистецтво переконання, уміння «о всякой данной материн красно говорит й тем преклоняты других к своему об оной мненгао» (Ломоносов М.В. Собр. Соч., 11. 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 естествогаюго 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 доїм й. Він указував, що завдання, які висуваються 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 «витийственного сочинения»; 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 удовольствии», треба насамперед за допомогою «долговременных, постоянных занятий» досконально оволодіти рідною мовою. А найпершим і найвірнішим засобом оволодіння культурою мовлення, підкреслював учений, є читання книг, «найпаче превосходными писателями сочиненных», – 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 й 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. Ідо «ваша речь, устная или письменная, не избегнет заслуженного укора» (Фойгт К. Мысли об истинном значении и содержания 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, КФойгт, 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 предметы, возбуждать в нем 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 чигатиме 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 гой 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 гак 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.

Ябурова О.В.

ВАКАЦІЙНІ КУРСИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ОСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуті питання вдосконалення процесу вивчення іноземних мов у дитячому віці. Ефективним засобом такого вдосконалення автор вважає використання вакаційних курсів, як інвазійного засобу, здатного підвищити мотивацію навчання і, як наслідок, результативність практичного володіння іноземною мовою.

Політичне, економічне, соціо-культурне розвиток суспільства на сучасному етапі обумовило зростаючу потребу в ґрунтовних практичних навичках оволодіння іноземною мовою. На початку XXI століття володіння усною і письмовою іноземною мовою перестав бути привілеєм фахівців, зв'язаних із зовнішньо-економічним, політичним чи культурним життям нашої держави, а став невід'ємною частиною утворення людини нової формації. Виховання щирого громадянина світу містить у собі розуміння особливостей духовного, матеріального, історичного розвитку інших народів, ключем до якого є знання іноземних мов.

Аналіз педагогічної, методичної, психологічної літератури і реального досвіду педагогів-практиків свідчить про те, що рівень підготовки вчителів, технології і результати процесу навчання не відповідають сучасним світовим стандартам і нормам володіння іноземною мовою.

У цьому зв'язку виникає проблема перегляду організації процесу навчання іноземній мові в школі й орієнтування його на більш глибокі практичні навички володіння усною і письмовою мовою. Це зв'язано з необхідністю модернізації

навчальних програм і педагогічних прийомів до контексті нових потреб сучасної школи.

Виникає об'єктивна потреба науково–педагогічного забезпечення процесу навчання іноземним мовам, пошуку нових технологій, що враховували б нові потреби сучасного учня, пробудження в нього інтересу до міжнаціонального спілкування, розвивали б гуманістичні цінності, сприйняття себе повноцінним членом суспільства, що вносить свій вагомий внесок у справу створення світового соціуму.

Виходячи з цього, соціальна і педагогічна актуальність пошуку нових шляхів і методів навчання іноземній мові. Значення приватних ініціатив по створенню ефективних навчальних структур, альтернативних традиційним, важко переоцінити.

Як представляється, ефективною, однак, мало розповсюдженою в нашій країні, формою навчання іноземній мові є використання, так званих, вакаційних курсів. Як показує накопичений досвід застосування такої форми навчання і представлення, сформовані в загальній психології і психології навчання [1] вакаційні курси іноземної мови, як освітній засіб, дозволяє істотно підвищувати мотивацію до навчання й активізувати практичні уміння і навички володіння учнями іноземною мовою.

Досвід організації вакаційних курсів не є новим. Тому існує доцільність проаналізувати його в історичному розвитку. Перші згадування у вітчизняній педагогічній літературі про існування подібних навчальних установ зустрічаються в роботах П.Книпера [2], В.Волынцевич–Сидоровича [3], Г.Варона [4], О.Ремарка [5].

Ініціатором вакаційного руху стали насамперед Сполучені Штати Америки, де різномовний склад населення, розповсюджені серед матеріально–обеспечених груп суспільства поїздки на європейський континент з освітніми й економічними цілями, і усе більш тісні міжнародні зносини викликали до життя особливі школи й установи, що займаються навчанням іноземним мовам. Цей приклад не залишився без наслідування й одержав широке поширення на європейському континенті наприкінці XIX століття. Метою перших вакаційних курсів, організованих у літні місяці при деяких французьких і німецьких університетах, було поліпшення практичних навичок в усній і письмовій мові слухачів шляхом ознайомлення з живою іноземною мовою з вуст добре утворених іноземців. Вони ж були і дзеркалом душі свого народу, розкриваючи культурні й етнографічні особливості його життя, для повного розуміння яких недостатньо одного знання мови і читання літератури.

Крім освітньої мети, вакаційні програми наприкінці XIX століття мали і величезну соціальну значимість, тому що збирали прогресивно мислячих представників своїх націй, як серед викладачів, так і серед учнів. Німці, англійці, французи висловлювали думки про взаємне зближення в інтересах розумової і мирної праці, про торжество науки, реформ і прогресу над неуктвом і варварством. Велика картина розумових зв'язків різних націй

вимальовувалася в ході лекцій і бесід, що торкаються різну тематику, але проводимих на одному для всіх слухачів мові.

Основною метою вакаційних програм кінця XIX – початку XX століть було прагнення з'єднати в підготовці слухачів усебічну практику з ґрунтовною теорією. Тематику бесід іноземною мовою були як філологічні питання (вимова, граматики, орфографія, дикція), так і геополітичні, що торкаються етнічні і фінансові проблеми, землеробство, промисловість, торгівлю, історію і культуру різних країн.

Ці бесіди наділялися у форми лекцій, колоквієв, практичних занять і доповнювалися екскурсійними поїздками і пішохідними екскурсіями. Такі екскурсії слухачі робили групами в супроводі іноземців, що давало їм можливість чути оригінальну мову і брати посильну участь у бесіді. Це сполучення освітньої роботи і канікулярних розваг враховувало індивідуальні особливості і забезпечувало постійний інтерес до вакаційним курсів минулого століття.

Ще однією притягальною особливістю курсів з'явилася широта діапазону знань слухачів. Ними могли стати як обличчя, що володіють ученим ступенем, викладачі навчальних закладів, так і люди, що не бували в цій країні і зовсім що не говорять іноземною мовою. Весь курс поділявся на три відділення: елементарний, середній і вищий. В усіх відділеннях, включаючи елементарне, викладання велося іноземною мовою. Навички в розумінні усної іноземної мови значно полегшувалися тим, що протягом щоденних вправ, що продовжувалися досить тривалий час, викладачі переслідували у своїй дикції спеціальну мету бути зрозумілими іноземцями. Завдяки повільному, незвичайно виразній вимові і частим повторенням викладачів, навіть ті слухачі, що мали дуже слабкі книжкові пізнання, могли стежити за ходом бесіди без особливих утруднень. Однаковою вимогою до всіх слухачів була активна участь у бесіді, що варіюється від простої позитивної чи негативної відповіді на початковому етапі до розгорнутого висловлення на просунутому. Таке усне вживання іноземної мови давало блискучий зразок для наслідування в невимушеній чи бесіді невеликих монологів про прослухані лекції, театральні представлення, чи подорожі подіях життєвого побуту. У своїй статті П.Книпер підкреслює, що «як ні мало може бути зроблене протягом трьох тижнів у змісті практичного засвоєння будь-якої іноземної мови, навіть при щоденних заняттях, деякі зі слухачів курсів показали за короткий час чудові успіхи в усному вживанні іноземної мови» (2, 341).

Однак, як і будь-яке починання. Вакаційні курси зазнали критики з боку деяких учених філологів, що думають, що таке захоплення практикою усного мовлення можна вважати однобоким вивченням питання і зневагою науковою стороною справи, а саме, граматичного ладу мови. Угадуючи подібні заперечення, П.Книпер розкрив у своїй статті подробиці, що повідомляють про прийоми практичного навчання. Вони свідчать не тільки про уважне вивчення граматичного, орфографічного і синтаксичного ладу мови, але і про спроби інноваційного підходу в їхньому трактуванні.

Спеціально складені прозаїчні статті з описом історії, географії, культурних традицій краї, де проводилися курси, були багатим джерелом усної і письмової мови й одночасно путівником для допитливих іноземців. Тим самим забезпечивши живейший інтерес до навчального матеріалу. Викладачі приступали до обробки його з наукового погляду. Відмінювання і дієвідміни, синтаксичні побудови, порядок слів у реченні і словотвір виводилися при аналізі розучених статей шляхом розмовної форми питань і відповідей. «Грамматична частина курсу не була, таким чином, принесена в жертву практичним вимогам, але, з іншого боку, преподаваний мова залишалася, завдяки такому способу навчання, живою мовою». (2, 340).

Ще однією особливістю вакаціонних курсів, що не мала прецедентів, було широке вивчення фонетики і вимови іноземної мови, у виді теоретичного і практичного значення цього предмета. У ході занять слухачі мали прекрасну можливість виправити безліч помилок, познайомитися з провінційними особливостями вимови і розмовної мови. Курси, слухачами яких були викладачі, ставили своєю метою придбання необхідних пізнань у фонетику для систематичного навчання вимові.

Програми цих курсів уключали демонстрування моделей і приладів для наочного пояснення органів і процесів мови, теоретичну і практичну демонстрацію фонетичного навчання в класі, орфоепічні вправи, читання і декламацію віршів і прози, спів. З вправ, що щодня відбувалися, особливо корисними були вправи в читанні, при яких друковані фонетичні тексти порівнювалися з живою вимовою лектора. У ході цих вправ слухачі легко могли скласти поняття про всі звукові і ритмічні особливості різних видів читання і декламації, на відміну від невимушеної розмовної мови, що відрізняється меншою виразністю вимови.

З'єднавши в собі практичну сторону, що складається з інтенсивних вправ слуху й органів мови, придбання навички наділяти свої думки в усну і письмову форму іноземною мовою і знайомство з ідеями, що були розумовими і моральними двигунами в поступальному ході культури людства, вакаціонні курси з'явилися прогресивною установою кінця XIX – початку XX століття.

Спираючи на багатий історичний досвід, мають місце спроби організації канікулярних курсів для загальноосвітніх шкіл, що учаться, і на сучасному етапі. Доповнена сучасними педагогічними методами і прийомами, ідея навчання іноземним мовам на вакаціонних курсах у доповненні до основної програми дала свій позитивний результат. Десяти, п'ятнадцатидневні курси, наповнені інтенсивними практичними вправами, і постійне чергування видів діяльності значно активізують словниковий запас, коректують вимову і стимулюють пізнавальну діяльність учнів. Ставлячи вузькі, конкретні цілі, учителя домагаються розуміння іноземної мови на слух і вираження своїх думок за допомогою монологічної, діалогічної чи письмової мови в рамках наміченої теми. Дотримання концентричної подачі всього навчального матеріалу від простого до складного (від слова до великого висловлення) забезпечує успіх для всіх учнів, незважаючи на їхній рівень володіння

іноземною мовою. Спонування учнів до активної навчальної діяльності, виходу за рамки свого внутрішнього знання – основна задача педагога, що викладає на вакаційних курсах. При цьому, граматичний лад іноземної мови, не будучи основною темою для обговорення, не викладається окремо. Більш того, граматичні помилки коректуються після, а не в момент мови, щоб не порушувати стрункність і логічну послідовність висловлення. Особлива увага викладачі вакаційного курсу приділяють психологічній атмосфері занять, намагаючись наблизити її до неформальної, відкритої бесіди, у якій немає одного ведучого, а усі є повноправними учасниками. Спроби педагога залучити всіх учасників бесіди до активного обговорення центральної теми бесіди не повинні відрізнятися авторитарною твердістю. Кожний з учасників бесіди сам визначає свою готовність до спільної діяльності. Усе це забезпечує наближення до природної атмосфери спілкування – найкращого середовища для відпрацювання практичних умінь і навичок володіння іноземною мовою.

Однак, поряд з видимими результатами, дана педагогічна діяльність позначає і ряд проблем, зв'язаних з різним рівнем соціального розвитку і психологічної підготовки учнів. Виходячи за рамки програмного матеріалу в пропонувані темах для обговорення, організатори вакаційних курсів ґрунтуються насамперед на соціальних інтересах визначених вікових груп. З цього випливає, що учні, що володіють широким кругозором, багатим уявою і розвитим понятійним апаратом, активно беруть участь у загальній творчій діяльності. Ті ж, хто відрізняється вузькістю мислення, недостатністю додаткових знань, нерозвиненою уявою, є пасивним учасником процесу навчання. Хоча, варто помітити, що ця група учнів також підпадає під позитивний вплив під час проведення занять, за умови їхньої активної уваги і мотивованого бажання взяти участь у загальній діяльності.

Ще одна особливість вакаційних курсів полягає в створенні мобільних учнівських колективів. Якщо в шкільному середовищі учні мають постійний учнівський колектив зі сталими розумовими відносинами, то програма вакаційних курсів пропонує спілкування в рухливих групах, створених по інтересах, рівню чи знань іншим відмітним характеристикам. У цьому зв'язку, психологічна готовність учнів до спілкування є однією з основних умов успішності його навчання. Замкнутий, некомунікабельний учень обмежує свою діяльність тільки сприйняттям визначеної суми знань, але не досягає основної мети – відпрацювання практичних навичок володіння іноземною мовою. Як це впливає з проведеного вище історичного екскурсу і власного педагогічного досвіду, майже очевидним є те, що, при відповідній методичній організації і фінансовому забезпеченні, у сформованих до дійсного часу в нашій країні умовах, вакаційні курси можуть бути дуже ефективною формою навчання іноземній мові.

На наш погляд, на сучасному етапі соціально–економічного розвитку нашої держави мають широкі можливості використання іноземних мов у практиці загальноосвітньої школи. Усі зростаюча потреба в ґрунтовних знаннях іноземних мов, причому переважно практичного характеру, недостатньо

задовольняється шкільним навчанням, із причин як об'єктивним, так і суб'єктивним. Цей істотний недолік вітчизняної загальноосвітньої школи міг би коректуватися і доповнюватися програмами вакаційних курсів, що мають ряд значних переваг у порівнянні з традиційним навчанням:

- вільне планування тим для обговорення з метою найшвидшого досягнення практичного володіння мовою;
- більша кількість годин занять, збільшена за рахунок щоденної позакласної роботи;
- створення обстановки занять, наближеної до природної атмосфери спілкування іноземною мовою;
- створення сприятливого психологічного простору для спілкування, не обмеженого оцінними рамками;
- живе знайомство з культурою і духовним життям народу – носієм досліджуваної мови.

Вивчення мови, підкріплене інтересом очного знайомства з історією, національними і культурними традиціями народу, що говорить на цій мові, за допомогою вакаційних курсів, дає стійка увага до навчання і високі позитивні результати.

Література:

1. Лингарт Йозеф. Процес і структура людського навчання. Переклад з чеського. М., Прогрес, 1970. 683 с.
2. Книпер П. Вакаційні курси іноземних мов. Педагогічний збірник № 10. М., 1985.
3. Волинцевич–Сидорович В. Про викладання іноземних мов. Педагогічний збірник № 4. М., 1897.
4. Варон Е. До питання про поступовість у викладанні нових іноземних мов. Педагогічний збірник № 10. М., 1881.
5. Ремарк О. новий метод викладання іноземних мов в американських школах. Педагогічний збірник № 7. М., 1886.

Яворська С.Т.

ЗДОБУТКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В 70–Х РОКАХ ХХ СТ.

У статті простежується становлення і розвиток методики навчання української мови періоду 70–х років, критично проаналізовано підручники, посібники, статті і.бережного, м.вашуленка, в.городівського, о.савченка, н.скрипченка, в.сухомлинського, н.тоцької, о.хорошковської; досліджено принципи їх побудови, методи і прийоми навчання за ними; визначено педагогічні ідеї і знахідки, актуальні для нашого часу.

Ключові слова: підручники, посібники, методи і прийоми навчання, активізація навчальної діяльності, формування вмінь і навичок, структура уроку.

У 1971/72 н.р. 1–3 класи завершили перехід на нові програми, істотною особливістю яких було підвищення теоретичного рівня знань учнів, виховної і розвиваючої спрямованості уроку, збагачення мовлення. Важливим кроком у практичному розв'язанні проблем навчання стало визначення в удосконалених програмах основних вимог до рівня знань, умінь і навичок школярів, що вважалося нагальною потребою. Це орієнтувало вчителів на кінцевий результат навчання в кожному класі, полегшувало контроль за рівнем сформованості

вмінь і навичок, давало змогу чіткіше додержувати принципу наступності у засвоєнні певних понять і розвитку тих чи інших умінь.

Навчання рідної мови в початкових класах було підготовчим етапом до систематичного опанування мовного курсу, що розпочинався в середній ланці загальноосвітньої школи. Тому кожний розділ програми для 1–3 класів („звук і буква“, „слово“, „речення“) давав молодшим школярам початкові відомості, що мали поглиблюватися в 4–6 класах. Зауважимо, що в програмі враховано вікові особливості учнів, їм під силу було збагнути ті елементи теорії, що сприяють усвідомленому виробленню в них практичних умінь і навичок, передусім – орфоепічних, орфографічних і граматичних, од яких залежить якість зв'язних учнівських висловлювань як усних, так і письмових.

Школа 70-х рр. Відчувала гостру потребу в нових підручниках. Проте за допомогою лише підручника вчитель аж ніяк не міг розв'язати основне завдання – дати кожному учневі глибокі знання. Йому необхідний був навчально-методичний комплекс, що включав би методику вивчення предмета, поурочні розробки, книжки, які підносили б теоретичний рівень класовода, дидактичні матеріали, друковані наочні посібники тощо.

Над розв'язанням цієї важливої проблеми працювали науковці-методисти, педагоги М.С. Вашуленко, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко, В.О. Сухомлинський, О.Н. Хорошковська та ін.

Предмет дослідження – підручники, посібники, статті, що виходили в 70-х роках і найяскравіше відображають вимоги свого часу, школи, цікаві з методичного погляду.

Мета статті – репрезентувати сторінки історії становлення і розвитку методики навчання української мови в діяхронії, в системі.

Завдання: а) зробити критичний аналіз наукових праць з методики навчання мови цих років; б) дослідити принципи їх побудови, методи навчання за ними; в) з'ясувати, що нового було внесено науковцями в теоретичну розробку методики мови, у практику роботи школи; г) визначити, які педагогічні ідеї, знахідки залишилися актуальними для сьогодення.

Зауважимо, що аналізовані нами праці залишилися поза увагою дослідників, хоча проблеми, порушені авторами, є актуальними і важливими для школи.

З переходом початкової школи на трирічний термін навчання (з 1968/69 навчального року) Було розроблено нові підручники з мови (для 1-го класу – К.І. Хрущ, Т.П. Коломієць, Є.Д. Острицької; для 2-го – Ф.Я. Середи, М.П. Стефанцева; для 3-го – В.М. Городівського, А.А. Бордейної). Для шкіл з російською мовою навчання – М.В. Сокирко (3 клас). Основні ідеї нового змісту навчання мови (підвищення теоретичного рівня, розвиваюче спрямування, розвиток мовлення тощо) широко висвітлювалися на сторінках педагогічної преси у статтях Т.Ю. Горбунцової, Л.Д. Нечай, Е.С. Сасинович, Н.Ф. Скрипченко, М.В. Сокирко, Н.О. Головань та ін.

Визначальними стали для українських педагогів і методистів розроблені Л.В. Занковим принципи початкової освіти – високий рівень навчання, провідна роль теоретичних знань у навчанні, вивчення програмового матеріалу прискореними темпами, усвідомлення учнями процесу учіння, цілеспрямована і систематична робота над загальним розвитком усіх учнів класу тощо (Обучение и развитие: Экспериментально–педагогическое исследование /Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – С. 46–58). У педагогічній пресі висвітлювалися питання розвитку усного мовлення дітей, активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання, розвитку самостійності і творчості, індивідуалізації та диференціації.

Предметом наукових досліджень у ці роки були проблеми активізації навчальної діяльності, методи навчально–пізнавальної діяльності учнів, питання вдосконалення структури і методики уроку в початковій школі, підвищення ролі самостійної роботи учнів, розвиток їхніх творчих здібностей.

У 1973 р. Завершилося обговорення букварів на сторінках журналу “початкова школа” на тему “яким повинен бути буквар”. У дискусії взяли участь учителі, методисти, викладачі педучилищ, вчз, автори підручників. Їхні роздуми і пропозиції торкалися майже всіх сторін букваря та організації процесу навчання грамоти.

Незважаючи на різноманітність висловлених думок, часом протилежних, учасників дискусії об’єднувало прагнення удосконалити систему навчання грамоти. Вони визнавали, що чинні на той час букварі перестали відповідати вимогам часу, відставали не лише від досягнень науки, а й від потреб практики.

Методисти, вчителі й укладачі першої книжки застерігали, що недостатнє розуміння дітьми звукової будови мови призводить до механічного заучування звукосполучень, гальмує процес свідомого навчання (н.гов’ядовська), підкреслювали важливість формування в учнів умінь встановлювати послідовність звуків у слові, тобто виконувати звуковий аналіз (т.горбунцова, т.батуєва, д.фонін).

Висловлювалися пропозиції про введення умовних позначень до букваря (кружечків, прямокутників, трикутників), що узагальнено позначають голосні і приголосні звуки.

Дещо нове внесли в експериментальний буквар В.Горецький, В.Кирюшкін та А.Шанько (1972 р.). Для підготовчого періоду вони пропонували матеріал, що допомагає учням встановити не лише кількість і послідовність звуків, а й ступінь їх злиття. Позитивним у їхньому методі є виділення звука не зі складу, а зі слова. Так діти мають змогу виділяти звуки з живої мови. Пропонований алгоритм читання полегшує важку працю учнів. Проте в експериментальному букварі не знайшов відображення звуковий аналіз, що розумілося більшістю методистів як встановлення порядку вимови звуків у слові.

Пошуки ефективної методики навчання грамоти тривали.

1976 р. Було створено підручник для навчання грамоти в 1–му класі чотирирічної початкової школи з російською мовою навчання. У методичних рекомендаціях (початкова школа. – 1976. – № 9. – с. 35–39) автори м.с.вашуленко і н.ф.скрипченко зазначають, що навчання грамоти здійснюється за звуковим аналітико–синтетичним методом, провідним принципом якого – у навчанні читати йти від звука до букви, розвивати в дітей мовний слух, зокрема фонематичний, увагу спрямовувати насамперед на звук, а не на букву. Вчитель має навчити виділяти його зі звукового комплексу (слова), знаходити – чути і впізнавати – в інших звукових сполученнях, зіставляти звуки, встановлювати звуковий склад, співвідносити букви і звуки у словах.

М.С.Вашуленко і н.ф.скрипченко вважали, що, виділивши певний звук з позиції найбільшої чіткості, учні мають навчитися чути його і в інших позиціях. Це призводило до вміння аналізувати звуковий склад мови.

У добукварній частині подано різноманітні теми для роботи з сюжетними і предметними малюнками, ілюстрації до казок, що в цілому сприяло збагаченню словника учнів, розвитку зв'язного мовлення, уваги, зорової пам'яті.

Автори докладно висвітлюють методику формування у першокласників навичок звукового аналізу в добукварний період, водночас застерігають, що і фонетичний, і звуко–буквений аналізи мають виступати не як самоціль, а бути для учнів важливим засобом оволодіння початковими вміннями з читання і письма, пізніше – фонетикою і графікою, орфоepією і орфографією.

У букварі була закладена національна ідея – знати свою землю, край, народ, його звичаї, традиції. Він був першою книжкою, що не тільки вчила читати і писати, а й виховувала, формувала національну самосвідомість.

1978 р. Вчителі, які працювали в підготовчих класах, одержали буквар, укладений м.с.вашуленком, н.ф.скрипченко і л.к.назаровою відповідно до програмових вимог [3]. Призначався для шкіл з російською мовою навчання. З методичними рекомендаціями авторів, як працювати за букварем, вчителі мали змогу ознайомитися на сторінках журналу “початкова школа” (1979. – № 9. – с. 64–68). Складається перша навчальна книжка з трьох частин – добукварної, букварної і невеличкої післябукварної. Кожна містить матеріал, спрямований на розв'язання завдань певного періоду.

Як зазначають автори, на відміну від букваря для учнів 1 класу, у підручнику для підготовчих класів прийнята інша система умовного зображення звуків. Усі голосні позначені кільцем, тверді приголосні – рисою, м'які – двома рисками, замість кольорових символів, оскільки колір не асоціюється у свідомості дитини з тими чи іншими ознаками звука. Для вироблення координації рухів руки пропонуються вправи з нерозфарбованими малюнками. Усе це вигідно відрізняє підручник від букваря для семиліток.

Добукварна частина (с. 3–27) призначена для розвитку мовлення і мислення учнів, збагачення їхнього словникового запасу, оволодіння початками мовного аналізу. Тут дібрано матеріал для роботи над словом, реченням,

зв'язним мовленням. Сприяють навчанню барвисті предметні малюнки. Є матеріал для словниково–логічних вправ, сюжетні малюнки для складання речень, невеликих зв'язних текстів, графічні моделі речень. Завершує добукварний період навчання перелік умінь, якими мають оволодіти учні.

Букварна частина підручника (с. 28–95) деякими елементами своєї системи принципово відрізняється від тієї, що закладена в букварі для навчання грамоти першокласниками. Відмінності ці такі:

1. На основі дослідження літери розміщено в такому порядку: букви на позначення голосних – о, а, и, і, е, у, я, ї, ю, є; літери на позначення приголосних – н, л, в, д, с, т, п; р, з, б, й, з, ч, м, (ь), г, х, ш, ц, ж, щ, ф, дж, дз. Урахування принципу частотності букв в усному мовленні і в художніх творах дитячої літератури дало змогу авторам вже на початку букварного періоду подати значну кількість різноманітних слів, доступних для читання і розуміння шестилітками.

2. Букварний період ділиться не на три традиційних етапи, а на два: на першому діти навчаються читати склади і слова як з твердими, так і м'якими приголосними, на другому – оволодівають читанням слів із буквами я, ю, є, ї.

3. Методика формування у шестиліток початкових умінь читати відрізняється від тієї, що застосовується в роботі з першокласниками. Її відмінність полягає в тому, що одиницею читання на початкових етапах вироблення навички є не тільки склад як артикуляційно–вимовна одиниця, а й його частина, тобто діти читають не складами, а роздрібненими одиницями. Отже, початкові навички читання ґрунтуються на сприйнятті цілої одиниці – злиття приголосного з голосним, яке паралельно опрацьовується у двох варіантах: пг, п'г. Це повністю відповідало природному вимовлянню слова в повільному темпі. Тому велика увага мала приділятися роботі зі складовими таблицями, вправам на читання слів.

4. Букви я, ю, є, ї у букварний період вивчаються на звуковій основі.

5. У підготовчий період навчання читання і письма роз'єднані. Шестилітки готуються до оволодіння письмом у 1 класі. Однією з форм такої підготовки є рукописні зразки букв і тексти рукописним шрифтом, які діти мають навчатися тільки читати.

Для закріплення здобутих знань, вироблення якостей читання в післябукварному періоді вміщено цікаві за змістом, різножанрові тексти з ілюстраціями, що в цілому мають виховний і пізнавальний потенціал.

Завдання з розвитку мовлення 6–річних першокласників, визначені програмою, – навчити дитину правильно користуватися своїм мовленням, позбутися мовних і вимовних дефектів, вести бесіди на певні теми, спілкуватися з ровесниками і дорослими, слухати і чути, висловлювати свої судження – також знайшли своє відображення в букварі.

Отже, вперше в Україні буквар було побудовано на науковій основі – на даних частотності вживання літер в усному і писемному мовленні, взятих у

лабораторії експериментальної фонетики інституту мовознавства ан україни та самих дітей 6–7–річного віку, творів усної народної творчості, кращих класичних творів літератури для дітей цього віку.

В підручнику було реалізовано основний аналітико–синтетичний метод навчання грамоти, за яким із перших сторінок дитина оволодівала не лише тим чи іншим звуком, а й могла проаналізувати його якості, дізнатися, який він, де знаходиться у мовленому слові; а потім синтезувати його з іншими звуками і вимовити в складі, словосполученні, позначити необхідними умовними позначками, побудованими на основі дитячих спостережень за власною вимовою, власним мовним апаратом. Це давало дитині змогу в ігровій формі швидко і правильно розрізняти голосні, приголосні (тверді і м'які) звуки, бачити складову структуру, читати за певними одиницями (складами, злиттям різної складності – пг, ппг, ппп); оволодівати акцентологічними особливостями українського мовлення, швидше навчитися читати.

Як бачимо, шестирічні діти одержали корисний і цінний підручник, де враховувалися вимоги методики, психології і педагогіки.

До букваря видано посібник “Вивчення української мови в підготовчих класах загальноосвітньої школи“ М.С. Вашуленка і Н.Ф. Скрипченко (1978 р.) [2]. Це методичні розробки уроків, наукова і практична спрямованість яких незаперечна: вони збагачували фахову теоретичну базу вчителя, арсенал методичних прийомів, допомагали забезпечити найбільшу результативність уроку.

Серед учених, вихідців із України, є немало визначних людей, яким історичні обставини розвитку нашої країни не дали змоги розкрити свій талант на Батьківщині. Поміж них – Іван Бережний. 1974 р. За межами України надруковано підручник Івана Бережного „Українська мова: Початкова граMATика“ [1], що охоплює окремі елементи фонетики, морфології, „синтакси“ та деякі правописні правила. У ньому до всіх теоретичних положень дібрано відповідний ілюстративний матеріал, вправи і завдання. Свою книжку автор радить використати в початковій школі після вивчення букваря. Назвою „Українська мова“ наголошується, що вивчається не граMATика, а сама мова з лексичного і граMATичного погляду, що є можливим і доцільним для цього віку, оскільки саме в молодших школярів виявляється живе зацікавлення словом, його значенням і формою.

Кожен розділ складається з двох частин: практичної і теоретичної. Мета кожного розділу – навчати учнів живої української літературної мови. Цим пояснюється велика кількість текстового матеріалу, авторами яких є відомі українські письменники. На першому плані в І.Бережного – практична мета: навчити правильно писати, застосовуючи прийом спостереження за граMATичною будовою мови з виконанням граMATичних завдань і засвоєнням при цьому необхідного теоретичного матеріалу. Отже, основна мета ускладнюється теоретичним завданням. Методика навчання – індуктивна: під

керівництвом учителя учні аналізують наведені мовні факти і роблять певні узагальнення. Потім виконують вправи з практичними висновками. Основні види роботи – спостереження і виконання вправ у письмовій і усній формах з переважанням перших. Вправи різноманітні, цікаві. Добір їх, побудова, зміст свідчать про неабиякі знання автором мови і методики її навчання.

Та попри все позитивне книжка не позбавлена недоліків. Це насамперед неврахування вікових можливостей учнів у доборі теоретичного матеріалу. Зовсім немає матеріалу з розвитку культури мовлення, акцентології, що є надто важливим для вивчення мови в будь-якому класі, а на початковому етапі й поготів, оскільки пов'язано з виробленням навичок грамотного письма і якостей читання. Інколи вживаються невластиві українській мові конструкції іменника з прийменником.

У цілому „Грамматика української мови“ є певним педагогічним здобутком, цінна і цікава для вчителів, учнів, батьків і тих, хто прагне самотужки навчати дітей мови.

У середині 70-х рр. Відбулося реформування змісту початкової освіти. Зазнали змін програми, у яких матеріал розміщувався не за традиційним концентричним принципом, а за лінійно-концентричним. Укладаючи нові підручники, посібники, автори враховували зміни у програмі і зрослі вимоги до теоретичного рівня засвоєння знань.

Посібник Н.І. Тоцької „Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах“ (1976 р.) [10] адресовано вчителям початкових класів шкіл з українською і російською мовами навчання і присвячено одному з найважливіших і найскладніших розділів української мови, оскільки від якості його засвоєння залежать успіхи учнів у подальшому навчанні. У доступній формі викладено теоретичні основи фонетики, подано рекомендації щодо вироблення орфоепічних навичок в учнів, для яких українська мова є нерідною; поради щодо виправлення відхилень у вимові, пов'язаних із діалектним оточенням учнів українських шкіл; настанови, як виробляти навички правильного читання і письма, тому що від рівня знань учителя залежить і використання відповідних методичних прийомів під час вивчення теми. З'ясовано важливе питання для вчителя – місце фонетики у програмах і підручниках української мови. Пропонуються корисні поради щодо основних форм, методів і прийомів вивчення цього розділу. Усі теми висвітлено з належною повнотою і педагогічною цілеспрямованістю. Стосовно засобів унаочнення, надано перевагу слуховим, зоровим і слухо-зоровим. Проте недостатньо вміщено фонетичних вправ, мало уваги приділено фонетичному аналізу.

Загалом посібник Н.І. Тоцької був необхідним для вчителів, добрим порадиником з питань підвищення теоретичного і методичного рівня, слугував і вчителям мови старших класів.

Удосконаленню методів і прийомів навчання присвячений посібник О.Я. Савченко „Порівняння у навчанні учнів початкових класів“ (1977 р.) [5]. У ньому йдеться про методику застосування прийомів порівняння мовних явищ на уроках навчання грамоти, читання, мови та інших предметів. Автор наголошує, що дидактичний прийом порівняння допомагає учням знаходити спільне й відмінне у виучуваному матеріалі, класифікувати та узагальнювати його.

Своє завдання – “з’ясувати суть і можливості цього прийому в різних ситуаціях навчального процесу” [5: 4], розкрити методику його застосування – посібник виконує. О.Я. Савченко переконливо доводить, що ефективність порівняння залежить од умов, основними з яких є: чітке визначення потреби використання його на певному етапі навчання, правильний добір порівнювальних явищ, цілеспрямованість, розвиток уміння дітей порівнювати.

Проблемі формування орфографічних умінь і навичок на уроках мови в 2–3–х класах в умовах близькоспорідненої двомовності присвятила дисертаційне дослідження О.Н. Хорошковська (1977 р.) [11]. У ньому подано методичні поради, як запобігти інтерференції, наведено систему вправ зіставного характеру, які можна використовувати на будь-якому етапі навчання. На основі результатів педагогічного експерименту обґрунтовано форми, методи і прийоми роботи з учнями, що сприяють піднесенню грамотності. Найефективнішим визнано прийом зіставлення мовних фактів і явищ. У 1978 р. І в 1979 р. Видано “Методичні рекомендації до вивчення української мови в 3 класі шкіл з російською мовою навчання” того самого автора (ч. 1 і ч. 2).

У методичному посібнику „Вивчення української мови в третьому класі“ (1977 р.) В.М. Городівський поставив за мету дати вчителю основні теоретичні відомості з української мови та методичні рекомендації щодо вивчення програмового матеріалу [4]. У книжці багато схем, таблиць, що полегшують опрацювання матеріалу, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Невеликі недогляди (у структурі, недостатня з’ясованість деяких питань тощо) не знижують методичної цінності посібника, оскільки він допомагав учителю правильно планувати уроки, на яких вивчався досить складний, переобтяжений правилами матеріал з курсу мови 3–го класу.

Великого значення вивченню мови в школі надавав В.О. Сухомлинський. Він вважав, що “викладання мови – найважча справа”, що “це майстерність творення людської душі... це людинознавство... це й суспільствознавство”. Викладати мову мають найздібніші, найталановитіші, бо “це не просто передача знань, практичних умінь і навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітке різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини” [8: 1, 2].

На думку вченого, найінтенсивніше оволодіння рідною мовою, найбухливіший період розумового розвитку дитини відбувається в останні два – три дошкільні роки та два – три перші роки шкільного навчання. У центрі

уваги вчителя–словесника має бути розумове виховання, що охоплює низку компонентів: знання навчального предмета, розвиток пізнавальних сил і пізнавальних здібностей, прищеплення культури розумової праці, збудження інтересу до мови, вироблення мовних умінь і навичок.

У Павлиській школі В.О.Сухомлинський запровадив спеціальні уроки мислення для дітей, починаючи з дошкільного віку до закінчення восьмого класу. Основне їх призначення – розвивати розум, удосконалювати мислення учнів, навчати думати, сприймати, спостерігати, ділитися враженнями про навколишній світ. На уроках прагнув, щоб учні мислили самостійно, а не механічно відтворювали знання. “Якщо істини, положення, правила не досягаються зусиллями розуму, – зауважував він, – то не розвиваються розумові здібності людини, а знання, які стали надбанням пам’яті, не викликають ніякої радості”. Для розумового розвитку учнів педагог ретельно добирив методи, поділивши їх на дві групи: 1) ті, що забезпечують первинне сприйняття знань і умінь з мови – розповідь, пояснення, лекція, опис, тлумачення понять, бесіда, самостійна робота з книжкою, демонстрація та ілюстрація (кіно, схеми, картини, телебачення, діаграми, таблиці); 2) методи осмислювання, розвитку й поглиблення знань з мови: вправи (усні й письмові), пояснення мовних фактів і явищ, дискусія, творчі роботи (твори, реферати, анотації, відгуки) тощо [7: 360, 361].

Надбанням для всіх учителів–словесників має стати ідея вченого вчити запам’ятовувати без спеціальної підготовки, завдяки заглибленню у мовні факти, явища. Така робота потребує уявного аналізу, осмислення, усвідомлення мовних фактів упродовж кількох уроків доти, поки правило не буде осмислене настільки, що воно запам’ятовується без заучування. Запам’ятовувати учні мають найнеобхідніше.

Для засвоєння орфографічного мінімуму слід проводити словникові диктанти, занотовувати слова в орфографічний словник, повторювати їх упродовж року. В.О.Сухомлинський вважав, що обізнаність із методами навчання сама по собі ще нічого не дає, якщо метод органічно не вплетити в канву уроку.

Щоб досягти належного успіху в розумовому вихованні на уроках мови, треба максимально активізувати пізнавальні й творчі здібності учнів. Великий педагог розробив і обґрунтував систему розумового розвитку учнів на уроках мови, дав взірць її практичного застосування.

У педагогічній системі вченого значне місце посідають такі важливі проблеми методики мови, як технологія праці та педагогічна культура вчителя–словесника. Учитель повинен глибоко знати свій предмет, багато і систематично читати, застосовувати різноманітні методи навчання, бути добре обізнаним з індивідуальними психологічними особливостями дітей, рівнем їхньої підготовки з мови та мовними здібностями, працювати творчо. Навчаючи мови, В.О.Сухомлинський ставив два завдання: дати учням певні знання,

пробудити в них жадобу знань, прагнення вийти за межі уроку – читати, досліджувати, думати. Структуру уроку визначають мета його, методи навчальної роботи. “Від умілого застосування методів залежить не тільки міцність знань і практичних умінь та навичок учнів, але й підхід їх до навчання, їх уміння вчитися самостійно”. Учень має переконатися, що ці знання будуть необхідні йому в житті [7: 12].

Учитель має враховувати не тільки зміст знань, що їх учень здобуває на уроці, а й характер його розумової діяльності. Педагог вважав, що мовчазне читання відіграє важливу роль у піднесенні грамотності учнів. Він переконливо доводив, що під час навчання письма велике значення для дитини має звуковий аналіз слова. Щоб на початковому етапі навчання дитина правильно написала слово, вона повинна вимовити його вголос. Од звукового читання учень переходить до читання тихого, мовчазного, що має велике значення для оволодіння процесом письма. У другому і третьому класах під час написання диктантів домагатися, щоб учень диктував сам собі мовчки. У 5–7–х класах учитель має поєднувати читання учнів про себе з роботою над переказом. Переказ тексту з попереднім мовчазним читанням дає змогу усунути типові описки, помилки, допомагає учням правильно будувати речення. Корисним є мовчазне читання і під час перевірки виконаних письмових робіт.

Душею уроків мови великий педагог вважав слово. “Треба наголосити на тому, що в житті дітей чільне місце повинна посідати творчість словом” [9: 95]. Дітей треба навчати творити. Дитина навчиться складати твір тільки тоді, коли кожне слово перед нею – як готова цеглина, якій заздалегідь приготовлене місце. Він розкрив роль словесної творчості учнів у загальному навчальному процесі і визначив її як джерело розумового й духовного розвитку дитини. На його уроках мови чільне місце посідали різні види творів: мініатюри, розповіді, описи, роздуми, казки.

Як бачимо, В.О.Сухомлинський застосував на практиці систему оригінальних методів, прийомів і форм навчання дітей, в основу якої покладено розвиток їхніх творчих, розумових і фізичних здібностей (уроки мислення на природі, організація атмосфери постійної творчості, новий підхід до навчальних завдань). Вирішальною умовою результативності різних форм впливу на особистість учень вважав пробудження в дитини “почуття подиву і радості відкриття”.

У педагогічній системі В.О.Сухомлинського розкрито актуальні питання методики мови. Вагомим є внесок ученого в лінгводидактичну теорію і практику навчання мови, в удосконалення змісту, форм і методів навчання, в розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнього мислення. Цінними є його рекомендації з методики роботи над підвищенням грамотності дітей. Його творчість – це джерело ідей, думок, це матеріал, що спонукає до пошуків, до нових роздумів не тільки молодого, а й досвідченого педагога, який черпає в ній насагу для професійної досконалості.

Отже, в 70–х роках у початкових класах сталися істотні зміни. Перехід на трирічне навчання загалом сприяв раціональному використанню часу, активізації розумової діяльності школярів. Важливим було докорінне поліпшення змісту навчання, програм і підручників, усунення необґрунтованого дублювання матеріалу, піднесення ефективності навчального процесу, впровадження нових методів, прийомів навчання, навчально–наочних посібників і технічних засобів.

Література:

1. Бережний І. Українська мова: Початкова граматики. Ч. 1. – Торонто – Детройт: Нові дні, 1974. – 64 с.
2. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Вивчення української мови в підготовчих класах загальноосвітніх шкіл: Методичні розробки. – К.: Рад. школа, 1978. – 212 с.
3. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф., Назарова Л.К. Буквар: Для підготовчих класів загальноосвітньої школи (пробний). – К.: Рад. шк., 1978. – 103 с.
4. Городівський В.М. Вивчення української мови в третьому класі: Посібн. для вчит. – К.: Рад. школа, 1977.
5. Савченко О.Я. Порівняння в навчанні учнів початкових класів: Посібн. для вчит. – К.: Рад. школа, 1977. – 152 с.
6. Скрипченко А.Ф., Вашуленко М.С. Буквар для підготовчих класів загальноосвітньої школи (пробний). – К.: Рад. школа, 1978. – 103 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5–и т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.1. – 654 с.
8. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови //Укр. мова і літер. в школі. – 1968. – № 12. – С. 1–10.
9. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. – К.: Рад.школа, 1971.
10. Тоцька Н.І. Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах. – К.: Рад. школа, 1976.
11. Хорошковська О.Н. Специфіка формування орфографічних умінь і навичок в умовах близькоспорідненої двомовності (на матеріалі української мови в 2–3 класах шкіл з російською мовою навчання). – Дис. ... канд.пед.наук. – К., 1977.

ВИЩА ШКОЛА

Бочарова О.А.

ТИПИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦІЇ

У статті розглядаються типи вищих навчальних закладів, які існують у сучасній Франції, наводиться їх класифікація, спрямованість та організація навчального процесу в кожному з них.

Будь-які зміни в суспільних чи виробничих відносинах прямо чи побічно позначаються на системі освіти, тому що саме ця ланка є одним із найважливіших механізмів розвитку будь-якого суспільства, основною формою підготовки спеціалістів. Проблеми розвитку вищої освіти набувають на сьогоднішній день особливої значущості. В світі є різні типи і системи освіти. Актуальність полягає в вивченні різних типів вищих навчальних закладів. Особливе зацікавлення в цьому аспекті демонструє Франція. Одним із можливих способів пошуку підвищення ефективності вищої освіти є вивчення закордонного досвіду.

У Франції протягом двох століть, що минули після декретів 1792 і 1793 рр., які закріпили за державою провідну роль у сфері освіти, Франція створила одну з кращих і світі систему освіти і професійної підготовки. Завдання, які стоять перед освітою сучасної Франції стали ще більш складними під впливом стрімких соціальних, економічних і технологічних змін і все більш високих вимог з боку сім'ї та суспільства.

До вищих навчальних закладів належать всі навчальні заклади з терміном навчання від 2 до 6 років, які здійснюють загальнонаукову та спеціальну підготовку на базі повної середньої освіти. Принципова відмінність між основними типами вищих навчальних закладів полягає в різній широті профілю підготовки та її професійної спрямованості, в різних умовах прийому і в масштабах самих вузів.

В сучасній Франції система вищої освіти налічує понад 330 вищих навчальних закладів, в тому числі: 70 університетів, 2 університетських центри, 3 національних політехнічних інститути, 250 вищих шкіл; 5 французьких шкіл за рубежом (Афіни, Рим, Каїр, Мадрид, Далекий Схід) 14 вищих навчальних закладів (Колеж де Франс, Вище ремісниче училище, Вище училище соціальних наук, Вища практична школа, Паризький інститут політичних досліджень, Національний музей історії природи, Паризька обсерваторія, Палац відкриттів, Училище цивільних інженерів, Національний інститут іноземних мов та східних культур, Національна законодавча школа, Технічне училище, Національний бібліотечний інститут, Паризький технічний інститут).

Чверть студентів навчається у приватному секторі. Державні університети охоплюють дві третини студентів крани, і майже кожен з них – великий заклад з десятком і більше тисяч студентів, має адміністративну і наукову ради, раду викладачів і студентів та керується президентом, якого ці три ради обирають на п'ять років.

Навчання в університеті пов'язано з короткотерміновим і довготерміновим навчанням. Короткотермінову освіту здобувають протягом двох років після отримання звання бакалавра.

Диплом про університетську науково–технічну освіту (ДНТУО) тотожний диплому ДОУО: технічна освіта і практична підготовка проектів для проходження стажування. Основна мета цього диплома – забезпечити професійну кваліфікацію. Університети запрошують до викладання спеціалістів відповідної професії, які мають достатній досвід практичної роботи.

Економічна ситуація в регіоні зумовлює потребу в підготовці відповідних спеціалістів з дипломом ДНТУО. Спеціалістів готують для роботи в промисловості та в сфері послуг. У сфері послуг спеціалізація здійснюється за такими напрямками: управління чи адміністрація, торгівля, а також екологія, засоби комунікації й інформації, охорона здоров'я, мистецтво, культура. Хоч основною метою ДНТУО є підготовка, що дозволяє відразу вступити в професійне життя, завжди є можливий перехід до інших видів навчання першого циклу ДОУО.

Університетські технологічні інститути (УТІ) забезпечують у рамках університетів загальну і технологічну короткострокову підготовку для промислового сектора і сфери послуг (адміністрація і управління часто поділяються на кілька кафедр, відповідно спеціальностям. Зареєстровано біля двадцяти спеціалізацій, окремі з яких поділяються за напрямками. УТІ відкриті для абітурієнтів, що володіють необхідними ступенями (ступінь бакалавра чи рівнозначна їй) для вступу на обрану спеціалізацію і затверджених приймальною комісією після проходження конкурсу чи атестатів співбесіди. Переведення на другий курс – затверджується завідувачем кафедрою після наради з викладацьким складом, організованим у Комісію. У випадку незадовільних результатів студент може бути відрахований чи допущений до повторного навчання. У випадку переведення на повторне навчання студенту надається консультація по профорієнтації. Повторно можна навчатися лише на одному з двох курсів. По закінченні навчання видається диплом, що містить оцінку по спеціалізації, що викладалася, і обраному напрямку, якщо воно мало місце. Його видають за рішенням президента університету на пропозицію комісії відповідно до оцінок, отриманих в ході навчання.

Відділення вищої технічної освіти. Частково вищу освіту одержують вже в ліцеях, адміністративно підпорядкованих університету, де протягом двох років можуть навчатися ті, що отримали диплом бакалавра. По закінченні видається свідоцтво про вищу технічну освіту (СВТО). З деяких спеціалізацій існує іспитовий термін. Зарахування на ці відділення відбувається відповідно до шкільного досьє. Абітурієнти повинні скласти іспит на ступінь бакалавра за фахом, який вони хочуть обрати.

Довготермінова система освіти Франції побудовані по циклах послідовного східчастого навчання. Перший цикл здійснюється на базі ступеня бакалавра, а другий цикл – за програмою державного чи прирівняних до нього дипломів, які визнані достатніми для наступних циклів. Наприкінці кожного

циклу видається державний диплом державного зразка який не завжди надає право продовжувати освіту у вищому циклі, але може дати доступ до рівнозначної підготовки. Кожен диплом, відповідно до своїх цілей є частиною професійної орієнтації загальної підготовки, придбання професійної кваліфікації, наукової праці, особистого розвитку, підготовки до усвідомлення своїх обов'язків, роботі в індивідуальному порядку чи у колективі.

Перший цикл. Доступ до нього мають бакалаври. По закінченні двох років навчання видається диплом загальної університетської освіти (ДЗУО) чи диплом науково–технічної університетської освіти (ДНТУО), обидва державні. У деяких випадках, щоб задовольнити потреби регіону, наприкінці першого циклу може видаватися університетський диплом (УД).

ДЗУО є класичними і оновленими. Вони можуть співіснувати в одному університеті) але з різних дисциплін, Оновлені ДЗУО відрізняють велика “багатопредметність” і впровадження «більш вузьких спеціальностей». Вони містять оцінки з предметів, що поділяються на окремі розділи. Ось деякі з них: право, економічні науки, економічне і соціальне управління (ЕСУ), література і мистецтво, комунікація і лінгвістика, гуманітарні науки, теологія, науки про матерію і структури (ДЗУО А), природничі науки (ДЗУО Б), прикладна математика і суспільні науки (ПМСН), економіка і технологія, наука і техніка у фізкультурі і спорті (НТФКС), догляд за хворими.

Другий цикл. До нього допускаються студенти з дипломами ДЗУО, ДНТУО чи з документами про рівнозначну освіту. По його завершенні видаються дипломи ліценціата (бакалавр +3 роки) і "метриз" (бакалавр +4 роки). Може також бути виданий диплом інженера (бакалавр+5 років),

З 1975 по 1990р. у загальному випуску фахівців практично подвоїлася частка економістів, трохи виросла питома вага юристів і фахівців природничо–наукового профілю, а випускники з дипломами гуманітарних і філологічних наук, хоч і складають саму велику групу випускників другого університетського циклу, відносно знизили свою частку в загальному випуску.

Третій цикл – це підготовка до науково–дослідної роботи чи до професійної діяльності. Прийом на третій університетський цикл здійснюється за результатами іспитів, чи співбесіди на підставі листа–обґрунтування. Наявність диплома про закінчення другого університетського циклу є обов'язковою умовою для вступу на третій цикл навчання. Кількість місць як правило обмежена.

По закінченні третього циклу видається:

- диплом про вищу спеціалізовану освіту (ДВСО), високоспеціалізована дослідницька робота протягом одного року (бакалавр +5 років), що готує безпосередньо до професійної діяльності;

- диплом поглиблених знань ДПЗ (бакалавр +5 років) після першого року докторанту, необхідного для продовження підготовки дисертації, тому що ДУЗ, на відміну від ДВСО, є дійсною посвятою в дослідницьку роботу, шлях до якої він відкриває. Термін роботи над дисертацією від 2 до 4 років. Різні терміни

навчання при доктораті відтепер приведені в єдиний режим, університетські дипломи про дослідницьку роботу, не визнані в загальнодержавному масштабі.

Підготовка лікарів, хірургів–стоматологів, фармацевтів здійснюється в університетах.

Управління сучасною системою освіти Франції характеризується високим ступенем децентралізації (у порівнянні з всіма іншими Європейськими країнами) і одночасно великою розмаїтістю навчальних закладів. Корені централізованості в управлінні полягає у формуванні професійних співтовариств і збереженні цехового принципу у визначенні політики навчальних закладів. В управлінні освітою беруть участь, крім Міністерства освіти, по–перше, професійні асоціації, по–друге: велику роль відіграють об'єднання викладачів різних рівнів і ступенів освіти (в суворій відповідності з існуючою ієрархією навчальних закладів). Про це свідчить велика кількість науково–професійних академій, виведення всієї наукової і дослідницької роботи, включаючи розробку освітніх програм, поза системою вищої освіти. Відомчий контроль забезпечує високий ступінь однаковості професійних вимог до підготовки фахівців, однаковості дипломів і їхню якісну еквівалентність.

Крім університетів у Франції є ще один, куди більш престижний рівень – так звані Вищі школи, куди вступають відповідно за конкурсом.

Вищі педагогічні школи. Чотири вищі педагогічні школи є державними навчальними закладами технічної, культурної і професійної підготовки. Вищі педагогічні школи готують учнів до фундаментальних чи прикладних досліджень, викладацької діяльності, до роботи в державних і місцевих адміністративних структурах, у виробничому секторі.

У Вищих педагогічних школах є багато дослідницьких центрів. Підготовка з природничих наук проводиться в постбакалаврських класах ліцеїв; вища і спеціальна математика, загальна підготовка за програмою іспитів Вищих природничо–наукових шкіл, включаючи сільськогосподарські школи.

Перш ніж бути допущеними до конкурсу, французькі студенти повинні підписати зобов'язання залишитися протягом 10 років на державній службі, у системі адміністративно–територіальних одиниць, в інших установах на державних підприємствах. Під час перебування в школі вони проходять навчання в магістратах, що дозволяє одержати за три роки ступінь ліценціата магістра і є підготовкою до дослідницької роботи. Значна кількість учнів складають іспити на ступінь “агреже”, що дає допуск до викладання в ліцеях.

Учні проводять у школі чотири роки, протягом яких одержують зарплату і з'являються службовцями–стажистами. Під час навчання учні допускаються до одного з декількох стажувань за рубежем (тривалість стажувань не може перевищувати двох років).

Щороку випускникам школи виділяється значна кількість тимчасових дворічних посад інструкторів, які одержують плату, яка пізніше дозволяє їм закінчити роботу над дисертацією, почату під час навчання.

Іноземні студенти можуть бути прийняті в школу при проходженні конкурсу (вони зараховуються під номером “біс” і одержують титул

"нормалійця" (випускника)), але без права роботи в системі французької освіти і без одержання зарплатні. Природно, мова йде лише про високопідготовлених іноземних студентів, спеціалізація яких відповідає семінарам наступних Вищих Педагогічних Шкіл.

Вищі наукові школи. Серед усіх шкіл необхідно згадати вищу політехнічну школу, військову школу, що приймає французьких та іноземних громадян (віковий ценз: 22 роки для французів і 26 для іноземців). Вона дає загальну наукову підготовку дуже високого рівня за 2 роки. Крім військових кадрів, готує інженерів для відповідальних технічних державних посад. Після закінчення двох років, політехніки продовжують навчання в одній з вищих шкіл на вибір. Вищі наукові школи дають основну світу дуже високого рівня, доповнену вивченням новітніх технологій. Вони пропонують вибір напрямків із другого чи третього курсу, готують інженерів по профілях, що згодом могли б займати керівні посади в більшості секторів економіки.

Інститути Політичних досліджень забезпечують загальну освіту в області політології, економічних і суспільних наук на межпредметній основі.

Крім навчання студентів вони займаються підготовкою до конкурсів державних службовців. Тривалість навчання – 3 роки.

На перший курс зараховуються студенти зі ступенем бакалавра, які успішно склали вступний іспит. Абітурієнти зі ступенем ліценціата можуть бути зараховані відразу на другий курс. Наприкінці навчання видається диплом.

Вищі школи управління і торгівлі є приватними вищими навчальними закладами, признаними державою, набір у них конкурсний. Підготовка проводиться протягом одного року після одержання ступеня бакалавра. В усіх цих навчальних закладах тривалість навчання складає три роки.

Школи мистецтв і архітектури підпорядковані Міністерству культури мають дуже вибірковий доступ і тривалість навчання від трьох до п'яти років. Перші мають одноциклові програми і видають національні дипломи. Навчання в школах архітектури поділяється на два цикли, кожний з яких має окремий незалежний диплом: після двох років базового навчання з архітектури (D.E.EA), а потім ще через три роки – звання дипломованого урядом архітектора (D.P.L.G.).

Крім університетів, вищих шкіл і спеціалізованих вузів у Франції існує ще одна категорія вищих навчальних закладів, що мають глибоку історію і займають особливе місце. На сьогоднішній день вони кваліфікуються як державні установи адміністративного профілю і державні установи наукового і культурного профілю.

Державні установи адміністративного профілю До них належать: Колеж де Франс, Національний музей природної історії Обсерваторія фізики земної кулі, Національна школа мистецтв і ремесел; Вища Практична школа, Палата Відкриттів.

Колеж де Франс був заснований у 1530 році. У цьому навчальному закладі представлені майже всі сучасні науки і ведеться велика дослідницька робота Колеж де Франс користується широким самоврядуванням і не має стабільних

навчальних програм. Теми лекцій, що щорічно визначають працюючі там учені, пов'язані з науковими дослідженнями того чи іншого професора. Вхід на лекції вільний і безкоштовний. У Колеж не проводяться іспити, не видаються дипломи. Ті, хто відвідують заняття, одержують відповідну довідку.

Музей природної історії був заснований у 1627 році. Це центр, що веде активну дослідницьку діяльність в області природних наук. Публічна безкоштовна освіта дається по 27 основних кафедрах.

Національна школа мистецтв і ремесел заснована в 1794 році, є центром фундаментальних прикладних і промислових досліджень, центром науково-технічної інформації завдяки своєму технологічному музею та бібліотеці.

Вища Практична Школа заснована в 1868 році. Є державною установою наукового, культурного і професійного профілю.

Після двох років занять і представлення дослідницької роботи, студенти, які склали іспити і можуть претендувати на диплом школи.

Палата Відкриттів (заснована в 1939 році). У її задачу входить представлення основних наукових досвідів усім бажаючим. При палаті є планетарій, бібліотека, фототека і кінозал.

Державні установи наукового і культурного профілю, не залежні від університетів

Вища школа суспільних наук замінила колишнє шосте відділення Вищої Практичної Школи, її метою є науково-дослідна робота (і викладання) високого рівня в області суспільних наук. Вона видає державні дипломи третього циклу і диплом школи. Прийом студентів виробляється винятково на основі досьє, що містить проект дослідження, термін навчання складає три роки для одержання диплома школи.

Паризька обсерваторія (заснована в 1672р.)—У її відділеннях ведуться роботи з астрономічного спостереження і фотографії, статистиці, інструментальній астрономії. Тут знаходиться Міжнародне Бюро часу. У регіонах є свої обсерваторії, що є частиною університетів; при університетах Безансона, Бордо, Страсбурга, Тулузи.

Паризький Інститут Політичних Досліджень. Державна установа наукового, культурного і професійного профілю, що являє собою, відповідно до Указу від 17 липня 1984 р., «вищий заклад», незалежний від університетів. Ця установа забезпечує початкову і наступну підготовку з політичних, економічних і суспільних наук. Вона має свої особливості, що стосуються викладацького складу, набору студентів, методів навчання і його організації. Термін навчання від двох до трьох років.

Незважаючи на різноманіття вищих навчальних закладів, багатоплановість системи вищої освіти, соціокультурний, економічний і політичний контекст сучасного суспільства диктує необхідність проведення реформених перетворень системи вищої освіти. Багато аспектів реформи вищої освіти, які здійснюються у Франції заслуговують уваги і детального вивчення.

Література:

6. Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге 21 века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 84–96.
7. Frémy M. et M. Guide 2000 // Robert Laffont. 2001. – P. 1307–1321.
8. Soulas J. Je vais en France 2002–2003 // Centre national des oeuvres universitaire et scolaire. – Paris. – 2002. – P. 154–155.

Vianic K.B.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ШКОЛИ, ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Потреба сучасних освітніх установ у педагогах, що здатні зайняти індивідуально–гуманну позицію щодо учнів і самих себе, ще більше актуалізує проблему підвищення професійної, насамперед, психолого–педагогічної компетентності вчителя.

У статті розглядається складова психолого–педагогічної компетентності вчителя і пропонується методика для самодіагностики рівня психолого–педагогічної компетентності практикуючих педагогів.

В умовах швидкого зростання інноваційних процесів, проникнення нововведень в практику шкіл все гострішим стає необхідність у компетентних вчителях, здатних на впровадження інновацій, на самостійну творчість.

Нова парадигма освіти визначає і нові змістовно–ціннісні орієнтири освітнього процесу. В усьому світі завданням навчально–виховної роботи вже є не просто надання людині певної суми знань, а її розвиток, становлення особистості, формування мотивації та навичок до самонавчання, саморозвитку, самоактуалізації.

Сучасний стан розвитку українського суспільства потребує переосмислення цілей, завдань і функцій освіти. Нові тенденції вимагають від освітян – учителя, керівника навчального закладу, організаторів освіти – передусім самостійного прийняття рішень, пошуку принципово інших пріоритетів, усвідомлення взаємозалежності між освітою, економікою і політикою. Високі технології вимагають і відповідного рівня освіченості, педагогічної компетентності, зміни підходів до організації навчального процесу.

Потреба сучасних закладів освіти в педагогах, що здатні зайняти особистісно–гуманну позицію відносно учнів і самих себе, ще більше актуалізує проблему підвищення професійної, перш за все, психолого–педагогічної компетентності вчителя. Проблема ця набуває особисту значущість у зв'язку з розповсюдженням ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти, перебудови навчально–виховного процесу на психологічній основі.

Психолого–педагогічна компетентність учителя, яка є відносно самостійною підсистемою в структурі професійної компетентності, виявляє себе як здатність, певним чином і при певних обставинах, взаємодіяти з іншими людьми.

Це комплексне поняття не можна звести ні до педагогічних здібностей, ні до суми знань у сфері педагогіки і психології, ні до ансамблю особистісних рис. Якщо це поняття розглядати лише з цих позицій, то можливості педагога будуть обмеженими.

Питанню підвищення психолого–педагогічної компетентності вчителів приділяють увагу на сторінках педагогічних видань М.М.Поташник, В.І.Зверєва, М.Л.Коломинський, М.І.Лук'янова, В.Д.Федоров, та інші науковці.

Ми розділяємо точку зору М.Л.Коломинського, який вважає, що „неточність „попиту” психологічних знань і вмінь практичними робітниками шкіл можна пояснити також функціонально–безособистіним підходом до результатів педагогічної праці, коли на перший план ставиться не особистість дитини, не психологічні новоутворення у її структурі, а (як першочергові) ЗУН”.

Аналіз психолого–педагогічної літератури з означеної теми та практичний досвід надали змогу визначити проблему, яка полягає у обмеженості психолого–педагогічних знань педагогів, їх неточності, неконкретності, переважності побутових уявлень перед науковими поняттями, недосконалості вмінь застосовувати психологічні методи для вивчення (діагностування) педагогічного процесу, груп і колективів різного віку, особистості.

Ми дотримуємося думки, що актуальність визначеної проблеми, стосовно психологічної компетентності педагогів, зумовлена стратегічними завданнями у справі створення нової системи освіти на основі прогресивних концепцій, зміст яких полягає у націлені на різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення ціннісних орієнтацій, задоволення освітніх інтересів і потреб.

У статті автор націлений вирішити наступні завдання, а саме:

- Розглянути сутнісний зміст поняття „психолого–педагогічна компетентність” педагога
- Окреслити коло соціально–психологічних якостей педагога, охарактеризувати кожну з них
- Запропонувати діагностику оцінювання рівня психолого– педагогічної компетентності вчителя сучасного закладу освіти (на конкретному прикладі)

Визначення поняття „психолого–педагогічна компетентність” педагога зустрічається у багатьох працях науковців.

В.Д.Федоров вважає, що „базисний рівень психолого– педагогічної компетенції розподіляється на два види. Є психологічні знання, вміння та навички, які обов'язкові для всього педагогічного загалу. Разом з тим обсяг деяких психологічних знань і вмінь визначається згідно з особливостями діяльності педагогічного працівника. Знання та вміння стають підґрунтям педагогічної компетентності тоді, коли вони забарвлені особистістю вчителя”.

М.Л.Коломинський розглядає психолого–педагогічну компетентність як „сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання його функцій щодо навчання, виховання, розвитку особистості дитини”.

Узявши до уваги думки науковців, узагальнюючи досвід вчителів–практиків, ми схильні розуміти поняття „психолого–педагогічна компетентність вчителя” як сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі.

Розглянемо три складових блоки, які є складовим компонентами психолого–педагогічної компетентності, з позиції елементно–структурного аналізу цього поняття (табл. 1)

Таблиця 1

Грамотність	Вміння	Професійно значущі особистісні якості
Знання, які прийнято називати загально–професійними	Здатність вчителя використовувати наявні знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії	Терпимість, доброзичливі, чуйність, урівноваженість, витонченість, жаль, людяність. Їх наявність невід'ємна від самого процесу педагогічної діяльності

Аналізуючи складові компоненти психолого–педагогічної компетентності неможливо не побачити, що її суттєвою рисою є спрямованість на учня, як головну цінність педагогічної праці, а також потреба у самопізнанні, вдосконаленні себе, а разом з цим і засобів навчально–виховної діяльності, методів впливу на школярів з врахуванням закономірностей розвитку особистості.

Тому, виходячи із загальних підходів до структури особистості, які означені у концепціях Б.Г.Ананьєва, К.К. Платонова, С.Л.Рубінштейна, можливо розглядати складові психолого–педагогічної компетентності і з позиції активних (тобто діяльнісних) знань закономірностей особистого розвитку людини на різних вікових етапах (вікових групах).

Складові компоненти психолого–педагогічної компетентності (табл. 2)

Таблиця 2

№	Компоненти психолого–педагогічної компетентності	Суттєвий зміст компонентів
1.	Диференціально–психологічний компонент	Знання про особливості засвоєння навчального матеріалу певними конкретними учнями відповідно до індивідуальних вікових характеристик.
2.	Соціально–психологічний компонент	Знання про особливості навчально–пізнавальної і комунікативної діяльності учбової групи і конкретного учня в ній, про особливості взаємодії вчителя з класом, закономірності спілкування.
3.	Аутопсихологічний компонент	Знання про досягнення і недоліки особистої діяльності, особливостях своєї особи та її характерних якостях.

Різноаспектний аналіз означеного питань надає змогу авторів статті вважати, що відмінність високо компетентних вчителів від низько компетентних, заключається якраз у різній уві про систему професійних знань психолого–педагогічних компонентів. Високий рівень психологічних знань дозволяє вчителю набувати знання та „перекодувати нові знання таким

чином, щоб в свою чергу, формувати у своїх учнів, диференціально–, соціально–й аутопсихологічні компоненти засвоєння цих знань, щоб засвоєння цих знань стало засобом розвитку їх здібностей.”[1, с.23]

Ми розділяємо думку Г.С.Сухобської, що саме психолого–педагогічні знання є конкретно–методологічним принципом аналізу практичних ситуації і критеріями оцінки результативності застосованих вчителем дій. Лише в психологічних термінах можна зафіксувати ті реальні зрушення у рівні знань і вихованості учнів, які відбуваються у реальній практиці і за суттєвістю своєю являються саме психологічним результатом взаємодії в освітньому середовищі [2, с.7]. Шляхи формування психолого–педагогічної компетентності вчителя особистісні, але для кожного з них притаманні певні загальні шаблі (табл. 3)

Таблиця 3

Знання методології, закономірностей, методів, прийомів, форм психолого–педагогічної діяльності <u>Вміння</u> <u>Навички</u>	6. Проблемно–дослідницький підхід до роботи
	5. Діагностика навчально–виховного процесу
	4. Рефлексія
	3. Власна психогігієна
	2. Професійно значущі особистісні якості
	1. Особистісне „Я” педагога, власна система цінностей.

Головними критеріями сформованості професійно–діяльнісного компонента психолого–педагогічної компетентності є вміння учителя самостійно вирішувати педагогічні ситуації, сприяючи особистісному розвитку учня. Обмірковуючи проблему розвитку психолого–педагогічної компетентності педагогів і значущості таких її структурних складових, як психолого–педагогічна грамотність та вміння, звернемось до інших важливих положень цього питання.

Особистість вчителя розглядається нами у цілісності, де професійне і особистісне „Я” тісно пов’язані системою цінностей. Учителю виступає як людина, яка орієнтована на добровільне виконання певних соціально–моральних функцій у суспільстві, як індивід з власними проявами можливостей і здібностей. Тому неможливо розглядати розвиток компетентності учителя поза розвитком його власної особистості. Будь–які психологічні знання, перш ніж втілюватись в педагогічну практику, пропускаються через афективно–ціннісні „фільтри” особистості, стають власним набуттям кожного вчителя, трансформуються у власні оціночні і понятійні категорії, настанови, програми поведінки.

Індивідуальний стиль психолого–педагогічної діяльності має отримати психологічну систематику. Для цього вчитель має знати, як діагностувати, як отримати зворотний зв’язок, як вивчати психологічні особливості дитини, як спостерігати за його діяльністю, як складати програму особистісного розвитку, а також, проблеми власної психогігієни, спілкування, прогнозування шляхів особистісного розвитку, вміння приймати психологічно–виважені рішення, розв’язувати педагогічні ситуації.

Рівень психолого–педагогічної компетентності пов’язаний з професійною потребою вчителя в пошуку нових методів, прийомів і форм навчання.

Ефективність пошуку пов'язана з розвитком професійної рефлексії (об'єктивного оцінювання педагогом своєї діяльності та індивідуальних особливостей учнів).

Рефлексивність позиції вчителя – вихідна засада формування проблемно–дослідницького підходу до власної професійної діяльності.

Таким чином, означені шаблі формування психолого–педагогічної компетентності (таблиця 3) базуються на особистісних „Я”– позиціях, доповнюються означеними позиціями, які виступають у ролі тих внутрішніх умов, при проходженні через які, зовнішні характеристики і вимоги діяльності трансформуються у психолого–педагогічну компетентність педагога.

Автор вважає, що проходження через вищезазначені шаблі можливо лише при наявності певних соціально–психологічних якостей. Які сприяють міжособистісній і ролевій взаємодії учителя з учнями.

У роботах Н.В.Кузьміної, Ф.Н.Гоноболіна, А.І.Щербакова, А.К.Маркової С.Г.Вершловського, В.О.Сластьоніна, обговорюються різні якості, що мають відношення до тих, чи інших сторін особистості вчителя. На думку авторів, всі вони важливі для досягнення успіху у педагогічній діяльності.

На нашу думку, мова повинна йти про такі якості, які пов'язані з психолого–педагогічною діяльністю, тісно корелюють з її характером і особливостями, а саме: рефлексивність, емоційна привабливість, здатність до співпраці, комуні– кативність, емпатичність, гнучкість. Розкриємо зміст кожної якості.

Рефлексивність – здатність до інтерпретації отриманої інформації з позиції учня, оцінка результативної та цілесобразності педагогічних рішень навчально–виховних задач і соціально–психологічних ситуацій.

Гнучкість – адекватна реакція на зміни, здатність брати участь в інноваційних процесах, адаптуватися до нових відношень, само реалізовуватися в різних проблемних ситуаціях, здатність до постійних змін в навколишньому середовищі, яке постійно змінюється (в ситуаціях педагогічної взаємодії).

Емпатичність – здатність до емоційного відгуку на проблеми учня, розуміння проблем, яке втілює в собі здатність прогнозувати логіку дії і поведінки згідно з виниклою позицією.

Комунікативність – здатність і потреба в спілкуванні.

Здатність до співпраці – передбачає відкритість, готовність до різних форм взаємодії, надання можливості оточуючим у самоствердженні.

Емоційна привабливість – здатність влаштувати до себе учня манерою поведінки, зовнішнім виглядом. Обиранням певного стилю спілкування.

Правомірно казати про вплив означених якостей на психолого–педагогічну компетентність учителя в цілому. Вони детермінують становлення типового для педагога стилю спілкування з учнями, вироблення характерних для нього способів поведінки в різних педагогічних ситуаціях.

Виходячи з вищесказаного, можна відзначити, що кожний освітянин має опанувати діагностику щодо визначення власного рівня психолого–педагогічної компетентності. Пропонована методика на прикладі оцінки рівня

компетентності вчителів ЗНЗ № 159 м.Харкова, демонструє методику визначення означених показників.

Технологія оцінювання. Для визначення власного рівня психолого–педагогічної компетентності, пропонуємо використати кваліметричний підхід, який дає можливість в кількісній оцінці відобразити якісні показники.

Оцінювання психолого–педагогічної підготовки учителя відбувається за коефіцієнтами:

- Знання психологічних особливостей учнів – 1
- Знання психологічних закономірностей навчання, виховання і розвитку школярів – 2
- Знання теоретичних основ педагогіки і психології – 3

Таблиця 4

Самооцінка психолого–педагогічної компетентності вчителя

№	Діагностичний блок	Показники рівня психолого–педагогічної компетентності	Бал (від 1 до 4)	Коефіцієнт	Оцінка, бал	Узагальнена кількість балів 30 вчителів зніз № 159
1.	Знання психологічної особливості учнів	1.1. Орієнтація в психологічних особливостях школярів і їх врахування при відборі змісту, форм та методів навчання.		1		85
		1.2. Розуміння ролі психодіагностики у розвитку учнів.		1		120
		1.3. Орієнтація в діагностичних методах оцінки розвитку психіки особистості школяра з різних боків		1		75
			Разом			280
2.	Знання психологічних закономірностей навчання, виховання і розвитку школярів	2.1. Розуміння закономірностей пізнання.		2		214
		2.2. Орієнтація в компонентах навчання, їх суттєвості і логічного взаємозв'язку.		2		220
		2.3. Розуміння психологічних основ навчання, виховання і розвитку особистості школярів різних вікових груп.		2		240
			Разом			674

3.	Знання теоретичних основ педагогіки і психології	3.1. Розуміння мети і задач педагогічної взаємодії учитель – учень в процесі навчання, виховання і розвитку.	3	330
		3.2. Орієнтація в методах педагогічної діагностики рівня навченості і вихованості учнів.	3	210
		3.3. Рівень уявлення щодо психології уроків і характеристики уроків різних типів.	3	360
		3.4. Орієнтація в класифікації методів навчання і характеристика кожного з них.	3	270
		Разом		1170
		Усього		2124

Технологія оцінювання. Спочатку в балах (від 1 до 4) оцінюється кожний показник. оцінка в балах множиться на коефіцієнт відповідної групи показників, результати сумуються. потім, за шкалою визначається рівень психолого–педагогічної компетентності вчителя.

Примітка:

1) Максимальна оцінка за кожний показник становить:

- Знання психологічної особливості учнів $(4 \times 1) \times 3 = 12$ балів

- Знання психологічних закономірностей навчання, виховання і розвитку школярів $(4 \times 2) \times 3 = 24$ бали.

- Знання теоретичних основ педагогіки і психології $(4 \times 3) \times 4 = 48$ балів.

2) Максимальна оцінка, яку можна одержати за всі показники становить: 84 бала $(12+24+48)$

3) Розподіл набраних балів за шкалою оцінювання:

I рівень (критичний) – 21–41 бал

II рівень (допустимий) – 42–62 бали

III рівень (оптимальний) – 63–80 балів

IV рівень (високий) – 80–84 бали

Для визначення середнього показника психолого–педагогічної компетентності вчителів ЗНЗ № 159, скористаємось формулою: $K_c = \Sigma p : \Sigma N$, де K_c – середній показник оцінювання рівня психолого–педагогічної компетентності,

Σp – загальна кількість в балах,

ΣN – загальна кількість вчителів.

Кс для вчителів ЗНЗ № 159 становить 70,8 балів, що відповідає високому рівню психолого–педагогічної компетентності.

Шкала визначення рівня психолого–педагогічної компетентності

	0	1	21	42	63	84
1	зона неприпустимого		критичний рівень	допустимий рівень	оптимальний рівень	високий рівень



Пропонована процедура визначення рівня психолого–педагогічної компетентності вчителя може бути використана як альтернатива вже існуючим методикам, для самооцінки діяльності, з метою самовдосконалення, створення індивідуальних програм розвитку.

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури, процедура діагностування рівня психолого–педагогічної компетентності вчителя, дають змогу зробити висновки, що:

1. Психолого–педагогічна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання його функцій щодо навчання, виховання, розвитку особистості дитини.

2. Пропонована процедура діагностування є одним з видів педагогічної рефлексії, завдяки якій вчитель з'ясовує відношення до себе, як до суб'єкта професійної діяльності і визначає рівень розвитку психолого–педагогічної компетентності.

Література:

1. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся //Вопросы психологии. – 1984. – №1.
2. Лук'янова М.І. Психолого–педагогічна компетентність вчителя //Педагогіка. – 2001. – №10.
3. Сухобская Г.С. Творческий потенциал учителя и его потребность в психолого–педагогических знаниях //Профессиональные потребности учителя в психолого–педагогических знаниях. – М., 1987.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
5. Психология: Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2–е изд., испр. и доп. – М., 1990.
6. Бодалев А.А. Личность и общение //Избранные труды. – М., 1983.

Власенко К.В.

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена питанням методики застосування комп'ютерних технологій для перевірки сформованості прийомів евристичної діяльності студентів з вищої математики. У статті наводиться методика складання тестових завдань, а також результати діагностичного дослідження комп'ютерного контролю знань із застосуванням конкретної оболонки для тестування.

Ключові слова. Евристичні прийоми, евристичні уміння, комп'ютерне тестування, контроль навчання.

Процес навчання вищої математики визначається метою придбання студентами обсягу знань, який забезпечує формування умінь застосовувати математичні методи для розв'язування прикладних задач, розвиток математичної інтуїції, виховання математичної культури. Формування прийомів евристичної діяльності на заняттях з вищої математики сприятиме успішному розв'язанню інженерних проблем та забезпеченню творчого підходу до навчання.

Необхідним елементом навчального процесу в процесі формування евристичних прийомів є контроль знань студентів.

Проблема контролю рівня знань завжди була актуальною для педагогічної науки. На сьогодні їй приділяли увагу Н.Ф.Тализіна, І.С.Якіманська, З.І.Слепкань, Л.М.Фрідман та інші.

Серед напрямків розв'язання проблеми виховання спеціаліста, що відповідає сучасним вимогам, як зазначає В.І.Клочко [3], є впровадження сучасних інформаційних технологій у процес навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей.

Мета даної статті – розглянути методика застосування комп'ютерних технологій для перевірки сформованості прийомів евристичної діяльності студентів в процесі навчання вищої математики.

Поступовий перехід від традиційних форм контролю і оцінювання знань до комп'ютерного тестування відповідає духу часу й загальній концепції модернізації й комп'ютеризації української системи вищої освіти.

Ефективність такої методики залежить від специфіки самої навчальної дисципліни та цілей навчання; від якості програмних продуктів, які застосовуються та можливості їх застосування для конкретних навчальних цілей, а також від форм представлення навчальної інформації.

По зрівнянню з традиційними формами контролю комп'ютерне тестування має ряд переваг [2]:

- швидке отримання результатів випробування та звільнення викладача від трудомісткісної роботи по обробці результатів тестування;
- об'єктивність оцінки;
- конфіденційність тестування;
- комп'ютерне тестування більш цікаве по зрівнянню з традиційними формами опитування, що створює позитивну мотивацію в студентів.

Відмітимо, що об'єктивності оцінки сприяють загальні для будь-якого автоматизованого контролю фактори:

- однакові інструкції для комп'ютерного тестового контролю;
- однакова система оцінки результатів тестування;
- автоматизоване лічення балів усіх, хто проходить випробування.

Специфіка вищої математики як навчальної дисципліни, а також специфіка методів та форм викладання й оцінювання результатів навчання накладають ряд обмежень на застосування комп'ютерного тестового контролю. В

основному, це обмеження, пов'язані з труднощами вводу та виводу символічної інформації.

Навчальний етап організації комп'ютерного тестового контролю заключається в формуванні змісту тестових завдань, у розподілі їх за типами та рівнем важкості, а також у створенні програмного варіанту тесту. Зміст й постановка питань повинні забезпечити валідність й надійність тестових завдань й всього тесту в цілому. Крім того, необхідно враховувати можливості програмної оболонки, яка дозволяє розв'язати поставлену задачу лише в зазначеній мірі.

Специфіка дисципліни вказала на формування теоретичних питань й практичних завдань в тестових задачах чотирьох основних типів [1]:

1. Тип А (закритий однозначний) – це тип тестових завдань із вибором єдино правильної відповіді з декількох варіантів, що пропонуються.

2. Тип В (відкритий однозначний) – це тип тестових завдань із вводом єдино правильної відповіді.

3. Тип С (закритий багатозначний) – тип тестових завдань із великим вибором відповідей. У цьому випадку на різницю від задач типу А, пропонується обрати усі правильні відповіді з декількох даних. При цьому можливо, що правильна відповідь може бути єдиною.

4. Тип D (питання на відповідність) – тип тестових питань із підбором пар відповідності, співставлення або протиставлення елементів двох представлених множин.

Виконання кожного тесту починається з “заставки”, на якій представлена інформація про тему тесту та конкретні питання програми, які перевіряються. По ходу виконання тесту на екран виводиться інформація про те, скільки питань містить тест, й яке за номером завдання виконується. По закінченні виконання тесту для тих, хто проходить випробування виводиться результат тестування; для викладача формується файл даних (протокол), в якому фіксується інформація про кількість та номери правильних й неправильних відповідей на питання, процентної долі знань та часу тестування (Рис.1). Під час виконання завдань також перевіряється реалізація студентами евристичних умінь – переходити від одного представлення інформації до іншого, формулювати рівносильну задачу, розв'язувати на картинці, варіювати умову задачі, аналітичний вигляд формули, порівняти й проаналізувати отриманий результат, щоб застосувати його для інших задач [4].

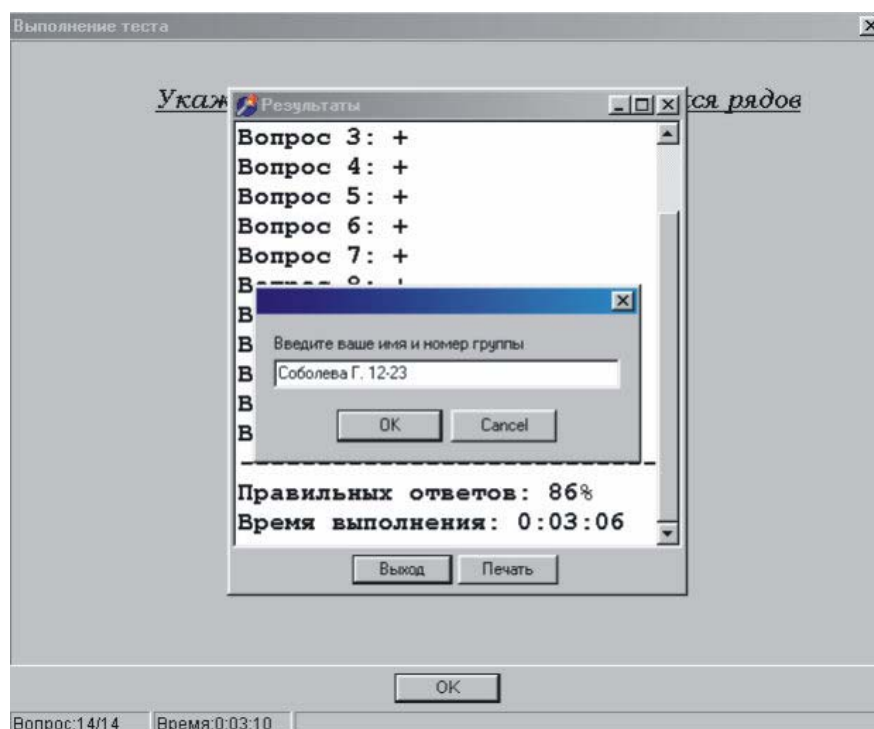


Рис. 1

Процедура того ж тематичного контролю, що проводиться у формі комп'ютерного тестування може бути розглянута як елемент самоконтролю та навчання.

Розглянемо зміст одного з тематичних тестів.

Тест № 1. Комплексні числа

Тест містить 12 теоретичних й 5 практичних питань, типів А – D. Мета тесту – перевірка основних теоретичних знань, практичних умінь й навичок з питань:

- поняття модуля й аргументу комплексного числа;
- різні форми комплексного числа;
- дії над комплексними числами.

У процесі виконання завдання, крім того, перевіряються уміння студентів аналізувати, узагальнювати, конструювати задачу аналогічну даній.

Оптимальний час тестування (встановлено в процесі діагностичного дослідження) 40 хвилин. Наведемо екранні форми деяких завдань тесту. Теоретичне питання типу А (екранна форма на Рис. 2):

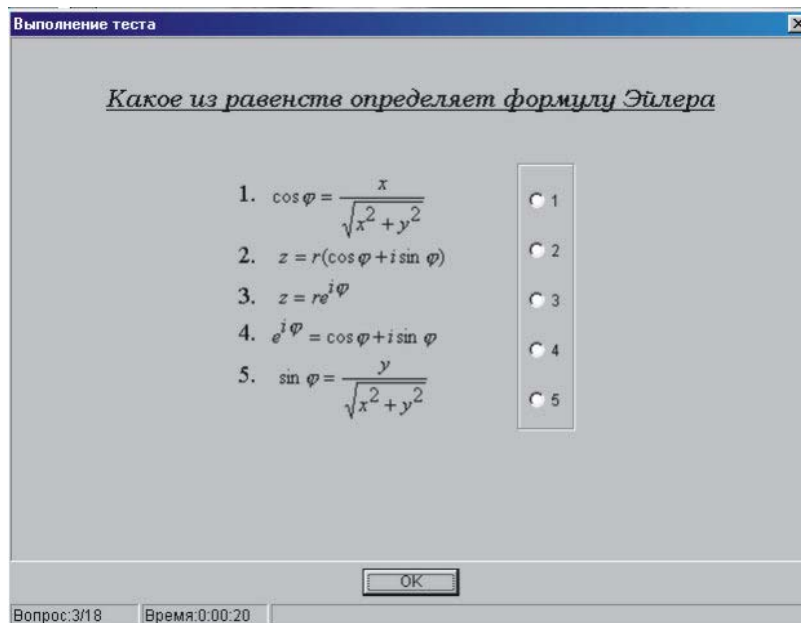


Рис. 2

Студенту необхідно визначити формулу Ейлера з п'яти формул, які запропоновані. Відповіді слід "прапорцем" на відповідному номері, після чого натисненням клавіші "ОК" відбувається перехід до наступного питання. При необхідності, перехід від одного питання до іншого відбувається через "результативне" вікно, в якому дається інформація про правильну відповідь. Практичне питання типу А (екрана форма на Рис. 3).

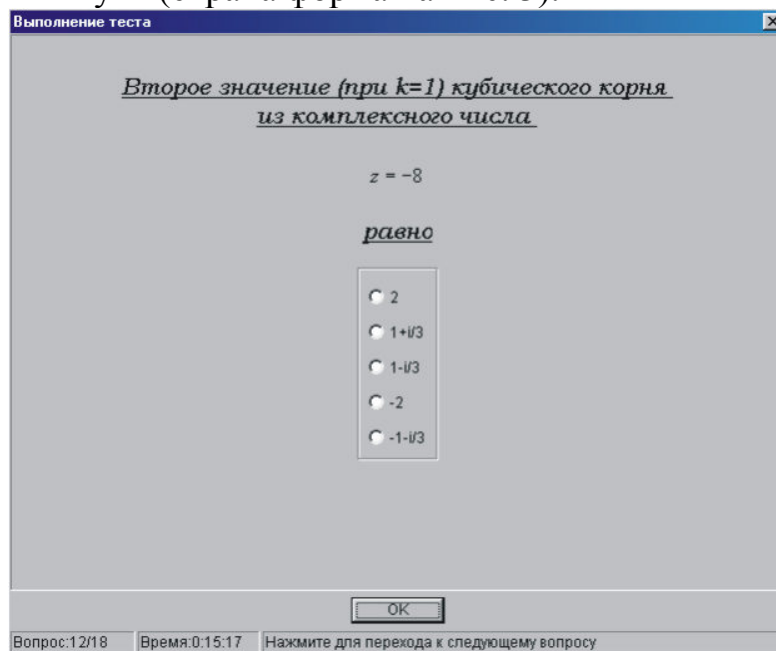


Рис. 3

Відповідь на це питання припускає попереднє розв'язування із застосуванням формули Муавра для дробового показника.

Питання типу С, теоретичне в даному випадку (Рис. 4):

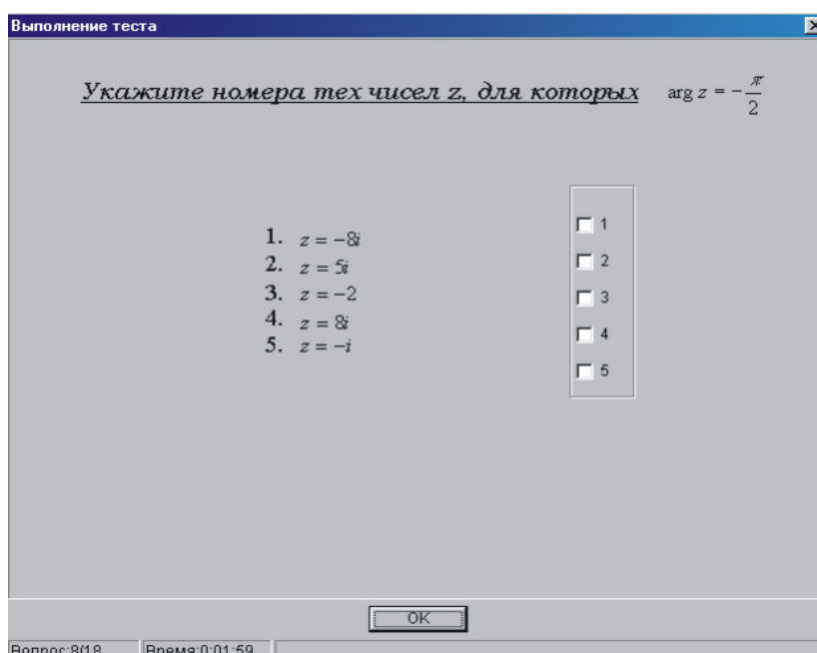


Рис. 4

Для того, що дати відповідь на задане питання необхідно установити два (номери 1 і 5) “прапорці”. Перевіряються знання основних понять про комплексні числа.

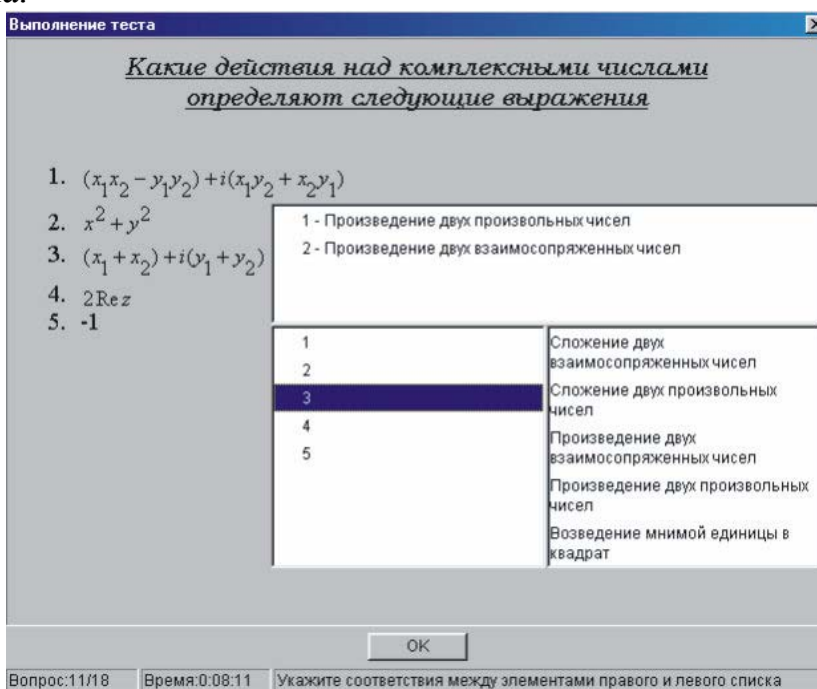


Рис. 5

Питання типу D – теоретичне питання на відповідність (Рис. 5). Увазі того, хто проходить випробування представлені п’ять виразів (на сірому фоні): різні дії над комплексними числами. Таблиця (білий фон) містить два стовпця (множини), у першому з яких перераховані номери даних виразів, у другому – дії над комплексними числами. Необхідно визначити усі п’ять пар відповідностей. Лівою клавішею миші виконуємо навперемінно натиснення в ліве – праве поля, при цьому в горизонтальному полі відображуються отримані відповідності.

Аналіз результатів тестування й обчислення середньостатистичних тестових показників дозволили виявити евристичні прийоми, найбільш важкі для застосування студентами.

Так, наприклад, на графіку (Рис. 6) ми бачимо номери тих тестових завдань (1, 5, 10), на які дана мінімальна кількість правильних відповідей по темі “Комплексні числа”.

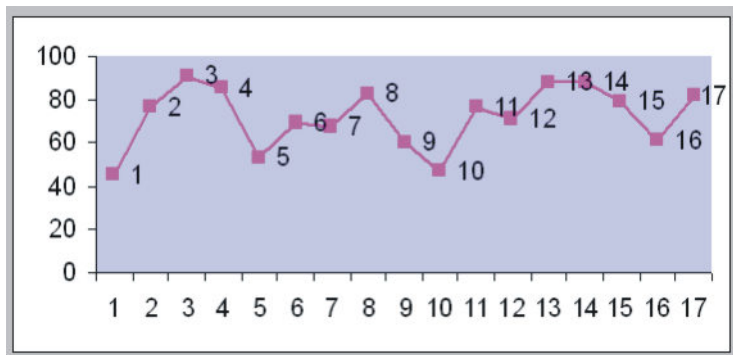


Рис. 6

Ця інформація дозволила зробити висновок про недостатній рівень засвоєння поняття аргументу комплексного числа, що можна розглядати як наслідок існування деяких прогалин у знанні елементарної математики та недостатній рівень сформованості евристичних прийомів: переформулювання умови задачі, аналіз отриманого результату.

Таким чином, діяльність, якою займаються студенти під час комп'ютерного тестування, вимагає реалізації евристичних умінь, формування яких відбувається у процесі навчання.

Література:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. 2 изд., испр. и доп. М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. И.Х. Галеев, Д.Л. Храмов, А.П. Светлаков, О.В. Колосов. Адаптивное обучение и тестирование. //Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Развитие методов и средств компьютерного адаптивного тестирования», 17–18 апреля 2003 г. – С. 33–35.
3. Ключко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: Автореф. дисс. ...док. пед. наук. – К., 1998. – 36 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.

Гамула І.А.

НАУКОВО–ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ІНСТИТУТІВ

У роботі на основі теоретичного аналізу концепцій вітчизняних і зарубіжних учених щодо формування відповідальності розкриваються науково-теоретичні засади формування цієї якості в курсантів військових інститутів Міністерства оборони України.

Підтримка високої боєздатності підрозділів, частин і кораблів, зміцнення військової дисципліни неможливі без відповідального ставлення офіцера до виконання своїх обов'язків. Відповідальність як одна з найвагоміших якостей особистості офіцера–керівника формується на всіх етапах його становлення під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників. Важливу роль у формуванні

відповідальності майбутніх офіцерів повинні виконувати військові інститути МО України. Разом з тим, аналіз результатів відгуків з війська свідчать про те, що близько 30% випускників військових інститутів недостатньо підготовлені до виконання відповідальних завдань з навчання й виховання підлеглих. Однією з причин такого стану є відсутність у практиці виховання єдиного розуміння вихователями шляхів й умов формування відповідальності, неузгодженість дій у розв'язанні цього завдання. Це, насамперед, пов'язано із недостатнім знанням науково–теоретичних основ формування цієї важливої військово–професійної якості майбутніх офіцерів.

На основі теоретичного та історичного аналізу проблеми, наукового розгляду досвіду та сучасних концепцій вітчизняних і зарубіжних учених щодо формування відповідальності ми дійшли висновку, що до науково–теоретичних основ формування відповідальності в курсантів вищих військових закладів освіти належать: закономірності, принципи та методи формування відповідальності, обґрунтовані в психологічній теорії діяльності та педагогічних теоріях відповідальності.

Згідно з психологічною теорією діяльності, відповідальність як якість особистості формується в процесі діяльності курсантів. О.М.Леонт'єв називає діяльність процесом активності людини, у якому те, на що він спрямований у цілому (його предмет) завжди збігається з тим об'єктивним чинником, який спонукає суб'єкта до цієї діяльності, тобто з мотивом [1]. Тому, поняття діяльності необхідно пов'язувати з поняттям мотиву. На думку О.М.Леонт'єва, структура особистості – це відносно стала конфігурація внутрішніх ієрархізованих мотиваційних ліній [2]. Отже, формування відповідальності, – це створення ієрархічної мотиваційно–потрібнісної структури, де формуються вищі соціальні потреби. Зміна, поширення, перебудова мотиваційно–потрібнісної сфери є основою формування відповідальності. Звідси випливають дві основні психологічні вимоги до формування відповідальності в курсантів військових інститутів. Перша – основою виховної роботи повинно бути формування у курсантів мотивації відповідальності. Тобто, перш ніж формувати у них відповідальність за виконання військового обов'язку, необхідно викликати у них потребу в цій якості, сформувати в них стале внутрішнє спонукання (мотиви) до її набуття.

Другою психологічною вимогою є формування позитивних звичок відповідальної поведінки. Звичкою називають "усталений спосіб поведінки, сформований унаслідок кількаразового повторення дії" [3, с.29]. Звички пов'язані з навичками, отже будь–яка звичка є навичкою, що стала потребою. Навичка, відповідно, є лише можливістю виконувати певні дії автоматично. Коли ж виконання цієї дії за допомогою таких навичок відбувається не відповідно до зовнішніх вимог або ж обставин, а завдяки внутрішній потребі, то в цьому випадку можна говорити про звичку до зазначеної дії. Саме ця внутрішня потреба визначає відповідальну поведінку. В основі формування звичок відповідальної поведінки лежать: соціальні вимоги; норми; соціальні

цінності, у тому числі й військові; система особистих життєвих цінностей; соціальний досвід курсанта.

Основний шлях формування звичок відповідальної поведінки – це багаторазове повторення дій упродовж тривалого часу.

Теоретичні основи формування відповідальності в курсантів військових інститутів складаються не тільки в рамках психологічної теорії діяльності. Велике значення для формування відповідальності мають педагогічні теорії відповідальності. До них належать концепція "відповідальної залежності" А.С.Макаренка й виховання громадської свідомості В.О.Сухомлинського [4].

У цих педагогічних теоріях висунуто та обґрунтовано низку методологічних положень, які становлять науковий фундамент формування відповідальності за виконання обов'язків військової служби в курсантів військових інститутів.

Перше положення – про розподіл функцій, ролей і обов'язків у спільній діяльності.

Для того, щоб людина могла відповідати за доручену справу, за результати праці, необхідно, насамперед, достатньо повно й чітко встановлювати коло її обов'язків. Відповідальність особи за ті чи інші вчинки не може бути вищою чи нижчою від наданих повноважень і покладених на неї обов'язків. Тільки завдяки розподілу функцій можна забезпечити важливий параметр самої системи – її характеристику як спільності, а саме – реалізацію принципу «відповідальної залежності її учасників». Лише завдяки такому розподілу функцій між учасниками діяльності члени організації займають у ній певні позиції, їм приписують певні ролі, визначають правила й норми поведінки, форми взаємодії, їх взаємозв'язок, підпорядкованість, контакти, залежність, тобто складається основа соціальної організації [5, с.33].

Друге положення – про колективний суб'єкт керівництва.

Під колективною формою керівної діяльності ми розуміємо таку форму соціальної системи, яка передбачає спільну діяльність групи керівників і підлеглих. До них належать керівний апарат, офіцерська рада, суди офіцерської честі, комісії, навчальні ради, редколегія стінного друку і т.ін. Колективну форму керівництва визначають реалії сьогодення. Без неї неможлива демократизація ЗС України та перехід армії на професійну основу. Результати опитування, яке було проведено Інститутом соціології АН України свідчать про те, що 49% солдатів і 41% офіцерів вважають за необхідне враховувати думки військовослужбовців під час розв'язання кадрових, організаційних і соціальних проблем [6].

Якщо, за колективної форми керівництва його члени наділені реальними повноваженнями та обов'язками, то вони проходять через складну систему залежностей, внаслідок чого, формується вміння контролювати товариша й визнавати суспільний контроль. У своєму дослідженні В.О.Хашченко робить висновок про те, що виконання керівних функцій ставить учасників спільної діяльності у такі стосунки, які припускають взаємну відповідальність і сприяють взаємодопомозі [7]. Педагогічний сенс цього положення полягає в

тому, що спільна діяльність щодо керівництва колективом формує відповідальність у підлеглих за результати цієї діяльності.

Третє положення – про роль особистості керівника в організації.

Значну роль в організації спільної діяльності в цілому й у формуванні відповідальності зокрема відіграють педагогічні методи та стиль керівництва, які використовує керівник.

У науковій літературі цю проблему розглядали І.В.Сулітицький [8], О.М.Аксьонова [9], О.Л.Свенцицький [10]. Її аналіз дає підстави стверджувати, що стиль керівництва є інтегральною характеристикою взаємодії керівника з колективом й окремим виконавцем. У цьому дослідники вбачають індивідуальні особливості цілісної, відносно стійкої системи методів, засобів, прийомів впливу керівника на колектив. Стиль керівництва водночас включає в себе три компоненти: директивний, колективний, невтручання. При цьому стиль не є якимось чистим проявом одного з компонентів, а водночас характеризується усіма трьома, за провідної ролі одного чи декількох з них. Розрізняють такі типи керівництва:

1) директивний – пов'язаний із спрямованістю діяльності на результат. Провідним у ньому є мотив досягнення результатів роботи підрозділів, що сприймаються таким керівником як особисті досягнення. Це зумовлює уникнення відповідальності членами колективу;

2) в основі колективного компонента стилю керівництва лежить мотивація, що пов'язана як із процесом і результатом діяльності, так і з взаємодією з виконавцями. При цьому виконавців сприймають як самостійних суб'єктів на рівні з керівником процесу діяльності. Такий стиль керівництва є запорукою творчої діяльності особи. Завдяки цьому в членів колективу формується персональний тип відповідальності;

3) невтручання проявляється тоді, коли керівник недостатньо зацікавлений у виконанні своєї діяльності, яку регулярно супроводжують невдачі, тому він прагне підвищити власну оцінку з боку оточення в непрофесійних видах діяльності. Це виступає засобом компенсації слабкої позиції керівництва в колективі під час виконання ним основних обов'язків. Такий стиль керівництва характеризується наявністю дифузії відповідальності, яка виявляється у формуванні псевдоколективної відповідальності, що призводить до формування псевдоколективної діяльності [5, с.122–138].

Виходячи з цього, робимо висновок про те, що формування відповідальності в курсантів військових інститутів безпосередньо залежить від стилю управління колективом з боку керівництва. Педагогічний зміст стилю керівництва визначають, насамперед, мотивовані механізми діяльності керівника, які реалізуються в його взаєминах із підлеглими. Четверте методологічне положення про абсолютну відповідальність керівника. Воно пов'язане з питанням – чи звільняється керівник, що надав частину своїх повноважень і обов'язків підлеглим, від відповідальності за результати діяльності, а також за виконання підлеглими їх безпосередніх обов'язків? У Статуті внутрішньої служби Збройних Сил України записано: "Командир

(начальник) є єдиноначальником й особисто відповідає перед державою за постійну бойову та мобілізаційну готовність довіреної йому військової частини (корабля)" [11].

Сфера цієї відповідальності охоплює всі сторони й аспекти діяльності військового колективу. На кожній ділянці такої діяльності є виконавці, які відповідають за чітке виконання покладених на них завдань. Керівник безпосередньо відповідає за підбір цих виконавців, а також за правильність постановки завдань і забезпечення умов для виконання кожним із них дорученої справи та за наслідки їх діяльності.

Особливе значення має п'яте положення про контроль і перевірку виконання службових обов'язків, з урахуванням кінцевих результатів. Чітке визначення функцій посадової особи разом із покладеною на неї відповідальністю за їх виконання повинне супроводжуватися системою контролю й виявлення відповідальності, згідно з кінцевими показниками. При цьому важливо, щоб організаторські та контрольні функції здійснювали самі підлеглі, проходячи школу організації й управління, школу керівників і підлеглих.

Таким чином, матеріали дослідження свідчать про те, що науково-теоретичними основами формування відповідальності в курсантів вищих військових закладів освіти є: закономірності, принципи та методи формування відповідальності, обґрунтовані в психологічній теорії діяльності та педагогічних теоріях відповідальності. Згідно з психологічною наукою, діяльність передбачає створення ієрархічної мотиваційної сфери відповідальності, її зміну, розширення, перебудову на основі формування мотивації відповідальності й позитивних звичок відповідальної поведінки.

До педагогічних теорій відповідальності належать концепція "відповідальної залежності" А.С.Макаренка та виховання громадської свідомості В.О. Сухомлинського. У цих теоріях висунуто та обґрунтовано низку методологічних положень, що є визначальними у формуванні відповідальності в курсантів. А саме, положення про: розподіл функцій, ролей і обов'язків під час спільної діяльності; колективний суб'єкт управління; роль особистості керівника в організації спільної діяльності; абсолютну відповідальність керівника; контроль і перевірку виконання з урахуванням кінцевих результатів.

У практичному плані вище названі теорії становлять наукове підґрунтя для єдиного розуміння вихователями шляхів та умов формування відповідальності в курсантів військових інститутів.

Література:

1. Леонтьев А.Н. Потребности и мотивы деятельности //Психология: учебник для пединституттов.– М.: Учпедгиз, 1962.– С.362–383.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психологии.– М.: Изд-во МГУ, 1981.– 584 с.
3. Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Пеньковський С.В. Військова психологія: Терміни, поняття, визначення. Словник-довідник: Навч. посібник.– К.: ІЗМН, 1996.– 144 с.
4. Гамула І.А. Педагогічні теорії відповідальності А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського //36.наук.пр. Випуск 3 (28).– К.: ВГІ НАОУ,2002.– С.22–26
5. Совместная деятельность: Методология, теория, практика.– М.: Наука, 1988.– 228 с.

6. Афонін Е.А. Становлення Збройних Сил України: соціальні та соціально–психологічні проблеми / НАН України. Ін–т соціології. Відп. ред. Л.В.Сохань. Л.Ф.Бурлачук. – К.: Інтерграфік, 1994. – 364 с.
7. Хашченко В.А. Влияние социально–психологических свойств совета бригады на эффективность управления производственным коллективом: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 1986.– 20 с.
8. Сулятицький І.В. Соціопсихологічні чинники виховних функцій системи військово–управлінської діяльності: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07.– К., 1997.– 25 с.
9. Аксьонова О.М. Система педагогічної підготовки майбутніх офіцерів до управління військовим колективом (виховний аспект): Автореф. дис.... канд. пед. наук: 20.02.02. Хмельницький. 1998.– 17с.
10. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления.– Л., 1986.– 176 с.
11. Військові статuti Збройних Сил України.– К.: Варта, 1999.– 516 с.

Дармограй В.М.

КОМПОНЕНТИ УМІНЬ САМОСТІЙНОГО УЧІННЯ СТУДЕНТІВ

Студент, який розраховує на активне ділове життя після закінчення університету, повинен ще в стінах навчального закладу навчитись прийомам самостійного опанування знаннями, а також усвідомити, що лише він несе відповідальність за рівень своєї освіченості. Адже успішний фахівець – це людина, яка вміє самостійно обирати шляхи і засоби у вирішенні поставлених завдань, має широку теоретичну і практичну підготовку, високу професійну культуру і ерудицію. Отже, проблема формування умінь самостійного учіння студентів обумовлена необхідністю розвитку здатності особистості самовизначатися в нових умовах, самостійно реалізовувати себе в педагогічній діяльності. Метою нашої статті є виявлення складових компонентів умінь самостійного учіння першокурсників, а також їх сутності, призначення та функцій.

Підготовка студентів до теоретичної і практичної діяльності не можлива без усвідомлення власних потреб, що складаються в процесі навчання, та подальшого визначення нових освітніх цілей своєї діяльності. Тому вдосконалення уміння будувати свою діяльність цілеспрямовано, відповідно до своїх мотивів набуває першочергового значення. Через те, що розвиток цих двох елементів є взаємообумовленим, то їх систему назвемо “мотиваційно–орієнтаційним” компонентом. Навчальна мотивація, як звісно, впливає на ставлення до навчання і визначає оптимальний плин процесу адаптації студентів. Вона включає оцінку студентами різних аспектів навчального процесу з точки зору їхніх індивідуальних потреб і мотивів, які відповідають на запитання, заради чого здійснюється та чи інша діяльність. Ось чому задоволення власних потреб, інтересів, різних мотивів учіння забезпечує включення студентів у процес активного навчання, підтримує активність протягом усіх етапів навчання.

Таким чином, можна стверджувати, що мотиваційно–орієнтаційний компонент умінь самостійного учіння усуває інертність в самоактивізації розумової діяльності та сприяє формуванню мотиву учитися самостійно. Призначення досліджуваного компоненту полягає в пошуку нових методів, форм, засобів учіння, що дозволять першокурсникам реалізувати мотиви учіння, навчитися підтримувати позитивне ставлення до процесу оволодіння і

засвоєння досвіду. А його складовими частинами є: уміння підтримувати і реалізовувати в навчанні власні позитивні мотиви і потреби; знання особливостей вузівського навчально-виховного процесу, основних функцій різних форм навчання; уміння будувати свою діяльність цілеспрямовано.

Людина, що обирає викладацьку діяльність, мотивується бажанням здобути загальне визнання, пошану, здібності впливати на інших; можливістю спілкуватися. При подальшому дослідженні проблеми варто враховувати, що характер сформованості складових мотиваційно-орієнтаційного компоненту умінь самостійного учіння впливає на всі інші його компоненти.

Однією з умов, що забезпечують успішне навчання у ВНЗ, є уміння організовувати свою діяльність, тобто вміти правильно планувати процес засвоєння змісту навчального матеріалу. В свою чергу, якість організації діяльності залежить від умінь систематизувати свою роботу, розподіляти час, правильно вибирати потрібну інформацію. В адаптаційний період першокурсники використовують організаційні прийоми, вироблені ними під час навчання в школі [5; 122]. Однак в університеті вчорашній школяр зіштовхується з новою для себе дійсністю і він змушений змінювати та вдосконалювати звичні прийоми роботи, тому що в нових умовах вони втратили свою актуальність. В цей період у першокурсників формуються уміння самостійно планувати і систематизувати процес засвоєння змісту навчального матеріалу, регламентувати обсяг роботи та розподіляти свій час. Зазначені уміння є складовими “організаційно-адаптаційного” компоненту, який визначає психолого-педагогічну готовність студентів до навчання. Він відповідає за здатність людини адаптивно здійснювати складні, гарно організовані моделі поведінки для досягнення певного результату в будь-яких умовах.

Професійна адаптація має велике значення на початку викладацької діяльності. Від уміння вчителя пристосовуватись до певних умов, норм і принципів залежить ефективність його професійної майстерності, а, в решті – решт, якість навчально-виховного процесу та освіченість суспільства. Тому помилки в педагогічній праці неприпустимі, навіть якщо йдеться про початковий період діяльності вчителя.

Організаторська діяльність учителя пов’язана з залученням учнів до виховної роботи; стимулюванням їхньої пізнавальної активності та спрямуванням її в необхідному напрямі. Для цього майбутнім учителям потрібно опанувати низкою організаторських умінь, серед яких так зване почуття часу: уміння правильно розподіляти справи протягом певного часового періоду, укладатися в зазначений термін [1;272].

Організованість особистості сприяє розвитку цілеспрямованості, і умінню керувати власною поведінкою, а її раціональність залежить від отриманих знань про особливості освітнього процесу вищого закладу. Отже, ступінь розвитку організаційно-адаптаційного компонента впливає і у той же час залежить від характеру сформованості мотиваційно-орієнтаційного компонента.

Відомо, що отримані у школі знання забезпечують можливість активної участі в професійному житті суспільства або подальшого навчання у ВНЗ [4;118]. Тому якість знань, які потрібно опанувати студентам, багато в чому залежить від рівня здобутої в середній школі теоретичної підготовки. Незважаючи на це, ефективність розвитку умінь самостійного учіння в університеті неможлива без спеціального коригування рівня базових знань студентів, їх повторення після тривалої літньої перерви. Тому важливо узагальнити отримані в школі знання, упорядкувати їх у таку систему, яка б стала підставою для подальшого успішного навчання. Такий курс узагальнення шкільних знань допоможе знизити інертність і невпевненість першокурсників. Таким чином, якість реалізованої навчальної діяльності залежить від рівня засвоєння спеціально–предметних знань і опанування прийомів засвоєння матеріалу та його застосування. Отже, наступний компонент досліджувальних умінь має назву “змістовно–операційний”. Його функції полягають в організації теоретичної і практичної підготовки до навчання у ВНЗ, а його складовими будуть: оволодіння системою спеціально–предметних знань; пізнавально–виконавські уміння (уміння читати, уміння конспектувати тощо); пізнавальні уміння (уміння самостійно усвідомлювати та опрацьовувати зміст навчального матеріалу).

Викладач є носієм суспільних знань та цінностей. Здібний фахівець знає свій предмет значно ширше за об’єм навчального курсу, постійно слідкує за новими досягненнями в галузі своєї науки, абсолютно вільно володіє матеріалом, проводить дослідницьку роботу. Тому майбутній учитель повинен опанувати культурою інтелектуальної діяльності, саморозвиватися, оскільки лише той, хто вміє самостійно учитися, може розвивати смак до учіння у інших.

Взаємодія організаційно–адаптаційного і змістовно–операційного компонентів сприяє усуненню організаційної пасивності студентів та підвищує ступінь їхньої навчальної самостійності.

Загальновідомо, що навчання не можливе без тісної і плідної співпраці між всіма учасниками освітнього процесу. Студент, який самостійно, без сторонньої допомоги проявляє активність у спілкуванні або спільній діяльності з людьми, є ініціативним і має більше шансів на успіх. Отже, удосконалювання компонента ініціативи сполучено з розвитком уміння узагальнювати досвід, використовувати ідеї інших людей, що сприяють успішному навчанню. З огляду на функції компонента ініціативи, можна вважати, що в його склад входять такі складові як: уміння охоче і грамотно виражати свої думки; уміння відстоювати і зберігати власну думку; уміння виступати перед аудиторією; уміння узагальнювати і використовувати досвід. Формування зазначених умінь впливає на результат навчальної праці, його організації, відношення студентів до себе і має чимале значення для інших компонентів системи умінь самостійного навчання.

Кожний, хто обирає професію вчителя, бере на себе відповідальність за тих, кого він буде навчати і виховувати, разом з тим, відповідаючи за власні вчинки та професійну підготовку. Це зобов’язує студентів навчитися

вирішувати нестандартні завдання; проявляти винахідливість і кмітливість у нетипових ситуаціях та професійну мобільність; уміти переконувати інших; розвивати здатність до самостійного прийняття рішень.

У системі компонентів умінь самостійного учіння важливе місце посідає можливість здійснення адекватного оцінювання власних дій студентами і можливості порівняння результатів діяльності з колишніми досягненнями в школі. Призначення компонента контролю полягає в тому, щоб вчасно аналізувати рівень сформованості всіх елементів системи умінь. Назвемо цей компонент “аналітико–оцінним”. Забезпечуючи взаємозв'язок усіх компонентів, він містить: уміння здійснювати систематичний самоконтроль за процесом засвоєння навчального матеріалу; уміння аналізувати якість знань, здібностей, результатів діяльності; спрямовує орієнтацію на адекватну самооцінку. Його наявність у системі досліджуваних умінь забезпечує удосконалювання всіх перелічених компонентів.

Така позитивна професійна риса як уміння об'єктивно оцінювати і регулювати свою поведінку є однією з передумов адекватного впливу на учнів [1;4]. Коли людина вміє оцінювати свої можливості, вона правильно обирає мету, що є першим етапом успішного здійснення діяльності; усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; визначає особливості власного стилю; укріплює власні сильні сторони, усуває слабкі. Аналітико–оцінна діяльність, яка допомагає вчителю підтримувати так названий зворотний зв'язок у своїй роботі, передбачає безупинне звіряння з тим, що намічалось досягти в навчанні і вихованні учнів і на цій основі вносити корективи в навчально–виховний процес, вести пошуки шляхів його удосконалювання і підвищення педагогічної ефективності.

Професійна майстерність характеризується, в першу чергу, здатністю самостійно добувати необхідну інформацію; швидко орієнтуватися в нестандартних ситуаціях; постійно підвищувати рівень своєї самоосвіти. Тому навчання не може відповідати сучасним вимогам, якщо в педагогіці не буде приділятися увага озброєнню студентів системою умінь і навичок розумової праці, від сформованості яких залежить якість їхніх знань. Тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, через власний досвід, думку і діяльність, стають його міцним надбанням [3;6].

Отже, система умінь самостійного учіння студентів молодших курсів містить п'ять взаємозалежних компонентів: мотиваційно–орієнтаційний, організаційно–адаптаційний, змістовно–операційний, аналітико–оцінний та компонент ініціативи. Їх сукупність складає зміст поняття “уміння самостійного навчання”. Вважаємо, що подальше дослідження варто спрямувати на вивчення питань про рівні та критерії сформованості вищезазначених компонентів.

Література:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384с.
2. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск: Вышейш. шк., 1991. – 287с.

3. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів: Монографія. – Харків.: ХМК, 2003. – 64 с.
4. Педагогический словарь. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т. 2.
5. Современные психолого–педагогические проблемы высшей школы. – Выпуск 5. /Отв. Редакторы: А.А.Крылов, Н.В.Кузьмина. – Ленинград, 1985. – С.122–123.

Дегтярь А.

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Одним із показників сформованої навчальної діяльності студентів є високий рівень її свідомої регуляції. Для того, щоб успішно навчатися у вищій школі, необхідно вміти в значній мірі самостійно організовувати свою навчальну діяльність і, отже, не просто практично володіти навчальними діями, але володіти рефлексивно, усвідомлюючи склад і підґрунтя виконуваних дій, оцінюючи їх відповідність цілям і умовам діяльності і визначаючи на цій основі найбільше ефективні способи засвоєння.

Рефлексія органічно притаманна природі людини – як і свідомість, і пам'ять. Інтерес до неї виявляли в основному філософи, фізіологи, психологи. Поняття “рефлексії” прослідковується уже в ідеях Аристотеля і Платона, а потім у працях таких філософів як Г.Гегель, Р.Декарт, Д.Дідро, І.Кант, А.Лейбніц, Дж.Локк, Б.Спіноза, Л.Фейєрбах, І.Фіхте, Ф.Шеллінг; у дослідженнях сучасних філософів і методологів (М.Бахтін, С.Гессен, В.Зінченко, Г. Щедровицький), в теорії аналітичної та індивідуальної психології (А.Адлер, У.Олпорт, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Юнг).

З розвитком тенденції гуманізації освіти поняття “рефлексія” почало розглядатися вітчизняними психологами і педагогами (Б.Ананьєв, А. Бодальов, Л.Виготський, В.Вульфов, В.Давидов, В.Загвязинський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Д.Ельконін).

Метою даної статті є узагальнення досліджень з даної проблеми.

У широкому сенсі рефлексію розуміють як міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відносин зі світом, у якому живе особистість, наприклад, у англійській мові термін “to reflekt upon” означає “розмірковувати над...”.

Поняття “рефлексія” виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Сократівські діалоги були організованим актом рефлексії співбесідника. Розмірковування Сократа та Платона над власними переживаннями й відчуттями також мали рефлексивний характер.

Поняття “рефлексія” в науку було введено В.Декартом, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядала свідомість, перш за все, як мислення. У своїй праці “Розмова з Бурманом” він зазначав: “Усвідомлювати – означає мислити й рефлексувати над власним мисленням”. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного.

Дж.Локк визначав рефлексію як джерело особливого знання, коли спостереження індивіда спрямовується на внутрішні дії свідомості, тоді як

відчуття мають своїм предметом зовнішні речі. Фактично в цьому умовиводі вчений розводить поняття “рефлекс” і “рефлексія” й визначає останнє як особливе джерело знань, яке народжене внутрішнім досвідом. Таке тлумачення рефлексії стало потім аксіомою інтроспективної психології, котра розглядає рефлексію як спосіб спостереження за психічними актами.

У роботах І.Канта психологія набула гносеологічної форми і стала розглядатися як форма пізнання (1).

У сучасному філософському розумінні рефлексія трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» (2).

Пізніше термін був запозичений психологією, яка розглядає рефлексію як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану психічних процесів. Рефлексія – це не тільки знання й розуміння самого себе, але й встановлення того, як інші розуміють і сприймають його особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Це “процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного” (3).

С.Рубінштейн зазначав, що завдяки наявності рефлексії суб'єкт виявляється здатним здійснювати управління діяльністю, досягати мети. Виникнення рефлексії обумовлене всім ходом життя і діяльності індивіда, завдяки їй здійснюється опосередкована взаємодія суб'єкта зі світом, у ході переломлення зовнішніх впливів через специфіку суб'єктивного світу особистості. При цьому рефлексія виступає як «внутрішні умови, включені в загальний ефект, обумовлений закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов» (4). Рефлексію можна розглядати як визначену фазу навчальної діяльності, що виникає в ситуації неузгодженостей (суперечностей) необхідного і можливого та являє собою закономірність і умову його формування і розвитку. Завдяки наявності такої фази в діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів діяльності (5).

У наукових дослідженнях існують різні підходи до розгляду рефлексії. Так, К. Вазіна визначає рефлексію як головний елемент в системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини у світі. На її думку, рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка – норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Рефлексія блокує діяльність по старих зразках і відкриває нові шляхи для мислення і дії.

В. Слободчиков і Є. Ісаєв розглядають рефлексію як вихідну категорію в аналізі проблеми свідомості (6). У сфері індивідуальної свідомості рефлексія виступає кардинальним способом вирішення основної суперечності «свідомості взагалі» – суперечності між наївною (цілком арефлексивною) і трансцендуючою (максимально рефлексивною) свідомістю. Аналіз проблем

свідомості – це насамперед дослідження феномена рефлексії як сенсового центру всієї людської реальності.

Г.Гранатов розглядає рефлексію в контексті методу додатковості в педагогічному мисленні. У його розумінні педагогічне мислення – це таке мислення, у роботі якого пізнання і самопізнання не заперечують, а взаємно доповнюють один одного – так, що пізнання сутності (поняття) інших предметів зливаються із самопізнанням людини. Автор виходить із запропонованого Н.Бором принципу додатковості: знання і рефлексія не протипоставлені, взаємно доповнюють одне одного в єдиному безупинному процесі. Одне знання саме по собі безсиле, а тільки рефлексія – безпредметна, разом же вони здатні розвинути дійсно компетентного професіонала, який бажає і вміє працювати.

Цікавий підхід до розуміння рефлексії знаходимо у В.Белікова, котрий розглядає діяльність як рефлексуючу активність, підпорядковану свідомості. Рефлексія неможлива поза свідомістю, що у свою чергу припускає наявність інтелекту (7). Найбільш близьким до нашого дослідження є підхід Г.Щедровицького, який розглядає рефлексію як механізм засвоєння, умову появи в індивіда нових способів діяльності і нових спроможностей (8).

Розкриваючи зміст цього механізму, автор висловлює судження про те, що для появи нових засобів і способів діяльності необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціального дослідження, щоб на неї спрямовувалася б нова вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія стосовно вихідної діяльності.

Необхідно зазначити, що рефлексія органічно властива особистості як і свідомість, пам'ять, здатність відчувати, інтуїція. Інтерес до неї традиційно виявляли переважно філософи, фізіологи і психологи. У останні роки з розвитком тенденції гуманізму досліджуються педагогічні аспекти рефлексії.

Існують різноманітні класифікації форм і видів рефлексії. За об'єктом рефлексії розрізняють три її види: елементарна рефлексія, що приводить до розгляду й аналізу знань і вчинків, до міркування про їхні межі і значення; наукова рефлексія – критика й аналіз теоретичного знання; філософська рефлексія – усвідомлення й осмислення граничних основ буття і мислення людської культури в цілому (9).

У відповідності з етапами становлення самосвідомості людини в цілому виділяють такі форми рефлексії: що передбачає, порівнює, визначає, синтезує, трансцендитує.

Відповідно до типу діяльності виділяють пізнавальну й педагогічну рефлексію.

Слід назвати декілька класифікацій видів рефлексії, в основі яких є певна ознака. Так, ознака усвідомленості (характер управління) є основою першої класифікації. Виділяють умовно три види рефлексії – неусвідомлена, усвідомлена і рефлексія управління ситуацією. Неусвідомлена рефлексія передбачає, що індивід “бачить” себе в дії, в процесі, в ході якого:

- звертається до себе з питаннями: “Що я роблю? Як я це роблю? Чому і навіщо я це роблю?”;
- співвідношення себе “побаченого”, результатів своєї діяльності з власним досвідом;
- пошук найбільш адекватних способів і засобів для вираження, визначення “побаченого” й зрозумілого;
- фіксація “побаченого” в формі деякого тексту.

Отже, індивід розглядає свою діяльність зі сторони.

Другий вид рефлексії відрізняється характером управління. Індивід усвідомлює, рефлектує свою рефлексію, знає, що він рефлексує. Він “бачить” не тільки те, що, як, чому, навіщо він робить, але і те, як, чому, навіщо він саме так “бачить”.

Освоєння рефлексії управління ситуацією передбачає перехід на більш високий рівень оволодіння рефлексивною діяльністю. Індивід “бачить” як саму ситуацію, так і те, як цю ситуацію “бачать” інші учасники цієї ситуації і те, чому кожний з них “бачить” ситуацію саме так, а не інакше.

Освоєння індивідом указаних видів рефлексії сприяє його особистісному розвитку, допомагаючи перейти із зовнішнього управління діяльністю до самоуправління.

Отже, підводячи підсумок аналізу різноманітних досліджень як рефлексії, так і рефлексивної діяльності, необхідно сказати, що:

- рефлексія є явищем свідомості особистості, звернене на себе;
- рефлексія – це і розуміння, і сприйняття емоційного стану, дій, світорозуміння іншими людьми конкретного “особистісного Я”;
- сприйняття людиною людини є процесом спілкування, що має рефлексивний характер;
- рефлексивна діяльність пов’язана з почуттєвою стороною “Я”, з представленнями про предмет рефлексії;
- педагогічний аспект рефлексивної діяльності передбачає формування мети, плану діяльності, його реалізації, самоаналізу і самокорекції.

У подальшому необхідно розглянути сутність рефлексивної діяльності особистості.

Література:

1. Кант И. Сочинения. – М.: Политиздат, 1966.– Т.6.– 590 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Психология. Словарь. /Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: ИПЛ, 1990. – 702 с.
4. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22–28.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа–пресс, 1995. – 383 с.
7. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно–познавательной деятельности. – Челябинск: Факел, 1995. – 141 с.
8. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

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 витoki становлення педагогічної освіти сягають у часи створення та діяльності Острозької та Києво–Могилянської академії (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 з 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 ХІХ ст. – періоду заснування Харківського університету та педагогічного інституту. Підтвердженням цього є відкриття наприкінці ХVІІІ ст. на базі Львівського університету гімназії, у якій проходили педагогічну практику студенти гуманітарних напрямів, 1787р. 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.Богомоловського, Я.Заболоцького, П.Лодій, Ф.Лопатинського, І. Мартиновича, І. Франка.

У ХVІІІ 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 «всяческою 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 натурі, 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 учишь, 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 р.). 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 кандидатов». 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–х 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 роки 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].

1994 р. 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 академій – 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.ІУ, ч.І.
9. Ушинский К. Собрание сочинений: В 6–ти т. – М.; Педпгогика, 1986.
10. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1964. – т.2.

Єфіменко Г.П.

СТАН ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ РЕКРЕАЦІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Суперечності сучасного етапу розвитку суспільства, пов'язані з переходом на нові економічні відносини, відображаються на матеріальній і духовній сфері людини. Різка грань у рівні життя різних верств населення, з одного боку, робить недоступним для багатьох людей використання традиційних форм відпочинку і відновлення здоров'я, з іншого, – надає необмежені можливості для реалізації цих потреб. Категорія здоров'я переходить у категорію економічних відносин і розглядається як предмет праці. Переоцінка культурних і етичних цінностей породжує їх мутацію, особливо у підростаючого покоління. У цьому відношенні роль фізичної культури, як частини культури суспільства, важко переоцінити в справі культурного і національного відродження України.

Метою даної статті є встановлення стану проблеми фізичної рекреації у вищому технічному навчальному закладі на сучасному етапі.

Систематизація історичних, аксіологічних, соціально–педагогічних і медико–біологічних даних про вплив занять різними видами рухової активності, що дозволить глибше зрозуміти суть фізичної рекреації і визначити її роль і місце у житті студентів. Виявлення особливостей інтересу і мотивації студентів технічних вузів до рекреаційних тренувань, а так само оптимізація і вдосконалення процесу управління рекреаційною руховою активністю студентів, яке сприятиме зняттю психічної напруги, поліпшенню особових якостей, морфо–функціональних показників і на основі цього – підвищенню рівня здоров'я.

Підвищення рівня функціонального стану організму людини неможливо без широкого і всебічного використання різноманітних засобів фізичної культури, які стають невід'ємною й обов'язковою частиною життя суспільства, незалежно від статі, віку і стану здоров'я. Це необхідно ураховувати у зв'язку з поступовим зниженням фізичної активності людини починаючи з часу навчання у школі, вузі й продовжуючи у фаховій діяльності.

Фізична рекреація є найбільш ефективним засобом підвищення фізичної та розумової працездатності студентів. Рівень сучасних знань у галузі фізіології, гігієни та медицини доводить необхідність рухової активності для даної категорії населення, причому не тільки у освітніх цілях для повноцінного

розвитку та оволодіння майбутньою професією, але й у лікувально-профілактичних для зміцнення й збереження здоров'я [2].

За даними М.Алієва та В.Аксенова [1], студенти завантажені розумовою діяльністю 10–12 годин за добу, а у період іспитів – 14 – 16 годин. Вивчення С. Давидовим добового режиму навчальної діяльності студентів показало, що біля 33 % від загального часу відводиться на лекційні й лабораторно-практичні заняття, а на самостійні заняття фізичною культурою лише 2 %. На зростання захворювань серед студентів указують багато дослідників [3], але їх дані по чисельності студентів з відхиленнями у стані здоров'я, віднесених до спеціальних медичних груп, мають істотні розбіжності і коливаються від 3 % до 30 % від загального контингенту тих, хто навчаються.

Більш 20 % першокурсників Української інженерно-педагогічної академії за станом здоров'я віднесені до спеціальних медичних груп. Найбільш розповсюдженими порушеннями у даній категорії студентів є порушення у стані здоров'я функцій очних м'язів (міопія), опорно-рухового апарату, захворювання серцево-судинної системи, респіраторні захворювання, захворювання шлунково-кишкового тракту та черепно-мозкові травми.

Зростання досягнень у фізкультурно-рекреативній діяльності може бути здійснено тільки на основі активних і постійних пошуків нових шляхів розкриття всіх можливостей кожного, хто займається фізичною культурою. Це стосується як функціонального стану організму, так і розвитку його потенційних задатків.

Аналіз змін у стані здоров'я студентів, які відбуваються під час занять, запобігання негативних змін у організмі при нераціональних навантаженнях є невід'ємною частиною загальної системи фізичного виховання. На думку окремих дослідників (А.Тер-Ованесяна, Л. Платонова, Л. Матвєєва), удосконалення існуючих і розробка нових педагогічних методик, спрямованих на підвищення фізичної активності студентів, призводить до потреби ретельного контролю стану їхнього здоров'я, функціональної, фізичної та розумової працездатності.

Деякі дослідники (П.Віноградов, В.Видрін, Н.Кудрявцева, Ю.Рижкін) здійснили розробки локальних складових фізичної рекреації, прояву її особливостей в конкретних умовах [4, 5, 6].

В умовах гуманізації і демократизації суспільства загострюється проблема впровадження фізичної культури до культури побуту, відпочинку особистості. А фізична рекреація, як вид фізичної культури, увійшла у сучасне життя кожного члена суспільства. Проблемою фізичної рекреації у вищих технічних закладах освіти займаються І.Агаркова, Н.Алексєєв, В.Зайцев, О.Каравишкина. Вони вважають, що одним з найважливіших напрямів у профілактиці захворювань у студентів є формування здорового способу життя, що віддзеркалює типову структуру його життєдіяльності. Для студента є характерними єдність і доцільність процесу самоорганізації і самодисципліни, саморегуляції і саморозвитку. Усе це спрямовано на повну реалізацію сил, можливостей і здібностей. Однак, у процесі повсякденної діяльності студенти

постійно обмежують рухову активність, що призводить до захворювань серцево–судинної системи, порушення функції опорно–рухового апарату, погіршення зору. Наслідками психічного перенапруження є дратівливість, депресивний стан, порушення сну. Часті повторення подібних явищ можуть призвести до стійкої патологічної зміни у центральній нервовій системі.

Проблеми, що пов'язані з порушенням фізичного та психічного здоров'я, стають більш гострими при нераціональній організації робочого дня студентів. При цьому особливу увагу слід звертати на створення для них системи релаксаційних заходів, які будуть враховувати розпорядок дня, особливість діяльності, матеріальні можливості. У порядку пріоритетності засобів відновлення своїх сил і поліпшення здоров'я, згідно опитування студентів, є різноманітні релаксаційні засоби: прогулянки, фізичні вправи, самомасаж.

Методологічні проблеми, що визначають місце і значення фізичної рекреації у сфері фізичної культури пов'язані перш за все з недослідженою механізми взаємодії фізичної рекреації з іншими видами фізичної культури. Так зокрема, в поняття фізичної рекреації входить більше двадцяти цільових установок (відновлення, відпочинок, перемикання на інший вид діяльності, отримання задоволення від занять, розвага і т.п.) [6]. Можна констатувати, що на відміну від інших видів фізичної культури, у фізичній рекреації відсутня чітка цільова спрямованість. З одного боку, цей факт припускає універсальну можливість використання фізичної рекреації для задоволення різних суто індивідуальних потреб людини, з іншою – створює серйозні проблеми в методичному забезпеченні цього виду діяльності, оскільки для кожної цільової установки необхідна конкретна програма тренінгу. Тому спектр методичних проблем полягає, в першу чергу, у відсутності науково–обґрунтованих рекомендацій по використуванню засобів, методів, форм рекреаційних занять, параметрів навантаження для задоволення індивідуальних потреб людини в цьому виді діяльності, з урахуванням віку, фізичного розвитку, соціального статусу студентів.

Розробка професором В.Видріним [4] і його учнями теорії фізичної культури, заснованої на концепціях загальної культури, дозволило з нових методологічних позицій розкрити зміст і суть окремих проблем фізичної рекреації (А.Джумаєв, 1989; Н.Бомова, 1992).

Все це диктує необхідність використання комплексного міждисциплінарного підходу, з вивченням історичних, соціально–психологічних, педагогічних, аксиологічних і медико–біологічних аспектів фізичної рекреації, і зокрема різних видів фізичних вправ як одного з найдоступніших і ефективніших засобів рекреації. Різні види фізичних вправ викликають комплекс морфологічних й функціональних змін, що обумовлюють значне поширення можливостей органів та систем у їх взаємозв'язку, збільшення діапазону компенсаторно–адаптаційних реакцій [7].

Наприклад, вибір оздоровчо–ефективних засобів весь об'єм ОФП для студентів УПА спеціальної медичної групи з порушеннями функції очних

м'язів можна розділити на три великі комплекси вправ: **аеробіка, гімнастика що коригує очні м'язи та загальна фізична підготовка [7].**

Подальше дослідження стану проблеми фізичної рекреації вимагає активних і постійних пошуків нових шляхів розкриття всіх можливостей кожного, хто займається фізичною культурою.

Література:

1. Алиев М.Н., Аксенов В.П. Физическое воспитание студентов с ослабленным здоровьем: Учеб. пособие. – Тула: Изд-во Тульского пединститута, 1993. – 189 с.
2. Вавилов Ю.Н., Вавилов К.Ю. Научно–практические предпосылки спортивно–оздоровительной программы для детей и молодежи //Теор. и практ. физ.культуры. – 1995.– № 4. – С. 54–58.
3. Булич Э.Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах. – М.: Высшая школа, 1986. – 255 с.
4. Выдрин В.М., Джумаев А. Физическая рекреация – вид физической культуры //Теория и практика физической культуры. –1989. – N.3. – С.2–3.
5. Выдрин В.М., Курамшин Ю.Ф., Николаев Ю.М. Осмысление инте–гративной сущности физической культуры – магистральный путь её теории //Теория и практика физической культуры. –1996. – N.5. – С.59–63.
6. Виноградов Г.П. Теоретические и методические основы физической рекреации: Дис.д–ра пед. Наук/ 13.00.04.– С Пб,1998.–502с.
7. Губанцева И.Б.Физическая подготовка студенток с ослабленным здоровьем на основе учета оздоровительной эффективности нагрузок: Дис... канд. пед. наук /13.00.04.–Тула,1999.–207с.

Карабінович Л. М.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ПРИКАРПАТЬСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті досліджуються основні напрями роботи з обдарованою молоддю у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника упродовж 2000–2003 рр. Автор аналізує діяльність студентських наукових гуртків, проблемних груп, наукових семінарів, участь обдарованих студентів у конкурсах, олімпіадах тощо.

Важливим завданням розвитку вищої школи України є подальше підвищення якості підготовки спеціалістів. Одним із шляхів його розв'язання є виявлення обдарованої молоді та залучення її до науково–дослідної роботи студентів (НДРС). Для побудови сучасної концепції роботи з талановитою молоддю слід визначити, на якому рівні перебуває ця діяльність сьогодні.

Проблемами організації студентської науки як складової навчально–виховного процесу на даному етапі займаються вчені В.Галузинський, Ю.Горобець, М.Євтух, С.Порев, Є.Спіцин, А.Шевченко та ін. Стан та результативність НДРС, за твердженням науковців, є дзеркальним відображенням підготовки висококваліфікованих спеціалістів, а отже фактором впливу на поступ отже науки й виробництва в цілому. У кожному вищому навчальному закладі існують елементи НДРС, які потребують детального вивчення та аналізу.

Метою статті є розгляд основних напрямів роботи з обдарованою молоддю у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника упродовж 2000–2003 років.

Студентська науково–дослідна робота в Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника є одним із пріоритетних напрямів підготовки спеціалістів і побудована на принципі індивідуалізації наукової діяльності.

Вона організовується спільними зусиллями наукової частини, професорсько–викладацьким складом кафедр та радою з науково–дослідної роботи студентів. Упродовж 2000–2003 рр. кафедри й наукові підрозділи університету спрямовували свої зусилля на поглиблення науково–дослідної роботи, розширення її тематики за пріоритетними напрямками розвитку науки і техніки, відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України (№ 887 від 14.07.2000; № 507 від 30.10.2000; № 551 від 23.11.2000) [4, 14]. Згідно з інструктивними документами Міністерства (наказ № 444 від 28.12.1994; № 1/9 – 279 від 30.06.00; № 1/11 – 60 від 08.02.00) в університеті організовувалась науково–дослідна робота студентів.

Розглянуті матеріали засвідчили, що НДРС є продовженням і поглибленням навчального процесу, що відбувається безпосередньо на кафедрах, у спеціальних лабораторіях, інформаційно–комп'ютерному центрі тощо. Керівництво науковою діяльністю обдарованої молоді здійснюється професорсько–викладацьким складом. Так, у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника упродовж 2000–2003 рр. функціонувала рада з науково–дослідної роботи студентів. Її склад, до якого входили студенти та молоді науковці, формувався за пропозиціями кафедр, деканатів та наукової частини університету. Основною метою ради була координація НДРС, надання методичної та інформаційної допомоги студентам у проведенні досліджень. Рада займалась підготовкою і оформленням їх результатів у вигляді тез, статей, доповідей, конкурсних робіт тощо. Вона функціонує і зараз.

Упродовж 2000–2003 рр. першочерговим завданням організаторів науково–дослідної роботи в університеті було виявлення і залучення до неї обдарованих першокурсників. На першому етапі молодь брала участь у науково–дослідних гуртках, які діяли при кожній кафедрі університету. Тут студенти молодших курсів опрацьовували вітчизняну та іноземну фахову спеціальну літературу, набували навички проведення наукових експериментів. Отримані результати обговорювались на засіданнях гуртків, наукових семінарах кафедр університету та його наукових підрозділів.

На багатьох факультетах також створені студентські наукові семінари, завданням яких було поглиблення знань із фахових дисциплін. Їх учасники вивчали організацію і методику наукової роботи, знайомились із її змістом і формами. Реальним результатом діяльності студентських наукових семінарів є, студентські конкурсні роботи та наукові конференції, дипломні та магістерські проекти, спільні наукові праці викладачів та студентів, зокрема, здійснення теоретично–експериментальних досліджень у наукових лабораторіях під індивідуальним керівництвом професорів і доцентів.

В університеті діяли проблемні групи, до складу яких входило по 5–6 чоловік: студенти, аспіранти, викладачі. Вони здійснювали спеціалізовані наукові дослідження за темами курсових, дипломних, магістерських робіт та планами держбюджетних, госпродоговорних і комплексних тем. Роботи, що містять оригінальні розв'язки актуальних наукових проблем, включались у звіти з держбюджетних, госпрозрахункових проектів, які виконували кафедри,

спеціальні лабораторії тощо (наприклад, на фізико–математичному та природничому факультетах).

Залежно від специфіки наукових досліджень кафедр, їх результати використовуються в науковій продукції як теоретичного характеру (наукові статті, соціологічні опитування, моніторинг з певних проблем міста, регіону і т.д.), так і практичного (експериментальні зразки приладів чи деталей до них, продукції, яка може знайти застосування в народному господарстві регіону [1, 2]. Так, у 2001 р. опубліковано монографію студентів О. Федоріва, О. Михайлів “Павло Іоан II – Папа миру” (Тернопіль, 2001. – 191 с.) [1, 4].

Студенти IV курсу фізико–математичного факультету Л. Габурак і С. Іванюк залучені до виконання проекту “Структура та магнітні властивості приповерхневих шарів моно– і полікристалічних матеріалів, модифікованих іонною імплантацією” [1, 3].

Перспективна в науковому плані молодь долучається до науково–дослідної роботи за комплексними темами кафедр університету, до інноваційної діяльності, готується до вступу в аспірантуру. Аналіз джерельної бази дає можливість стверджувати, що 5% з числа обдарованих студентів вступають до аспірантури, де продовжують працювати за тематикою студентських наукових досліджень. Цілісну характеристику участі студентів у науково–дослідній роботі подано у табл. 1.

Таблиця 1

Рік	Наукові гуртки	Наукові семінари	Проблемні групи	К–сть студентів, залучених у НДРС
2000	34	51	89	1329
2001	46	43	74	1469
2002	40	58	103	1377
2003	56	54	102	

Джерело: 2–5.

Аналіз статистичних даних дає підстави стверджувати, що впродовж 2000–2003 рр. спостерігалось зростання кількості наукових гуртків та семінарів, що пояснюється зміцненням матеріальної бази університету. Однак, якщо в середині 1950–1970 рр. пріоритетною ланкою роботи з обдарованою молоддю була діяльність студентських наукових гуртків, то, як показав аналіз, на початку XXI ст. перевага надається участі студентів у проблемних групах. Це зумовлено їх тісним взаємозв’язком і співпрацею з викладачами.

Зазначимо, що в навчальних планах більшості факультетів є курси “Вступ до спеціальності” та “Основи наукових досліджень”, де студенти знайомляться з методикою і організацією наукових досліджень, науковою організацією самостійної роботи та експерименту, методикою роботи з науковою літературою і користування бібліотекою тощо.

Елементи наукової творчості є неодмінним атрибутом виробничої та педагогічної практик студентів. На кафедрах природничого, фізико–математичного та економічного факультетів університету розроблені індивідуальні завдання з окремих питань, пов’язаних із раціоналізаторською та

винахідницькою роботою підприємств міста та регіону. Студенти педагогічного інституту під час практики у школі виконують дослідження з проблем теорії та методики викладання окремих навчальних предметів та виховної діяльності.

Основним завданням роботи професорсько–викладацького складу з талановитою молоддю у Прикарпатському університеті у 2000–2003 рр. з боку була поглиблена підготовка особливо обдарованих студентів. На кожній кафедрі розроблено плани їхньої індивідуальної роботи. Загальну картину результативності обдарованих студентів, які навчаються у Прикарпатському університеті подано у табл. 2.

Таблиця 2

**Результати роботи обдарованої молоді
Прикарпатського університету імені Василя Стефаника
(2000–2003 рр.).**

Рік	Кількість обдарованих студентів	Опубліковані наукові статті	Участь у всеукраїнських конкурсах	Участь у всеукраїнських олімпіадах
2000	105	243	6	–
2001	123	123	19	33, з них 6 переможців
2002	191	105	16	18 команд, з них 7 переможців
2003	232	128	–	17 команд

Джерело: 2–5.

Аналіз таблиці дає підстави стверджувати, що в університеті спостерігається тенденція до збільшення числа особливо обдарованих студентів. Найбільше таких на філологічному, фізико–математичному, економічному, юридичному факультетах [4, 4]. Конкретними результатами їх роботи є виступи із публікаціями в наукових виданнях, участь в олімпіадах, різноманітних конкурсах і виставках. Очевидно, що зменшувалась кількість учасників та переможців всеукраїнських студентських конкурсів та олімпіад. Дослідження показують, що традиційним стало проведення внутрішньоуніверситетського конкурсу на кращу наукову роботу студентів, аспірантів, молодих учених, присвяченого Дню Науки, публікація матеріалів студентської звітної–наукової конференції у студентському науковому збірнику “Еврика”.

Впродовж трьох останніх років однією з важливих складових розвитку студентської наукової роботи була підготовка студентів професорсько–викладацьким складом кафедр університету до участі у всеукраїнських студентських олімпіадах з окремих навчальних дисциплін і спеціальностей. Ця робота здійснювалася кафедрами під безпосереднім керівництвом і контролем наукового відділу університету, за організаційного сприяння ради з науково–дослідної роботи студентів. В результаті студенти університету ставали переможцями та призерами всеукраїнських студентських олімпіад з різних спеціальностей. За останні три роки переможцями олімпіад стали: О. Веселовський (німецька мова), С. Луцак (українська мова), М. Лаврів

(маркетинг), Р. Бочкур (українська мова), Н. Тимошів (німецька мова), а призерами – 26 студентів.

Обдарована молодь Прикарпатського університету брала активну участь у регіональних, Всеукраїнській та міжнародних студентських наукових конференціях, у всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт, всеукраїнських студентських олімпіадах. Так, переможці й призери першого етапу Всеукраїнської студентської олімпіади 2001 р. склали основу загальноуніверситетської команди для участі у II турі олімпіади, який традиційно відбувався у квітні–травні. У 2001 році 6 студентів університету стали переможцями і призерами всеукраїнських студентських олімпіад за такими спеціальностями: українська мова та українська література – 2; німецька мова – 1; дошкільне виховання – 1; фізика – 1; математика – 1.

13–14 грудня 2001 р. в університеті вперше проведено Всеукраїнську студентську наукову конференцію "Ціннісні виміри буття людини", в роботі якої взяло участь студенти 18 вищих навчальних закладів України [3, 15]. У жовтні 2003 р. в університеті організована і проведена Міжнародна наукова конференція студентів "Європейський вибір – очима молодих, до якої були залучені студенти університетів Польщі, Росії, Молдови.

У Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника впродовж 2000–2003 років діяла система матеріального стимулювання обдарованої молоді. Кращі студентські роботи відзначали преміями, наукових керівників нагороджували грамотами, 3 студенти отримали стипендії Президента України, 15 – стипендії та премії державних виконавчих органів влади.

Вчена рада Прикарпатського університету імені Василя Стефаника ухвалила "надати студентам, які активно працюють в галузі наукової роботи, можливість не складати заліків по даній дисципліні, а екзамени зараховувати автоматично, при умові отримання відмінних оцінок під час відповідей. Ширше рекламувати діяльність активних науковців, надаючи їм пільгові путівки, грошові нагороди або грамоти, найкращих студентів–науковців, переводити на індивідуальний графік навчання [6, 2]. В університеті здійснювалася цілеспрямована робота з відбору кандидатур на здобуття стипендій для молодих учених (наказ № 1/9 – 259 від 12.06.2000; № 1/9 – 254 від 07.06.2000; № 1/11 – 2863 від 30.10.2000).

З ініціативи студентського профкому в університеті впроваджувався проект підтримки відмінників. Кращі студенти нагороджувались цінними подарунками, іменними стипендіями Президента України.

Реальними результатами роботи з обдарованою молоддю в Прикарпатському університеті упродовж 2000–2003 рр. є стипендія чеського уряду (1 чол.); стипендія на навчання в аспірантурі м. Люблін, Польща (4 чол.); стипендія на навчання в аспірантурі Віденського університету, Австрія (1 чол.); програми академічних обмінів ім.Фулбрайта, США (3 чол.); стипендія ім.Лейна Кіркланда, Польща (4 чол.); грант Інституту українських студій університету м. Альберта, Канада (1 чол.); магістерська програма стипендій ім.Едмунда Маскі "Акт на підтримку свободи", США (2 чол.); Міжнародна

програма технічних обмінів студентів (Німеччина – 2 чол.; Югославія – 1 чол.); стипендія на стажування в Академії мистецтв м. Лодзь, Польща (3 чол.).

Таким чином, у Прикарпатському університеті упродовж 2000 – 2003 рр тривала діяльність, спрямована на розвиток НДРС, індивідуалізацію роботи з обдарованими студентами. Її важливими складовими було:

- • виявлення на перших курсах обдарованих студентів і залучення їх до наукової роботи через гуртки;

- • створення та регулярне функціонування студентських наукових семінарів, для поглиблення знань із спеціальностей і фахових дисциплін;

- • участь обдарованих студентів у проблемних групах, де розглядалися і здійснювалися спеціалізовані наукові дослідження за темами курсових, дипломних, магістерських робіт та планами держбюджетних, госпдоговірних і комплексних тем;

- • теоретично–експериментальні дослідження у наукових лабораторіях під індивідуальним керівництвом професорів і доцентів;

- • написання статей, участь у конференціях, конкурсах, олімпіадах.

Нового імпульсу цій діяльності надало б більш чітке визначення формулювання Міністерством освіти України умов проведення конкурсу студентських наукових робіт, прийняття ним типових положень і статуту діяльності ради з науково–дослідної роботи студентів.

Література:

1. Звіт з науково–дослідної роботи студентів (НДРС) Прикарпатського університету імені Василя Стефаника за 2001 н.р. – Івано–Франківськ, 2001. – 4 с.
2. Інформація про науково та науково–технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2000 рік. – Івано–Франківськ, 2000. – 15 с.
3. Інформація про науково–та науково–технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2001 рік. – Івано–Франківськ, 2001. – 18 с.
4. Інформація про науково–та науково–технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2002 рік. – Івано–Франківськ, 2002. – 14 с.
5. Інформація про науково–та науково–технічну діяльність у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника за 2003 рік. – Івано–Франківськ, 2003. – 15 с.
6. Ухвала Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника від 28 грудня 2000 року. – Івано–Франківськ, 2000. – 2 с.

Ковальчук В.Ю.

ПРАКСЕОЛОГІЧНА СКЛАДОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: СВІТОГЛЯДНО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМІРИ

У своїй статті автор розглядає ідейно–практичні аспекти модернізації педагогічної освіти, дає оцінку якості та технології пізнавальної діяльності, яка розгортається у вищому закладі освіти. Виходячи з логіки дослідження, автор виділяє такі її види: теоретична, освітня, яка складається з навчальної та виховної, методологічна та методична діяльності.

Звертаючись до актуальної теми визначальних чинників та передумов модернізації педагогічної освіти в соціально–методологічному плані, слід зазначити, що взаємна обумовленість проблеми оновлення педагогічної освіти та її умов відносна. Перебільшення ізольованості того чи іншого з цих факторів спотворює картину процесу виникнення та існування педагогічної проблеми. Таким чином, викривлює цю картину перебільшення ролі кожного фактора.

Перебільшення ролі умов виникнення (особливо зовнішніх) призводить до ігнорування відомої відособленості проблеми, недооцінки ролі структури проблеми у процесі її формування та зняття. Термін „зняття” тут вживається у філософському значенні, тобто як вирішення проблеми або кардинальне оновлення педагогічної освіти. Нині найбільш ефективними засобами вирішення проблеми модернізації педагогічної освіти є нові організаційні ідеї, нова практика пошуку та використання внутрішніх резервів самої педагогічної системи.

Одночасно використання діалектичного підходу потребує розглянути діяльність крізь призму раціональності/нераціональності, тобто виділити поняття “раціональна” та „нераціональна діяльність”. Раціональність людської діяльності в кожному конкретному випадку являє собою синтез відносної й абсолютної раціональності. У цьому відношенні цікаві і продуктивні вишукування І.Т. Касавіна, який розрізняє: по–перше, ціннісну раціональність, або діяльність, раціональну в ціннісному відношенні; по–друге, цільову раціональність, або діяльність, раціональність якої полягає в її доцільності [1, 38]. Ціннісна раціональність являє собою реалізацію деякої системи цінностей. Цільова раціональність є послідовне досягнення проміжних цілей. Відтак, І.Т.Касавін цілком слушно зазначає, що реальна людська діяльність лише в ідеалі відповідає цілі, а, як правило, у тій або іншій мірі не відповідає їй. Ми вважаємо, що доцільність діяльності аж ніяк не надає їй раціональності, а також відповідності цілі і засобів. Відтак, для освітньої діяльності характерні як ціннісна, так і цільова раціональність.

Цілком зрозуміло, зважаючи на значимість проблеми модернізації педагогічної освіти, що велика кількість наукових досліджень і доробок присвячена цій проблемі, у тому числі і в досліджуваному нами аспекті. Досить плідно, аргументовано і системно тему досліджували і досліджують В.П. Андрущенко, О.С. Анісімов, В.П. Бех, О.Л. Воробйова, В.В. Давидов, Ю.Д. Железняк, І.А. Зязюн, І.Т. Касавін, М.С. Каган, В.Г. Кремень, В.О. Кудін, Б.Ф. Ломов, М.І. Михальченко, Ю.П. Нагорний, П.К. Петров, Г.С. Сазоненко, С.О. Сисоєва, В.Г. Скотний, Н.Н. Чесноков та інші.

Враховуючи перманентну актуальність проблеми модернізації педагогічної освіти, на існуючий тут рівень досліджень, а також на розбіжність поглядів дослідників на сутність і перспективи вирішення проблеми, автор статті вважає за потрібне сформулювати мету її у визначенні особливостей впливу цільових установок та практичних чинників на процеси модернізації освіти. Відтак стає можливим визначити і відповідні світоглядно–методологічні виміри феномену модернізації педагогічної освіти, та сутність і категоріальний зміст поняття модернізація, що дозволить певним чином узгодити позицію автора з існуючими дослідженнями стосовно зазначеної теми.

Тут виникає необхідність зупинитись на “життєвих змістах” або “ключових цінностях” суб’єкта, що виконують функцію “кінцевої підстави тих предметів, заходів і засобів, що й утворюють цілісну діяльність”, і є аксіологічним виразом сутнісних сил суб’єкта як інтегральних якостей, що виражають

специфіку даної соціальної цілісності. Фахова діяльність, як стверджує Ю.П.Нагірний, це “гомоцентрична ергатична система–процес, яка характеризується єдністю дій, методів і засобів досягнення людиною чи колективом функціональних цілей щодо перетворення об’єктів навколишнього світу” [2, 23].

Для систем–процесів категорія дії є первинною. В її основі лежать масо–, енерго–, інформаційні обміни (М–, Е–, І – обміни), які здійснюються як між системою і середовищем, так і між елементами процесу діяльності. Операція характеризує сукупність дій, що забезпечує досягнення певної локальної мети. Для зручності аналізу дії та операції фахової діяльності об’єднаємо терміном “фахові функції”. Функції фактично є елементами системи професійної діяльності майбутнього фахівця.

Професійна діяльність у педагогічній галузі як системне утворення має свою ієрархію або структурні рівні, які виникають внаслідок підвищення рівня цілей і масштабів об’єктів діяльності, супроводжується зростанням складності професійних функцій та необхідного для їх виконання рівня рефлексії.

У структурній схемі простору фахової діяльності ускладнення цілей враховується їх рівнями, а ускладнення функцій є залежним від цілей і масштабів системи професійної підготовки педагогів. Для розмежування рівнів діяльності потрібно узгодити параметри простору з індивідуальними якостями фахівця. Іншими словами, рівні структури майбутньої професійної діяльності диктують параметри індивідуальних якостей майбутнього педагога.

Тут треба зробити акцент на такому елементі, як рефлексія, бо до цього часу ним не користувалися при визначенні властивостей професійної підготовки. Справа у тому, що термін “рефлексія” з’явився в апараті педагогічного дослідження зовсім недавно. У рамках психології за останні роки сформувався навіть науковий напрямок акмеологічного аналізу. Предметом дослідження акмеології, як зазначає О.С. Анісімов, є умови максимального прояву професійного потенціалу людини, її творчої самореалізації, тобто досягнення вершин у фаховій діяльності [3, 46]. Засоби реалізації індивідуальних можливостей у концепції акмеології спираються на механізми рефлексивної самоорганізації особистості. Виходячи з такої ідеології, О.С. Анісімов, А.А. Деркач виділяють сім рівнів діяльності [див.: 4]. Дамо їх ознаки в порядку зростання складності.

На нижньому рівні здійснюються виконавські функції при фіксованій нормі, що регламентує завдання і дії. Це елементарний рівень. Дещо вищий рівень виконавської діяльності буде при існуванні певного набору норм. Наявність фіксованих норм сприяє виробленню фахової стереотипної рефлексії, яка може бути достатньою для успішної діяльності фахівця.

На наступному рівні фахівець здатний здійснювати корекцію своєї діяльності на основі рефлексії результатів. У процесі контрольної рефлексії фахівець здійснює ситуаційний аналіз, співвідносячи результати з нормативними вимогами, коректуючи свої дії. Цей рівень діяльності узгоджується з системним принципом гомеостазу системи.

Подальше ускладнення діяльності передбачає можливості тактичної корекції норми при фіксованій проблемі. Така необхідність виникає тоді, коли ситуаційної корекції може бути недостатньо для ефективної діяльності. На цьому рівні здійснюється систематична рефлексія дій і корекція норм у рамках певної стратегії досягнення цілей.

Обґрунтування та корекція стратегій при фіксованих цілях є характерною для наступного рівня діяльності. Необхідність корекцій виникає при суттєвій мінливості ситуацій і критеріїв діяльності. У цьому випадку має здійснюватися систематична рефлексія стратегій.

Самостійна постановка цілей і вирішення проблем означає новий рівень діяльності, для якого характерною є рефлексія діяльності. Проблематизація і депроблематизація в діяльності фахівця активізує його критичне мислення, пошук нових нормативних і стратегічних уявлень, процеси реконструкції діяльності. Тобто на цьому рівні чітко проявляються властивості самоорганізації та саморозвитку системи діяльності.

Кожен такий вид педагогічної діяльності має визначений зміст потреб розвитку людини, її мотивів, завдань та дій. Більше того, у залежності від конкретного виду діяльності треба передбачити психологічні реакції викладача та студента. Попередження негативних реакцій у сукупності має скласти психолого–педагогічне забезпечення процесу професійної підготовки педагогічних кадрів.

По–друге, це питання про співвідношення категорій діяльності й спілкування, у нашому випадку – педагогічне спілкування. Тут мають місце протилежні точки зору. Так, наприклад Б.Ф. Ломов вважає, що спілкування – це один бік способу життя людини, не менш сутнісний ніж діяльність [5, 256], тобто ставить їх поряд як самостійні явища. І далі стверджує, що ні одна з них (цих категорій – підкреслено нами) не є для психології виключною, такою, що визначає сутність її предмета [там же, 38]. З цими положеннями не погоджується В.В. Давидов [6, 148]. По–перше, діяльність при її діалектико–матеріалістичному розумінні є вихідною основою усього суспільного життя людей, спілкування ж як процесуальний вираз їх суспільних відносин лише оформлює у певних рамках зміст діяльності. Спілкування людей може існувати лише в процесі реалізації діяльності. З точки зору принципу сходження від абстрактного до конкретного діяльність є, тим самим, більш суттєвою категорією ніж спілкування. По–друге, категорія діяльності з цієї точки зору є для психології виключною, оскільки саме вона визначає її предмет як деяка “клітина” (звісно, при урахуванні психологічного підходу до діяльності).

Ми ж виходимо з того, що педагогічне спілкування є різновид діяльності людей, що протікає в галузі освіти. Його смислове навантаження розкриває С.У. Гончаренко, який зазначає, що “спілкування в соціальній психології – складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо” [7, 317].

На педагогічне спілкування, яке протікає у сфері духовного виробництва, а професійна підготовка педагогічних кадрів належить саме до нього, розповсюджуються ті ж самі закони, що притаманні продуктивній праці у сфері матеріального виробництва. Отже, класифікація різновидів освітянської діяльності може здійснюватися за різними засадами. Ми схилиємось до прозорої, чіткої типології М.С. Кагана, котрий вважає, що в залежності від цілей суб'єкта виділяється перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтовна і комунікативна діяльність [див.: 8]. У залежності від використаних засобів виділяється матеріально-технічна, практично-духовна і віддзеркалено-духовна діяльність.

У запропонованій структурі, на нашу думку, відсутній ще один рівень, а саме – рівень філософської рефлексії, який забезпечує розпізнавання педагогічної реальності та її відносин. Узагальнюючи аналіз рефлексивного аспекту професійної діяльності майбутнього бакалавра, спеціаліста, магістра педагогіки, виділимо такі рівні рефлексії: філософський, стереотипний, ситуаційний (контрольна рефлексія), нормативний (рефлексія норм), стратегічний, проблемний і концептуальний.

За умов переходу України до інформаційної фази розвитку ясно, що ідеї, які мають скласти кістяк педагогічної концепції, повинні бути спрямовані у майбутнє, а саме – бути перспективними для інформаційної фази розвитку суспільства. До цього часу не розроблена педагогічна концепція підготовки фахівців в умовах застосування сучасних інформаційних технологій, яка потребує внесення значних корективів у педагогічну освіту. Необхідно, щоб фахівець галузі мав чітку уяву про те, де і з якою метою використовувати можливості персонального комп'ютера, які програмні продукти повинні це забезпечити, як працювати в умовах інформатизації суспільства. У зв'язку з цим логічно заключити, що ці вимоги повинні знайти своє віддзеркалення у кваліфікаційних характеристиках фахівців, у вимогах державних стандартів освіти нового покоління [9, 180–183].

Інформатизація педагогічної освіти, на думку П.К. Петрова, повинна бути спрямована на досягнення двох головних цілей:

- ◆ перша, як більш пріоритетна зараз і на перспективу – підготовка фахівців для майбутньої професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства;
- ◆ друга – підвищення рівня підготовленості фахівців завдяки удосконаленню технології освіти на основі використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій [10, 6–9].

У сучасних умовах треба надати інформатизації освіти належне місце у процесі професійної підготовки педагогів. До недавнього часу, коли вміння використовувати інформаційні технології не було важливим фактором у професійній діяльності фахівця, інформаційна підготовка на педагогічних факультетах зводилась до “прослуховування” невеликого, мало професійного орієнтованого курсу типу “інформатика”. На жаль, цей курс проводився без наявності достатньої матеріально-технічної бази, що зовсім не відповідає вимогам XXI століття.

Головними завданнями інформаційної підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів, на думку П.К. Петрова, сьогодні мають бути:

- ◆ узагальнення та поглиблення теоретичних знань про головні поняття та методи інформації як наукової дисципліни;
- ◆ вивчення та засвоєння основ та засобів зберігання, обробки та передачі інформації з використанням комп'ютерів;
- ◆ формування вмій та навичок роботи на персональному комп'ютері;
- ◆ осягнення методів праці з інформаційними та комунікаційними технологіями;
- ◆ вивчення та засвоєння методів і засобів використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності [там же].

Аналіз сучасного стану освітньої сфери на основі передових інформаційних технологій показав, що два фактори – технології та теорії навчання – діють без належного зв'язку між собою. Нова концепція педагогічної освіти повинна врахувати цю важливу обставину, яка веде до формування принципово нового технологічного вигляду професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Вкрай важливо, щоб педагогічна концепція вводила у навчальний процес не просто нові технічні засоби, а нові освітні технології, що націлені на вирішення освітніх задач. Це означає, що вони повинні бути глибоко осмислені з позицій професійної освіти, теорії навчання, теорії і методики виховання, що значно посилює необхідність проведення глибоких досліджень у цій галузі. Одночасно остання вимога означає, що нова концепція повинна бути відкритою до нововведень у галузі підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Значне місце у концепції професійної підготовки педагогів повинні зайняти глобальні телекомунікаційні мережі, наприклад, "Інтернет". Завдяки "Інтернету" створюються якісно нові можливості для студентів та викладачів: проведення телеконференцій; обмін інформацією; організація сумісних досліджень контингенту, що навчається в різних закладах освіти; організація консультативної допомоги майбутнім фахівцям, співробітникам із науково-методичних центрів; організація мережі дистанційного навчання; формування вміння добувати інформацію із різних джерел, банків даних, передавати та обробляти.

Важливо те, що завдяки сучасній техніці педагоги мають змогу не просто досягати окремих дидактичних цілей, використовувати різні види навчальних завдань, а вони мають змогу цілеспрямовано проектувати навчальне середовище.

Концепція повинна мати сучасний характер, для цього вона повинна відтворити момент взаємовідносин вищих закладів освіти країни з споживачами педагогічних кадрів. Концепція, як зазначає М.М. Чесноков, повинна розглянути специфіку поведінки споживачів продукції вищих закладів освіти з точки зору того, чи є організації закладами, які можуть бути охарактеризовані як:

◆ сталі, такі, що зберігають свою вагомість і в нових обставинах, що забезпечують повноцінне функціонування закладів різних типів, того чи іншого підрозділу галузі і тому потребують культивування й певної підтримки;

◆ малоефективні, не потрібні в нових обставинах, але не такі, що зникли природним шляхом в силу тих чи інших обставин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру;

◆ потенційні “точки росту”, що не були достатньо опрацьовані у минулому в силу їх неадекватності останнім і тому не використовуються до цього часу в силу тих чи інших причин (недооцінка “по інерції”, непрофесіоналізм у прийнятті управлінських або технологічних рішень на відповідних рівнях);

◆ які були відсутні у структурах діяльності, але які можуть стати помітними елементами у процесі реорганізації, “добудування”, а також при інших формах змін останніх [11, 27].

Разом з тим, як окремі підсистеми педагогічної галузі, так і окремі заклади й організації можуть бути розглянуті з таких позицій:

◆ адекватності / неадекватності їх попиту й відповідних структурних складових новому ринковому контексту, збереженню здібностей до реалізації цілей, що притаманні кожній інституціональній одиниці або підсистемі;

◆ адаптивності / неадаптивності до такого роду обставин;

◆ ефективності / неефективності функціонування, тобто наявності або відсутності значимих перспектив розвитку, посилення впливу, укріплення кадрового потенціалу [там же].

Таким чином, знання цих особливостей середовища – немаловажний фактор для розуміння й інтерпретації реального соціального замовлення на спеціаліста галузі, а відповідно, на характер, спрямованість, зміст, цільові орієнтації освітянського процесу.

Концепція професійної підготовки майбутніх кадрів педагогічної галузі повинна мати чітке екологічне спрямування, оцінка якого базується на кількісних показниках раціональності використання обмежених не поновлюваних ресурсів (життя людини), ефективності використання поновлюваних ресурсів (щоденні енергетичні затрати) та рівня негативних впливів людини на довколишнє середовище і навпаки, довколишнього середовища на фізичний та інтелектуальний розвиток людини.

Одночасно важливо, щоб дидактична система фахової підготовки майбутніх педагогів була спрямована на формування якостей фахівця та системи його професійної діяльності в межах морального та екологічного імперативів згідно з об'єктивними закономірностями гармонійного розвитку природи і суспільства.

Нарешті, нова концепція професійної підготовки педагогів повинна не тільки містити все, що є в загальноосвітньому процесі та в соціальному середовищі, але і володіти спроможністю цілісно відтворювати його. Це принципова вимога до неї, реалізація якої забезпечить саморозвиток цієї специфічної галузі освіти країни. Для того, щоб довести це, треба виявити

деякий процес, яким професійна форма зникає сама і передає “свій” знов вироблений зміст у підставу. На наш погляд, це відбувається шляхом відтворення закономірностей професійної освіти в теоретичній формі, продукти якої є її підставою.

Таким чином, проведене у статті дослідження ідейно–практичних аспектів модернізації педагогічної освіти, демонструє важливу роль цільових установок суб’єктів діяльності відповідного напрямку, які значною мірою пов’язані з діалектикою раціонального–нераціонального в царині практичного застосування ідей. У той же час раціонально–практичне знаходиться під суттєвим впливом раціонально–свідомого, оскільки останнє залежить від психолого–мотиваційних установок суб’єктів педагогічної освіти. Ще один висновок полягає в тому, що модернізаційні зусилля залежать від узгодження технологій та теорій навчання, які, у свою чергу, залежать від методологічних регулятивів діяльності.

Зрозуміло також і те, що осучасненню підлягають і педагогічні технології. Концепція педагогічної освіти (1999) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, накопичену сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому.

Література:

1. Касавин И.Т. Деятельность и рациональность //Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С.35–51.
2. Нагорний Ю.П. П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід. – Львів: ІНВП “Електрон”, 1999. – 180 с.
3. Анисимов О.С. Развитие. Моделирование. Технологии. – Калуга: ИМУ, 1996. – 92 с.
4. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии. – Новгород: С.Е.Т, 1995. – 272 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Давыдов В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии //Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С.143–156.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 120 с.
9. Железняк Ю.Д., Воробьева Е.Л. Факультеты физической культуры: от информационного обеспечения – к информационным технологиям //Новые направления в системе подготовки специалистов физической культуры и спорта и оздоровительной работы с населением. – Ижевск, 1999. – С. 180–183.
10. Петров П.К. Современные информационные технологии в подготовке специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. – 1999. – №10. – С. 6–9.
11. Чесноков Н.Н. Подготовка специалиста как фактор и условие совершенствования физкультурно–спортивной деятельности в современном обществе //Теория и практика физической культуры. – 1998. – №11–12. – С. 24–28.

Кушакова І.В.

ДЕЯКІ ПИТЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Перехід до нової системи суспільних відносин, реформування сучасної системи освіти, зумовлені ним зміни в навчально–виховному процесі, використання новітніх технологій і методів навчання ставлять нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, посилюють вимоги до професійної компетенції фахівців.

Сучасний стан професійної підготовки вчителів не завжди і не в усьому забезпечує належний рівень готовності майбутніх спеціалістів до ефективної діяльності.

Молодий вчитель початкових класів, що приходить до школи відразу після педвузу, стикається з цілою низкою проблем. Не найменшою серед них є проблема формування інтересів учнів у сфері природознавства, оскільки останні дослідження вказують на досить низький рівень такого інтересу у великого відсотку учнів. Саме тому вченими ведеться інтенсивний пошук засобів, методів і форм організації навчального процесу в педагогічних вузах, які б дозволили отримати фахівців з належним рівнем готовності до вирішення цих проблем, у тому числі і до формування інтересів учнів у сфері природознавства.

Підготовка вчителя завжди була в центрі уваги як вчених, так і практичних працівників освіти. Загальні питання підготовки педагогічних кадрів висвітлено в роботах О.Абдулліної, Б.Андрієвського, В.Бондаря, І.Зязюна, В.Майбороди, О.Мороза, О.Кучерявого, В.Сластьоніна, С.Сисоевої, В.Прокопчука, М.Дяченка, Л.Кандибовича, В.Семиченко, Л.Кондрашової, Ю.Мальованого, О.Павлютенкова, Ю.Бабанського, З.Курлянд, О.Киричука, С.Гончаренка, Т.Сущенко, К.Дурай–Новакової, В.Лозової та ін.

Психолого–педагогічні аспекти проблеми, що розглядається, знайшли відображення в роботах Н.Кузьміної, О.Щербакова, І.Беха.

Питання формування, розвитку і активізації пізнавальних інтересів учнів цікавили і продовжують цікавити багатьох авторів: І.Лернера, Л.Арістову, Л.Занкова, Н.Морозову, В.Онищука, І.Харламова, Т.Шамову, Г.Щукіну, Б.Коротяєва, В.Майбороду, В.Сухомлинського, С.Гончаренка та ін.

З дисертаційних досліджень останніх років, що торкаються даних проблем, слід назвати праці З.Друзь, І.Вікторенко, І.Левіної, Л.Лохвицької, Л.Хаткової, Н.Бойко, Л.Коржової, Т.Гладюк, Т.Нінової, О.Мельник, Л.Сидорчук, В.Єремеева, В.Борисова, В.Волкової, С.Чиж.

Як бачимо, проблема підготовки педагога достатньо широко представлена у психолого–педагогічних дослідженнях. Однак роботи останніх років майже не торкаються питання підготовки майбутніх учителів до формування в учнів початкових класів пізнавальних інтересів, зокрема інтересів у сфері природознавства. Разом з тим, від готовності вчителя впливати на становлення природознавчих інтересів учнів, врахування ними в своїй діяльності досягнень сучасної педагогічної науки в цій галузі залежить якість знань учнів з природознавства, уважне ставлення дітей до об'єктів і процесів природи, правильне розуміння її закономірностей і, як наслідок, зменшення гостроти суперечностей у взаємовідносинах людини і природи. Тому особливої уваги заслуговує виявлення умов успішної підготовки студентів до формування природознавчих інтересів школярів, визначення системи роботи викладачів вузу в даному напрямку. І першочергово ми поставили завдання з'ясувати, в чому полягає суть поняття “готовність до формування в учнів початкових

класів інтересів у сфері природознавства”, виявити компоненти та показники такої готовності.

Незважаючи на велику кількість робіт психологів, педагогів, фізіологів з проблеми готовності до діяльності, єдиного визначення цього поняття не існує.

Вчені розглядають готовність як установку (Д.Узнадзе), особливий психічний стан (А.Ухтомський, М.Левітов), наявність здібностей (С.Рубінштейн, Б.Ананьєв), якість, властивість особистості (В.Бондар, К.Платонов), складне особистісне утворення (Л.Кондрашова, В.Семиченко, А.Линенко).

М.Дяченко і Л.Кандибович вважають готовність психологічною передумовою ефективності діяльності, називають її “цілеспрямованим вираженням особистості, яке включає її переконання, погляди, взаємовідносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку” [1, 4].

Попри наявність такої різноманітності підходів до трактування поняття “готовність”, дослідники сходяться в тому, що готовність до професійної діяльності є цілісним утворенням, яке має складну структуру [1,2,3,4].

М.Дяченко і Л.Кандибович у структурі готовності виділяють такі компоненти:

1. Позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії;
2. Адекватні вимогам діяльності, професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації;
3. Необхідні знання, навички, вміння;
4. Стійкі професійно–важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [1, 20].

Проявами готовності вчені вважають професійну спрямованість особистості, позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень володіння педагогічними знаннями, вміннями й навичками, самостійність у розв’язанні педагогічних завдань, моральні риси особистості, прагнення до розвитку професійно важливих якостей.

У роботах багатьох дослідників відображено наявність взаємозв’язків між діяльністю молодих учителів, процесом їхньої підготовки та станом готовності до педагогічної діяльності: підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості підготовки, що перевіряється у практичній діяльності вчителя. Діяльність виступає метою підготовки, але водночас виконує функції її регулювання і корекції.

М.Дяченко та Л.Кандибович відзначають, що готовність проявляється і формується в процесі діяльності та входить до неї складовою частиною. Особливості діяльності визначаються змістом її цілей, предметом, на який вона спрямовується, засобами, за допомогою яких вона здійснюється, результатами.

Учені вважають, що аналізуючи діяльність людини, слід розрізняти характеристику людини в діяльності та характеристику самої діяльності, що здійснює людина. У першій виявляються індивідуально–психологічні

особливості людини, тобто здатність до діяльності, а в другій – уміння та навички певного роду діяльності [1, 103].

На нашу думку, під час навчання майбутнього вчителя у педвузі неможливо надати вичерпний обсяг знань і вмінь, необхідних для формування в учнів початкових класів інтересів у сфері природознавства. Завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить успішне виконання цієї функції в майбутній практичній діяльності сьогоденного студента. Вирішити це завдання можливо шляхом створення структурної моделі готовності майбутнього педагога до формування інтересів учнів у сфері природознавства.

Останнім часом у педагогічній науці все більше укріплюється думка про те, що метою підготовки майбутнього учителя є формування його професійного потенціалу. І.Підласий та С.Трипольська стверджують: визначальною характеристикою педагога є саме його професійний потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила), тобто спроможність педагога професійно бачити, розуміти, ставити і вирішувати навчально-виховні проблеми. За їхнім формулюванням, професійний потенціал педагога (ППП) – це сукупність ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що визначають його спроможність виконувати свої професійні обов'язки на заданому рівні; це спроектована на мету здатність її реалізувати [3, 5].

Відображенням структури професійного потенціалу є професіограма (за виразом І.Підласого та С.Трипольської – потенціограма), тобто модель спеціаліста, створення якої унаочнює мету процесу підготовки спеціаліста і надає критерії для оцінки якості його підготовки. За словами В.Сластьоніна[4], професіограма є заміною уявлення викладача і студента про випускника. Вона являє собою систему вимог до спеціаліста, яка матеріалізується в його професійній діяльності.

Проведений нами аналіз педагогічних досліджень з проблеми професійної підготовки педагогів дозволив виділити в структурі готовності майбутніх учителів до формування інтересів учнів початкових класів у сфері природознавства такі компоненти: мотиваційний, змістовий, операційний, рефлексивний.

Мотиваційний компонент є центральною ланкою у взаємозв'язку всіх компонентів готовності майбутнього вчителя до формування природознавчих інтересів учнів; він утворює основу для реалізації інших компонентів.

Доведено, що ефективність навчання і трудової діяльності людини залежать від її мотивів, які можуть мати соціальний та особистісний характер. Ученими доведено, що успішність засвоєння знань і вмінь залежить від рівня особистісної мотивації: чим вищий рівень мотивів, тим ефективніше оволодіння професійними знаннями та уміннями.

Змістовий компонент передбачає наявність знань про пізнавальний інтерес і шляхи його становлення в навчально-виховному процесі. Даний компонент характеризується обізнаністю майбутнього вчителя у питаннях формування в учнів початкових класів інтересів у сфері природознавства: знаннями про суть і

значення інтересу до природознавства, його психологічну структуру, динаміку й рівні розвитку, етапи формування, показники, фактори впливу, методи і прийоми стимулювання.

Операційний (діяльнісний) компонент – це необхідний обсяг педагогічних умінь; він характеризується наявністю у вчителя вмінь, необхідних для впливу, розвитку інтересів школярів до природознавства: вміння організації такої роботи, вміння використовувати різні форми і методи навчання природознавству для формування інтересів учнів до даного предмету, вміння аналізувати і здійснювати корекцію своєї роботи.

Рефлексивний компонент передбачає наявність умінь оцінювання, самовдосконалення і здатність до самостійного визначення шляхів формування інтересів школярів у сфері природознавства. Рефлексивний компонент є вираженням здатності студента до самопостереження, самооцінювання своєї діяльності як головна передумова реалізації зворотного зв'язку (володіння методикою самоаналізу, адекватною “Я”–концепцією, критичністю мислення тощо)..

У нашому дослідженні ми виходили з того, що виділені компоненти (мотиваційний, змістовий, операційний, рефлексивний) тісно пов'язані між собою і формуються в нерозривній єдності.

Спираючись на дослідження вищезгадуваних авторів процес підготовки до практичної діяльності можна визначити як систему послідовних та цілеспрямованих змін у мотиваційній, вольовій та професійній сферах особистості. Звідси визначення готовності студентів до формування в учнів інтересів у сфері природознавства трактується нами як інтегральне особистісне новоутворення, яке включає систему філософських, психолого–педагогічних, спеціальних наукових, методичних знань, умінь і навичок з організації означеного виду діяльності та виникає в результаті певного досвіду і ґрунтується на формуванні позитивного ставлення, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності та проявляється у конкретних діях.

Кожному з компонентів професійної готовності майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів інтересів у сфері природознавства ми підібрали сукупність показників, якою даний компонент характеризується.

На нашу думку, мотиваційний компонент характеризується такими показниками:

- 1) усвідомленням значення інтересу до природознавства для виховання в учнів позитивного ставлення до природи та для подальшого розвитку і навчання школярів;
- 2) професійним інтересом до діяльності з формування інтересів учнів у сфері природознавства;
- 3) особистим прагненням застосовувати свої знання, досвід в даному виді діяльності.

Показником змістового компонента є наявність знань:

- 1) про суть і значення інтересу до природознавства;
- 2) про його психологічну структуру, динаміку й рівні розвитку;

- 3) про етапи формування інтересу, його показники;
- 4) про фактори впливу на інтерес до природознавства, методи і прийоми його стимулювання.

Операційний компонент характеризується наступними показниками:

- 1) уміннями створювати орієнтації на цінність природничих знань;
- 2) уміннями в галузі забезпечення сили, спрямованості та стійкості переживань, пов'язаних зі змістом природничої освіти;
- 3) уміннями здійснювати психологічну підтримку учня;
- 4) уміннями, важливі для забезпечення самоосвіти;
- 5) уміннями, пов'язаними із досвідом самоосвіти.

Показниками рефлексивного компоненту є:

- 1) наявність об'єктивної системи уявлень про себе;
- 2) здатність до самоаналізу своєї діяльності;
- 3) спрямованість на самовдосконалення.

Таким чином, нами окреслений цілий комплекс якостей, які повинен мати сучасний педагог для виконання функції формування інтересів учнів у сфері природознавства. Він є основою для створення сучасної моделі підготовки спеціалістів до даного виду діяльності.

Література:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
2. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах //Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л.: Знание, 1970. – С. 47–61.
3. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя //Рідна школа. – 1998. – №1. – С.3–8.
4. Слатёнин В. А., Мищенко А. И. Профессионально–педагогическая подготовка современного учителя //Сов. педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–84.

Лисовенко Г.В.

САМОАНАЛІЗ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ

Оценка профессионального мастерства учителя – один из самых актуальных аспектов в работе администрации. Это позволяет постоянно выявлять профессиональные затруднения, своевременно оказывать учителю помощь, видеть его рост, способствовать успешной аттестации. А поскольку основной показатель педагогического профессионализма – урок, то каждому учителю необходимо владеть мастерством его самоанализа. В статье рассматривается самоанализ урока как показатель профессионализма учителя, степень осмысления учителя не только целей и задач одного урока, но и задач образования в целом; определяются этапы самоанализа урока, и предлагается один из вариантов алгоритма самоанализа урока.

У педагогічній енциклопедії „аналіз” визначається як розкладення предмету чи явища, що вивчається, на характерні складові елементи, виділення у ньому окремих сторін вивчення кожного елемента чи сторони явища, як частини цілого. [1] Аналіз є основним методом пізнання, це логічний прийом, який являє собою уявне розкладення предмету (явища, процесу) на частини, елементи чи ознаки, їх співставлення і послідовне вивчення з метою виявлення необхідних і певних якостей і властивостей. [2]

Психолого–педагогічною теорією розроблені багато схем аналізу уроку які ґрунтуються на різних підставах. Мета даної статті – розглянути самоаналіз уроку вчителем як один з інструментів підвищення його ефективності.

Сучасний урок – це далеко не одноманітна та єдина структурно–змістова схема. Тому кожний конкретний вчитель, керівник визначає для себе ті форми роботи, які для нього більш припустимі, відповідають той парадигмі, якої він віддає перевагу у роботі.

В зв'язку з цим настає період сумнівів: головна гуманістична цінність – можливість обирати – обертається для вчителів необхідністю міркувати. У них немає ані часу, ані бажання вибирати, оскільки підстава для вибору – це вже методологія, яка в педагогічній підготовці вчителя займає незначне місце. Проте у методологічно гармонійного вчителя така можливість присутня у вигляді педагогічної свідомості, яка „настроює” мислення і „підказує” економічний, швидкий і точний вибір змін у режисурі уроку.

Навіть найглибший аналіз уроку керівником школи, як правило, здійснюється в монологічній формі, на суб'єкт – об'єктній основі. А самоаналіз – це оцінка своєї діяльності самим учителем для досягнення заданих педагогічних результатів.

Авторитарна педагогіка далеко відкинула саму ідею самоаналізу. Ось чому постала проблема розгляду самоаналізу уроку як одного з засобів підвищення ефективності його. Як виховний засіб самоаналіз був закреслений, названий самокопанням, нікчемною „достоевщиною”, буржуазним довіском [3]. Це природно, тому що авторитаризм завжди зорієнтований на бездумну активність, а самоаналіз тісно пов'язаний з осмисленням власної праці. Самоаналіз дає можливість учителю вдумливо, чітко проаналізувати свою роботу з усіх боків, оцінити свої досягнення та побачити недоліки. Самоаналіз є важливим засобом стимулювання самоосвіти вчителя.

На думку В.О. Сухомлинського, мета самоаналізу в тому „... Щоб зробити вчителя вдумливим допитливим дослідником, що справжній педагогічний творчості притаманні риси дослідництва, творчого узагальнення своєї праці.” [4]

Зміст самоаналізу підпорядкований задачам розвитку та включенню учителя у процес творчості. В цьому аспекті настав час переглянути зміст, методи та місце самоаналізу уроку. Насьогодні це:

- найважливіший шлях формування єдиного ставлення вчителя до вирішення основних питань навчання й виховання, насамперед єдиного ставлення до оцінювання знань учнів і використання оцінки;
- спосіб граничної конкретизації управління навчально–виховним процесом, який дає можливість через особисте оперативне втручання впливати на методи навчання, на добір і формування навчального матеріалу, на вибір і правильне поєднання форм організації пізнавальної діяльності учнів;
- найважливіший канал формування й розвитку творчої активності вчителів;

- дієвий засіб виховання в учителів критичного ставлення до своєї праці;
 - засіб систематичного та всебічного вдосконалення навчального процесу;
 - оволодіння більш високим рівнем майстерності, підвищення результативності праці вчителя;
 - впровадження висновків та рекомендацій педагогічної науки;
 - засіб вдосконалення педагогічної майстерності вчителя;
 - засіб стимулювання самоосвіти педагога;
 - джерело формування взаємин співробітництва між керівником і вчителем.
- не адміністративно–управлінський акт, а найвитонченіша психолого–педагогічна операція, яка своєрідним але досить гострим інструментом критики роботи вчителя.

Мистецтво самоаналізу, вміння творчо його здійснювати – це елемент педагогічної майстерності вчителя, обов’язковий і невід’ємний. В.О. Сухомлинський вважав, що аналіз учителем своїх уроків – це вищий етап педагогічної творчості з елементами дослідництва. [5]

Таким чином, самоаналіз уроку – це діагностика своєї роботи самим вчителем, оцінка навчального заняття та окремих його компонентів, сторін, етапів.

Саме урок – те місце де відбуваються основні процеси навчання, виховання і розвитку особистості. З уроку починається розвиток конкретної школи, розвитку системи освіти. Які б зміни не відбувалися в школі, який би вигляд не приймала школа: гімназії, ліцею, коледжу, – урок залишається основною організаційною формою навчально – виховного процесу.

Сучасний урок – це перш за все урок, на якому вчитель зміло використовує усі можливості для розвитку особистості учня, її активного розумового росту, глибокого і свідомого засвоєння знань для формування її моральних основ.

На основі аналізу педагогічної, методичної, психологічної літератури [7,10,11] ми визначаємо чотири блоки вимог до сучасного уроку (табл.1).

Таблиця 1

№ блоку	Вимоги	Зміст вимог
1	Загально–педагогічні вимоги:	Пріоритет особистості учня в організації освітнього процесу; урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;орієнтація на процес навчання; тривимірне навчання; створення емоційно–актуального фону навчання; педагогічний такт і культура мови; пізнавальна самостійність учнів;чітке визначення освітніх, виховних і розвиваючих завдань уроку;безперервний поступ.
2	Дидактичні вимоги:	Рациональне використання кожної хвилини уроку; раціональна єдність словесних, наукових і практичних методів навчання; використання активних методів

		навчання; зв'язок з раніше вивченим, досвідом набутих знань; формування умінь учнів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці; індивідуалізація, диференціація та інтенсифікація навчального процесу; використання на рівні з предметами комплексних дисциплін; використання сценарних варіантів уроків, які є носіями інформації; створення умов для успішного навчання учнів; чітке формулювання освітніх задач в цілому і його складових елементів, їх зв'язок з розвиваючими і виховними задачами; вибір форм організації, що забезпечує максимальну самостійність у навчанні учнів; реалізація на уроці всіх дидактичних принципів; організоване закінчення уроку.
3	Психологічні вимоги:	Урахування психологічних особливостей кожного учня; нормальний психологічний стан і стійкий настрій учителя і учнів; вимогливість і доброзичливість учителя до учнів; педагогічна етика і психологічний такт.
4	Гігієнічні вимоги:	Дотримання температурного режиму; нормативність освітлення класного приміщення; провітрювання; відповідність шкільних меблів вимогам нормативів; чергування видів навчальної роботи і різноманітність методів навчання.

Самоаналіз будь якого уроку – це комплексний підхід, в якому тісно пов'язані між собою психологічний, педагогічний, змістовний, методичний і предметний аспекти. Самоаналіз уроку, для вчителя який дає цей урок, має першочергове значення, тому що сприяє покращенню процесу викладання в цілому. В ході самоаналізу вчитель має можливість поглянути на свій урок зі сторони, оцінити його значення в цілому, цілеспрямовано осмислити сукупність власних теоретичних знань, способів, прийомів роботи в їх практичному переломленні у взаємодії з класом і конкретними учнями. Іншими словами самоаналіз уроку повинен стати для вчителя рефлексією, яка дозволяє вчителю оцінити свої сильні та слабкі сторони, визначити не реалізовані резерви, уточнити окремі моменти, індивідуальні стилі діяльності. Сам по-собі самоаналіз уроку, як процес усвідомлення і самопізнання, формує у вчителя аналітичні здібності, розвиває інтерес і визначає необхідність вивчення проблеми навчання і виховання.

Виходячи з вимог до сучасного уроку та з метою підвищення ефективності роботи вчителя пропонується таблиця критеріїв оцінки уроку, за допомогою якої можна здійснювати його самоаналіз (табл. 2)

Таблиця 2.

Технологічна картка самоаналізу уроку

I. Загальні відомості:

Вчитель _____

Клас _____ Дата проведення _____ Предмет _____

Тема уроку _____

Завдання уроку _____

II. Параметри оцінки уроку

№ з/п	Структурні елементи уроку	Бали			
		0	1	2	3
1	Організація початку уроку				
2	Ефективність перевірки домашнього завдання				
3	Перевірка ґрунтовності знань				
4	Постановка пізнавального завдання				
5	Актуалізація знань і способів діяльності учнів				
6	Застосування методів проблемного навчання				
7	Співвідношення діяльності вчителя та учнів				
8	Організація самостійної роботи учнів				
9	Забезпечення позитивної мотивації навчання				
10	Забезпечення активності учнів				
11	Зв'язок матеріалу з життям, практикою				
12	Володіння вчителем способами створення проблемних ситуацій				
13	Наявність зворотного зв'язку з учнями в ході уроку				
14	Доцільність та ефективність використання наочності та ТЗН				
15	Врахування вчителем індивідуальних особливостей учнів				
16	Диференціація завдань під час уроку				
17	Поетапність у вивченні нового матеріалу				
18	Тактовність та демократичні взаємини з учнями				
20	Ефективність контролю за роботою учнів, оцінка знань та умінь				
21	Адекватність самооцінки учня оцінці вчителя				
22	Розробка алгоритму для виконання д/з				
23	Підведення підсумків уроку				
24	Ступінь емоційного впливу уроку на учнів				
25	Відповідність типу уроку поставленій меті				

Кількість балів за кожний пункт таблиці виставляється виходячи з критерію: 3 бали – виконується повністю; 2 бали – виконується в основному; 1 бал – виконується частково; 0 балів – не виконується.

III. Оцінка ефективності уроку

Ефективність уроку оцінюється за коефіцієнтом K , що визначається як результат ділення суми балів за кожний компонент уроку на 75, тобто на максимально можливу суму балів. Якщо K лежить в межах від 0,8 до 1, то ефективність уроку висока, якщо в межах 0,6–0,8 – середня, якщо K нижче ніж 0,6 – ефективність низька.

Даний алгоритм самоаналізу уроку широко впроваджується в роботу вчителів української гімназії №6 міста Харкова, що дає можливість глибокої

перебудови аналітичної функції управління на демократичній основі, включення вчителя в процес управління школою та підвищення якості навчання. Впровадження у систему роботи гімназії таблиці самоаналізу уроку надало змогу якісно змінити професійний рівень вчителів гімназії. Це добре видно з наведеного графіку (Рис.1)



Рисунок. 1 Професійний рівень учителів гімназії №6, де:

1 – пасивний рівень (4%) – під час уроків переважають пояснювальні та репродуктивні методи навчання, немає імпровізації. Діяльність учнів носить монотонний характер, відсутній діалог у системі “вчитель–учень”. У вчителів не сформовані чіткі критерії оцінки зунів, уроки носять слабкий виховний вплив на учнів;

2 – ситуативний рівень (16%)– вчителі використовують цікаві прийоми під час уроків, спираються на інструктивно–практичні методи, але мотивація учнів під час уроків слабка. Відсутня пошукова діяльність учнів на заняттях. Закріплюються, в основному, знання, уміння і навички які вже мають учні;

3 – активний рівень (68%)– характеризується оптимальним темпом уроку, види діяльності під час уроків різноманітні. Вчителі даного рівня успішно володіють репродуктивними, інструктивно–практичними, частково пошуковими методами навчання. Учні готові до проблемних ситуацій. Під час уроків спостерігається відпрацьована система навчальної діяльності “вчитель–учень”. Учитель вільно володіє матеріалом уроку, будує тему уроку у виховному ключі, контроль і корекція здійснюється на всіх етапах уроку;

4 – творчий рівень (12%)– уроки проходять на високому емоційному та інтелектуальному рівні, мотивується процес пізнання. Діяльність учнів носить розвивальний характер, складаються умови самореалізації особистості. В системі уроків контролюється корекційна діяльність учнів, учнів володіють навичками само–і взаємо контролю. Матеріал уроку засвоюється усіма учнями, стимулюється пізнавальна діяльність, уроки мають високий виховний ефект.

В основу творчої праці вчителя на думку Конаржевського Ю.А.[3] покладається, перш за все, вміння аналізувати вчителем свою педагогічну

діяльність на уроці. Самоаналіз уроку, як один з інструментів самовдосконалення вчителя, розкриває перед ним такі перспективи:

- Формування й розвиток творчої свідомості, що виявляється в умінні сформулювати і поставити мету своєї діяльності та діяльності учнів;
- Розвиток вміння встановлювати зв'язки між умовами своєї педагогічної діяльності та засобами досягнення педагогічної мети;
- Формування вміння чітко планувати і передбачати результати своєї педагогічної праці;
- Формування педагогічної самосвідомості учителя, коли він поступово починає бачити, розуміти необхідний та істотний зв'язок між способом своїх дій та кінцевим результатом уроку.

Від уміння аналізувати свій урок, конкретні педагогічні ситуації, що виникають на ньому, результати педагогічних впливів на учня, результати своєї праці багато в чому залежить уміння вчителя спланувати, організувати, проконтролювати, відрегулювати свою педагогічну діяльність. Від самоаналізу уроку залежать педагогічна майстерність учителя, продуктивність його педагогічної праці.

Таким чином, якщо вчитель оволодіє технікою самоаналізу уроку, навчиться використовувати її для самовдосконалення, то це буде на користь не тільки педагогам, а й дітям, що навчаються у нього. З року в рік вдосконалюючи свої уроки, учитель зможе розвинути професійну самосвідомість, уяву про себе як професіонала. Самоаналіз – це крок вперед у підвищенні ефективності сучасного уроку.

Література:

1. Педагогическая энциклопедия. – М., 1964. – Т.1.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ совершенного урока. – Ростов н/д.: Учитель, 2003.
3. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М., 2000.
4. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – К., 1975.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1969.
6. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. – М., 1974.
7. Оніщук В.А. Тип, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1976.
8. Психологічний аналіз уроку: зб. ст./ Под. Ред. Н.Ф. Добриніна. – М.: Учпедгиз, 1952.
9. Мігуров Б.Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні. – К.: Радянська школа, 1971.
10. Безрукова Б.С. В поисках перспектив //Сов. Педагогіка. – 1986. – №6
11. Палтишев М. Педагогічна гармонія і типологія уроку //Завуч. –2002 – №2

Лихолат О.В.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ОПАНУВАННІ КУРСУ „ДОМОЗНАВСТВО”

Процес фахової підготовки вчителя трудового навчання (обслуговуючої праці) передбачає вирішення двох основних питань. По–перше, яким чином перевести студента з об'єкта у суб'єкт навчання, тобто з'ясувати, в якій мірі необхідним є педагогічне втручання викладача в процес опанування студентом знань і набуття ним професійних вмінь та навичок? По–друге, за допомогою яких психологічно виправданих способів (засобів, форм та методів) це

втручання здійснювати, щоб забезпечити більш високу якість проміжних та кінцевих цілей навчання та виховання?

Ці питання логічно впливають з загальної спрямованості підготовки фахівців високого кваліфікаційного рівня, конкурентноспроможного у наш час. Адже студент по закінченні навчання у вузі повинен володіти високим рівнем усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, здібного самостійно (без зайвої допомоги та спонукань) виявляти творчу активність у сфері своєї майбутньої професії, а також у інших галузях соціальної практики.

З набутого нами емпіричного досвіду можна зробити висновок, що далеко не всі студенти в повній мірі виступають активними суб'єктами діяльності. Слабкий розвиток у них професійної спрямованості та позитивної мотивації до навчання (не кращі часи переживає зараз трудове навчання як навчальний предмет загальноосвітньої школи), низький рівень сформованості знань, вмінь та навичок, які необхідні у майбутній професійній діяльності, орієнтування на репродуктивні способи навчання, низький рівень самоорганізації – все це свідчить про те, що рівень розвитку основних характеристик студента як суб'єкта діяльності не відповідає кінцевим цілям підготовки вчителів загальноосвітньої школи і зокрема вчителів трудового навчання. Звідси виникає необхідність зовнішнього педагогічного впливу на процес навчання з метою його оптимізації. Якщо ми чекаємо від студента більшої самостійності, активності та творчості, значить ми повинні створити для нього такі умови, при яких він міг би ці якості проявити. Реалізації цієї головної задачі ми приділили увагу при пошуку форм та методів викладання курсу „Домознавство” на денному та заочному відділеннях технологічного факультету.

Перед усім ми виходили з того, що у якості засобів управління розвитком студента на наших заняттях можуть виступати самі знання, які складають зміст розділів навчальної програми курсу „Домознавство”. Ці знання, входячи в структуру минулого індивідуального (емпіричного та наукового) досвіду студента та сформованого тезаріусу, піднімають того, хто навчається на новий рівень психічного розвитку. Проте для того щоб знання курсу „Домознавства” могли стати фактом управління, вони самі повинне бути відповідним чином впорядковані, структуровані та організовані. Саме завдяки спеціальній дидактичній обробці наукового знання, пов'язаного з перетворенням його у форму навчальної інформації, остання стає фактором управління і метод навчання визначається як спосіб управління навчально–пізнавальною самостійною діяльністю студента. Відмінною ознакою цього методу навчання є певні способи фіксації та передавання інформації, її відбір, структурування та форма подання, що і складають основу управління навчанням студентів.

На сьогоднішній день широко відомі такі особливі способи структурування, передачі, прийому та переробки інформації викладачами та студентами в їх сумісній діяльності, як проблемний та програмований методи, які є інформаційною основою навчання. Проблемне навчання є сукупністю прийомів, які відбивають три види зв'язків: викладач–інформація, студент–інформація та викладач–студент. В залежності від типу відповідності цих трьох

різновидів зв'язків, всі методи проблемного навчання можна поділити на три різнорівневі великі групи.

Першу групу утворюють загальні методи як способи організації проблемного навчання у цілому. Модифікаціями загальних методів проблемного навчання є:

- **монологічний** – викладач повідомляє певну інформацію, студент виконує дії за зразком, при цьому змінюється лише порядок проходження навчальної інформації, вводиться додаткова інформація з метою створення проблемної ситуації;

- **діалоговий** – викладач інструктує, ставить проблемно-інформаційні питання, студенти залучаються до вирішення проблемних ситуацій, при цьому інформація подається у вигляді проблемних питань, пошук відповідей на які призводить до нових знань або введення інформації у такому порядку, при якому вона не передує, а лише підтверджує висновки студентів;

- **евристичний** – викладач використовує пояснювально-спонукальні прийоми (спробуйте, поміркуйте, знайдіть та інші) та студенти виконують частково-пошукові дії – переносять зразки дій в нові ситуації, користуючись аналогією, зіставленням, порівнянням тощо, при цьому в процесі навчання повністю знімаються інформаційні та керуючі питання, а вводиться система пізнавальних задач та завдань;

- **дослідницький** – на відміну евристичного методу витання викладачем ставляться не до, а після вирішення як засіб самоконтролю, студенту при цьому необхідно використовувати пошукові прийоми навчання.

Другу групу методів складають так звані бінарні методи, які розглядаються як способи управління навчально-пізнавальною діяльністю. Різновидами бінарного методу відносно викладання є повідомлюючий, інструктивний, пояснювально-спонукаючий методи викладання, а у відношенні студентів – виконавчий, репродуктивний, практичний, частково або повністю пошуковий метод навчання.

Третю групу утворюють конкретні методи викладання та навчання, які виступають як способи реалізації бінарних прийомів.

Вибір того чи іншого методу проблемного навчання визначається перед усім специфікою змісту навчального предмета та способом його конструювання. Будь-яка перебудова у структурі навчального предмету тягне за собою зміни у способах викладання та навчання.

Ефективність проблемного навчання багато в чому залежить від майстерності викладача, але в більшій мірі від готовності до проблемного навчання самих студентів. Передумовою успішності проблемного навчання є сформованість у викладача прийомів реконструювання навчальної інформації та прийомів викладання, з одного боку, та сформованості основних навчальних вмінь у студентів, з іншого. Такими прийомами навчання є аналіз, порівняння, доведення, узагальнення, висування гіпотез, перенос знань у нову ситуацію, пошук аналогій, вибір способів діяльності, інтерпретація та оформлення результатів. Вчені доводять, що оволодіння переліченими вміннями формує

загальну готовність до ведення проблемного навчання. Аналогічну готовність до ведення проблемного навчання повинен мати і викладач. А для того, щоб ця готовність було сформована, самого викладача необхідно цьому методу вчити. Наші студенти – майбутні вчителі трудового навчання майже зовсім не володіють навіть окремими елементами проблемного навчання. Багато з них вважає, що головною функцією вчителя є передавання знань. І лише ті з них, які включені у процес наукової роботи – пишуть дипломні роботи, займаються у наукових гуртках – починають розуміти, що головне у роботі вчителя – включення учнів у пошукову розумову діяльність.

Звичайно проблемний спосіб навчання традиційно застосовується при вивченні природничих та технічних дисциплін. Проте, ми зробили спробу і вже зараз можемо стверджувати, що можливо навчати таким же способом і на заняттях з „Домознавства”. Особливість навчання „Домознавству” способом проблемного завдання полягає у тому, що навчальні тексти конструювались у вигляді творчих завдань. Причому, ці тексти студенти складали самостійно. Робота викладача зводилась до визначення загальної теми роботи та предмета повідомлення по заголовку та ключовим словам, у виділенні основних фактів тексту, в установленні головної ідеї та замислу автора повідомлення. Так, на лекціях при викладанні певних тем, пов'язаних з Інтер'єром житла, ми пропонували загальне домашнє пошукове завдання – знайти у спеціальних періодичних виданнях інформацію про використання кольору у вирішенні інтер'єру жилого приміщення. Предметом повідомлення для кожного студента був конкретний колір, який вони обирали за уподобанням, або за попереднім аналізом літературних джерел. Ключовими поняттями для правильного виконання цього завдання були: поєднання кольору з іншими кольорами в інтер'єрі, вплив на емоційну сферу людини, на психологію сприйняття. Рішення цих завдань припускало операцію пошуку, побудови, перетворення, реконструкції переносу, які лежать на основі п'яти видів творчих завдань: 1) завдання на пошук; 2) завдання на побудову; 3) завдання на реконструкцію; 4) завдання на перетворення; 5) завдання на перенесення в нові умови. В процесі виконання відповідної лабораторної роботи студенти користувались вже набутими знаннями про колір і досить грамотно робили ескізи інтер'єрів кімнат в залежності від їх призначення з урахуванням зональності та розташування меблів тощо.

Навчальні завдання можна ускладнювати шляхом об'єднання кількох або усіх п'яти видів творчих завдань у різні комплексні творчі завдання. Різновидностями таких комплексних творчих навчальних завдань, які ми використовували були:

- написання оглядових рефератів;
- складання анотацій;
- підготовка доповідей;
- підбір літературних джерел до теми;
- пошукове завдання інформаційного змісту тощо

В результаті проведеної роботи можна зробити висновок, що застосування навчальних творчих завдань в процесі викладання курсу „Домознавство” приводить до підвищення у студентів рівня креативності, рівня розвитку читацьких умінь (вміння виділяти головний зміст тексту; вміння швидко знаходити необхідну інформацію, користуючись доступними джерелами інформації; вміння прогнозувати зміст повідомлення на рівні навчального тексту; вміння визначати задум автора повідомлення тощо), інтересу до навчання взагалі та до вивчення „Домознавства” зокрема.

Можливості програмованого навчання при викладанні курсу „Домознавства” ще не вичерпані. За даними новітніх наукових досліджень в ще більшій мірі проявляється активність і творчість студентів при введенні в процес навчання самопрограмування. При цьому студент самостійно складає програмовані навчальні завдання репродуктивного, репродуктивно–продуктивного чи продуктивного типу. Проведення експериментального навчання з організацією самопрограмування в курсі „Домознавства” у порівнянні з традиційним навчанням та навчанням з використанням проблемних завдань складають основу нашого подальшого дослідження.

Лодатко Є.О.

СВІТОГЛЯДНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Метою статті є загальна характеристика світоглядної складової математичної культури майбутнього вчителя. Йдеться про *сучасний погляд на поняття математичної культури* як ключ до розв’язання багатьох суто практичних життєвих проблем людини, народу, нації. Усвідомлення її особливостей відкриває шляхи для *розробки механізмів впливу на процес формування елементів не тільки математичної, а й професійної культури вчителя* ще під час його підготовки в університеті.

Поняття «математична культура» здавна привертає увагу не тільки математиків, а й філософів, психологів, педагогів. Але складний, синкретичний характер цього поняття суттєво утруднює конкретику наших уявлень про його смислові варіації, що переважно носять контекстуальний характер.

Відомий бельгійський математик і методист В. Серве ще на XIX міжнародній конференції UNESCO (1956 р.) наголошував на те, що «... *математика є одночасно культурою в лоні культури і технікою в серці техніки. Вона являє собою культурну цінність сама по собі, ідеал формальної краси, закладеної у творах мистецтва – у тім, що в них міститься найбільш класичного ...*» [7, с. 23] – тут і далі курсив наш, Є.Л.

Математична культура як частина національної культури існувала в усі часи суспільного буття людини, але далеко не завжди суспільства та їх державні інститути бажали це визнавати, особливо тоді, коли математична культура набувала випереджального розвитку (XV–XVII ст.). Двадцяте століття, – з його перманентним протистоянням двох геополітичних систем, –

привело до розуміння того, що «з видатною культурною цінністю математики може зрівнятися лише цінність її як знаряддя нашого впливу на реальний світ..., [і] активне знання математики не є лише прикрасою національної культури; воно складає умову економічного існування й елемент безпеки» [7, с. 24–25].

Усвідомлення оборонного та економічного значення математики у 50–60 рр. минулого століття призвело до переосмислення її ролі у тодішньому соціалістичному суспільстві, що неминуче позначилося на її соціально–культурному статусі. Аналізуючи історико– та методико–математичні надбання того періоду, можна відзначити підсилення впливу державних інституцій на формування математичної складової світогляду молодого покоління через усіляке заохочення молоді до занять математикою, фізикою, прикладними науками.

На цей період припадає створення та поширення системи заочних фізико–математичних шкіл при провідних університетах, математичних інтернатів, навчальних закладів «програмістського» профілю тощо. Державні видавництва з другої половини 50–х років постійно нарощували випуск навчальної, навчально–методичної, науково–популярної та спеціальної математичної літератури, значні накладу якої (на фоні копійчаної ціни) дозволяли заповнювати гуманітарний інформаційний вакуум і, як ніколи раніше, масово нести математичні «знання у маси».

Внаслідок цього зростала суспільна значущість математики: математика посіла провідне місце у навчальних програмах загальноосвітньої школи, шкільних гуртках, олімпіадах, творах соціалістичного реалізму. Усе це не тільки активно впливало на формування «суспільної думки» щодо математики (що було важливо для реалізації військових програм СРСР), а й побічно формувало, закладало «світоглядні компоненти» математичної культури суспільства і його громадян.

З часом окремі світоглядні компоненти математичної культури (зокрема, суспільно–ціннісний, ментальний, споживацький, освітній, філософський та інші) набули взаємозв'язків і широкого взаємопроникнення, що спричинило їх трансформацію у форму світоглядної складової.

Виходячи зі специфіки математики взагалі, особливостей оволодіння математичними знаннями та їх суспільно–ціннісними чинниками, можна охарактеризувати світоглядну складову математичної культури в такий спосіб.

Світоглядна складова математичної культури являє собою систему математичного світосприйняття та світовідчуття, сформовану у індивіда під впливом національного менталітету, суспільно–політичних, економічних та культурних інститутів суспільства, системи навчання, прийнятої в суспільстві тощо.

Як зазначає І. Белоусова, «... менталітет, якщо дослівно, – це склад розуму, здатність мислити (від лат. *mens* – розум, мислення, душевний склад). Для науковців менталітет (або ментальність) – сформована система елементів духовного життя і світосприйняття, яка зумовлює відповідні стереотипи поведінки, діяльності, спосіб життя індивідів та груп і охоплює сукупність

ціннісних поглядів, настроїв, відчуттів, уявлень, що визначають здатність людини сприймати та діяти належним чином» [2].

Продовжуючи думку, В. Явір зауважує: «Менталітет неможливо приховати, він – одна з найстійкіших характеристик, що проявляється у способі життя, поведінці, у цінностях. Його видно всюди, де б не перебували українці. *Менталітет формується століттями і змінюється дуже повільно. Історичні перипетії нашаровують нові риси менталітету народу. Крім того, в межах однієї нації, однієї держави існують чималі відмінності між регіонами*» [9] – курсив наш, Є. Л.

Національний менталітет – складне психологічне утворення, яке починає формуватися у дитинстві (а може й раніше) і згодом визначає у підсвідомості індивіда «національну систему цінностей», його ставлення до оточуючого світу. Останнє, зокрема, у значній мірі обумовлює відношення переважної більшості пересічних громадян до національної системи освіти, оцінку її практичної корисності і, відповідно, їх ставлення до навчання, існуючих освітніх традицій і набутків суспільства (в тому числі математичних), а також до тих процесів у системі освіти, що відбуваються під впливом державних інституцій.

Як відомо, формування системи освіти – процес досить довгий та непростий, бо, – на думку Е. Бореля, – перед системою освіти практично завжди ставиться «задача ... виховання культурних людей, що володіють тією *«загальною освітою»*, що так важко піддається формальному визначенню, хоча ми маємо про неї цілком ясне уявлення. *Точні знання розглядаються не як самоціль, але як засіб для освіти*, однаково необхідної всім тим людям, які мають згодом в тій чи іншій мері направляти роботу інших людей ... – тут і далі курсив наш, Є. Л.

Що таке загальна освіта? Вирішення цього питання залежить від думки тих людей, що вважаються освіченими. Але ці *люди одержали освіту в середній школі у своїй молодості*; далеко не всі з них ... вважають чудовою ту освіту, що одержали кращі з них, і лише рідко хто зберігає ... свіжість розуму...

Консервативні тенденції старшого покоління колишніх вихованців школи позначаються не тільки в пресі й у суспільній думці; до цього покоління належать два класи осіб, вплив яких на школу дуже великий: по–перше, більшість батьків учнів, по–друге, самі викладачі середньої школи» [3, с. 92]. І аж ніяк не менший вплив мають ці два класи осіб на математичну культуру суспільства.

Міркуванням Е. Бореля більше, ніж півстоліття, але вони не втратили актуальності й зараз, коли відбувається (ре)формування національної системи освіти. Шлях, на який в кінці кінців буде виведено нашу систему освіти, залежить від багатьох чинників, серед яких на першому місці наявність кваліфікованих кадрів та пануючі у суспільстві традиції навчання та ставлення до нього, що визначаються переважно менталітетом пересічних громадян.

Історія знає немало прикладів, коли відсутність традицій у навчанні, нестача кваліфікованих кадрів, низький рівень освітньої та математичної культури спричиняли спочатку зниження вимог з боку держави до рівня

загальної середньої освіти, а потім швидко перетворювали таку освіту у малоефективне, але досить дороге бюджетне ярмо.

Для ілюстрації цієї тези можна звернутися до «досвіду» США. Незважаючи на те, що це одна з наймогутніших держав світу, вона ніколи не мала ефективної системи природничо–математичної освіти, оскільки в «американському способі життя» для такої освіти не знайшлося місця. Зміст і рівень математичної підготовки в американській загальноосвітній школі завжди був (і залишається зараз) такий, що її випускник не в змозі розв'язати практично жодної задачі обов'язкового рівня української чи російської загальноосвітньої школи.

Як зазначав В.І.Арнольд в інтерв'ю «Парламентской газете», американці декілька років тому в котрий раз з'ясували, що випускники їх шкіл «при вступі до університету ... не витримують конкуренції з китайцями, корейцями японцями», які виявляються краще підготовленими «не тільки з математики, але й з фізики хімії та інших наук». Звичайно, це викликало шок в американському суспільстві і американці «тут же створили комісію, що визначила коло проблем, питань, задач, що повинен старшокласник знати і уміти розв'язувати при вступі до університету. Комітет з математики очолив нобелівський лауреат Гленн Сиборг. Він склав вимоги до учня, який закінчує школу. Головне з них – уміння 111 розділити на три! ... До 17 років учень повинен навчитися виконувати цю арифметичну операцію без комп'ютера. Виявляється, зараз вони цього не вміють ... Вісімдесят відсотків сучасних учителів математики в Америці поняття не мають про дробі. Вони не можуть скласти половину з третю. Серед учнів цей контингент складає 95 відсотків!» [1].

На початку 90–х років Україні у спадщину від СРСР дісталася досить ефективна система математичної підготовки молоді, що охоплювала не тільки загальноосвітні школи, а й мала у своєму активі спеціалізовані школи і класи (з поглибленим вивченням математики, інформатики), заочні фізико–математичні школи тощо. Але економічні й організаційні негаразди цього десятиліття нанесли непоправну шкоду системі математичної освіти.

По–перше, різко впав рейтинг інтелектуальних професій, що базуються на серйозній математичній підготовці, оскільки подібні професії втратили актуальність у новоукраїнському суспільстві. На загальнодержавному фоні шаленої інфляції на перші ролі вийшли «доходні професії» човників, торговців і їм подібні, бо пересічними українцями перехід до ринкових економічних відносин бачився через призму базарних та тіньових стосунків. Суспільне життя відкрило нові реалії, серед яких інтелектуальні процесії посіли чи не останнє місце за рівнем заробітної плати їх власників.

По–друге, відбулося зниження вимог до обсягу, повноти та рівня сформованості математичних знань, умінь та навичок учнів, чому у чималому степені сприяла відсутність єдиного комплексу підручників з математики для загальноосвітньої школи, а також проголошений курс на гуманітаризацію освіти, плідні ідеї якої були одразу примітивно витлумачені тією часткою

вчителів, професійний рівень підготовки яких був аж ніяк не високий. На жаль, частка таких вчителів виявилася занадто великою. У пресі стали констатувати факт, що випускники сільських загальноосвітніх шкіл та шкіл з невеличких міст практично не мають шансів пройти вступні іспити в університети.

По-третє, зміни у законодавстві, що скасували обов'язковість загальної середньої освіти і дозволили роботодавцям приймати на роботу осіб, які не досягли повноліття, спричинили відтік певної частки учнів зі школи чи переорієнтацію на масові некваліфіковані професії (охоронці, підсобні робітники тощо). При цьому не останню роль відіграв вкрай низький рівень стипендіальної підтримки студентства – продовжувати навчання стало економічно скрутно сім'ям значної частки потенційно здатних до цього випускників шкіл.

Під впливом цих та деяких інших факторів катастрофічно швидко почало змінюватися ставлення пересічних громадян до освіти взагалі і до її математичної складової зокрема. Внаслідок цього на порядку денному з'явилася *нова парадигма загальної середньої освіти*, яка визначила курс на поступове зменшення тижневого математичного навантаження учнів [4–6], тобто загальне зниження обсягу математичної підготовки (див. таблицю нижче). За десять років були досягнуті такі результати, на ініціювання яких не наважувався навіть комуністичний режим.

	Тижневе математичне навантаження, годин				
	1988–1991 роки	1996 рік	1999 рік	2001 рік	
				Загальні класи	Гуманітарні класи
5 клас	6	5	5	4	4
6 клас	6	5	5	4	4
7 клас	6	5	5	4	4
8 клас	6	5	5	5	5
9 клас	5	5	4	5	5
10 клас	4	4	4	4	3
11 клас	–	4	4	4	3
Усереднений показник	5,5	4,71	4,57	4,29	4,0
Зміни (+/–)		–14,4%	–16,9%	–22,0%	–27,3%

Відтік кваліфікованих кадрів зі сфери освіти посилив негативні наслідки і результати не змусили себе очікувати. Їх першими «відчули» вищі навчальні заклади технічного та економічного профілю: *рівень математичної підготовки та математичної культури студентів став дивувати навіть найбільш витриманих викладачів*. Українські студенти упритул наблизилися до своїх американських прототипів – дії з дробами, процентами та тригонометричними виразами стали каменем спотикання для багатьох випускників загальноосвітньої школи, що виявляли бажання вчитися у вищих навчальних закладах. Звичайно, на вчительські спеціальності до педагогічних університетів

стали вступати такі ж самі випускники шкіл, які або вже стали вчителями, або стануть ними завтра. Чого можна очікувати від них, не обтяжених ні елементарними математичними знаннями ні математичною культурою? Що буде з тими маленькими дітьми, які почнуть вчитися у них?

Як слушно зазначав ще Е. Борель, «лише в рідких випадках ... можна дуже добре навчити тому, чому ми не училися самі, коли були учнями; усякий прогрес школи може проявитися лише в результаті послідовного ряду дослідів дуже багатьох учителів. Який би інтелігентний не був учитель, який би він не був відданий своїй справі, він не в змозі замінити цю наступність імпровізацією ... Власне кажучи, *освіта розуму за допомогою точних знань набагато важливіша, ніж придбання цих знань*» [3, с. 93] – курсив наш, Є. Л.

Вище говорилося, що «головними діючими особами» у процесі формування суспільної думки стосовно корисності навчання математики та математичних знань виступають *батьки учнів і самі учителя*. Від останніх вже у початковій школі залежить, яке ставлення до математики буде сформовано у учнів, чи виникне у них інтерес до предмету і чи буде він зберігатися протягом усього навчання, чи будуть у учнів формуватися наукові уявлення про математичні методи та їх застосування і т.д.

Звичайно, без відповідного рівня професійної підготовки та математичної культури учителя позитивне вирішення подібних задач неможливо. Учні тонко відчують «слабкі місця» і кожен учительський ляпсус стає тим виправдувальним аргументом, яким завжди можуть прикриватися несумлінні учні.

На жаль, в останнє десятиліття вчительський непрофесіоналізм, «підкріплюваний» низькою математичною культурою, проявляється усе частіше і частіше. У зв'язку з цим потрібно якнайшвидше міняти суспільне ставлення до математики, вживати невідкладних заходів щодо підвищення математичної культури учнів і студентів. «Якщо вже не старше покоління, то принаймні молодь слід привчати до того, щоб вона не тільки пізнавала формальні математичні поняття, але і оволодівала підходами застосування їх до вивчення явищ природи і процесів, з якими зустрічається людина на практиці. *Математика у свідомості студентів ... та й самих викладачів, управлінських працівників, – курсив наш, Є.Л., – повинна бути ... повноправним методом дослідження, нерозривно зв'язаним із проблемами управління технічними і економічними процесами, найефективнішого використання природних та інформаційних ресурсів, могутньою зброєю пізнання навколишнього світу*» [8, с. 11].

Зараз до цього підштовхують певні позитивні зміни в українській економіці: в умовах швидкого впровадження інформаційних систем і технологій у найбільш динамічні сфери суспільного життя попит на грамотних спеціалістів, здатних виконувати управлінські та виробничі функції з допомогою подібних систем, невпинно зростає. І ця *грамотність*, безсумнівно, *вимагає від фахівців* не тільки певного рівня математичної підготовки, а й

нового менталітету, заснованого на усвідомленні значення математичної культури у сучасному суспільстві.

Література:

1. Арнольд В. И. Россия станет Америкой, если забросит математику / Парламентская газета, 2000. – 18 окт.
2. Белоусова І. Менталітет – доля чи діагноз? //Грані-плюс. – 2004. – http://www.grani.kiev.ua/2004/10/Belousova26L_ukr.htm.
3. Борель Э. Как согласовать преподавание в средней школе с прогрессом науки //Математическое просвещение: Выпуск 3. – М.: ГИЗ физ.-мат. л-ры, 1958. – С. 89–100.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5–11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 112 с.
5. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Математика 5–11 класи. – К.: МНО України, 1996. – 48 с.; 1999. – 47 с.
6. Программы средней общеобразовательной школы. Математика. – М.: Просвещение, 1988. – 80 с.
7. Сервэ В. Преподавание математики в средних школах //Математическое просвещение: Выпуск 1. – М.: ГИЗ физ.-мат. л-ры, 1957. – С. 22–31.
8. Сявавко М., Сявавко С. Національні інтереси і наука в контексті її математизації /Універсум, 2003. – № 3–4 (113–114). – http://www.universum.org.ua/journal/2003/siav_3.html.
9. Явір В. Бо такий у нас менталітет... //Високий замок. – 2003. – 14 липня. – <http://www.wz.lviv.ua/pages.php?ac=arch&atid=21368>.

Набока О.Г.

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗАДТНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДЧА ВУЗУ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розглянуті основні елементи конкурентноздатності викладача вузу як основного чинника надання якісної вищої освіти за сучасних умов.

Ключові слова: якість освіти, критерії конкурентноздатності професорсько–викладацького складу (ПВС).

I. Вступ. Конкурентноздатність професорсько–викладацького складу вищого навчального закладу є однією із основних засад успішної роботи вузу на ринку освітніх послуг в умовах зростання конкуренції. Викладач виступає центральним суб'єктом системи освіти, який забезпечує її якість в цілому та конкурентноздатність вищого навчального закладу, зокрема. Безсумнівно, що конкурентоспроможним є той навчальний заклад, випускники якого є конкурентоспроможними на ринку праці. Економічне сьогодення вимагає від випускників ВНЗ не лише наявність механічно набутих знань умінь та навичок, а також методологічної підготовки, загальнокультурної, комп'ютерної та інформаційної грамотності. Крім спеціальних знань, сучасний фахівець повинен володіти багатьма якостями, комплексна оцінка яких становить основу визначення конкурентноздатності випускників вузу на ринку інтелектуальної праці [2].

II. Постановка завдання. За умов реалізації соціально детермінованих цілей розвитку і вдосконалення системи освіти визначаються нові вимоги до рівня кваліфікації кожного окремого викладача, визначення його внеску у процес надання вищим навчальним закладом освітніх послуг, виникає необхідність розробки критеріїв конкурентноздатності професорсько–викладацького складу.

III. Результати. Питанням розробки критеріїв конкурентноздатності

професорсько–викладацького складу вищого навчального закладу останнім часом приділяється багато уваги. В нормативних документах з державної акредитації вищих навчальних закладів визначені кількісні і якісні критерії оцінки ВНЗ, серед яких важливе місце займає відсоток осіб з науковими ступенями та званнями, обсяги наукових досліджень, що здійснює ПВС вузу, кількість монографій, підручників та посібників, виданих викладачами закладу. Проте ці формальні показники не завжди відбивають реальну картину якості професорсько–викладацького складу та наукового потенціалу вищого навчального закладу, спроможного підготувати творчу особистість з інноваційним мисленням та здатну співпрацювати зі світовим товариством. Висока педагогічна майстерність професорсько–викладацького складу забезпечується знанням дидактики вищої школи, педагогічної психології, організаторськими здібностями, володінням сучасними технологіями трансляції наукового змісту дисциплін студентській аудиторії.

Викладач вищого навчального закладу у своїй діяльності виконує дві основні функції: навчальну та виховну. Реалізація цих функцій вимагає від сучасного викладача таких особистісних параметрів, як:

- потреба і здатність до активної і різнобічної професійної і соціокультурної діяльності;
- тактовність, почуття емпатії, толерантності у стосунках зі студентами;
- вміння забезпечити процес інтерактивного спілкування;
- здатність до власного саморозвитку та самовиховання.

Викладач вищого навчального закладу – це не лише професія, яка полягає у передачі знань, а, перш за все, висока місія створення особистості, утвердження людини в людині. В зв'язку з цим можна виділити сукупність соціальних та професійно обумовлених якостей педагога: висока громадська відповідальність і соціальна активність; істинна інтелігентність, духовна культура, бажання та вміння співпрацювати з іншими; високий професіоналізм, інновацій стиль науково–педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей та прийняття творчих рішень; потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї; фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність.

У ході свої професійної діяльності викладач виконує певні види діяльності, а саме конструктивну, прогностичну та комунікативну. Конструктивна діяльність може реалізуватися при наявності у викладача аналітичних, прогностичних та проєктивних умінь. Організаційна діяльність викладача передбачає вміння залучати студентів в різноманітні види діяльності. До організаційних відносяться мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі та орієнтаційні вміння. Комунікативна діяльність педагога представляє собою взаємопов'язані групи перцептивних умінь, вміння спілкуватися та педагогічну техніку. Сукупність перелічених умінь складає основу професіограми викладача вищого навчального закладу, а рівень їх розвитку визначає висококонкурентного педагога на ринку освітніх послуг.

За сучасних умов великого значення набуває гуманітарна культура викладача. Гуманітарна культура викладача – це сукупність особистісних та

професійних якостей, а також цінностей, орієнтацій, вмінь [3]. В реальному педагогічному процесі професіоналізм виявляється в поєднанні з загальнокультурними та моральними проявами особистості викладача. Найвищі результати в педагогічній діяльності пов'язані з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати професійні питання з самих широких філософсько–методологічних і соціально–культурних позицій. Викладач повинен працювати в контексті загальнолюдської культури, різни мов, засобів дії тощо.

Особливого значення в діяльності викладача має творчість, результатом якої є впровадження в педагогічний процес інновацій. Досвід творчості набувається викладачем за умови систематичних вправ і вирішення спеціально обраних завдань. Творчість педагога виявляється не лише в нестандартному, оригінальному рішенні педагогічних завдань, а проявляється і під час розв'язання комунікативних ситуацій. В особистісній сфері творчість проявляється як самореалізація викладача, визначення індивідуальних шляхів свого професійного росту та побудови власної програми самовдосконалення. Творчу індивідуальність викладача характеризує потреба в самореалізації, прагнення в повній мірі реалізувати свій потенціал в професійній діяльності. Рівень творчості демонструє ступінь реалізації викладачем своїх можливостей і виступає однією із найважливіших характеристик його особистості, обумовлює його власний педагогічний стиль.

Наступним чинником формування конкурентноздатної особистості викладача вузу є його наукова значущість, визначність його наукових здобутків у вітчизняній науці та за кордоном. Основним засобом подання навчального матеріалу в більшості українських ВНЗ було і залишається інформування. Викладач за допомогою лекцій, співбесід та інших звичайних способів доносить до студентів придбані їм знання, а студенти заучують їх. Такий спосіб виглядав ідеально ще декілька десятиріч тому. Але сьогодні, коли наука розвивається дуже швидко, знання, набуті в такий спосіб, є малоцінними, оскільки вони швидко втрачають свою актуальність. Тому для наближення якості освітянських послуг ВНЗ до вимог сьогодення необхідно разом із традиційними методами навчання використовувати додаткові, до яких належить залучення студентів до науково–дослідної роботи. Водночас при організації науково–дослідної роботи студентів ключовою фігурою залишається викладач. Саме він має допомогти студентові зрозуміти користь науково–дослідної роботи для його становлення як спеціаліста [1].

IV. Висновки. Отже, висококонкурентного викладача характеризує гармонічне поєднання професіоналізму, духовної культури і творчості, а тому до основних елементів конкурентноздатності професорсько–викладацького вищого навчального закладу можна віднести наступні:

- професійна майстерність – знання, вміння, навички в предметній галузі, високий рівень майстерності рішення професійних завдань, розвинуте мислення, практичний досвід, високий інтелектуальний потенціал;
- педагогічна компетентність – рівень психолого–педагогічних знань,

володіння основними дидактичними принципами навчання;

– наукова значущість – вчений ступінь, відомість у науковому середовищі, рівень науково–дослідної діяльності, кількість наукових публікацій, в тому числі в закордонних виданнях;

– інтелігентність, культура – глибока внутрішня культура, самостійне мислення, норми поведінки, традиції, культура мовлення, рівень комунікативної культури;

– комунікабельність – здатність легко установлювати контакти і зв'язки, вміння працювати в будь–якому колективі;

– креативність – найвищий рівень творчої ініціативи, вміння творчо вирішувати професійні завдання, новаторство;

– інноваційні здібності – здібності до нововведень, розробка інноваційних моделей навчання та інше;

– професійна відповідальність і організованість – відповідальність за збереження, передачу і примноження спеціалізованої суми знань, відповідальність за якість викладання.

Література:

1. Несторенко Т.П. Чи потрібні навчальному процесу наукові дослідження? //Бізнес–освіта як бізнес: Якість послуг і соціальна відповідальність: Матеріали П'ятої щорічної міжнародної конференції „Розбудова менеджмент освіти в Україні”. – К.: Консорціум із удосконалення менеджмент освіти в Україні, 2003. – С. 215–218.
2. Нестуля О.О. Економіко–організаційні засади розвитку системи освіти управління полтавського університету споживчої кооперації України //Регіональні перспективи. – 2004. – № 3–5(40–42). – С. 431–433.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии /Под. ред. С.А.Смирнова. – М., 1999. – 512 с.

Роганова М.В.

ДУХОВНО–МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Автор ї статті розглядає концепції духовно–моральних цінностей, класифікує їх за певними ознаками, доводить їх значення в змісті гуманітарної освіти вищої школи.

Постновка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Духовність народу, духовний розвиток особистості усвідомлюються сьогодні як найбільш необхідні чинники у розбудові суверенної України. Злам двох тисячоліть характеризується загостренням істотних суперечностей: проявом бездуховності в суспільстві та прагненням до гармонізації картини буття з повноцінним відродженням у ній світу людини. Тому оновлення суспільства на засадах загальнолюдських цінностей, вільного вибору життєвого шляху вимагає принципово нових підходів до питань виховання підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Актуальність проблеми духовності підтверджується багатими доробками у різних галузях науки і практики. Зокрема її вивчення знайшло відображення у наукових положеннях філософів, які розглядають духовність як сферу осмислення дійсності (В.М.Баранівський, Г.І.Горак, Л.В.Сохань, Л.М.Олексюк,

В.І.Слободчиков, В.М.Сугатовський, В.М.Шердаков та ін.); психологів, які розкривають психологічні витоки духовних цінностей (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Т.В.Бутковська, О.І.Зеліченко, В.М.Москалець, О.В.Киричук, Г.С.Костюк, Є.О.Помиткін, та ін.); педагогів, які досліджують сутність духовного розвитку, особливості організації духовного виховання особистості (С.У.Гончаренко, Ю.С.Гуров, В.М.Доній, І.А.Зязюн, І.В.Зайченко, Б.С.Кобзар, І.В.Степаненко, С.М.Тищенко, Г.П. Шевченко та ін.) та взаємообумовленість духовного та національного (М.Г.Стельмахович, Б.М.Ступарик, Д.О.Тхоржевський та ін.).

Адекватність усвідомлення феномену “духовність” можлива через аналіз особистісних духовних цінностей. Саме вони стали об’єктом дослідження широкого кола науковців (Ю.Б.Гіпенрейтер, А.Г.Здравомислов, М.С.Каган, О.В.Киричук, О.М.Леонтьєв, В.М.Маргуліс, А.Маслоу, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

У вихованні людини важливе значення має процес вироблення їм ціннісних відносин до різних явищ дійсності, формування ієрархії цінностей особистості, що визначають її ставлення до навколишнього світу і поведіння в суспільстві. Це тривалий і складний процес, на який впливають родина, окремі соціальні інститути і групи, засоби масової інформації, суспільство в цілому. Важливу роль у цьому процесі грає система освіти, виховання молоді в освітніх установах, насамперед – у вищій школі, завдання якої полягає в тому, щоб створити умови, у яких усі позитивні цінності освіти стали би надбанням особистості що навчається, її внутрішніми орієнтирами діяльності.

Тому постає завдання розробки такої цілісної організації освітнього простору, що створювала би умови для наповнення внутрішнього світу студентської молоді ціннісним змістом.

Включені в зміст освіти духовні цінності як досвід емоційно–ціннісного відношення до світу присутні там імпліцитно і мають потребу у виявленні. Будучи виявлені, структуровані, дидактично перероблені і прийняті педагогом як особиста система цінностей, вони можуть стати основою системи ціннісних орієнтацій підлітків, що виявляють, у силу вікових особливостей, підвищений інтерес до пошуку ідеалів і сенсу життя, а також ядром системи духовно–морального виховання у вищій школі.

Духовно–моральні цінності демонструють високий вихователський потенціал гуманітарних знань, у зв’язку з чим здобувають актуальність науково–педагогічні дослідження, спрямовані на позитивне використання цих знань у навчально–виховній діяльності, інтеграцію їх загальнолюдського гуманітарного потенціалу у оновлюючу систему виховних впливів сучасної вищої школи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Мета даної статті розкрити концепції духовно–моральних цінностей, класифікувати їх за певними ознаками, довести їх значення в змісті гуманітарної освіти вищої школи.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Теоретичними засадами визначення змісту поняття “духовність” є тлумачення цього феномена як особливості психічної організації індивіда, що виявляється у його чуттєво–емоційній сфері і є визначальною у формуванні особистісних якостей, світогляду, ціннісних орієнтацій людини, якими детермінуються її життєві домагання, потреби, діяльна сфера тощо. Виходячи з вищесказаного, духовні цінності відображають властивості особистості, систему прагнень у сфері духовності; це вираз необхідностей, який забезпечує розвиток соціального суб’єкта.

Дослідження філософів показують, що проблема виховання духовних цінностей хвилювало людство як у його історичному, так і культурно–моральному аспекті, розкриваючи приналежність людини до визначеної культури, у засвоєнні рис людини культури як системи моральних регуляторів поведінки. Не випадково, духовно–моральні цінності виділяються вчними в особливу групу цінностей (Л.Н. Столович, Н.С. Розов, О.Г. Здравосмилов). Учені–філософи виділяють безліч теорій і поглядів на духовно–моральні цінності, виділяючи при цьому різні моральні орієнтири. Ведучими в нашому дослідженні є концепції:

- екзистенціалізму (А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс) (7);
- аксіосферна теорія духовно–моральних цінностей (М.С. Каган) (6);
- концепція соціальних, духовно–моральних цінностей (И.Іррлітц, А.Гусейнов, О.Г.Здравосмилов) (5);
- концепція діалектичного матеріалізму на духовно–моральні цінності (В.И.Ленін, К.Маркс, Ф.Энгельс, Л.Фейєрбах) (8).

Ведучими в дослідженні є гуманістичні загальнолюдські моральні цінності: добро, гуманність, чуйність, милосердя, толерантність, відповідальність, орієнтовані на внутрішні якості людини, що враховують норми поведінки і які допомагають у соціальній адаптації студентській молоді, тісно взаємодіючи із суспільними, цивільними, комунікативними цінностями. Основна особливість духовно–моральних гуманістичних цінностей полягає в тому, що їхня орієнтація спрямована на благо людини і життя на землі. Вони пронизують інші цінності, тому нерідко їх важко виділити.

У духовно–моральних цінностях з’єднується турбота про людину, її визнання як цінності і любов до неї, шанобливість і благоговіння перед людським та будь–яким іншим життям.

Духовно–моральні цінності складають ядро гуманістичного світогляду і складаються на основі тих реалій і вчинків, які ми не просто оцінюємо, але й схвалюємо, тобто оцінюємо як добрі, благі, гарні. Причому самою загальною

категорією для позначення духовно–моральних цінностей є категорія добра, що охоплює всю невизначену сукупність дій, принципів і норм морального.

Варто підкреслити, що збагачення світу духовно–моральних цінностей з позицій гуманістичної етики є духовне удосконалення особистості. Як зазначають відомі вчені М.Борзенко, В.Кувакіна, А.Кудішина, удосконалювання – прояв абсолютної цінності, унікальності людини в його людяності (4).

Важливим питанням нашого дослідження є класифікація цінностей, тому що вони окреслюють границі цінностей. Підкреслимо, що неможливо розташувати цінності в порядку їхньої важливості, тому що будь–яка така спроба включає елемент суб'єктивного характеру відносна.

Провідними цінностями національного виховання, визначеними у Державній національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)", стали патріотизм, громадянськість, гуманізм, толерантність, совість, честь, працелюбність. В умовах державотворення на перше місце правомірно ставиться завдання духовно–морального виховання, а саме громадянськості. В основу сучасного розуміння ідеї громадянськості покладено такі фундаментальні цінності, як Людина – найвища цінність; Батьківщина – наріжний камінь того, що єднає тисячі поколінь етносу в єдине ціле; Сім'я – природне середовище розвитку людини, основа її духовності; Праця – основа людського життя; Знання – багатство особистості, надія народу на виживання; Земля – спільний дім, батьківщина всього людства, цілісного і неподільного; Мир – головна умова існування Землі, Батьківщини, Сім'ї, Людини.

Рада культурного співробітництва Ради Європи розробила Кодекс виховання цінностей, що відповідає концепції виховання європейської громадянськості та схвалений як керівництво до дії в умовах мультикультурного суспільства. Кодекс стосується таких аспектів морально–духовного виховання: ставлення людини до себе, стосунки з іншими людьми, ставлення до суспільства, до оточуючого середовища. Матеріал поданий у вигляді таблиці, у якій відображено сутність цінностей та принципи їх реалізації.

Ставлення до себе	
Цінності	Принципи і способи діяльності
Ми цінуємо кожну <u>особистість</u> як унікальну сутність, яка є важливою для нас сама по собі та має потенціал духовного, <u>морального</u> , інтелектуального та фізичного розвитку	Керуючись цими цінностями <u>особистість</u> повинна: <ul style="list-style-type: none"> • прагнути пізнати власний характер, його сильні та слабкі риси; • розвивати почуття самоцінності; • прагнути зрозуміти сенс життя, своє призначення, замислюватися, як його прожити; • прагнути жити за загальноприйнятими <u>моральними нормами</u>; • з відповідальністю використовувати свої права і привілеї; • набувати знань і мудрості протягом життя; • нести відповідальність за своє життя в межах своїх можливостей

Взаємини з іншими людьми	
Цінності	Принципи і способи діяльності
Ми цінуємо інших людей як таких, а не за те, що вони мають чи можуть зробити для нас. Ми цінуємо ці стосунки як такі, що мають важливе значення для нашого розвитку та для блага суспільства	Керуючись цими цінностями у наших взаєминах, ми повинні: <ul style="list-style-type: none"> • поважати гідність усіх людей; • давати зрозуміти іншим, що їх цінують; • заслужувати лояльність, довіру, щирість; • співпрацювати з іншими; • підтримувати інших; • поважати довіру, життя, приватність, власність інших; • намагатися розв'язувати проблеми мирним шляхом.
Ставлення до суспільства	
Цінності	Принципи і способи діяльності
Ми цінуємо правду, права людини, закон, справедливість і колективні зусилля для спільного блага. Особливо ми цінуємо <u>сім'ю</u> як джерело любові і підтримки для всіх її членів, як основу суспільства, в якому люди піклуються одне про одного	Керуючись цими цінностями, ми повинні: <ul style="list-style-type: none"> • розуміти свої громадянські обов'язки; • бути готовими протистояти ідеям і діям, шкідливим для окремих осіб чи всього суспільства; • підтримувати <u>сім'ю</u> у вихованні дітей і турботі про утриманців; • допомагати людям розуміти закон та його дії; • підкорятися закону і сприяти його виконанню іншими людьми; • приймати різні віровчення і поважати право інших людей на релігійну і <u>культурну</u> своєрідність; • підтримувати людей, які самостійно не можуть вести гідний спосіб життя; • сприяти демократії; • зробити правду та єдність пріоритетами громадського життя
Ставлення до оточуючого <u>середовища</u>	
Цінності	Принципи і способи діяльності
Ми цінуємо світ природи як вмістилище дива і джерело натхнення; ми визнаємо своїм обов'язком збереження оточуючого <u>середовища</u> у належному стані для прийдешніх поколінь	Керуючись цими цінностями, ми повинні: <ul style="list-style-type: none"> • зберігати скрізь, де можливо, збалансованість і розмаїття у природі; • виправдовувати розвиток лише за умови збереження оточуючого <u>середовища</u>; • відновлювати природне <u>середовище</u>, зруйноване людиною; • зберігати, де можливо, красу природи; • <u>усвідомлювати</u> місце людини в світі

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, духовно–моральне виховання являє собою процес організованого, цілеспрямованого, як зовнішнього, так і внутрішнього впливу на духовно–моральну сферу особистості, що є ядром її внутрішнього світу. Його показниками можуть бути: сформованість духовно–моральних цінностей, рівень розвитку самосвідомості, реакція на педагогічний вплив, багатство духовних запитів. Використання духовних цінностей в процесі духовно–морального виховання студентської молоді досягає оптимального рівня, якщо виявлені можливі об'єкти духовних потреб (ціннісних орієнтацій) у базовому

освітньому компоненті і сполучені з гуманістичною ціннісною орієнтацією педагога, що припускає єдність особистісного способу життя і форм педагогічного співробітництва.

Література:

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль. – 1988. – С. 15–45.
2. Бех І.Д. Виховання підрастаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – с. 5–14.
3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124–129.
4. Борзенко, В.А. Кувакина, А.А. Кудишина Основы современного гуманизма /Под ред. В.А.Кувакина, А.Г.Круглова М.: Российское гуманистическое общество, 2002. 350 с.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат. – 1986. – 224с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного подхода). – М.: Политиздат. – 1974. – 328с.
7. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: /Пер. с фр. – М.: Политиздат. – 1990. – 415с. (Мыслители XXв.)
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения в 30–ти т., Т.2. М.: Политиздат. – 1955. – 63с.
9. Николина В.В. Духовные ценности и воспитание личности: психолого–педагогический аспект. Н. Новгород. – 2002. С.85

Сікорська Л.

КОНТЕКСТНО–КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МЕНЕДЖЕРАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статье обосновываются возможности реализации контекстного подхода в обучении будущих менеджеров иностранному языку. Утверждается, что придание всему курсу обучения коммуникативной направленности, моделирование во время занятий предметного и социального содержания будущей деятельности студентов повышает эффективность формирования у них профессионально необходимых умений и навыков.

Постановка проблеми. Інтеграція України в єдиний світовий простір викликає необхідність якісної підготовки висококваліфікованих управлінських кадрів. Серед основних завдань, поставлених перед професійною підготовкою фахівців–менеджерів, є оволодіння високим рівнем знань, практичних умінь і навичок іншомовного спілкування. У зв'язку з цим своєї актуальності набуває іншомовна підготовка майбутнього менеджера, тому що знання іноземної мови стає однією з важливих вимог підготовки фахівців в умовах ринку праці. Сьогодні істотно змінюються вимоги до рівня володіння фахівцями всіх рівнів іноземною мовою, першорядного значення набувають практичні навички, що передбачають знання ділової мови в усному та писемному мовленні, уміння використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності.

В умовах становлення ринкових відносин у суспільстві не менш важливого значення набувають професіоналізм, компетентність та високий рівень комунікабельності різного рівня керівників або менеджерів. Тільки керівник з високим рівнем комунікативних умінь здатний професійно розв'язувати різноманітні проблеми, що виникають у процесі ділового спілкування. У країнах, що займають чільні місця у сфері економіки, доведеним є факт, що рівень комунікативної компетенції ділової людини є запорукою її успіху в справах бізнесу. Тому кожний майбутній менеджер, отримуючи спеціальну освіту, водночас має оволодівати комунікативними вміннями.

Значущість англійської мови, як мови міжнародних організацій, бізнесу, ділового та культурного спілкування передбачає у процесі її вивчення

майбутніми менеджерами вирішення ще одного вкрай важливого завдання: розвиток у них комунікативної компетенції у своїй професійній сфері, під якою розуміється вміння користуватися лінгвістичною системою в цілях спілкування та згідно із ситуацією. При цьому навчання іноземній мові майбутніх менеджерів повинно розглядатись через призму завдань їхньої майбутньої професії.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження діяльності випускників вищих навчальних закладів економічного профілю засвідчило про недостатній рівень мовної компетентності у значній частини молодих фахівців, а отже і про їхню нездатність успішно вирішувати професійні завдання. Причини цього явища різні. Одна із них полягає в тому, що при вивченні іноземної мови недостатньо ефективно використовуються така організація навчального процесу, де б мовні форми були представлені та відпрацьовувалися в комунікативних контекстах, а основна увага зосереджувалася б на значенні та фактичному змісті. Побудований на засадах контекстного навчання, професійний інтерес стимулюється шляхом реалізації принципу адекватності навчально–пізнавальної і професійної діяльності студентів. Мається на увазі використання методів і форм проведення занять, що імітують, відтворюють соціально–психологічні особливості майбутньої професійної діяльності студентів.

Теоретико–методичні основи реалізації цього принципу знайшли всебічне висвітлення в розробленому А.О.Вєрбицьким контекстному підході до навчання [2,]. Контекстним він називає навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним конкретних знань і умінь накладається на канву цієї діяльності. Така організація навчання сприяє розвитку професійної мотивації, яка відіграє важливу роль у комунікативній підготовці майбутніх менеджерів.

Основні положення контекстної концепції навчання за своїм змістом подібні до ідей комунікативного підходу до вивчення іноземної мови [6]. Згідно з комунікативним підходом, засвоєння іноземної мови повинно відбуватися у контексті реальної або змодельованої комунікативної активності. Стрижневою ідеєю цього підходу є комунікативність навчання, яку Є.І. Пассов у загальному вигляді визначає як подібність навчання до процесу комунікації [6, с. 25–26]. Навчання за таких умов моделює процес комунікації.

Метою даної статті є обґрунтування контекстно–комунікативного підходу до формування комунікативної компетенції майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз психолого–педагогічної літератури з проблем формування комунікативних умінь, дає підстави констатувати, що більшість підходів ґрунтується на використанні активних методів і групових форм соціально–психологічного навчання (соціально–психологічного тренінгу), спрямованих на засвоєння майбутніми фахівцями знань, умінь і навичок професійного спілкування. У найбільш загальному вигляді соціально–психологічний тренінг визначається як “форма психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому

контексті” [7]. Як зазначають Н.Н.Богомолова і Л.А.Петровська [1], специфіка даного виду соціального навчання полягає в цілеспрямованому використанні ефекту групової взаємодії, соціально–психологічного феномену впливу групи на особистість. Головною метою тут виступає навчання знанням, умінням і навичкам ефективного спілкування, підвищення теоретичної і практичної комунікативної компетентності, розвиток соціально–перцептивних здібностей, розширення комунікативного репертуару, тобто формування інструментальних передумов, необхідних педагогу для організації продуктивної взаємодії з учнями.

Існують різні точки зору на значущість активних соціально–психологічних методів комунікативної компетентності: від вкрай захопленого до твердо–прохолодного. Так, Ю.М.Ємельянов вважає, що серйозною перепорою для навчального моделювання комунікативних подій реального життя є сам характер тренінгової групи, яка займає своєрідне положення: з однієї сторони, вона заявляє себе як неформальна, а з другої – носить ознаки спеціально організованого об’єднання. В лабораторних умовах відповідальність за комунікативні події несе керівник групи, персональна відповідальність кожного відсутня. «В цьому полягає основний недолік лабораторного навчання: воно тренує дії, але не може навчати вчинкам» [3,с. 50]. Ми не поділяємо категоричності даної точки зору, оскільки ряд тривалих досліджень свідчать про те, що різні форми тренінгів сприяють розкриттю серйозних особистісних резервів людини в спілкуванні. Застереження може стосуватися однобокого захоплення поведінковими тренінгами, які спрямовані на вироблення чітких комунікативних умінь, оскільки при цьому не враховується неповторність кожної людини як унікальної в своїй сутності. Відбувається відчуження особистісного смислу від особистості і вкладення його в поведінковий акт, тоді як сутністю спілкування є взаєморозуміння партнерів і вираження особистісного смислу, а не поведінкова вмільість.

З іншого боку, необґрунтований оптимізм проявляють прихильники так званого особистісно–розвивального підходу, тому що, беручи на себе сміливість проектування особистості, вони не враховують того, що, повернувшись в звичне мікросередовище, особистість не може встановити попередніх комунікативно–рольових стосунків, що може призвести як до внутрішньо–особистісних, так і зовнішніх конфліктів. Таким чином, напрошується висновок, що найбільш оптимальним шляхом підвищення комунікативної компетентності (як особистісної, так і професійної) є організація цього процесу в умовах реальної життєдіяльності людей. На наш погляд, логічно було б розпочати цей процес слід в умовах навчально – виховного процесу вузу, розглядаючи його як пусковий механізм соціально–психологічної научуваності індивіда, який в подальшому буде перевірено практикою життєдіяльності. При цьому слід використовувати якомога ширший спектр активних методів навчання, оскільки кожен з них є ефективним щодо певного параметру комунікативної ситуації і буде сприяти розширенню

перцептивного поля індивіда, збільшенню ресурсів його міжособистісної винахідливості, комунікативної компетентності в цілому.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що формування у майбутніх менеджерів комунікативних умінь на заняттях з іноземної мови можливе на основі особистісного та діяльнісного підходів (С.Л.Рубінштейн, О.О.Бодальов, К.А.Абульханова–Славська, Л.А.Петровська), в контексті яких спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього – інструментального і внутрішнього – мотиваційно–ціннісного. Комунікативну компетентність з позицій такого підходу ми розглядаємо як детермінований професійно–ціннісними орієнтаціями менеджера комплекс соціально–перцептивних, лінгво–комунікативних та інтерактивних умінь ділового спілкування.

Слід підкреслити, що особистісно зорієнтований підхід не заперечує необхідності спеціальної роботи по розвитку інструментального, операційно–дійового аспекту комунікативних умінь. Л.А.Петровська справедливо вказує на необхідність використання в процесі формування комунікативної компетентності спеціаліста всього набору “засобів, орієнтованих як на розвиток суб’єкт–суб’єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб’єкт–об’єктних, репродуктивних, операціональних складових” [1, с. 31].

У зв’язку з цим навчальні завдання з іноземної мови, які пропонуються студентам, повинні бути наближені до умов їхньої майбутньої професійної діяльності. Тільки так можна створити у майбутніх фахівців внутрішню мотивацію до формування комунікативних умінь. Усвідомлення студентами важливого значення комунікативних умінь для майбутньої професії надає особистісного смислу навчальній діяльності, спонукає до комунікативного самовдосконалення.

Якщо студентам не буде зрозумілим значення навчального матеріалу для майбутньої фахової діяльності, неможливо сподіватися на їхню творчу активність [4, 74]. За інших рівних умов, на думку В.А.Козакова, студенти активніше розв’язують завдання, які певним чином пов’язані з їхньою професією [5, 31].

Таким чином, формуванню у студентів потреби в удосконаленні комунікативних умінь сприяє контекстний підхід до організації навчання, який полягає в моделюванні за допомогою дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності [2].

Вивчення теоретичного матеріалу з орієнтацією на майбутню професійну діяльність стимулює розвиток у студентів мотивації учіння, прискорює перехід від пізнавальної мотивації до професійної. Відтак, важливою педагогічною умовою вдосконалення комунікативних умінь майбутніх менеджерів є забезпечення професійної спрямованості навчання іноземній мові, розробка комплексу професійно орієнтованих ситуативних завдань, які б сприяли розвитку умінь ділового спілкування.

Адекватними формами моделювання комунікативних ситуацій, з якими доведеться зустрітися студентам у майбутній професійній діяльності, є

імітаційні сюжетно–рольові та ділові ігри. Саме цим формам найбільшою мірою властиві особливості, що сприяють удосконаленню комунікативних умінь студентів: моделювання соціального змісту спілкування менеджера; спонукання студентів до активного використання наявних у них знань і комунікативних умінь у змодельованих ситуаціях професійної взаємодії; високий рівень проблемності, який забезпечується дослідницькою позицією студентів; випереджальний характер імітаційно–ігрових моделей відносно досягнутого на даний момент рівня розвитку мовленнєвої компетентності студентів.

Професійно–рольова гра є формою комунікативного моделювання системи відносин, характерних для того чи іншого виду професійної діяльності. Проведення гри являє собою розгортання особливої, ігрової активності учасників на імітаційній моделі, що відтворює умови і динаміку професійної діяльності.

З позицій контекстного підходу ділова гра розглядається як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи стосунків, характерних для даної професії. Вона дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати більш адекватні у порівнянні з традиційним пояснювально–ілюстративним навчанням умови фахової підготовки майбутніх менеджерів. У грі використовуються не препаровані завдання, а навчальні проблеми, подані у формі конкретних ситуацій ділового спілкування. Такі ситуації можуть містити суперечливі, зайві або неправильні дані, вимагати знайти додаткову інформацію тощо. У процесі гри студент повинен проаналізувати ситуацію, окреслити проблему, сформулювати завдання, відшукати способи його розв'язання, довести правильність прийнятого рішення, виконати відповідні практичні дії, оцінити їх ефективність. Саме за таким алгоритмом діє менеджер в умовах реального ділового спілкування.

Ділова гра є дидактичним засобом розвитку творчої професійного мислення, яке проявляється в здатності аналізувати виробничі ситуації, ставити і обґрунтовано розв'язувати професійні завдання. Розробляючи ділову гру слід намагатись максимально реально змодельовати професійну діяльність менеджера в конкретних умовах якогось виробництва чи фірми. Обов'язковими умовами розгортання в навчально–тренувальному процесі повноцінної гри є виконання учасниками всіх ігрових правил, норм і дій професійних відносин.

Задіяність у діловій грі якомога більшої кількості учасників, необхідність приймати як індивідуальні, так і групові рішення керівника є ефективним засобом формування особистісних та ділових якостей спеціаліста та їх особистісно–професійної комунікативної компетентності. Виконуючи нову для себе роль, член групи не залишається байдужим, оскільки в конструювання нового «Я–образу» включається активна творча уява, на значення якої вказував Д.Н.Узнадзе: «Активність, яка виникає у процесі навчання, має не лише значення засобу, але й свою незалежну цінність. Основне місце в навчанні

займає не продукт, що пред'являється нам в якості конкретної навички чи знання конкретного змісту, а розвиток в певному напрямку сил учня. Основним у навчанні є не конкретна навичка чи знання, а розвиток сил, які беруть участь у процесі навчання». Німецький психолог М.Форберг, за методом якого в ГДР здійснювалась підготовка керівників промислового виробництва, також підкреслював, що навчання просто діям, без переживання міжособистісних ситуацій є неефективним.

Участь майбутніх менеджерів у різноманітних ділових та рольових іграх є важливою ще й тієї точки зору, що вони яскраво розкривають і вдосконалюють їх потенціал вербального і невербального самовираження засобами іноземної мови. Звичайно, що на перших заняттях може спостерігатись скутість, невпевненість, надмірна ігрова ексцентричність, яка поступово переростатиме у більш виважені, спокійні, впевнені дії, що й буде показником покращання особистісно–професійної комунікативної компетентності майбутнього керівника. Важливо, що гра забезпечує поступове зниження емоційної напруженості, тривожності, нерішучості студентів, а також посилює їх інтерес до вивчення іноземної мови.

Завдяки своїм особливостям ділова гра дає можливість формувати у студентів цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, виробляти в них як предметно–професійний, так і соціальний досвід, у тому числі знання ділового етикету, лінгво–комунікативні, перцептивні та інтерактивні уміння ділового спілкування. Можливість виконувати різні ролі, необхідність встановлювати мовленнєвий контакт – передумови успішного формування комунікативних умінь. В ігровому процесі діалогічна структура рольового спілкування стимулює спільний пошук рішень, виявляє позиційні переваги того чи іншого учасника гри в міжрольовій взаємодії.

Творча активність менеджерів у рольовій грі зумовлюється тим, що гра дає можливість відчувати свою значущість, особливо в тих випадках, коли студенти знаходять оригінальне рішення, що впливає на хід гри і відповідним чином оцінюється викладачем та іншими учасниками. Відбувається поступове зменшення напруженості, скутості та нерішучості майбутніх менеджерів. Натомість зростає їх пізнавальна активність на основі посилення інтересу до ігрового процесу. Саме інтерес виступає найбільш сильною спонукою діяльності гравців, задає творчу спрямованість, викликає позитивні емоції, що активізують їх евристичне мислення.

З метою формування комунікативних умінь у майбутніх менеджерів засобами контекстного навчання під час вивчення іноземної мови у студентів експериментальної групи нами використовувалися рольові ігри. Наприклад, під час вивчення теми “Forms of Businesses (Partnership, Sole Proprietorship) Advantages and Disadvantages. A Corporation (Company)” нами були використані такі дві рольові гри:

Role–play.

1. In groups of 3 or 4 students. Give the name of your business, what you do, what type of business it is, who your senior and junior partners are, who has invested what and how much into your business, etc.

2. Conduct a discussion with the whole class. Suppose that you have decided to start a business. You cannot all be sole proprietors, because those of you who have money do not have managerial talents, specific skills, and so on. Those who have skills do not have money. So, you have to choose between a partnership and corporation.

Decide which you will have and why. Then discuss what you will do, who will invest what, what the name of your partnership or corporation will be, whether it will be located in Ukraine or some other country. Give reasons for all your decisions.

Виконуючи ігрову роль, вступаючи в умовно реальні стосунки з іншими гравцями, студенти набували досвіду пізнавальної та професійної діяльності, а також соціальних відносин. Це сприяло збагаченню їх новими знаннями, уміннями, навичками, досвідом ділових і міжособистісних контактів. В ігровій діяльності найбільш повно реалізується один з найважливіших дидактичних принципів – принцип зв'язку навчання з життям, теорії з практикою.

Професійно орієнтовані навчально–рольові ігри ми проводили як на початку вивчення іноземної мови, а також практикували організацію всього навчального процесу на основі наскрізної гри. У першому випадку навчальна гра спирається на особистий досвід майбутніх менеджерів і сприяє виявленню прогалин у їхніх знаннях, що виступає додатковим стимулом у навчальній діяльності. В другому випадку гра спирається на знання, отримані в процесі лабораторно–практичних занять. Ці знання не тільки закріплюються у грі, але й набувають якісно нової форми, входять у структуру регуляції пізнавальної і професійної діяльності менеджерів (через виконання у грі квазіпрофесійної діяльності). У наскрізній діловій грі формування комунікативних умінь забезпечується поєднанням традиційних та ігрових форм проведення занять.

Взаємозв'язок між знаннями і практичним досвідом, який забезпечується у грі, дає можливість студентам більш чітко усвідомити цілісність майбутньої професійної діяльності, відкрити особистісний смисл навчання, побачити свої помилки й оцінити досягнення. Наочність пошуку й одержання кінцевого результату приводить до більш глибокого розуміння навчального матеріалу, дає можливість відчувати впевненість у своїх силах, розкріпачує інтелектуальні можливості майбутніх менеджерів, що в кінцевому результаті сприяє вдосконаленню їх професійної компетентності.

Навчально–рольова гра активізує пізнавальну діяльність майбутніх менеджерів, тому що, з одного боку, забезпечує пізнавально–ціннісне сприйняття інформації, а з іншого – заповнює прогалини в наявній інформації за рахунок комплексного «бачення» мікропроблем, що виникають під час гри. Це розширює діапазон мислення, тому що студенти вчаться не тільки бачити місце, де допущена помилка, але й розуміти, чому вона сталася, до яких наслідків призводить. Таким чином стимулюється розвиток у менеджерів як ретроспективного, так і прогностичного мислення. Студенти вчаться

працювати на випередження, передбачати можливі ситуації, труднощі і проблеми.

Висновки. Таким чином, використовуючи принципи контекстно-комунікативного навчання у процесі вивчення іноземної мови, ми мали можливість моделювати предметний і соціальний зміст майбутнього професійного спілкування студентів у ролі менеджерів. Це сприяло, з одного боку, значному підвищенню пізнавальної активності студентів під час вивчення іноземної мови, а з другого – більш якісному засвоєнню лексико-граматичних знань і комунікативних умінь, необхідних для успішного здійснення майбутніми менеджерами професійно важливих функцій.

Загалом досвід організації процесу вивчення іноземної мови шляхом комунікативно-контекстного навчання дає підстави стверджувати, що він містить перспективні можливості для ефективного розв'язання ряду найважливіших завдань: активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; оволодіння студентами лінгво-комунікативними вміннями в контексті майбутньої професійної діяльності; формування професійних мотивів; вдосконалення комунікативних умінь і навичок групової пізнавальної діяльності, соціальної взаємодії, індивідуального і групового прийняття рішень.

Подальшого дослідження вимагають питання про можливість застосування ідей контекстного навчання на всю систему професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Література:

1. Богомоллова Н.Н., Петровская Л.А. О методах активной социально-психологической подготовки // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1977. – №1. – С. 51–62.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 166 с.
4. Панфилова А.П. Деловые беседы. – Л., 1989. – 176 с.
5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1987. – 178 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
7. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 223 с.

Соловйова Ю.О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сьогодення вимагає нових підходів до формування ціннісних відношень та установок майбутнього вчителя. Значно зростають вимоги до інтелектуального рівня вчителя, його моральних якостей, професійної культури. З іншого боку, сучасний складний стан у сфері освіти, зокрема, недостатнє фінансування, на жаль, надає мало можливостей для культурної самореалізації педагога, оскільки значна частина вільного часу витрачається на забезпечення необхідних умов існування.

Низький матеріальний рівень життя спричиняє певне викривлення системи цінностей, відсунення пріоритетних цінностей, неправомірне зростання ваги цінностей утилітарних. Завданням вищої школи є усунення протиріч у мотиваційній сфері студентів, формування їх аксіологічної культури.

Проблема цінностей майбутнього вчителя досліджується у працях В.Гриньової, М.Євтуха, В.Сластьоніна, Г.Шевченко у зв'язку з його потребами, інтересами, установками.

Метою цієї статті є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують успішність формування аксіологічної культури майбутнього вчителя.

Поняття “умова” як педагогічна категорія у науковій літературі не має однозначного визначення. У більшості джерел вона трактується як обставина, від якої щось залежить, яка робить можливим здійснення чого–небудь. Найбільш повне визначення, на нашу думку, подається в універсальному словнику–енциклопедії: “Умова – в методології чинник, який визначає (у. необхідна) чи робить можливим (у. достатня) виникнення певного стану речей (випадки, явища, стосунки, характеристики і т.п.), а також чинник, який збільшує його імовірність (у. сприяюча)” [2, с. 1397].

Педагогічними умовами, що забезпечують успішність формування аксіологічної культури майбутнього вчителя є:

- 1) формування інтересу студентів до культурних цінностей;
- 2) розвиток аксіологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя;
- 3) включення студентів у діяльність аксіологічної спрямованості.

Розглянемо їх більш детально.

Інтерес особистості до культурних цінностей проявляється у спрямованості на засвоєння системи знань про цінності, емоційно–оцінному ставленні до них та їх втіленні у майбутній професійній діяльності.

Виникненню інтересу до культурних цінностей сприяє така організація діяльності, коли спрямованість на власний культурний розвиток стає необхідною життєвою потребою особистості.

Процес формування інтересу майбутнього вчителя до культурних цінностей передбачає виконання творчих вправ та завдань, створення ситуацій морального вибору, професійно–комунікативної взаємодії та потребує такої організації навчально–виховного процесу, коли спрямованість на творчу діяльність входить до системи домінуючих мотивів, стає якістю особистості.

Умовою розвитку творчої мотивації є виявлення способів діяльності, що сприяють самореалізації особистості: “У процесі творчої діяльності студенти здійснюють проникнення в сутність того, що вивчається, розглядаючи явища, події, процеси в нових зв'язках і відношеннях, систематизуючи пізнане на різних рівнях, застосовуючи знання та засвоєні прийоми розумової діяльності в нових ситуаціях” [1, с.72].

На думку В.Сластьоніна, мотивація навчально–пізнавальної діяльності студентів має декілька значень:

- будучи продуктом формування особистості, вона виступає разом з тим як чинник її подальшого розвитку;
- здійснює загальний стимулюючий вплив на хід розумових процесів, стає джерелом інтелектуальної активності;
- мобілізує творчі сили на пошук і вирішення пізнавальних завдань, позитивно впливає на якість знань, їх глибину і дієвість, широту і систематизацію;
- є найважливішою умовою розвитку прагнення до самоосвіти;
- має діагностичне значення, тобто слугує показником розвитку багатьох важливих якостей особистості – цілеспрямованості, свідомості, працелюбності, широти і стійкості пізнавальних інтересів [1, с.60]

Пізнавально–творча діяльність, спрямована на формування інтересу до культурних цінностей, сприяє засвоєнню майбутніми вчителями нової освітньої парадигми, в якій учитель займає позицію посередника між учнем і культурою. Згідно з цією позицією, учитель не нав'язує учневі власну точку зору, єдиний стандарт ціннісної орієнтації, а буде навчально–виховний процес на діалогічній основі, що акумулює в собі безліч поглядів, думок, переконань, кожен з яких має свою унікальну цінність.

Інтерес майбутнього вчителя до культурних цінностей нерозривно пов'язаний з розвитком його аксіологічної спрямованості. Розвинена аксіологічна спрямованість стимулює появу нових інтересів, обумовлених потребою реалізувати набуті знання та вміння у практичній діяльності. Саме тому іншою умовою формування аксіологічної культури майбутнього вчителя є розвиток його аксіологічної спрямованості.

Аксіологічна спрямованість є невід'ємною складовою педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, що виражається у внутрішній єдності його потреб, цілей та цінностей. Аксіологічна спрямованість особистості педагога є основним чинником успішності його діяльності, оскільки її ефективність залежить від здатності до актуалізації у навчально–виховному процесі системи інтеріоризованих культурних цінностей.

Розвиток аксіологічної спрямованості передбачає вироблення позитивних установок, ціннісних орієнтацій, морально–вольових якостей. У процесі формування аксіологічної спрямованості відбувається трансформація цінностей суспільства в орієнтири особистісної поведінки, що визначають вибіркоче ставлення майбутнього вчителя до об'єктів соціальної інформації.

Аксіологічна спрямованість майбутнього вчителя обумовлює його соціально–психічну активність, визначаючи місце у системі суспільних відносин. Від її наявності залежить ставлення до окремих явищ, учинків, власної поведінки.

Розвинена аксіологічна спрямованість передбачає усвідомлений вибір мотивів та цілей поведінки. Вона відіграє роль своєрідного регулятора діяльності майбутнього вчителя, сприяючи прийняттю тих чи інших рішень, у яких він реалізується на рівні цілісного “Я”. Розвиток аксіологічної спрямованості майбутнього вчителя включає самостійну роботу студентів із

самовдосконалення, у процесі якої вони, освоюючи світ культурних цінностей, глибше і повніше пізнають свій власний внутрішній світ.

Важливу роль у культурному розвитку майбутнього вчителя, його становленні як особистості відіграє мистецтво. Розвиток художніх потреб та інтересів дає можливість майбутньому педагогові професійно розбиратися як у своїй спеціальності, так і в будь-якому виді мистецтва.

Література, музика, образотворче мистецтво розкривають духовне багатство навколишнього світу, допомагаючи пізнати життя, піднести суспільну та індивідуальну свідомість від буденного рівня до вищого.

Мистецтво, вступаючи у взаємодію з особистістю, викликає активне співпереживання, роздуми, дозволяє вибрати свій шлях пізнання, побудувати власну модель спілкування з творами мистецтва. Цілісність і гармонійність особистості майбутнього вчителя у великій мірі визначається тим, яку роль у його житті відіграє мистецтво.

Естетична спрямованість студента є важливою складовою його готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Вона включає в себе ґрунтовні естетико–художні знання, розвинені естетичні почуття, смаки, потреби, здатність до аналізу художніх явищ. Образотворче та прикладне мистецтво дають надзвичайно багаті можливості для розвитку творчих здібностей студентів, виховання активного ставлення до життя, розвитку естетичного почуття.

Забезпечити підготовку вчителя до виховної роботи в національній школі можливо шляхом орієнтації його на національні цінності, серед яких народні традиції посідають чільне місце.

Народні традиції є тим джерелом, що збагачує нашу культуру, робить її самобутньою і неповторною. Це необхідно усвідомити і глибоко осмислити майбутньому вчителю, який працюватиме в національній школі.

Необхідним є залучення студентів до науково–дослідницької діяльності з питань виникнення і розвитку окремих явищ української історії, зокрема козацтва, його впливу на українську культуру і значення для сучасного суспільства. Вивчення української історії, культури та мистецтва є основою розвитку творчої уяви майбутніх учителів, формування їхнього образного мислення.

Розвиток аксіологічної спрямованості студентів передбачає формування психологічної готовності до педагогічної діяльності як до діяльності, що має творчий характер. Практичне розв'язання проблеми розвитку аксіологічної спрямованості майбутнього вчителя як чинника його професійно–творчої самореалізації обумовлюється структурою навчальної діяльності, включенням у неї завдань, що спонукають до самостійного творчого мислення.

Аксіологічна спрямованість діяльності майбутніх учителів передбачає забезпечення їхньої активної участі у процесі організації та проведення заходів, під час яких реалізується набутий ними досвід ціннісно–орієнтованої поведінки.

Доцільним є використання завдань, що мають проблемний характер. Проблемні ситуації повинні бути актуальними і мати особистісну значущість для більшості студентів. У процесі їх реалізації майбутній учитель самостійно ставить цілі та визначає засоби, потрібні для вирішення поставлених завдань. У процесі вирішення проблемних ситуацій у студентів формуються такі уміння як розпізнавання проблемної ситуації, розуміння її, вибір відповідного способу дії.

Це, в свою чергу, сприяє формуванню високого рівня розвитку професійних та пізнавальних мотивів, стійкого інтересу до культурних цінностей. Використання проблемних ситуацій сприяє не тільки максимальному застосуванню власного досвіду, але й формуванню вмінь творчої діяльності та самостійного прийняття тих чи інших рішень.

Ефективність процесу включення майбутнього вчителя в діяльність, що має аксіологічну спрямованість, залежить від усвідомлення ним мети цієї діяльності, залучення до спільної з викладачем пошукової роботи, здійснення самостійного аналізу проблемних ситуацій.

Зазначені умови є важливим чинником підвищення активності та самостійності студентів, їхньої творчої самореалізації та професійної компетентності.

Таким чином, врахування психологічних механізмів інтеграції майбутнього вчителя в культурне середовище забезпечує поступове вдосконалення його здатності до передачі свого ціннісного досвіду учням. Аксіологічна спрямованість студентів, їх соціальні установки та ціннісні орієнтації є підґрунтям майбутньої культуровідповідної діяльності.

Подальше дослідження передбачає експериментальну перевірку вказаних педагогічних умов, що сприятиме орієнтації майбутніх учителів на культурні цінності, які несуть у собі гуманістичний зміст, допомагаючи творчо застосовувати набуті знання на практиці та організовувати навчально–виховний процес на засадах загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів.

Література:

1. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
2. Універсальний словник–енциклопедія / Гол. ред. ради чл.–кор. НАНУ М.Попович. – Київ, „Ірина”, 1999. – 1551с.

Сукачова Г.П.

МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Потреба держави у кваліфікованих, освічених спеціалістах визначає необхідність підготовки студентів, які мають глибокі знання зі спеціальності, досконало володіють державною мовою, здатні ефективно спілкуватися.

Вміння спілкуватися мовою професії, як зазначає Тоцька Н.Л., підвищує ефективність праці та допомагає краще орієнтуватися в ситуації на виробництві та в безпосередніх ділових контактах [15, 2].

На думку Тищенко О., труднощі, які виникають під час донесення або сприймання інформації, часто є наслідком вікових, статевих, соціальних та

інших розбіжностей, подолати які дає змогу мовний етикет, реалізований через мовну етикетну поведінку [13, 57]

Володіючи мовним етикетом, студенти оволодівають особливостями підготовки і ведення співбесіди, дискусії, публічного виступу, телефонної розмови тощо, виробляючи індивідуальний стиль мови професійного спілкування [13,57].

Дослідженню проблем, пов'язаних з питанням етикету мовного спілкування, приділяють увагу у своїх роботах Л.Введенська [4], Л.Павлова [4], З.Смелкова [12], В.Шеломенцев [19], Н.Десяєва [8], Т.Лебедева [8], Л.Ассуірова [8], О.Тищенко [13], О.Миронюк [11], В.Литовченко [10], А.Акішина [1, 2, 3], Н.Формановська [1, 2, 3], В.Гольдін [5], С.Єрмоленко [9], С.Шевчук [18], які розглядають поняття мовленнєвого етикету, його функції, ситуації використання етикетних формул, ситуативно–тематичні групи етикетних виразів, форми і моделі мовленнєвого етикету.

Аналіз зазначених джерел свідчить про існування понять «мовний етикет» та «мовленнєвий етикет». Слід зазначити, що розрізнення *мови* і *мовлення* припадає на час утвердження структуралізму в мовознавстві, який чітко розмежовував мову як систему знаків і правил послуговування ними та мовлення як форму існування мови. Сучасні словники і довідники [7, 17, 16, 14] наводять ці значення як синоніми, що дає підставу не розділяти поняття «мовний етикет» та «мовленнєвий етикет».

Актуальність пропонованої роботи зумовлена необхідністю вивчення мовленнєвого етикету як показника розвиненої, соціально адаптованої особистості.

Метою роботи є аналіз функціональної типології одиниць мовленнєвого етикету. Основу структури мовленнєвої діяльності становить мовленнєва ситуація, яка допомагає реалізації професійних завдань під час спілкування, сприяє формуванню необхідних мовленнєвих умінь і навичок для інтерпретації тексту; бере до уваги екстралінгвістичні, прагматичні, психологічні та інші фактори, що супроводжують мовлення [11,12].

Етикет – це загальноприйняті норми поведінки і правила ввічливості в якому–небудь товаристві.[7,125] .

Система правил зовнішньої культури поведінки, доброго тону – етикету – функціонує у суспільстві як сукупність двох форм поведінки: мовної та позамовної. Одиниця мовленнєвого етикету використовується у закріплених за певними ситуаціями, а внаслідок цього повторюваних правил поведінки [10, 5].

Введенська Л.А. та Павлова Л.Г. зазначають, що під мовленнєвим етикетом розуміють розроблені суспільством правила мовленнєвої поведінки, систему стійких мовленнєвих формул спілкування [4, 20]. Використання етикетних мовних зворотів допомагає співрозмовникам встановити контакт, налагодити взаєморозуміння, підтримати спілкування у певній тональності у відповідності до соціальних ролей його учасників [4, 21].

Мовний етикет – це правила мовленнєвої поведінки, прийняті національним колективом мовців. Він охоплює стійкі формули спілкування

(слова, словосполучення, мовні звороти – кліше) в ситуаціях встановлення контакту із співбесідником, підтримки спілкування в доброзичливій тональності.[18, 346]

Таким чином, мовленнєвий етикет є реалізацією мовної поведінки особи, зумовленої ситуацією встановленої комунікації; етап та умови процесу спілкування спричиняють вибір тієї чи іншої етикетної одиниці.

Рівень дотримання мовного етикету, культури спілкування часом впливає на поведінку співрозмовників більшою мірою, ніж предметний зміст мовлення.

Мовний етикет – категорія соціолінгвістична. Суспільні умови міжособистісних відносин сприяли наданню етикетних функцій певним граматичним та лексичним елементам.

Багаторазова повторюваність етикетних ситуацій – привітання, звертання, рекомендування, знайомства, запрошення, подяки, компліменту, прощання – сприяла тому, що до кожної з них виробились відповідні мовні стереотипи, які використовуються для маніфестації мовних стосунків. Таким чином усталився мовний етикет.

Мовний етикет становить функціонально–семантичне поле ввічливо–доброзичливих одиниць мовного спілкування в різних етикетних ситуаціях.

Мовний етикет пов'язаний із семіотичним і соціальним поняттям етикету. Сам етикет дослідники відносять до вторинних моделюючих систем, котрі надбудовуються над первинною моделюючою системою – мовою. Виходячи з факту, що мова є основою комунікативних систем будь–якого виду, будемо вважати етикет окремою цілісною системою, а всі вербальні засоби (мовний етикет) – підсистемою етикету [11,3 – 4].

Мовленнєвий етикет – це система стійких формул спілкування, які приписуються суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримання спілкування в обраній тональності відповідно до соціальних ролей та рольових позицій стосовно одне одного, взаємного ставлення у офіційній та неофіційній обстановці.

У широкому сенсі мовленнєвий етикет пов'язаний з семіотичним та соціальним поняттям етикету, здійснює регулюючу роль у виборі того чи іншого регістра спілкування, наприклад, «ти» чи «Ви», форм спілкування по імені або за допомогою іншої номінації. У вузькому сенсі мовленнєвий етикет становить функціонально–семантичне поле одиниць доброзичливого, чемного спілкування у ситуаціях звертання та привертання уваги, знайомства, привітання, прощання, вибачення, прохання тощо.

Функції мовленнєвого етикету, базуючись на притаманній мові комунікативній функції, складаються з взаємопов'язаних спеціалізованих функцій: контактовстановлюючої, орієнтації на адресата, регулюючої, волевиявлення, спонукання, привертання уваги, вираження ставлення та почуттів до адресата й обставин спілкування [20, 413].

Шеломенцев В.М. виділяє такі спеціалізовані функції етикету мовного спілкування, що ґрунтуються на комунікативній функції мови: контактна

(фактична), чемна (конативна), регулювальна (регулятивна), навіювальна (імперативна), закликувальна (апелятивна) [19, 225].

Набір функцій утворює специфічне функціональне поле мовного етикету в мікросистемі комунікативних одиниць.

Одже, мовленнєвий етикет наділений специфічними функціями, зумовленими комунікативною функцією мови: встановлення контакту, регулювання, донесення інформації до співрозмовника ін.; дослідники відзначають взаємопов'язаність цих функцій, їх регулюючу роль при виборі реєстра спілкування.

Мовленнєвому етикету притаманна яскрава національна специфіка, пов'язана з неповторністю мовленнєвої поведінки [20, 413]. Вплив національної специфіки на усталення формул мовленнєвого етикету підкреслюють Введенська Л.А. [4], Павлова Л.Г. [4], Шеломенцев В.М. [19], Смелкова З.С. [12], Єрмоленко С. Я [6], Литовченко В.М. [10]

Український мовленнєвий етикет – це система характерних для українського етносу правил мовленнєвої поведінки, яка реалізується в системі стійких формул та виразів [10, 19].

Основною моделлю формул українського мовленнєвого етикету є синтаксично нечленовані конструкції – стислі, лаконічні вирази, у більшості випадків однослівні, зі стертим лексичним значенням. Ці конструкції відзначаються яскраво вираженою експресивністю та емоційністю [10, 20].

Серед виражальних засобів української мови – типові формули звертання, вітання, прощання, побажання, поздоровлення, подяки, прохання, вибачення, співчуття тощо. Мовний етикет визначається загальною культурою спілкування, а також соціальним статусом мовців, рівнем їхньої освіти й виховання, віком, статтю. Він відповідає національно-культурним традиціям суспільства або окремого соціуму. Мовний етикет моделює поведінку людини – спонукає її у певній ситуації поводитися у певний спосіб [18, 347].

Єрмоленко С.Я. підкреслює: національний характер оповідача виявляється в актуалізованих деталях мовного етикету – спілкування старших з молодшими, спілкування однолітків, спілкування дітей з батьками тощо [6, 245].

Серед ситуацій використання формул мовленнєвого етикету В.М.Литовченко визначає такі: привітання, подяка, прощання, прохання, запрошення, знайомство, вибачення, вітання тощо [10, 6].

На думку Шевчук С.В., існує чимало типових комунікативних ситуацій (етикетних), для яких характерна впорядкована система мовних знаків (формул): вітання та побажання, звернення до незнайомої людини, знайомлення, порада, пропозиція, згода, відмова, розрада, співчуття, схвалення, зауваження, докір, висловлення сумніву, висловлення власного погляду, комплімент, прощання [18, 347 – 354].

Шеломенцев В.М. стверджує, що форми мовного етикету як конкретизацію царини його застосування можна уявити як сукупність ситуацій, що утворюють суму сталих форм спілкування: звернення до незнайомого, звернення до знайомого, звернення при листуванні, реакція на звернення,

розрахована на привернення уваги, реакція на прихід, реакція на телефонний дзвінок, привітання, вирази, що їх вживають після вітання, відповіді на запитання про життя, здоров'я, справи, вирази, що вживаються при несподіваній зустрічі, приході гостя, відвідувача, вирази мовного етикету, що вживаються в разі очікуваної зустрічі, приходу, вітання в листі, знайомство, відповіді при зайомстві, запрошення, прохання, порада, пропозиція, згода, відмова, непевна відповідь, вибачення, скарга, розрада, співчуття, комплімент, схвалення, відповідь на комплімент, виправдання, привітання, побажання, побажання–тости, подяка, прощання, прохання при прощанні, побажання при прощанні [19, 229–244].

Кожна з ситуативно–тематичних груп (привітання, прощання та ін.) являє собою синонімічний ряд етикетних одиниць, які розрізняються за семантичними та стилістичними ознаками. Розрізняють формули стилістично нейтральні та марковані. Вибір тієї чи іншої одиниці з ряду можливих зумовлений, перш за все, екстралінгвістичними факторами [10, 19].

Мовленнєвий етикет є важливою характеристикою поведінки людини [10, 6]. Обираючи певну етикетну одиницю, мовець повинен враховувати соціальний досвід співрозмовника. У тому випадку, якщо досвід спілкування в них різний, виникають складності у спілкуванні. Факторами, що впливають на вибір стереотипів мовленнєвого спілкування, є такі ознаки учасників спілкування як вік, стать, ступінь освіченості, місце проживання тощо [10, 9].

Таким чином, вибір тієї чи іншої етикетної одиниці зумовлений ситуацією спілкування, тобто факторами, які не пов'язані з процесом мовлення, проте залежать від соціального досвіду співрозмовників.

Вивчення мовленнєвого етикету належить до проблематики, пов'язаної з принципами комунікативного акта, функціонування мови у різних сферах суспільної діяльності [10,1].

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що поняття мовленнєвого етикету тісно пов'язане з поняттям етикету, як сукупності правил поведінки у певному суспільстві; вибір етикетної одиниці зумовлений екстралінгвістичними факторами, на нього впливає соціальний статус мовця, вік, стать, ступінь освіченості, національна приналежність; дослідники відзначають наявність як стилістично маркованих, так і нейтральних етикетних одиниць; функції мовленнєвого етикету зумовлені комунікативною функцією мови; тематичні групи формул мовленнєвого етикету відповідають ситуаціям здійснення комунікативних актів (привітання, прощання, подяка, запрошення, знайомство, вибачення, вітання, відповідь на вітання, пропозиція, розрада тощо).

Література:

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Речевой этикет. – М.: Изд-во Московского университета, 1973.– 190с.
2. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет / Пособие для студентов–иностранцев.– М.: Русский язык, 1982. – 181 с.
3. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. – М.: Русский язык, 1989.– 192 с.
4. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи: Современная риторика. – Ростов–на–Дону: Феникс, 1999. – 304 с.

5. Гольдин В.Е. Этикет и речь. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1978.– 112с.
6. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності. – К.: Довіра, 1999.– 431с.
7. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови.– Харків: Фоліо, 2003.– 540 с.
8. Культура речи педагога/ Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М.: Академия, 2003.– 191 с.
9. Культура української мови: Довідник/ С.Я. Єрмоленко, Н.Я. Дзюбишина–Мельник, К.В. Ленець. – К.: Либідь, 1990.– 304 с.
10. Литовченко В.Н. Структуры речевого этикета в современном украинском языке. Автореферат к.ф.н./ Киевский государственный институт им. А.М. Горького.– К., 1989. – 21с.
11. Миронюк О.М. Історія українського мовного етикету (засоби вираження ввічливості): Автореферат к.ф.н./ АН України, Інститут української мови. – К., 1993.– 22с.
12. Смелкова З.С. Деловой человек: культура речевого общения.– М.:КУБК–а, 1997.– 190 с.
13. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування»: Психологінгвістичний аспект// Дивослово. – №9, 2003.– С.56–59.
14. Тлумачний словник української мови.– Харків: Прапор, 2002.– 991с.
15. Тоцька Н.Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ: 3 технол. спец легкої пром.: Автореферат к. пед. н. /Інститут педагогіки АПН України – К., 2001. – 20 с.
16. Українська мова: Енциклопедія.– К.: Видавництво “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 2000.– 750с.
17. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів/ С.Я. Єрмоленко, С.П. Бибик, О.Г. Тодор. – К.: Либідь, 2001.– 222с.
18. Шевчук С.В. Ділове мовлення: Модульний курс: Підручник.– К.: Літера ЛТД, 2003.– 448 с.
19. Шеломенцев В.М. Етикет і сучасна культура спілкування. – К.: Лібра, 2003.– 415 с.
20. Языкознание. Большой энциклопедический словарь.– М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Халабузар О.А.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Нові умови соціального, духовного та економічного розвитку наїд^{4го} суспільства спричинили потребу у перегляді професійних якостей педагогів, у здоланні негативних явищ у системі підготовки спеціалістів, що накопичувались протягом довгих років. Звичайно, все це залежить у першу чергу від педагогів, які мають бути гуманними, глибоко професійними, та відповідальними.

Процес підготовки вчителя, як кожна органічна система, підпорядкована дії двох принципів: системності та цілісності, які забезпечують функціонування цієї системи з одного боку, а з другого боку є запорукою для проектування та конструювання педагогічного процесу з метою його подальшого вдосконалення. Як цілісна система, професійна підготовка складається. На нашу думку з наступних компонентів: загальногуманітарного, загальнокультурного, загальнонаукового та загальнопедагогічного. Кожен з компонентів поданої системи виконує специфічні завдання, сума вирішень яких забезпечує досягнення загальної мети формування у професійному плані всебічно розвиненої особистості вчителя.

Серед основних якостей особистості педагога, що необхідно сформувати протягом навчання у вищому навчальному закладі, можна зазначити такі: соціальні й загально–особистісні (ідейність, моральність, педагогічна спрямованість та культура), професійно–педагогічні (теоретична і методична готовність до спеціальності, психолого–педагогічна підготовка до професійної діяльності), індивідуальні особливості пізнавальних процесів (мислення, пам'ять), емоційно–вольові якості (особливості темпераменту),

педагогічне спрямоване мислення, яке «містить у собі вміння перетворювати та синтезувати знання, виробляти оптимальні схеми рішення педагогічних завдань, що є логічним вмінням» (Осипова Т.Ю. с. 63).

У сучасних умовах необхідно пам'ятати, що з кожним днем діяльність педагогічних кадрів сповнюється новим змістом, а це вимагає реконструкції у підготовці вчителя, особливо його загально педагогічної підготовки, що має озброїти студентів знаннями з педагогічної теорії та шкільної практики, розвинути їхнє професійне мислення, сформувати педагогічні навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість.

Школі потрібен вчитель, який «розуміє сутність суспільно–політехнічних, економічних перетворень, відчуває зміни в особистості вихованців,... потребах, мотивах. Необхідним критерієм роботи такого вчителя є збагачення його професійного творчого наробку новими цінностями і знаннями про культуру, що начебто розлита по усьому тілу соціального організму, проникає у всі його пори» (Пелех Л.О.)

Професія вчителя більш, ніж будь–яка вимагає чітко окресленої професійної позиції. У зв'язку з цим однією з проблем педагогічного вищого навчального закладу є формування особистості майбутнього вчителя.

Система загально педагогічних знань, умінь та навичок зараз є загальною, необхідною кожному вчителю незалежно від спеціальності для реалізації його соціально–професійних функцій. Весь комплекс педагогічних дисциплін визначає професійну спрямованість, складає професійну підготовку.

В наш час загально–педагогічна підготовка вчителя є процесом навчання студентів в системі навчальних занять з педагогічних дисциплін, педагогічної практики; та в той же час є результатом, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загально педагогічних знань та навичок, адже «психологічна, теоретична та практична підготовка студентів складає структурно–функціональну модель особистості вчителя» (Домбровський С.В. С.27)

У діяльності вчителя, як у лінзі, фокусуються всі проблеми, що відбуваються у політичній, соціально–економічній та культурній сферах суспільного життя.

Учитель стоїть біля витоків всіх професій. Майбутнє культури, науки, виробництва, природи, суспільного розвитку у руках сучасних вчителів. Сучасна українська школа повинна виховувати молодь з глибоко засвоєними загальнолюдськими цінностями і пріоритетами, розвинутою громадською позицією, почуттями національної свідомості і самосвідомості, сформувати у них цілісну систему наукових знань про природу, людину, суспільство, вміння самостійно засвоювати і застосовувати знання на практиці. Успішне розв'язання цих складних завдань у значній мірі залежить від проф.. підготовки, загальної та педагогічної культури.

Тому вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів, підвищення рівня їхньої проф.. майстерності є однією з найактуальніших проблем педагогічної теорії та практики.

В.Сластенін, О.Абдулліна, Г.Новоселова, М.Тесемніцина зазначають, що професійна підготовка є процесом взаємодії форм навчально–виховного процесу. Якість засвоєння інформації залежить від способу подачі матеріалу та характеру пізнавальної діяльності студентів. Під час самостійної роботи як елементу проф.. підготовки, якраз і відбувається пізнавальна діяльність, спрямована не тільки на засвоєння інформації, але й на формування умінь виокремлювати головне, пов'язувати нові знання зі старими, добирати факти, порівнювати їх, зіставляти та формулювати висновки, самостійно систематизувати матеріал, Пізнавальна діяльність під час самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя спрямована на поглиблення, розширення знань, класифікацію та узагальнення матеріалу.

У сучасних умовах у зв'язку з швидким розвитком науки а техніки, зростають вимоги до спеціаліста, що систематично удосконалює свої знання, поглиблює їх. Тому необхідно ставити майбутнього вчителя у ситуацію дослідження, розв'язання проблемних ситуацій, поставити самостійну роботу на достатній рівень. Недостатня проф.. підготовка має результатом випускників вузів, які слабо підготовлені до реалізації компонентів освіти, до педагогічного керівництва класом, відчувають труднощі у роботі з батьками, не вміють використовувати освітні та виховні можливості уроку, здійснювати між предметні зв'язки, реалізовувати на практиці принцип єдності навчання та виховання, не досягли достатнього рівня педагогічної та логічної культури.

Певні автори (Л. Завацька, О. Штепа, А. Годлевська) зазначають, що ці недоліки є наслідком того, що проф.. підготовка майб. вчителів не формує у студентів готовності до педагогічної творчості, логічного мислення тощо. До цього часу відсутні науково–обґрунтовані зв'язки теоретичної та практичної підготовки студентів.

Все це вимагає організації і функціонування принципово нових підходів, спрямованих на вдосконалення підготовки педагогічних кадрів на основі концепції цілісного формування особистості спеціаліста. Із навчального закладу, який випускає вчителя–предметника педвуз має перетворитися заклад, що готує спеціаліста, здатного піднести на новий рівень освіти і виховання учнів. Необхідно сформулювати у студентів готовність до професійної діяльності.

Задовольнити потреби суспільства та школи може тільки соціальне активний, професійно–підготовлений вчитель з новаторським, творчим підходом до розв'язання завдань навчання та виховання. Професійна підготовка особистості вчителя залежить також від розуміння, за Л.Завацькою, того. Що визначення загальних закономірностей професійної підготовки є те, що вона існує не тільки як процес, але й як виховна система, що породжує цей процес. Метою цього процесу як педагогічної системи виступає готовність до професійної діяльності. Вона передбачає знання завдань, змісту, форми методів своєї роботи і постійну спрямованість на розв'язання цих завдань.

Успішність професійної підготовки спеціаліста у значній мірі залежить від чіткої орієнтації навчальної та поза навчальної роботи на мету, завдання та зміст майбутньої професійної діяльності студентів, на постійне вдосконалення системи роботи і професійне збагачення викладачів інституту.

Поліпшення підготовки спеціалістів вимагає пошуку ефективних шляхів формування у студентів системних уявлень про об'єкт своєї професійної діяльності, вмінь і навичок його дослідження, організації та управління. Педвуз, як науковий та методичний центр, вважає Л.Завацька, має визначати зміст та структуру довузівської, вузівської та після вузівської підготовки. Ми визначаємо такі **завдання** професійної підготовки вчителя:

- розробку функціонально–предметної моделі особистості вчителя;
- визначити та обґрунтувати сукупність психолого–педагогічних умов, що забезпечують процес підготовки та формування особистості вчителя;
- розробити комплекс навчально–методичних і науково–практичних рекомендацій, спрямованих на поліпшення якостей підготовки вчителів. На нашу думку, існують наступні **принципи** професійної підготовки – демократизація педагогічної освіти, повернення до неї уваги громадськості, утвердження в ній відносин рівноправності;
- гуманізація і гуманітаризація освіти (на першому місці – особистість майбутнього вчителя);
- врахування тенденцій розвитку школи і випереджаючий характер розвитку педагогічної освіти;
- послідовність і наступність довузівської, вузівської та пост вузівської підготовки вчителя;
- інтеграція, що забезпечує перехід від диференційованого образу дійсності до синтетичного на основі міжпредметних зв'язків, запровадження в навчання інтегральних дисциплін;
- індивідуалізація, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, індивідуальну роботу з обдарованими студентами, індивідуальні навчальні плани;
- фундаменталізація, що означає запровадження в навчальний процес теорій високої ступені узагальнення, насичених підвищеною інформаційною ємкістю та універсальністю;
- прагматизм передбачає посилену увагу до оволодіння професійно–практичними знаннями, раціональну організацію педагогічної практики.

Для забезпечення професійно–педагогічної підготовки вчителів в нових умовах існування необхідно «вивести вирішення проблеми на особистісний та індивідуально–творчий рівень, в основу якого покладена ідея суб'єктивного розвитку та саморозвитку особистості вчителя», Богданова І.М., с. тобто має відбуватись орієнтація навчально–виховного процесу у ВНЗ на розвиток індивідуальних, персональних здібностей студентів, формування їхнього професіоналізму.

Професійна підготовка вчителя обумовлена предметом діяльності вчителя, засобами та результатами професійної діяльності, її методами та

зразкам для відтворення. Високий рівень професійної культури вчителя характеризується розвиненою спроможністю до виконання складних професійних завдань, високим рівнем професійного мислення та свідомості.

Таким чином, оновлення професійно–педагогічної підготовки обумовлює створення нової науково–методичної системи з урахуванням формування педагогічної та логічної культури майбутніх вчителів, що, змінить структурно–змістовні, технологічні та організаційні засоби формування особистості педагога. Отже, зміст професійно–педагогічної підготовки складається з індивідуально–професійних якостей, педагогічна культура є «інтегративною якістю особистості вчителя, умова та передумова ефективної педагогічної діяльності» (Ісаєв І.Ф., с.21). Визначення педагогічної та професійної культури, визначення їх компонентів дозволило Ісаєву створити модель професійно–педагогічної підготовки вчителя, який складається з :

Аксіологічного компоненту, який є сукупністю педагогічних цінностей, що накопичують викладачі протягом своєї діяльності

Технологічного компоненту, який включає в себе засоби та прийоми педагогічної діяльності вчителя

Особистісно–творчого компоненту професійно–педагогічної підготовки, що відображає механізм оволодіння педагогічною культурою та розкриває відтворення її у креативному пошуку.

З огляду на все це, можна зробити висновок, що професійно–педагогічна культура викладача вищого навчального закладу, та підготовка його до професійної діяльності є мірою та засобом творчої самореалізації під час педагогічної діяльності.

Аналізуючи професійно–педагогічну підготовку майбутніх вчителів, неможливо не зупинитися на протиріччях формування професійно–педагогічної культури вчителя – факторі, що стимулює виникнення нових теорій та суджень на основі фактів, що не «вписуються до відомих теорій та суджень» Ісаєв І.Ф, с.24.

Ісаєв виокремлює три групи протиріч формування та розвитку професійно–педагогічної культури викладачів вищих навчальних закладів: соціокультурні, особистісно–творчі та загальнопедагогічні.

Соціокультурні протиріччя, що виникають на тлі кризи педагогічної культури завдячують цим низькою соціооцінкою ролі педагога у сучасному суспільному житті та недостатньою матеріальною базою освітніх закладів.

Особистісно–творчі протиріччя професійно–педагогічної підготовки майбутніх вчителів пов'язані з самореалізацією педагога під час активної професійної діяльності.

Загально–педагогічні протиріччя відображають особливості освітнього процесу у вищому навчальному закладі, характер педагогічної взаємодії викладачів та студентів.

Всі ці протиріччя на думку Ісаєва І.Ф. дозволяють досліджувати умови функціонування та тенденції розвитку професійно–педагогічної культури викладача вищої школи. І дійсно, визначивши протиріччя між рівнем знань з

логіки у студентів та вимогами сучасного інформатизованого суспільства, можна дійти висновку, що за умови вирішення зазначеного протиріччя, стане можливим і оптимізація та удосконалення навчально–виховного процесу в цілому.

Проаналізувавши стан проблеми, можна зауважити, що на цей час необхідно створити певний науково–методичну модель професійно–педагогічної підготовки майбутніх вчителів, що враховувала б зазначені протиріччя, їхнє вирішення та пошук перспективних, інноваційних рішень педагогічних задач. Крім того, професійно–педагогічна підготовка в ідеалі матиме за стрижень саме розвиток та формування педагогічної та логічної культури студентів.

Процес професійної підготовки вчителя носить причинно–наслідковий характер, в системі безперервної освіти цей процес буде більш ефективним і стане керованим, якщо відповідатиме наступним вимогам:

- послідовність, наступність та взаємозв'язок довузівського, вузівського та після вузівського етапів професійної підготовки;
- професійно–педагогічна спрямованість навчально–виховного процесу вузу на роботу студентів;
- орієнтація педагогічної освіти на модель особистості вчителя;
- формування мотиваційно–ціннісного ставлення до діяльності вчителя, озброєння студентів знаннями його соціально–професійних функцій, відповідними вміннями і навичками;
- забезпечення професійної компетентності і готовності до перманентної педагогічної самоосвіти. Виховання психологічної готовності і моральної відповідальності за свою діяльність і соціальне призначення;
- запровадження особистісно–діяльнісного підходу до практики підготовки спеціаліста;
- забезпечення тісної єдності і взаємозв'язку безперервної педагогічної практики протягом всіх років навчання з теоретичною підготовкою студентів створення умов для прискорення професійної адаптації молодих спеціалістів.

Створення цілісної системи професійно–педагогічної підготовки спеціаліста має бути спрямоване на:

- підготовку такої особистості вчителя, в якій нерозривно пов'язані особистісні риси і професійні якості та професійні знання, вміння, навички спеціаліста, як людини і громадянина;
- розкриття закономірностей і умов цілеспрямованого формування особистості вчителя, який виступає активним суб'єктом, реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, моральні цінності.

Література:

1. Богданова І.М. Професійно–педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис. док. пед. наук. – Одеса, 2003, 440 с.
2. Домбровский С.В. Совершенствование подготовки будущих учителей к общественно–педагогической деятельности: Дис. канд. пед. наук. – Киев, 1982, 205 с.
3. Л.А. Завацька, Алибекова Г.З., Жильцов П.А., Круглов Ю.Г. Учебно–педагогический комплекс «Школа – педучилище – педвуз». – М., 1992.
4. Исаев И.Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 208с.
5. Осипова Т.Ю. Формування професійно–орієнтованої особистості майбутнього вчителя: Дис. канд. пед. наук. – Одеса, 2001. – 248 с.

6. Пелех Л.Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу: Дис. канд. пед. наук. –Рівне, 2001. – 193с
7. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності: Збірник наукових статей /За заг. Ред. А.Й. Капської. – К.:ІЗМН, 1996. – 96 с.
8. Совершенствование подготовки учителя в педвузе: Сборник научных трудов. –М.:МГПИ им. В.И. Ленина, 1980, 155с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Архаров В.В.

ДЕЯКІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ: „КУЛЬТУРА СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ У КЛАСИЧНИЙ ПЕРІОД (ВСТ. ДО Н. Е)” 6-й КЛАС

Дана стаття присвячена деяким методам викладання давньогрецької культури періоду класики у сучасних середніх школах. Основна увага приділялася давньогрецькій скульптурі та архітектурі (зокрема, храму Парфенон). Для вивчення цієї теми ми користувалися двома категоріями методів: усного викладання (повідомлення, опис, пояснення, міркування і аналітична бесіда), а також методами наочного навчання (внутрішня і образотворча наочність)

Центральною темою мистецтва у курсі з історії Стародавнього світу, за думкою багатьох фахівців, безперечно є мистецтво Греції періоду класики. Мистецтво Стародавньої Греції – унікальне, неповторне явище світової культури, яке створило безсмертні пам’ятки архітектури та скульптури.

Культура Стародавньої Греції мала величезний вплив на розвиток мистецтва деяких країн. І не тільки Стародавнього Риму, але навіть і деяких країн сходу у добу еллінізму (III–I ст. до н. е.), зокрема Єгипту та Сирії. Вона була зразком для митців епохи Відродження (XV–XVI ст.) В той же час це чи не найскладніша з історико–культурних тем, які вивчаються у 6-му класі середньої школи. Складність обумовлюється не тільки великою об’ємністю цієї теми. Сучасним учням дуже важко відразу ж зрозуміти нові ідеї та сюжети, пов’язані з політичним розвитком давньогрецьких полісів, у мистецтві стародавнього світу після раніш вивчених тем первісного та стародавньоєгипетського мистецтва.

Зазначимо, що вивченням культури Стародавньої Греції займалася величезна плеяда вчених та педагогів. Нашу увагу заслуговує Н.А.Дмитрієва, яка у своєму відомому труді дуже багато відводить дослідженню давньогрецької культури, з кріто–мікенського періоду [1]. Але нам потрібен лише період класики. Разом з Н.А.Виноградовою вона займалася вивченням мистецтва стародавнього світу, і Греції зокрема [2]. Ще треба визначити роботу Ю.Д.Колпінського, присвячену скульптурі давньої Еллади [3].

Треба зазначити, що усі ці дослідники не торкаються проблеми викладання цієї теми у середній школі. Серед тих, хто присвятив свої дослідження методам викладання давньогрецької культури у школі, особливу повагу заслуговує Г.Р.Косова [4], М. Олександра і С.Голованов, які зробили методичну розробку у вигляді „екскурсії на античний Акрополь” [5]. Відзначимо також Н.Г.Гранкіну, яка пропонує нам урок розвиваючого навчання „Давньогрецький театр” [6]. Про викладання історії у 5(6)-му класі, культури Давньої Греції зокрема, ми можемо знайти у посібнику для вчителів, який склав Г.І.Годер [7]. Вивченню питань культури у 5(6)-му класі присвятив статті відомий методист Ф.П.Коровкін [8]. Він також є редактором відомого методичного посібника, який присвячен вивченню історії стародавнього світу, і мистецтву Стародавньої

Греції, зокрема [9]. Ще слід відзначити одне з багатотомних видань видатних німецьких вчених К.Маркса та Ф.Енгельса, які також висловлювали власне захоплення культурою і мистецтвом Еллади [10], а також Н.І.Апаровича, який розглянув наочні посібники з історії Стародавнього світу, включаючи давньогрецьке мистецтво.

Наша ціль у тому, щоб продемонструвати, як відбувається вивчення мистецтва Стародавньої Греції періоду класики (Vст. до н. е.) зі застосуванням найбільш поширених у сучасних школах методів (зокрема, усного викладання і наочного навчання).

Вже при вивченні грецької міфології ми ілюструємо антропоморфізм грецьких богів та героїв репродукціями всесвітньо відомих статуй V–VIст. до н.е. Могутній Геракл, гігант Антей, титан Атлант та інші персонажі грецьких міфів з'являються перед учнями як чудові, сміливі та відважні люди. Важливу роль грає мистецтво Греції на уроці „Релігія стародавніх греків”, який ми проводимо по деякій аналогії з уроком „Релігійні вірування стародавніх єгиптян”. Урок починаємо з порівняння природних умов Греції та Єгипту і їх відбиття у релігії греків та єгиптян. „Чи міг бути такий бог, як Зевс, у стародавніх єгиптян?” – питаємо ми, розраховуючи на негативну відповідь. Потім з'ясовуємо заняття стародавніх греків і їх відбуття у релігії, говоримо про цих богів (репродукції грецьких статуй Vст. до н.е.) розміщаємо на дошці на одному рівні (по мірі згадування того чи іншого заняття у послідовності їх з'явлення у стародавніх греків). „Як з'являється нове заняття так і з'являється новий бог” – приходять до висновку учні [4,с.69].

Шестикласники вже прямо розглядають наявність тих чи інших богів у грецькому пантеоні у якості джерела історичних знань. „Богиню Артеміду зображали з оленем та луком, отже, греки полювали на оленів з луком та стрілами” – кажуть вони.

На наступному етапі цього уроку ми з'ясовуємо, як у релігії стародавніх греків відобразилось виникнення нерівності у їх суспільстві. Для цієї цілі зображення богів, розміщені на дошці на однаковому рівні (перший етап уроку), пересуваємо таким чином, щоб Зевс та Гера зайняли пануюче становище, а інші боги розміщені нижче, у відповідності з посідаємим місцем на Олімпі. Саме це пересування на очах учнів виявляється дуже ефективним. Учні відзначають, що з переходом від первісного ладу до рабовласницького у цьому періоді у богів був злам. „Боги стали нерівні, як і люди. Зі зміною ладу у стародавніх греків змінився лад і у богів”. У приклад учні ставлять богів: якщо у богів є знатні та другорядні, то і в людей повинно так бути [7,с.101].

На цих двох етапах уроку репродукції творів грецької скульптури використовуються у вигляді ілюстрацій фантастичного відображення у релігії стародавніх греків їх природи та суспільних форм, що складуються. Про те, якщо мова зайшла про нерівність у суспільстві греків, важливо з'ясувати, у вигляді яких людей, звичайних чи вельможних, зображали (а отже і уявляли) греки своїх богів. Майже не задумуючись, учні відповідають, що греки зображали своїх богів у вигляді вельможних людей, аргументуючи власну

думку: "Боги стоять у величній позі, яка не властива звичайним людям" [9,с.81].

Деякі учні зуміли на наступному уроці під час опитування по матеріалам релігії стародавніх греків зробити узагальнення, яке зводилось до того, що нові (порівняно з єгипетським пантеоном) боги греків – дощу та грому, лісів, моря, кувального ремесла – вигадані тому, що у греків була інша природа, інший спосіб життя, інші заняття. У греків при рабовласницькому ладі була вже нерівність, і боги тому в них були нерівні.

Отак твори грецької скульптури виступають багатозначно: вони уособлюють сили природи, відображають виникнення нерівності у суспільстві стародавніх греків, виступають персоніфікацією занять, знайомлять нас з тим, як і яким чином греки уявляли собі своїх богів, і, нарешті, показують, що греки обожнювали у своїх уявах вільно народженого громадянина поліса [2,с.53]. Проводячи урок „Побут вільних греків. Олімпійські ігри”, ми розповідаємо шестикласникам, що освіта у тому чи іншому ступені була доступна майже усім вільним, і питаємо: "Якими, на їх думку, бажали бачити власних дітей громадяни Афін?". Учні розуміють, що батьки бажали бачити власних дітей, вільно народжених еллінів, людьми грамотними, розвинутими, фізично сильними та витривалими.

Ми розповідаємо, чому і як вчили у грецьких школах, одночасно повідомляємо і кредо достойного та шановного громадянина, вимагаюче вміння спокійно, з достоїнстю держати себе, не проявляти бурхливо і нестримано власних почуттів та емоцій. Цей принцип знайде своє відображення у скульптурі й обумовить її особливості у період класики [8,с.70].

Відзначаючи, що більшу частину свого часу греки проводили поза домом, у різних громадських місцях, ми пояснюємо, що на прикрашення громадських місць греки тому звертали найбільшу увагу. Розповідаємо, що агора, портики, одеон(будинок для концертів, де проходили музичні змагання), театри та іподроми вражали своєю красою й завдавали щиру насолоду відчуженим їх вільним грекам.

Ознайомлюючи учнів з Олімпійськими іграми, ми розповідаємо про комплекс чудових будинків Олімпії, показуємо репродукції міста і статуї Зевса Олімпійського роботи Фідія. Це дозволяє ще раз підкреслити, як багато прикрашували свої громадські місця греки, як високо було розвинуто в них мистецтво [4,с.72].

Звичай ставити статую переможцю на Олімпійських іграх, що прославив рідне місто, дав значну кількість статуй чемпіонів. Їх зображення нагадували про те змагання, у якому була одержана перемога. Розповів про цей звичай, ми показуємо „Дискобола” Мирона і пропонуємо учням визначити, у якому виді спорту одержав перемогу цей спортсмен. Думка була такою: це метальник диску. „Чому він зображений оголеним?” – продовжує вчитель. – „Тому що він змагався оголеним і для того, щоб були краще видні його м’язи” [11,с.48].

Показуючи декілька статуй олімпійців чи споріднених їм статуй з сюжету, вчитель звертає увагу на те, що усі зображені скульпторами люди чудові, але

далеко не усі гарні. У чому ж річ? Виявляється, що людина, яка прославила свою батьківщину, гарна вже подвигом, який вона здійснила, а якщо природа не наділяла її чудовим обличчям, то справа митця цю помилку виправити. Так „виправив” природу Фідій, сховавши потворну форму голови свого друга Перикла вдало вигаданим шоломом. Так „виправляли” природу майстри, залишивши нам статуї. Статуї обожнюваних людей та олюднених богів прикрашали вулиці та площі грецьких міст, ославляли та оспівували увіковічуванні у мarmorі громадянські якості та етичні норми, закликали дотримуватися цим зразкам воїнської доблесті та людської доброчесності й виконували, таким чином, функції монументальної пропаганди. Таким чином, грецька скульптура знайомить нас не тільки з зовнішнім виглядом стародавнього грека, нехай у декілька ідеалізованому вигляді, але і з моральними, етичними нормами громадян грецького суспільства [3,с.60].

Не тільки тематика зображення, але і відсутність тих чи інших тем у мистецтві може забагато розповісти учням. Наприклад, серед багато численних скульптур богів, олімпійців, уславлених громадян грецьких полісів не було зображень рабів, які, як відомо складали більшість населення Стародавньої Греції. Вже ця одна обставина дозволяє закріпити у свідомості шестикласників думку про те, що в уяві стародавніх греків раби не виявлялися людьми, а були речами, власністю свого господаря.

Крім того, страждання цієї багаточисельної армії трудівників не могли привернути увагу скульпторів, творчість яких прославляла вільних громадян рабовласницького полісу. Отак розкривається класовий характер грецького мистецтва, який простежується з дуже великим трудом, ніж чіткий і недвозначний напрямок мистецтва Стародавнього Єгипту. Тут вже на перший план висувається фізична та моральна досконалість [2,с.56]. Між тим, за словами К. Маркса, „тільки рабство зробило можливим у більш великому масштабі розподіл праці між землеробством та промисловістю і таким шляхом створило умови для розквіту стародавнього світу, для грецької культури. Без рабства не було б Грецької держави, грецького мистецтва та грецької науки. Без цього фундаменталізму, який було закладено Грецією та Римом, не було б і сучасної Європи” [10,с.185].

Досконалість і краса творів грецької архітектури загальновідомі. Саме творча фантазія грецьких зодчих викликала до життя ордерну систему, здійснивши своє тріумфальне проходження скрізь віки. В умовах м'якого клімату Греції і яскраво вираженого суспільного характеру побуту рабовласницької демократії, основну увагу грецькі архітектори звертали на прикрашення майданів та вулиць міста, на оформлення громадських міст. Грецька архітектура виступає елементом реконструкції далекого минулого, і своєрідним історичним джерелом – з іншого [1,с.89].

Урок „Театр у Греції” дозволяє нам показати на новому для учнів виді мистецтва його суспільний характер у Греції взагалі. Ми розкриваємо, яку величезну роль грала „школа для дорослих” у житті грецьких громадян. Відвідування театру було однією з важливіших привілеїв вільної людини.

Вже саме розташування міст у театрі говорило про демократичні початки, на яких будувалося життя Афін у період їх розквіту: величезна воронка театру не знала ієрархічних членувань, які пізніше з'явилися у римських амфітеатрах. Театральні ряди підіймалися по схилу пагорка, їх розміщення забезпечувало для десятків тисяч глядачів чудову чутність вистав. І самі трагедії чи комедії відображали життєрадісне світовідчуття грека Vст. до н. е., упевненого у власних силах, повного почуття власної достоїнності, гордливо і радісно несшого почесне звання громадянина афінської держави [6,с.53].

Важливо підкреслити, що культура Греції носить загальнонародний характер. Вона – досягнення усіх вільних, впритул до селян і ремісників, повноправних громадян афінської рабовласницької демократії. Звідси ця повнота життя, радісне святкування богоподібної та богорівної людини, яке знаходить свій вираз у мистецтві. Тому при вивченні мистецтва Греції Vст. до н. е. отримавшого назву класики, за думкою Г.Р.Косової, необхідно відтворити відчуття, викликане величними творами мистецтва, і допомагати школярам відчувати ті ідеї, які ці твори виражали [4,с.75]. Для знайомства з мистецтвом на уроці „Скульптура та архітектура Стародавньої Греції” доцільно, як рекомендують М.Александра і С. Голованів, здійснити „мандрівку” на Акрополь [5,с.27].

Серед античних шедеврів архітектурних пам'яток чільне місце належить Парфенону, храму богині Афін, збудованому у часи „Золотого віку” афінської держави, коли на чолі правління перебував Перикл. Архітектурний ансамбль на афінському акрополі, до складу якого входили Парфенон, Пропілеї, храм Ніки Аптероз та Ейрехтейон, було споруджено за життя одного покоління (з 449 по 406 р. до н. е.). Щоб ознайомити учнів з безсмертними шедеврами античної архітектури, вчитель може запропонувати їм приєднатися до уявної святкової процесії на афінській Акрополі під час святкування Великих панафінеїв. Однак, пізнавальний ефект такої екскурсії стане набагато вищим, якщо вчитель попередньо ознайомить учнів з архітектурними стилями, що панували в античній Греції [7,с.103]. Отже, дивлячись на навчальну картину „Афінський Акрополь”, вчитель разом з учнями подумки рухаються разом з афінянами по єдиному західному шляху, який підноситься до Пропілей на висоту 150 метрів. Опинившись перед ними, глядачі бачать праворуч на скелистому виступі невеликий, але вишуканий храм Ніки, богині перемоги. За традицією, вона завжди зображувалась крилатою дівчиною, а її крила втілювали мінливий нетривкий характер перемоги, яка перелітає від одного до іншого суперника. Для надання цій богині більш стійкої та постійної вдачі, афіняни позбавили її крил і відтоді були переконанні, що Ніка завжди перебуватиме у місті. Тож тепер храм отримав назву Ніка Аптероз (безкрила). Він був збудован за проектом архітектора Камікрата в іонічному стилі [5,с.28].

Ідучи в гору сходами, учасники святкової процесії урочисто вступали під кривлю Пропілей, входу до Акрополя. Зовнішній ряд колон, що розташовані нижче портику, виконано у доричному стилі, тоді як внутрішня

колонада – в іонічному. Це поєднання двох ордерів в одній споруді втілювало, за задумом архітектора, ідею загально грецького поєднання.

Проходячи Пропілеями на верхню площину Акрополя, учасники святкової процесії бачили ліворуч і попереду бронзову статую богині Афіни Промехос (войовниці) – робота скульптора Фідія. Вчителів варто пояснити учням, що скульптор прагнув нагадувати своїм твором афінянам про міф, який змалював народження богині з голови володаря Олімпа – Зевса. Праворуч від бронзової статуї здіймалась велична споруда головного храму Афіни Діви (Парфенос), звідси назва давньогрецької мови – Парфенон. Його було збудовано архітекторами Іктіном та Калікратом. Усі скульптурні роботи створені Фідієм та його учнями. Для храму було обрано площину, яка домінувала над цією місцевістю. Парфенон височив над Акрополем так само як Акрополь підносився над містом і долиною [2,с.61].

У порядку зворотнього зв'язку з аудиторією вчителів варто поставити питання учням: "Згадайте, як сприймали величні споруди: піраміди, сфінкса, храми стародавніх єгиптян?". Після обговорення цього питання вчитель зважає відповіді та підкреслює, що монументальна архітектура Єгипту пригнічувала спостерігача своїми велетенськими розмірами, споруди змушували людину відчувати свою меншовартість перед величністю богів та фараонів. У той же час грецькі храми справляли враження легкості, майже невагомості, приваблювали своєю стрункістю, витонченістю, взагалі, вони були більш красивими зовні, ніж у середині. У цьому виражалось виховне значення грецького мистецтва, у тому числі архітектури [4,с.78]. Сам Парфенон правив за приклад пропорційності та співрозмірності окремих частин конструкції відносно цілого, рельєфу місцевості, а також глядача. Підходячи до Парфенону, учасники процесії бачили західну та північну сторони храму. На західному боці Парфенону на метопах було зображено битву греків з амазонками, на північному – троянську війну, на східному – „Гігантомахію”(битву гігантів з богами), на південному – „Кентавромахію”(битву греків з кентаврами). Вчителів слід пояснити учням, у чому полягає прихований зміст цих зображень. Так, наприклад, тема „Троянської війни” мала нагадувати еллінам про їх блискучу перемогу над перськими загарбниками під час греко–перських війн.(Троя знаходилася на березі Малої Азії, яким тоді володіли перські царі, а „Гігантомахія” та „Кентавромахія” символічно нагадували про вічну боротьбу зі стихійними силами природи, стихійними лихами – землетрусами, виверженням вулканів). І нарешті, зображення битви з амазонками наводили їх на думку про перемогу патріархальних відносин над матріархатом [7,с.105].

Вчитель має пояснити учням зміст загальної теми скульптур, які були встановлені на західному фронтоні. Скульптура зображувала суперечку богині Афіни з Посейдоном за право заступництва над містом. Перемогла Афіна, яка вдарила списом об скелю і миттєво на тому місті виростало маслинове дерево. У центрі фронтона було зображено Зевса, який сидів на троні, ліворуч було зображено його дочку Афіну, а праворуч – Посейдона, якого було присоромлено у суперечці і який поспішав залишити Акрополь. У середині

самого храму Парфенону у східній частині наосу знаходилась 12-ти метрова статуя богині Афіни Парфенос (Діви). Статуя була створена вже не раз згаданим скульптором Фідієм. Її було виконано з слонової кістки та золота (статуя мала дерев'яний каркас, золоте оздоблення важило близько однієї тони). Зазначимо, що ця статуя Афіни мала свої особливості порівняно з більш ранніми скульптурами Фідія. З метою підкреслити піднесений божественний характер зображення, Фідій додав до нього нові деталі, наприклад, змію біля богині, як символ доброго генія афінян та мудрості її покровительки, а також статую Ніки, яку тримає у правиці Афіна [3,с.85].

У північній частині Акрополю було споруджено храм на честь міфічного охоронця міста – Ерехмея, який запровадив свято Панафінеї. Ерехтейон споруджений у іонічному стилі. Зі сходу, півночі та півдня до храму були прибудовані портики.

Підводячи підсумок цій уявній екскурсії, вчителеві слід додати кілька слів про подальшу долю архітектурного шедеву. Ми намагаємось передати враження від піднесеного над містом розкішного архітектурного комплексу з біло-рожевого мармуру. По мірі просування від однієї споруди до іншої учні вже могли самі впізнати елемент грецької архітектури і використовувати написані на дошці назви для визначення тих чи інших компонентів будівлі. Маршрут огляду Акрополя дозволяє учням простежити повторювальні деталі архітектури, які характеризують грецьку архітектуру взагалі, а також відмітити різницю та своєрідність кожної пам'ятки у окремоті (капітелі колон, наявність чи відсутність у храмах скульптурних прикрас фронтона) [5,с.30]. Найбільш ефективним, за словами Ф.П.Коровкіна, є засіб, при якому вчитель, у міру наявності репродукції, веде учнів від цілого до окремого, і показуючи будівлю, розгортає перед учнями подібно кінострічки, окремі її деталі та фрагменти. Так, показуючи храм Ніки та Парфенон, ми пропонуємо школярам розглянути їх колони, використовуючи для цієї мети репродукції, де зображені капітелі усіх трьох ордерів (іонічний, дорійський та коринфський). Самі твори скульптури, з якими ми „зустрічалися” під час „мандрівки по Акрополю”, докладно не розглядалися, однак їх репродукції лишаються на дошці для наступного детального вивчення та порівняння один з одним та з єгипетською скульптурою [9,с.83].

Завершив розгляд окремих храмів, ми пропонуємо учням подивитись на простору площу Акрополя. Вчитель домагається сприймання учнями і передавання їм загального враження на відчуття від усього комплексу храмів і скульптур Акрополя, пануючого над долиною.

Розібрав, який саме емоційний настрій створили грецькі храми, ми пропонуємо учням порівняти з цим настроєм, який викликають єгипетські храми. „Усюди були величезні храми і статуї, а люди були ніби убогими перед ними”, – стверджують шестикласники, порівнюючи репродукції грецьких та єгипетських храмів чи окремих їх порівнянних фрагментів, наприклад, колон. „А у Греції люди відчували себе вільними, вони милувалися храмами та гарними статуями”; „Їх храми були легкими, наче зараз злетять”. Згадаємо, що

грецький храм називається „периптер”, що у перекладі означає „оперний”. Це протиставлення буде продовжено та поглиблено на наступних уроках курсу і там отримає своє остаточне завершення у пошуку причин, обумовлюючих відмін у викликаних пам’ятками мистецтва почуттях і емоційних переживань [4,с.81]. Закінчуючи вивчення грецької архітектури, ми зводимо разом характерні дня неї ознаки, виявлені у роботі з учнями. Це колони, фронтон.

Другий етап уроку присвячено вивченню грецької скульптури, значне число творів якої вже відомо учням. Ми питаємо шестикласників, які твори грецької скульптури їм відомі, і по мірі їх відповідей виставляємо на дошці репродукції названих ними статуй. Потім учні відповідають на питання вчителя: ”Кого зобразили грецькі скульптори?” – „Богів, переможців Олімпійських ігор, людей, які прославили свою батьківщину”. Інше, не менш важливе, питання торкається того, як зображали греки своїх героїв. Відповісти на нього підліткам допомагають раніш отриманні знання. Учні пам’ятають, що боги зображувалися у вигляді вельможних людей, і при цьому їх судження відображують знання, придбані ще на уроці з релігії стародавніх греків, це ми використовували репродукції статуй для підтвердження антропоморфізму грецьких богів [8,с.71].

Інший прийом, спрямований на установлення богорівності вільного елліна, в уяві греків складається у тому, що ми показуємо шестикласникам репродукцію раніш не знайомих їм грецьких статуй, наприклад Гермеса, і пропонуємо визначити, чи це зображення, бога, чи людини. Визначити це не уявляється можливим, різниці учні не виявляють, думки їх різняться, але обґрунтувати своє судження їм нелегко. Нарешті вони приходять до висновку, що цю статую зробили в Афінах, а там усіх вільних людей зображували однаково [11,с.92]. Порівнюючи декілька грецьких скульптур, звертаємо увагу учнів на невідповідність між динамічними, напруженими тілами деяких статуй і спокійними їх обличчями (наприклад „Дискобол” Мирона), з’ясовуємо те загальне, що мається в обличчях статуй, незалежно від передаваного ними стану взагалі.

Учні помічають однаково гарні, спокійні, незворушливі обличчя, і, оскільки ця особливість повторюється від статуї до статуї, шестикласники вважають її характерною для грецької скульптури взагалі. Тепер статуя вільного елліна стає перед шестикласниками як яскравий документ – втілення етичного та естетичного ідеалу Еллади, як наприклад, монументальної пропаганди, які прославляють у мармурі кращі якості громадян рабовласницької демократії [3,с.68]. Учні дуже безпосередньо сприймають цю особливість грецької скульптури. Пізнав, що греки ставили статуї на площах та вулицях міст, вони домислюють решту і кажуть : „Вчитель підводе своїх учнів до статуї прославленого грека і каже їм, щоб вони були такими же”. Порівняння з єгипетськими статуями робить більш наочною іншу особливість грецької скульптури – добре передавання руху. Вже на уроці, де говорилось про Олімпійські ігри, шестикласники, побачивши „Дискобола”, помічають, що він „як живий”. Зараз же порівняв за пропонуванням вчителя грецькі статуї з раніш

єгипетськими, вони бачать, що греки взагалі природно зображували людей. Уточнюють, що саме греки навчилися природно передавати красу тіла, його силу, вишуканість. Учні бачать, що греки краще за єгиптян передавали рух, і знаходять цьому пояснення у широкому розвитку спорту у Греції. Але як пояснити учням, чому боги Еллади зображувалися її скульпторами також і як люди? І ось що думають з цього приводу учні: "Скульптори вважали, що боги як люди, і тому зображували тіло богів, як своє". Під видом богів вони славили самих себе [4,с.79].

Надзвичайно складно показати класовий характер грецького мистецтва, бо він відбитий не так прямолінійно, як у стародавньому Єгипті. Суперечність між досконалістю громадянина грецького полісу, якому підлітки симпатизують, і тою обставиною, що цей громадянин є представником класу рабовласників, створює ситуацію утруднення. Як її здолати? Ми знов ставимо питання: "Кого ж зображували грецькі скульптори?" Відповідь ясна: "Богів, олімпіоніків, славетних" – „Де і для чого ставили їм статуї?" – „На площах, вулицях, у храмах. У Єгипті робили статуї, щоб прославити фараона і принизити людей, а у Греції, щоб пам'ятали і шанували людину". Іншими словами, шестикласники підкреслюють, що грецька скульптура ославляла заслужених та шановних людей. Закономірне останнє питання цієї бесіди: „Представників якого класу прославляло грецьке мистецтво, інтереси якого класу воно виражало?" І відповідь учнів: „Інтересу класу рабовласників, і уславляло це мистецтво вільних рабовласників". Таким чином, шестикласники засвоюють, що головним героєм грецького мистецтва були знатні люди, у вигляді яких зображували і самих богів. І тим не менш це не виключає поняття учням того, що грецьке мистецтво служить у кінцевому рахунку пануючому класу рабовласників [7,с.91].

Велику роль грає опитування з грецького мистецтва, під час якого треба:

- Виявити характерні ознаки: а) грецької архітектури і б) грецької скульптури періоду класици;
- Простежити взаємозалежність конкретно–історичної дійсності;
- Поглибити знання й поняття цієї специфіки через порівняння з раніш вивченим мистецтвом первісного суспільства і стародавнього Єгипту;
- Перевірити, наскільки самостійно класифікують шестикласники у середині навчального року пам'ятки мистецтва і як емоційно їх сприймають [9,с.86].

На початку уроку, на якому іде опитування по мистецтву Греції, ми демонструємо репродукції знайомих і незнайомих учням творів мистецтва стародавнього Єгипту та Греції Vст. до н. е. і пропонуємо їм знайти твір того чи іншого мистецтва і жанру, а потім аргументувати вірність відбору. Але ця аргументація повинна іти не тільки шляхом перелічування ознак (наприклад, наявність характерних для грецької архітектури елементів, таких, як фронтон, колони, портик, або відсутність ряду цих ознак в архітектурі стародавнього Єгипту), але і передавання особливостей сприйняття, емоційного переживання,

яке викликає той чи інший твір мистецтва (його репродукція). Аргументація учнів: ”Єгиптяни не відчували себе володарями, і храми їх принижували, а вільні греки почували себе володарями, вільно і гордливо, і храми будували такі, щоб почувати себе легко та вільно [11, с.96]. Далі учні розвинули свою думку: „Грецькі скульптори зображували людей оголеними, зі спокійними обличчями, добре передавали рух”. Шестикласники кажуть, що греки зображували богів, як людей, і так пояснюють цю особливість зображення: „Як люди жили, так вони і богів собі уявляли”. Якщо у Єгипті люди були підкоренні, то богів уявляли собі страхітливими та жорстокими. А у Греції люди були майже рівними один одному, тому і богів вони собі уявляли, як вони самі були. Шестикласники розуміють, про яких саме іде мова у грецькому мистецтві і для чого їм ставили статуї: „Для уславлення батьківщини та міста”, „Щоб люди були такими, як ті, кого зобразили скульптори, щоб брали з них приклад”. Таким чином, учні виявляються у стані пояснити побачені ними особливості грецького мистецтва з рівності вільних громадян, зв’язати ці особливості з радісним світовідчуттям греків. З вірою їх у сили та могутність богорівного і досконалого громадянина. Прийти до цих висновків підліткам допомагає спрямована вчителем евристична бесіда, коли учні, спираючись на маючі та тільки що придбані знання, переосмислюють їх і самостійно приходять до виняткового висновку [4,с.82]. Наприклад, питання про причини розквіту грецької культури та мистецтва вони бачать у рабовласницькому ладі Греції. Однак нагадування про те, що рабовласницький лад був і у Єгипті, може завести їх у тупик і примушує шукати причини розквіту грецької культури у деяких додаткових факторах: 1. У Греції усі вільні люди були рівні. 2. Єгипті вважали, що люди зовсім маленькі та убогі. 3. У громадян Афін було багато вільного часу, і вони використовували його для розвитку культури. В них було багато вільного часу, не було фараона, ніхто їх не пригнічував.

Як вже говорилось, порівняння з грецьким мистецтвом стародавньо-єгипетського поглиблює розуміння особливостей мистецтва і самого Єгипту. Учні передають протилежні відчуття, які викликають єгипетські та грецькі твори мистецтва, і пояснюють це різницею суспільного та політичного життя стародавніх Греції та Єгипту. Новий мотив з’являється і в оцінці первісного мистецтва. Наші шестикласники кажуть, що воно було примітивне, грубіше за мистецтво Греції, особливо підкреслюють вишуканість грецького мистецтва.

Література:

1. Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. Ч.1. От древнейших времен до XVI в. – М.: Искусство, 1985. – 312 с.
2. Дмитриева Н.А., Виноградова Н.А. Искусство древнего мира. – М.: Искусство, 1986. – 206 с.
3. Колпинский Ю.В. Скульптура древней Эллады. – М.: Акадхуд. ССР, 1963. – 284 с.
4. Косова Г.Р. Изобразительное искусство в преподавании истории древнего мира и средних веков. – М.: Просвещение, 1966. – 173 с.
5. Александра М., Голованов С. Екскурсія на античний Акрополь. Методична розробка до уроку «Культура Стародавньої Греції(6-й клас) //Історія у школі. – 1998. – № 10. – С. 27–30.
6. Гранкина Н.Г. Урок развивающего обучения „Древнегреческий театр”//ПИШ. – 2002. –№ 5. – С.52–55.
7. Годер Г.И. Преподавание истории в 5–м классе.Пособие для учителей.М.:Просвещение,1985.–188с.
8. Коровкин Ф.П. Изучение вопросов культуры в V классе //ПИШ. – 1980. – № 1. – С.67–72.

9. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5–6 классах. Пособие для учителей //Под ред. Ф.П.Коровкина. – М.: Просвещение, 1970. – 202 с.
10. Маркс К.,Энгельс Ф.Сочинения. – Т.20. – М., 1957. – 305 с.
11. Аппорович Н.И. Наглядное пособие по истории древнего мира и средних веков. – М.: Просвещение, 1962. – 192 с.

Астахова Л.А.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПІДРУЧНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Комп'ютер вносить значні зміни до діяльності учнів. Адже він забезпечує доступ школярів до знань з різноманітніших сфер. Звичайно традиційні підручники, словники та довідники не спроможні з ним зрівнятися. Комп'ютер відкриває новий спосіб пізнання. Те, що раніше було доступним лише спеціалістам певної вищої кваліфікації, сьогодні завдяки комп'ютеру є доступним навіть школярам, які оволодівають комп'ютерною грамотністю. Тобто йдеться про значно ширші можливості учнів у пізнанні.

Сьогодні дуже багато питань ставиться про те, де, коли і як більш доцільно було б застосовувати комп'ютер. А визначаючи роль і місце комп'ютера в навчальному процесі, ставиться питання й про те, які функції вчителя слід передати комп'ютеру.

Що стосується сфери застосування комп'ютера, то погляди спеціалістів суттєво змінилися. Бо спочатку вважали, що ця сфера обмежена насамперед навчальними дисциплінами фізико–математичного та природничо–наукових напрямів. А що стосується вивчення гуманітарних предметів, то можливості комп'ютера вважалися обмеженими. Його застосовували лише як засіб наочності або як довідник. З часом можливості комп'ютера зростали, навчальні системи будувалися із зростанням досвіду спеціалістів і сфера застосування комп'ютерів значно розширилася. Тепер є очевидним, що комп'ютер можна з успіхом використовувати при вивченні будь–яких навчальних предметів, гуманітарних в тому ж числі.

Комп'ютер як засіб навчання відкриває значні можливості у підвищенні ефективності процесу навчання. Адже під впливом науково–технічної революції змінився і зміст середньої освіти і науковий рівень навчання. Перед сучасною системою освіти ставляться певні вимоги. Серед них виділяють:

- відповідність змісту навчання динаміці розвитку наукових галузей знань;
- підвищення ефективності педагогічних процесів;
- індивідуалізація і диференціація навчання;
- розумне поєднання всіх видів навчання при переважній і визначальній ролі самостійної роботи;
- підвищення продуктивності праці викладача й учнів та інші.

До тих значних резервів, що мають підвищити ефективність процесу навчання при використанні комп'ютера як засобу навчання, відносять:

- новизна роботи з комп'ютером викликає в учнів підвищений інтерес до роботи з ним і посилює мотивацію учіння;

- колір, графіка, мультиплікація, музика, звукова мова, і особливо відеотехніка значно розширюють можливості пред'явлення інформації;

- набагато збільшується кількість типів учбових задач, що застосовуються (задачі на моделювання різних ситуацій, які вводять учнів у певну ситуацію, задачі на постановку діагнозу (пошуку та усуненню несправностей), задачі на планування, пошук оптимальної стратегії розв'язання і контролю тощо);

- відкриваються додаткові можливості у рефлексії учнями своєї діяльності завдяки тому, що вони можуть одержати наочне зображення наслідків своїх дій;

- з'являється можливість залучати учнів до дослідницької роботи, здійснити за допомогою комп'ютера мислений експеримент;

- звільняє учнів від рутинної роботи (наприклад, численних обраховувань), полегшує внесення виправлень до текстів, що їх склали учні;

- відкриває доступ до недоступної учням інформації, дозволяє одержати потрібну інформацію негайно;

- активно включає учнів у навчальний процес, дозволяє їм зосереджувати увагу на найважливіших аспектах матеріалу, що вивчається;

- дозволяє подолати обмеженість програмованого навчання, допускаючи різний ступінь детермінації управління учбової діяльності, передачу управління самим учням, здійснення більш гнучкої стратегії навчання;

- дає можливість будувати діалогічне навчання, дозволяє учням обговорювати найрізноманітніші аспекти розв'язання учбових задач аж до стратегій пошуку способу розв'язання та контролю його правильності тощо;

- здійснює індивідуалізоване навчання на основі моделі учня, яка враховує історію його учіння, особливості пам'яті, мислення, сприймання, дозволяє учневі вибрати той шлях навчання, який здається йому найкращим, і ту допомогу, яка йому здається оптимальною.

Найновітні інформаційні технології у навчанні дозволяють активніше використовувати науковий та освітній потенціал ведучих університетів й інститутів, залучати найкращих викладачів до створення курсів дистанційного навчання, розширювати аудиторію учнів. За кордоном використання ресурсів Інтернету у навчанні вже має багатий досвід завдяки тому, що в глобальних мережах можна знайти будь-яку інформацію. Бухаркіна М. Ю. умовно визначає інформаційні ресурси, створені з освітніми цілями:

- Електронні (мультимедійні) підручники, дистанційні курси навчання;

- Довідкові матеріали (словники, енциклопедії, бази даних, карти і т.ін.)

- Електронні бібліотеки текстової, графічної, звукової інформації й відеоінформації;

- Віртуальні музеї, виставки та інші наочні матеріали;

- Методичні матеріали для вчителів.

- В даній статті спробуємо довести, що застосування технології гіпертексту при створенні мультимедійного підручника має низку переваг перед іншими технологіями (наприклад, традиційним підручником на паперовому носію або електронним підручником, побудованим лінійно):

▪ Використання мультимедійних можливостей: музичного або дикторського оформлення, анімації, графічних уставок, відеокліпів, слайд-шоу и т. ін.

▪ Наявність розгалуженої структури гіперпосилань (на визначення, терміни, пояснення). Гіперпосилання дозволяють отримати пояснення, визначення, додаткову інформацію під час прочитання навчального матеріалу, при цьому швидко повернутися до основного тексту.

▪ Наявність системи управління структурою – викладач може задати найбільш припустиму, на його думку, форму и послідовність представлення матеріалу, що дозволяє використовувати один й той самий навчальний матеріал для різної аудиторії, для різноманітних видів навчальної діяльності або просто як довідкову систему.

▪ Наявність системи контролю знань, що інтегрована в електронний підручник або навчальний посібник, яка дозволяє здійснити контроль з миттєвим результатом у вигляді виправлень або готової оцінки за виконану вправу.

У статті ”Использование мультимедийного учебника как средства компьютерных технологий при обучении студентов ” В.В.Олійніков, В.Н.Алдушонков до позитивних якостей мультимедійного підручника відносять можливість: забезпечити швидкий зворотній зв'язок; швидко знайти необхідну інформацію; поряд з коротким текстом – показувати, розповідати, моделювати и т. ін. Вони формулюють вимоги до мультимедійного підручника:

- інформація з курсу повинна бути гарно структурованою;
- текстова інформація повинна дублювати відеолекції, що дозволить копіювати, редагувати та розпечатувати обрану інформацію;
- у мультимедійному підручнику необхідно використовувати багатівіконний інтерфейс, коли в кожному вікні представлена зв'язана гіперпосиланнями інформація або виділені певні інформаційні зони на одному екрані;
- текстова частина повинна супроводжуватися численними перехресними посиланнями, що дозволяють скоротити час пошуку необхідної інформації;
- відеосюжети або анімації повинні супроводжувати розділи, які важко зрозуміти у звичайному викладенні.

В огляді ринку освітніх мультимедійних продуктів Т.С.Антонова и А.Л.Харитонов (Мультимедийный учебник. Поиски жанра) виділяють три основні жанри, що претендують на титул ” мультимедійний підручник ”: мультимедійні навчальні ігри, мультимедійні енциклопедії, мультимедійні навчальні програми. Бухаркіна М.Ю. відносить мультимедійні підручники до останнього жанру. На думку авторів статті, зазначеної вище, останній жанр (навчальні програми) – самий малочисельний. Найбільш популярними є підручники англійської мови.

З усього сказаного вище слідує, що в мультимедійному підручнику треба максимально використовувати можливості мультимедіа: слайд – шоу, мультфільм (простий або інтерактивний), озвучуване відео. Основною

перевагою мультимедіа є те, що сприйняття нового навчального матеріалу йде через активізацію не тільки зору (текст, колір, статичні зображення, відео, анімація), але й слуху (голос диктора або актора, музичне або шумове оформлення), що дозволяє створити певний, можна сказати навіть заданий, емоційний фон, який підвищує ефективність засвоєння пред'явленого матеріалу.

Слід вказати, що більшість існуючих на цей момент мультимедійних підручників не відповідають усім вказаним вище вимогам. Наведемо приклад одного з тих підручників, які найбільше відповідають таким вимогам.

“English Platinum 2000” Підручник компанії “Мультимедиа технологии и дистанционное обучение” – мультимедійний підручник англійської мови. Він складається з наступних розділів:

Діалог. Уроки з діалоговими ситуаціями з життя, а також пізнавальними текстами із різноманітних галузей знання (навколишнє середовище, історія и т.д.). До кожного уроку запропоновані: вправи на відпрацювання вимови, в процесі яких учень безперервно спілкується з комп'ютером за допомогою мікрофона; вправи на зворотній переклад; написання диктанту за даним текстом під диктовку комп'ютера. Представлена можливість у доступній формі ознайомитися з граматику конструкцій, представлених в уроці. Крім того, кожний урок з діалоговими ситуаціями має вправи на запам'ятовування нових слів і словосполучень з даного уроку.

Словник. Цей навчальний розділ використовується для поповнення словникового запасу. Навчання проходить в 6 етапів, на яких учень запам'ятовує слова, вчиться вірно писати, відпрацьовує вимову слів. На останньому етапі комп'ютер оцінює вимову учня. Кольорові ілюстрації до 5000 найбільш частіше вживаних слів роблять процес запам'ятовування більш ефективнішим та швидким. Усього словник містить більше 15000 слів.

Грамматика. Довідкова система з граматики мови, що вивчається, представлена у вигляді гіпертексту. Учень може у доступній формі ознайомитися з морфологією та синтаксисом мови.

Фонетика. Довідкова система з фонетики мови, що вивчається, представлена у вигляді гіпертексту. Містить також вправи на відпрацювання вимови на поданих прикладах.

Фільм. Звуковий ряд та слайди допомагають зрозуміти, як саме розмовляють в країні, мову якої ви вивчаєте.

Особливості. Об'єм кожного курсу – близько 600 Мб. Усі лінгафонні матеріали озвучені дикторами – носіями мови.

Мультимедійний підручник – це синтез навчальної книги, відеокліпа, образотворчого мистецтва, акторського майстерності, режисури, педагогічного й методичного досвіду, перетворений у кінцевий продукт – віртуальне навчальне середовище. Іншими словами, навчальний матеріал повинен бути перетворений у режисерський сценарій, в його створенні повинні приймати участь режисери, сценарісти, професійні актори, педагоги, психологи, програмісти, що дозволило б зробити процес навчання більш цікавим та

захоплюючим. Поки що таких мультимедійних підручників на освітньому ринку зовсім небагато.

Література:

1. Бухаркіна М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? //Иностранные языки в школе. – № 4. – 2001.

Беляев С.Б.

ОПАНУВАННЯ УЧНЕМ ТЕХНІКОЮ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

Статья посвящена проблеме формирования познавательной активности учащихся. Рассмотрены возможности формирования познавательной активности путем привлечения учащихся к самостоятельной учебно–познавательной деятельности с возрастающей сложностью и долей самостоятельности.

Сучасність висуває суспільний запит на виховання самостійної, творчої особистості, здатної генерувати оригінальні ідеї, приймати власні обмірковані рішення, проявляти ініціативу й системне мислення. Ефективний розвиток цих якостей невід’ємно пов’язаний з формуванням пізнавальної активності учня протягом навчання, яка виступає необхідною умовою та основою для формування та розвитку ініціативності, самостійності, творчості та інших, бажаних для сучасної людини якостей. За таких умов актуальним є питання про вибір педагогічних заходів щодо стимулювання розвитку пізнавальної активності.

Метою нашого дослідження є вивчення можливостей ефективного педагогічного стимулювання розвитку пізнавальної активності учнів на уроках з природничо–математичних дисциплін. Питання розвитку пізнавальних здібностей та допомоги учневі пізнати себе є завданнями особистісно орієнтованих технологій, які на основі використання індивідуального досвіду стимулюють загальний розвиток особистості. Ретельний аналіз дає підстави зазначити, що спільними ознаками особистісно орієнтованих технологій є створення протягом навчання атмосфери любові, турботи, співробітництва, умов для творчості та самоактуалізації особистості. Акцентування уваги на ці педагогічні засоби розвитку особистісних якостей учня відповідає загальним принципам навчання і не є притаманною лише особистісно орієнтованим технологіям навчання властивістю. Цих вимог дотримуються завжди.

Втім, слід зазначити, що особистісно орієнтовані технології мають інші притаманні їм ознаки, які забезпечують їхню високу ефективність. Йдеться про наступні вимоги: постійного узгодження у процесі навчання суб’єктивного досвіду учня з науковим змістом здобутих знань; активного стимулювання до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні сприяти усвідомленню учнем перспектив самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями; виявлення та оцінка способів навчально–пізнавальної діяльності, якими користується учень самостійно; забезпечення контролю та оцінки результатів означеної діяльності.

Наведені провідні вимоги особистісно орієнтованих технологій навчання концентрують посилену увагу на необхідності забезпечення активності учня

протягом навчання з тим, щоб ефективно використовуючи його власний досвід та самостійну навчально–пізнавальну діяльність як провідні, отримувати наперед визначені результати. Завдяки організації та стимулювання самостійної навчально–пізнавальної діяльності учня, яка триває за умов плідного здобуття ним нових знань у тісній єдності з розвитком розумових сил, почуттєвої сфери і практичної діяльності, ефективно забезпечується розвиток пізнавальної активності. Традиційне ознайомлення з технікою самостійної навчальної діяльності шляхом залучення до самостійного виконання різних видів задач є практичним наповненням єдиного процесу формування пізнавальної активності, що пов'язаний з вихованням відповідної потреби та готовності самостійно опановувати знаннями, вміннями, навичками.

Очікуваним результатом організації заходів щодо стимулювання учнів до самостійної навчально–пізнавальної діяльності на уроках природничо–математичного циклу є формування пізнавальної активності, а також опанування технікою самостійної навчально–пізнавальної діяльності, що вміщує комплекс умінь знаходити, аналізувати та інтегрувати інформацію, встановлювати причинно–наслідкові зв'язки, набувати нові знання та користуватись ними як під час виконання практичних завдань, так і з метою пояснення різних фізичних явищ, процесів. Одночасно із цим триває виховання необхідних рис та якостей, які притаманні розвиненій, ініціативній, самостійній, впевненій у своїх силах особистості.

Зважаючи на відомі переваги використання самостійних робіт [2,3,5] щодо організації самостійної навчально–пізнавальної діяльності учнів, а також концепції індивідуалізованого та диференційованого навчання (В.В.Богорєв, О.Г.Братанич, А.О.Кірсанов, О.В.Кузьміна, Д.А.Ловцов, І.Е.Унт); ідеї особистісно орієнтованого виховання й навчання (І.Д.Бех, Е.К.Брейтигам, Є.В.Бондаревська, В.М.Галузинський, Н.Г.Свініна) робимо наступні висновки:

➤ Оволодіння учнем технікою самостійної навчально–пізнавальної діяльності слід вважати педагогічною умовою формування пізнавальної активності.

➤ Засобами реалізації цієї педагогічної умови формування пізнавальної активності учнів на уроках природничо–математичного циклу мають бути індивідуально зорієнтовані завдання для самостійного розв'язання, що пов'язані із спостереженнями; порівняльно–аналітичною діяльністю; аналізом формул, графіків, демонстраційних експериментів; роботою з підручником; роботою з додатковими джерелами знань; підготуванням доповідей, повідомлень, рефератів; виконанням усних вправ; виконанням письмових вправ; розв'язанням задач, що вимагають комплексного застосування знань; експериментами з елементами дослідження; кількісними та якісними методами обробки експериментальних даних.

Ми виходили з позиції, що, з одного боку, формування пізнавальної активності має ґрунтуватися на комплексі практичних умінь, які дозволяють учневі реалізувати внутрішні потреби самостійного здобуття теоретичних знань чи практичного розв'язання певних задач. З іншого боку, опанування технікою

самостійної навчально–пізнавальної діяльності повинно стати результатом реалізації особистістю потреби в активній участі у навчально–пізнавальному процесі.

Впровадження запропонованої педагогічної умови в процесі вивчення природничо–математичних дисциплін має здійснюватися шляхом складання наборів індивідуально орієнтованих вправ для самостійного розв’язання. Наборами індивідуально орієнтованих вправ для самостійного розв’язання необхідно охопити всіх учнів класу, а не тільки обдарованих та невстигаючих. Вони мають враховувати інтелектуальні можливості, бути цікавими, мати пізнавальну цінність, забезпечувати навчально–пізнавальну діяльність учня на високому рівні складності відповідно до зони найближчого розвитку, збагачувати теоретичний й практичний досвід, забезпечувати підвищення інтелектуального потенціалу. Йдеться про організацію процесу розв’язання різного роду задач, які мають забезпечити простір для самостійної навчально–пізнавальної діяльності учнів з різними пізнавальними можливостями, рівнями знань, долею самостійності у навчанні.

Означені педагогічні заходи призначені створювати протягом навчання атмосфери співробітництва; умов для актуалізації суб’єктивного досвіду; стимулювати до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження, проявлення творчості. Наявність у класі учнів з відмінностями у інтелектуальних можливостях, рівнях знань, зонах найближчого розвитку логічно вимагає для реалізації вищезгаданих педагогічних засобів складання кількох комплексів завдань різних ступенів складності, які орієнтовані на конкретні групи учнів з приблизно однаковими знаннями та здібностями, а в ідеалі – на кожного окремого учня.

Під час складання наборів індивідуально орієнтованих вправ для самостійного розв’язання слід дотримуватися наступних вимог:

➤ Вправи повинні впливати на емоційний стан учня, викликати зацікавленість, спонукати до активної розумової діяльності.

➤ Формулювання вправи повинно містити окрім невідомих понять достатню кількість відомих, які органічно поєднуються з невідомими, мають очевидний взаємозв’язок і утворюють навчальну проблему.

➤ Ступінь складності вправи має відповідати зоні найближчого розвитку учня. Завдання не повинні бути занадто складними або, навпаки, занадто легкими.

➤ Кожна вправа повинна містити в собі певне протиріччя або проблему, що надходять у вигляді запитання або проблемної задачі.

➤ Зміст вправи має активізувати розумову діяльність учнів, керувати напрямком пізнавального пошуку та містити певний мінімальний обсяг інформації, достатній зорієнтувати учня на вірний шлях розв’язання проблеми.

Запропоновану педагогічну умову формування пізнавальної активності учнів було перевірено протягом формуючого етапу дослідно–експериментальної роботи. Увага приділялася всім видам самостійних робіт,

які можна організувати у процесі вивчення дисциплін природничо–математичного циклу для оволодіння учнями уміннями самостійної навчально–пізнавальної діяльності. До таких належали: спостереження; порівняльно–аналітична діяльність; аналіз формул, графіків, демонстраційних експериментів; робота з підручником; робота з додатковими джерелами знань; учнівські доповіді, повідомлення, реферати; рецензування відповідей товаришів; виконання усних вправ; виконання письмових вправ; розв’язання задач, що вимагають комплексного застосування знань; експерименти з елементами дослідження.

Результати педагогічного експерименту показали, що стимулювання учнів до самостійної навчально–пізнавальної діяльності шляхом впровадження наборів індивідуально орієнтованих завдань для самостійної роботи різних ступенів складності з моменту сприйняття нових знань до моменту всебічного повноцінного їх опанування може бути успішно реалізовано за умов поступового ускладнення означених завдань. Завдяки використанню завдань різних рівнів складності забезпечується можливість чітко слідувати зоні найближчого розвитку учня й створювати оптимальне розумове навантаження, що одночасно підтримує стан інтелектуального напруження але не створює ситуації, в яких учень відчував би себе безпорадним.

Одночасно із цим було проаналізовано позитивні й негативні аспекти використання кожного з зазначених видів самостійної роботи учнів, що тривали під час виконання наборів індивідуально орієнтованих вправ для самостійного розв’язання.

Недоліком, який було виявлено протягом педагогічного експерименту є те, що серед перелічених засобів реалізації цієї педагогічної умови використання усних вправ для самостійного розв’язання не забезпечувало активної участі кожного учня у процесі навчання. Це дало підстави зробити висновок про низьку ефективність усних вправ з точки зору озброєння технікою самостійної навчально–пізнавальної діяльності, оскільки вчителю часто доводилося працювати лише з кількома найактивнішими учнями. Решта класу займала позицію спостерігачів, які, можливо, мали бажання взяти участь в роботі на уроці, але їхня зовнішня пасивність вказувала на відсутність ефективного впливу даного педагогічного засобу стимулювання пізнавальної активності.

Серед позитивних висновків, що були зроблені за результатами педагогічного експерименту слід зазначити те, що набори індивідуально орієнтованих вправ для самостійного розв’язання довели свою ефективність щодо формування пізнавальної активності. Вони дозволили вивести учнів із ролі пасивних спостерігачів, коли єдиними активними діями з їхнього боку є цілеспрямовані спостереження за діями вчителя. В експериментальних класах відбувалось самостійне визначення цілей методів та плану дій, генерування гіпотез, самостійна практична їх перевірка, формулювання логічно обґрунтованих висновків. Організована самостійна навчально–пізнавальна діяльність забезпечила входження учнів у процес навчання його повноцінними суб’єктами, а це є необхідним у процесі формування пізнавальної активності.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Буряк В.К. Самостійна робота з книгою.– К.: “Знання” УРСР, 1990– 48 с.
3. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984 – 64 с.
4. Пехота О.М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
5. Усова А.В., Завьялов В.В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики: Методическое пособие.– М.: Высш. шк., 1984.– 96 с.

Бутенко А.П.

**ДІАГНОСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ
УЧНІВ ЯК ПРОСТІР ВЗАЄМОДІЇ**

*“Єдина справжня розкіш
це розкіш людського спілкування.”*

Антуан де Сент–Екзюпері

Стаття містить теоретичні основи філософії, психології та педагогіки щодо питання спілкування під час контролю. Визначені практичні шляхи організації контролю навчальних досягнень учнів в умовах взаємодії вчителя та учнів.

У сучасних умовах пошуку перспективних напрямків у теорії та практиці національної системи освіти, *de facto* не вичерпаним є питання щодо оцінювання навчальних досягнень учнів. Упровадженням дванадцятибальної системи оцінювання, розробкою критеріїв оцінювання, спробою введення міжнародних стандартів та концепцій та орієнтиром на систему освіти Європейських країн поступово виникла потреба затвердження нового стилю педагогічного мислення, яке характеризується спрямованістю педагогічної думки на питання сприяння самореалізації особистості кожного учня. Це обумовлено не випадково. Справа в тому, що традиційна система оцінювання не відповідає вимогам, котрі розробляються в різних країнах світу в контексті освіти ХХІ століття. А саме, за матеріалами ЮНЕСКО “Освіта ХХІ століття”, освіта протягом всього життя має базуватися на чотирьох стовпах: навчатися пізнавати, навчатися робити, навчатися жити разом, навчатися жити [8,17]. Відповідно до цього, ефективність застосування цих напрямків на практиці в сучасній школі потребує належного теоретичного обґрунтування ідей та перспективно-практичної їх реалізації. Важливо переглянути та переосмислити аспекти освіти і зрозуміти кожному вчителю-практику, що “Little knowledge is a dangerous thing” (Недостатність знань – небезпечна річ. (анг. прислів'я). Сьогодні вже всі погоджуються, що процес навчання базується на взаємодії, в результаті якої учні одержують знання, вміння, навички, а отже, і система контролю за навчальними досягненнями учнів має бути орієнтована на взаємодію. Таким чином, можна стверджувати, що процес навчання для учня – це сходинки до отримання загальних компетенцій, а контроль його навчальних досягнень – це пік вершини, на якій перебуває учень під час оцінювання. Історія питання висвітлюється у фундаментальних працях за такими аспектами: педагогічне спілкування (А.А.Леонтьєв, А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калік, А.Н.Лутошкін); спілкування як наука і мистецтво (А.Б.Добровіч, Є.Н.Ільїн, Л.В.Власова); спілкування в психології (А.А.Леонтьєв, Г.В.Гусев); спілкування

та взаємодія в освіті (Н.Є.Гусинський, І.А.Зязюн, В.С.Лутай, І.Г.Єрмаков); діагностування навчального процесу (І.П.Підласий, О.І.Чередниченко, Г.С.Цехмістрова, М.Б.Челишкова); якість освіти (В.П.Підласий, Н.В.Тализіна). Вивчення праць означених науковців дозволяє констатувати, що проблема спілкування та взаємодії розглядається стосовно процесу навчання в цілому, питанню ж довірчого спілкування під час проведення контрольних робіт належної уваги приділено не було, і саме цей аспект, на нашу думку потребує детального розкриття та визначення. Отже, мета роботи полягає у простеженні теоретичних ідей філософів, педагогів, психологів щодо питання спілкування з метою залучення цих постулатів при висвітленні освітніх завдань, а це, в свою чергу, послужить важливим імпульсом для визначення практичних шляхів організації процесу діагностування навчальних досягнень на основі суб'єкт – суб'єктної взаємодії.

Спілкуючись із сучасними учнями, ми переконуємося, що вони – “активні, ініціативні, розвинені, розкріпачені, впевнені у власній правоті, життєздатні особистості” [11,144], з жахом пригадують контрольні іспити, тести. Прагнення вчителів отримати високий показник перетворюється для багатьох на самоціль, отримані результати досить часто не відображають дійсної картини навчальних досягнень учнів, а це призводить до відсутності безпосереднього контакту вчителя та учнів під час проведення контрольних іспитів. Учень почуває себе не вільно діючою особистістю, а об'єктом педагогічного впливу. І, цілком природно, він швидше прагне вийти з поля педагогічного діяння, ніж бути відкритим для спілкування та обговорення труднощів. Отже, вирішення цього питання пов'язане не лише з педагогікою, воно має філософський та психологічний характер. Зупинимось детальніше на основних ідеях, думках сучасної філософії освіти, тому що саме ця наука робить акцент на тому, що кожний учень є такою особистістю, яка має свої унікальні здібності, інтереси. “Бачити в учневі особистість, допомогти усвідомити себе особистістю”[15,36].

“Стратегічна мета освіти – розвиток особистості як концентрованого вираження людської сутності – унікальної і духовно самовизначеної особистості, усвідомлюючої і практично реалізуючої своє покликання і призначення в різних видах та галузях соціально–культурної практики”[7,183]. Саме тому необхідно зрозуміти і уявити кожному вчителю, що вчитель – є творцем особистості в суб'єкт – суб'єктній взаємодії, саме Вчитель направляє і підштовхує до саморуку особистість школяра, допомагає зрозуміти своє покликання – “побачити краще в собі як проекцію ззовні, бути впевненим, що його сутність не вичерпується особистісними межами, а є продовженням енергії, що випромінюються Вищим початком, якому людина підпорядковується. Особистість повинна нести відповідальність за своє покликання, повинна здійснити себе”[7, 193].

Важливим середовищем становлення особистості є школа, отож, є необхідність “побудови” психологічно–сприятливого простору. Головним будівником саме такого простору є вчитель, він закладає фундамент взаємодії, а вже потім будуються цегли. Справа в тому, що за своєю природою Дитина

потребує постійного спілкування, а тому саме в просторі взаємодії стикається з образами поведінки, виходить за межі своєї культури, вчиться розуміти інших. У процесі спілкування суб'єктні простори існування різних осіб почасти проникають один в одного, і утворюється простір взаємодії” [6,69]. Спілкування є механізмом освітньої взаємодії, і ефективність цієї взаємодії залежить від професійної компетенції вчителя.

Спілкування психологи визначають як “форму співтворчості, у процесі якої особистість пізнає і перебудовує свій світ” [12,173]. Філософ Н.Є.Гусинський трактує спілкування як “процес взаємодії особистостей, за допомогою якого і здійснюється становлення і розвиток особистості”[6,67].

Педагог Смирнов В.І. відстоює те, що якщо існує співпраця під час взаємодії, то “взаємодія сприяє організації та досягненню позитивних результатів у сумісній діяльності”[12,179], а також, якщо це спілкування зробити інтерактивним, то “отримаємо обмін не лише фактами, відношеннями, а й діями”[9,176]. Ця дія буде відбуватися в довірчому спілкуванні під час контролю. Ми спробуємо спроектувати висловлювання англійського філософа Джона Фаулза на контроль за навчальними досягненнями учнів: «...давайте “покажемо юному моряку (учень), як пливати (процес навчання), не будемо викривляти показники компаса і карту, з тим, щоб пливати він міг лише в одному напрямку”. Отже, під час контролю ми будемо виміряти не рівень чи якість знань особистості, а навчимо їх адаптуватися в суспільстві. Іншими словами – навчимо “мистецтву жити”[2,6]».

Здійснюючи контроль, бажано враховувати позитивний досвід Великої Британії та базувати оцінювання на трьох рівноправних елементах: перевірка, облік, діагностика. Чому саме не оцінювання, а діагностування? Справа в тому, що під час діагностування центр уваги зміщується на завдання управління процесом засвоєння знань шляхом систематичного контролю за рівнем оволодіння матеріалом, за намічуваними прогалинами в підготовці учнів. Це забезпечує зворотний зв'язок від учня до вчителя. І допомагає стежити за ходом процесу засвоєння знань у кожного учня з метою своєчасної корекції цього процесу. Таким чином, основна мета діагностичного контролю – сприяти формуванню впливу на поточний процес навчання за рахунок встановлення зворотного зв'язку від учня до вчителя.

Також важливим і дуже плідним є те, що в школах Великої Британії існують спеціальні вказівки для організації роботи учнів під час іспитів. Ці рекомендації доступні завжди, тому що знаходяться на дошці об'яв. Корисним буде наведення хоча б однієї з метою впровадження вчителями–практиками в процес діагностування навчальних досягнень.

ПОМІЧНИК ДЛЯ УСПІШНОГО СКЛАДАННЯ ІСПИТІВ

- ✓ Дістань все обладнання, котре знадобиться для іспиту та розташуй на столі!
- ✓ Поклади перевірений годинник на стіл!
- ✓ Приготуй все, що потрібне, та поклади в коробку для іспиту!

- ✓ Прочитай спочатку інструкцію до екзаменаційного листа!
- ✓ Перечитай двічі завдання, “десять хвилин, котрі будуть витрачені на початку, допоможуть уникнути помилок в кінці”!
- ✓ Підкресли важливі слова в питаннях!
- ✓ Розподіли, скільки часу потрібно для підготовки кожного питання!
- ✓ Виріши, яке питання ти можеш зробити найкраще, з нього й починай!
- ✓ Сконцентруйся, бо до кінця іспиту залишається п’ять хвилин!
- ✓ Не панікуй, тоді твій мозок та думки почнуть працювати швидше!
- ✓ Не забувай докласти всі зусилля!
- ✓ Не витрачай час на те, чого не знаєш, повернешся потім!
- ✓ Не дозволяй своєму почерку нашкодити – якщо екзаменатор не зможе розібрати, що написано, він не зможе оцінити твою роботу!

Цілком зрозуміло тепер, чому коли спілкуєшся з учнями Великої Британії, з приводу питання оцінювання їх досягнень, в них дуже спокійний вигляд. Може, оце і є кроки довірчого спілкування, тобто учням не треба того, щоб їх постійно турбували з приводу їх дитячих невдач або перемог. Не потрібно того, щоб їх результати порівнювали, запитували, чому зробив завдання так, а міг би краще. Їм потрібне спілкування відкрите, зрозуміле, щоб учні ні в якому разі не боялись робити помилки, не боялись сміливо відкривати свої найкращі сторони під час іспитів. Звичайно, легше сказати, що вся відповідальність на плечах вчителя, не вистачає часу, головне процентний показник. Але погодьтеся з тим, що завжди ми цінуємо тих, хто професіонал у своїй діяльності, не важливо, юрист чи лікар, з повагою та з трепетом вдячні долі, коли ці професіонали зустрічаються на нашому життєвому шляху, значить все ж таки, не дарма поети Стародавнього Світу говорили, що учні схожі на фруктовий сад, а вчитель на садівника. Спочатку деревця слабкі, їх життя повністю залежить від клопоту садівника, це нагадує процес навчання, але потім, зміцнівши, вони ростуть самі і приносять солодкі плоди, а плоди будуть під час діагностування їх навчальних досягнень, і саме тим деревцям, на яких не будуть повністю розпущені листочки, вчитель допоможе. Згадаємо, що в Новому Заповіті християнська доктрина виявляється здебільшого у вигляді спілкування Христа з учнями. А дзен – буддизм, релігійна філософія, майже не знаючи трактатів, як мозаїка, складається з історій про монахів–вчителів та їх учнів. І ми всі усвідомлюємо, що життя потребує не обсягу знань, котрі вчитель дав своїм учням, а те, яке ставлення у них до навчання і наскільки вони налаштовані на іспити. Спочатку це іспити в школі, а потім більш практичні іспити будуть у житті.

І саме під час іспитів, якщо вчитель досягнув позитивної відкритості з боку учнів і весь процес навчальної діяльності базується на спілкуванні, то під час іспитів у учнів буде відбуватися *insight*, тому що вони поважають свого вчителя; вчитель, котрий характеризується прийняттям учнів такими, які вони є, з орієнтацією не на негативні, а на позитивні властивості і якості, вірить в можливість виявлення себе кожної дитини.

Підсумовуючи усе сказане, хотілось б наголосити на тому, що характер педагогічної діяльності постійно зумовлює комунікативні ситуації, які

потребують від вчителя бути саме тою потрібною людиною, котра допоможе учню зробити все з максимальною віддачею. Як річка впадає в море, а море в океан, природно, плавно за течією, так само процес засвоєння знань переходить у контроль, а спілкування – течія. І якою саме буде течія, залежить від вчителя. Коли учні отримують завдання, перша реакція створює психологічний бар'єр – це водоспад. І щоб не було водоспадів, вчитель має бути, перш за все, особистістю, яка постійно саморозвивається професійно. А це поки що проблема не вирішена, потрібно зосередити увагу на підготовці педагогічних кадрів та їх самовдосконаленні, створюючи спеціальні центри, а також робити курси підвищення кваліфікації більш прогресивними, наповнюючи їх вміст перспективним теоретичним та практичним інструментарієм.

А загалом хотілось би акцентувати увагу на тому, що завершити іспит потрібно позитивом – “ефект свіжого враження”. Під ним мають на увазі здібність учнів, краще запам'ятовувати те, що було в самому кінці. Закінчіть іспит на високій ноті, і аж до наступного уроку в їх та вашій пам'яті будуть зберігатися спогади про успіх. Це закріпить впевненість у собі, без якої навчання неможливе.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества.–К.:Освита,1991.–111с.
2. Балютіна К.М. Вимірник знань, стимул чи гноблення?.–К.: СПД, 2003.–19с.
3. Бикеева А. Настольная книга школьного учителя. Испытание школой: ребенок и учитель.–Ростов н/Д.: Феникс, 2003. –320с.
4. Бойко А.М., Дем'яненко Н.М. Філософія освіти як методологія навчання //Матеріали Міжнар. науково–прак.конф.(25–26 листопада, 1997р).–Полтава:ПОПОПП,1997.–С.33–34.
5. Гребенюк Н.И. Законы познания и методология педагогики.–Ставрополь: СГУ, 2001.–254с.
6. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.:Логос, 2000.–224с.
7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.:Наука, 2002.–456с.
8. Єрмаков З.Г. Школа життєтворчості особистості як освітня стратегія //Матеріали Міжнар. науково–практичної конференції (25–26 листопада,1997р).– Полтава: ПОПОПП, 997.–С. 16–17.
9. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня /За ред. Савченко Я.–К.: Рад. школа, 1990.–158с.
10. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посіб./Укр. ін–т підвищення кваліфікації керівників кадрів освіти.– К.:Центр “Магістр –S “Творчої спілки вчителів України, 1996.– 256с.
11. Подласый И.П. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 2002.– 576с.
12. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.:Пед. общество России, 1999.– 416с.
13. 13.Сорока Г.І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. – Х.: “Основа”, 2003.–80с.
14. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991.– 288с.
15. Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986.–176с.

Волосухіна В.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ОСОБИСТІСНО–ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ

У статті розглянуто проблему реалізації ідей особистісно–зорієнтованого навчання при вивченні хімії в загальноосвітній школі, пропонується досвід застосування цієї системи в практиці.

Предметом пильного вивчення педагогічної науки стало створення освітніх систем, орієнтованих на всебічний розвиток особистості. Практично всі сфери суспільно–культурного життя і, передусім освіта, – зазнали глобальних змін в освітній сфері, в сфері громадського та індивідуального

функціонування. Сучасна парадигма освіти має бути побудованою на основі наукових уявлень про потреби сучасної особистості та суспільства, про особливості їх взаємодії, про роль і місце вчителя.

Учитель – це особистість із власним досвідом, тому результативність навчання в більшості залежить від уміння учителя використовувати досвід

В концепції хімічної освіти зазначено: „Метою хімічної освіти в школі є засвоєння основ хімії, створення відповідних умов для інтелектуального розвитку та саморозвитку особистості, формування в учнів розумного ставлення до навколишнього середовища”. Вивчення хімії в школі зорієнтоване на перспективу розвитку суспільства через конкретну особистість і має забезпечити вирішення таких завдань:

- формування наукового світогляду;
- вільний розвиток особистості, здатної до самоосвіти;
- вироблення в учнів розуміння зростаючої ролі хімії у розв’язанні глобальних проблем людства;
- формування раціонального природничого мислення;
- сприяння самореалізації та самовизначенню особистості [1, с. 46].

Хімія належить до циклу природничих наук, які відіграють провідну роль у процесі формування особистості взагалі та зокрема її світогляду, як відомо, основу світогляду становлять наукові знання.

Предмети природничого циклу як фундамент сучасного природознавства, формують особистість, яка переконана в матеріальній єдності світу, в об’єктивності природничих і хімічних явищ.

Важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях О.М.Пехоти, І.С.Якиманської. Значно зростає інтерес до особистісного підходу у практичній педагогіці. Цій проблемі присвячені дослідження С.Подмазіна, Б.Житника, О.Грищенко, В.Д.Пилипенко. Проаналізовані нами літературні джерела з питань особистісно–зорієнтованого підходу до навчання показали, що на сьогодні недостатньо розроблена методика впровадження ідей особистісно–зорієнтованого навчання на уроках хімії.

Особистісно–зорієнтоване навчання спрямоване на вирішення ключових завдань гуманізації загальної середньої освіти в умовах глобалізації знань:

- підвищення престижу шкільної освіти, формування у дітей стійкого інтересу до процесу пізнання;
- подолання труднощів, викликаних генетично та соціально зумовлених відмінностями в розвитку дітей;
- формування бажання та навичок вчитись самостійно;
- виховання в кожній дитині навичок соціально–моральної поведінки, духовної та побутової культури, культури праці [2, с.3–4].

Звертаючи увагу на потреби сьогодення пропонується особистісно–зорієнтована системи навчання, яка спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб’єктивного досвіду, що склався задовго до впливу

спеціально організованого навчання в школі (учень від самого початку є суб'єктом пізнання);

- при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота вчителя для виявлення суб'єктивного досвіду кожного учня;
- в освітньому процесі відбувається “зустріч” суспільно історичного досвіду, що задається навчанням та суб'єктивного досвіду учня;
- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись шляхом постійного їх узгодження;
- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;
- головним результатом навчання повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями [3, с.31].

Метою особистісно–зорієнтованого навчання є процес надання психолого–педагогічної допомоги дитини в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно–зорієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально–педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо. Цей процес (за ствердженням Е.Фромма) вимагає від його організаторів створення певних умов для розвитку потенційних можливостей особистості. У педагогічних дослідженнях Б.Житника були визначені принципи особистісно–зорієнтованого навчання: індивідуалізація навчання: по–перше, це дозволить учню засвоювати знання в тому темпі, який визначається його пізнавальними здібностями, по–друге, дати можливість здібним або обдарованим дітям максимально розвинути свої позитивні нахили і задовольнити свої пізнавальні інтереси, принцип проблемної постановки питань у навчальних програмах, принцип максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя, які близькі школярам, принцип формування в уяві школярів цілісності навколишнього духовного та матеріального світу, принципи щоденної самооцінки школярами динаміки та якості просування до успіху [2, с.3–4].

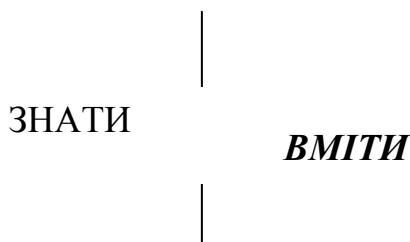
Реалізація ідей особистісно–зорієнтованого навчання дозволяє сприяти розвитку та саморозвитку особистості, підвищувати якість навчальної діяльності при дотриманні таких умов: формування позитивної установки на навчання внаслідок запланованої цілі та мотиваційної діяльності. Перед учнями повинна ставитись мета навчання, тобто мотивація діяльності: соціальна, пізнавальна або професійно–ціннісна. На початку уроку вчитель застосовує пізнавальну мотивацію (чітко і переконливо інформує учнів, що вони робитимуть на уроці). В цьому вступному слові його пізнавальна привабливість – матеріал пов'язано з певною, цікавою, значною проблемою. Також вчителем використовується професійно–ціннісна мотивація, яка може мати ближню або дальню перспективу. З цією метою розроблені вимоги до знань учнів з кожної

теми, яка вивчається. Вони знаходяться в кабінеті на стенді, починаючи з першого уроку теми, і учні мають можливість готуватись до тематичних оцінювань заздалегідь. Ключовим механізмом індивідуалізації навчання є спіралеподібна побудова навчального матеріалу з хімії. Це дозволяє учням, які відстають, повертатися до пройденого декілька разів, що дає можливість надолужити пропущене.

Ще одна умова, якої необхідно дотримуватись під час реалізації особистісно–зорієнтованого навчання є створення педагогічних ситуацій, які дозволяють кожному учневі проявити індивідуальність у роботі. Проведення творчих практичних робіт, розв'язування розрахункової задачі двома способами дозволяють обдарованим дітям задовольнити свої пізнавальні інтереси.

Застосування проблемного методу навчання сприяє розвитку мислення, формує творчий підхід до процесу навчання. Позитивно впливають на розвиток у учнів уміння творчо мислити, задачі, які формують дослідницький стиль розумової діяльності, становлять перед дитиною проблему, яку вона може розв'язати на основі наявних теоретичних знань або під час самостійної роботи.

При реалізації особистісно–зорієнтованого навчання використовуються різні форми і методи навчальної діяльності, які орієнтовані на конкретного учня: “сильного” та “слабого”. Однією з важливих ознак особистісно–зорієнтованого навчання є надання учневі свободи вибору завдання певної складності. Учень опирає рівень завдання, спосіб його виконання, форму звіту з результатами роботи. При цьому діти розуміють, що право вибору ототожнюється з розумовою відповідальністю за свій вибір. Умовою особистісно–зорієнтованого навчання є створення ситуації успіху, оцінювання діяльності учня на кожному уроці, підтримка його інтересів. Для цього використовуються технологічні картки. На початку уроку учням пропонується опорна схема:



А в кінці уроку учень робить висновок та аналізує свою діяльність. Ця робота сприяє плануванню учнем подальшої самоосвіти.

Що повинен знати	Що знаю	Які при цьому виникають труднощі
ЩО ВМІТИ	ЩО ВМІЮ	

Особистісно–зорієнтоване навчання дає можливість успішно виявити та максимально розвинути індивідуально–значущі позитивні задатки кожного школяра на підставі надбаного ним до школи і в процесі шкільного навчання досвіду, а також формувати стійкий інтерес до пізнання, бажання та вміння навчатися. Все це дає можливість особистості визначитися та реалізуватися в тій галузі знань, яка найбільш відповідає її потенційним здібностям і можливостям.

Застосування технології особистісно–зорієнтованого навчання дозволило досягти певних результатів: в 9–х класах кількість учнів з високим рівнем знань на початку року – 10%, а на кінець року – 17%. При цьому показник якості знань склав 51%. У 11–х класах кількість учнів з високим рівнем на початку року – 14,5%, а в кінці року – 23%. При цьому показник якості знань склав 65%.

Проведена нами робота щодо реалізації ідей особистісно–зорієнтованого навчання має позитивні результати: (підвищення інтересу до процесу пізнання, формування бажання вчитись самостійно, розвиток творчих здібностей). Крім того, така робота запевняє нас у доцільності запровадження обраної системи при вивченні дисциплін природничого циклу.

Особистісно–зорієнтоване навчання дозволяє забезпечити розвиток кожної дитини, визнаючи за нею право на самореалізацію та самовизначення в процесі пізнання через оволодіння власними засобами навчальної праці.

Література:

1. Буринська Н.М., Величко Л.П. Концепція хімічної освіти // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 3.
2. Житник Б. Основи сучасного навчання // Завуч. – 2002. – № 1.
3. Пехота О.М. Освітні технології. – Київ. – 2002. – с. 33.
4. Подмазін С. Філософські основи особистісно–зорієнтованої освіти // Завуч. – 2001. – № 20–21.
5. Якиманська І.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

Гребенюк О.Г.

ВІЙСЬКОВО–МОРСЬКА ЛЕКСИКА В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ М.П.ТРУБЛАЇНІ

Яскрава творча індивідуальність М.П.Трублаїні (1907–1941) розквітла в 30–ті роки минулого століття.

Постулатом у дитячій літературі цього періоду виступало виховання на зразках для наслідування. Найвартіснішими почали вважатися твори, що пропонували юному читачеві готові етичні взірці, варіанти поведінки за тих чи інших обставин. З таких засад виходили письменники, яких у 30–ті роки друкували й читали: О.Донченко, О.Копиленко, В.Владко, П.Панч, М.Пригара, М.Трублаїні. [1, с.420–421].

Писав М.Трублаїні для всіх вікових категорій читачів: для малят – „Туман”, „Цяцька”, для дошкільнят – „Мандрі За комарика”, „Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку”, „Дівчинка під парашутом”, „Волохан”, для молодшого та середнього шкільного віку – оповідання про далеку Північ,

для підлітків і молоді – повісті „Лахтак” (1935), „Шхуна „Колумб”” (1940), „Мандрівники” (1938), „Глибинний шлях” (1948).

Цілком новою була для української та й усієї радянської літератури тема далекої Півночі. Оповіданнями „Крила рожевої чайки”, „Малий посланець”, „Хатина на кризі” тощо. М.Трублаїні розширив тематичні обрії дитячої літератури, ознайомив українського читача життям і побутом народів Півночі.

Новатором виступив М.Трублаїні й у пригодницькому жанрі, де так органічно поєднав риси пригодництва з соціальними проблемами. Повість «Лахтак» має добре побудований сюжет, пов’язаний з освоєнням таємничої Арктики.

Змальовуючи сюжетні події, М.П.Трублаїні вміло користується спеціальною лексикою. Мова північних оповідань, адресованих дітям молодшого та середнього шкільного віку, чітка, лаконічна, інколи сухувата. Дуже обережно, лише при доконечній потребі вживає він окремі слова морської термінології і притому, як правило, пояснює їх («Боцман – це старший на пароплаві над матросами», «Маленькі пароплави, що рибу ловлять, звуться тральщиками», „Трал – це сіть така, якою рибу ловлять»). Порівняння Трублаїні прості, виразні й доступні малому читачеві, вони допомагають йому повніше зрозуміти думку автора, яскравіше уявити зображуване. Для порівнянь письменник використовує ті предмети, які дитина безліч разів бачила й добре знає. „Крижини були невеликі, як ліжко, як стіл, як волейбольний майданчик», «Мисливці йшли в густому, як молоко, тумані між торосами», «Стисне крига пароплав і лусне він, як горіх в общеньках». З допомогою співставлення автор пояснює розміри, силу й міць лінкора:” Завдовжки такий корабель понад чверть кілометра, а завширшки як вулиця. Коли б його витягли з води, то разом з трубами він дорівнював би шестиповерховому будинкові.

Повість «Лахтак» була першим широким полотном письменника, одним із значних пригодницьких творів української літератури. Перші паростки його появилися в другій половині 20-х років. Так, відчутні елементи пригодництва були в повісті С. Васильченка „Олив’яний перстень” (1926), в оповіданнях О.Копиленка „Сенчині пригоди” (1926). У романі Ю.Смолича „Господарство доктора Гальванеску» (1929) та повісті В.Владка „Ідуть роботарі” (1931) пригодництво поєднувалося з науковою фантастикою та соціальними проблемами. Пригодницький роман має активно вплинути на читача, спонукати його до практичної дії. Позитивний герой пригодницької книжки повинен так сподобатися юному читачеві, щоб викликати в ньому бажання наслідувати його. «Завдання кожного письменника, що пише для дітей, так писати, щоб читачі самі намагалися стати подібними до позитивного героя твору», – зазначав Трублаїні.– Я знаю, про яких героїв мені писати. Але переді мною стоїть завдання так про них писати, аби мої юні читачі, читаючи про цих героїв, самі ставали схожими на них, проймалися їх сміливістю, відвагою, відданістю справі соціалістичного будівництва. Моя мета – запалити

юних читачів бажанням стати дослідниками Арктики, моряками, що не бояться штормів, авіаторами, що зуміють повести літаки на тисячокілометрові віддалі, інженерами й ученими, що дізнаються про всі таємниці природи, переможуть усі стихії» [3, с. 77].

У повісті «Лахтак» Трублаїні вивів образ позитивного героя пригодницької книжки нового часу, героя, гідного бути повчальним зразком для молодого читача. Таким героєм став штурман Кар, який, очоливши скованого тяжким крижаним полоном пароплава, провів його разом з нечисленною командою через найскладніші випробування й привів до перемоги. Для розкриття свого задуму Трублаїні вміло користується мовними засобами. Як і в своїх творах для читачів молодшого покоління, Трублаїні дуже коректно вводить спеціальну морську лексику: не лише називає якесь поняття, а й пояснює його: «Брашпиль – лебідка, що нею підіймають якір» [4, с.20].

„Шкертик – мотузочок”, «Фальшборт – дерев’яна огорожа капітанського містка» [4, с.21], „Спардек – одна з верхніх палуб, де звичайно буває кают–компанія” [4, с.24], „Кнехти – невеликі залізні стовпчики на палубі пароплава або на пристані, за які кріплять троси” [4, с.20], „Лінь – мотузок, лаг–лінь – мотузок від лага, який викидають за корму у воду”, „Флагшток – вертикальна жердина, що прикріплена на носі чи кормі судна і служить для підняття прапора» [4, с.32] тощо. Звичайно, питома вага спеціальної морської лексики, зважаючи на рівень читача (а це середній шкільний вік) є значна. Крім спеціальної морської лексики великий відсоток належить лексиці, що обслуговує поняття лоції та навігації, це зумовлено сюжетом твору.

Кількісний та якісний склад цієї лексики розподіляється по лексико–семантичних групах таким чином: назви кораблів; назви частин корабля; назви обладнання корабля; назви осіб, що ходять по морю як фахівці морської справи; назви зброї та її частин; амуніція; назви посадових вищих осіб. Ці лексико–семантичні групи мають таке наповнення:

– лексико–семантична група «Назви кораблів»: пароплав, човен, шлюпка, судно, криголам, лісовоз, шхуна, норвежець (тобто «норвезьке судно»);

– лексико–семантична група «Назви частин корабля»: корма, палуба, півбак, кубрик, каюта, полубак, спардек, кают–компанія, трюм, ніс, судновий лазарет, дно, нижня палуба;

– лексико–семантична група «Назви обладнання корабля»: рея, щогла, капітанський місток, надбудови містка, ланцюг якоря, якір, трап, сходи трапу, брашпиль, прапор, шкертик, канат, фальшборт, весло, лебідка, переговорна труба, шлюпбалка, стерно, важіль машинного телеграфу, штурвал, штурвальне колесо, рятувальні кола, котел, бортові поручні, кнехт;

– лексико–семантична група назви осіб, що ходять по морю як фахівці морської справи»: штурман, боцман, матрос, вахтовий, механік, гребець,

капітан, льодові капітани, команда, екіпаж, борт–механік, палубна команда, машинна команда;

– лексико–семантична група «Назви вищих посадових осіб»: начальник порту;

– лексико–семантична група «Лоція»: вітер, швидкість, миля, берег, хвилі, грім, небо, норд–вест, шторм, море, сила вітру, буря, сигнал «Негайна готовність!», з'їхати на берег, піщана коса, острів, гребінь хвилі, вал, полярне море, одинадцятибальний шторм, супротивний вітер, постріл, стернувати, вода Північної Двіни, пристань, Далека Північ, гирло Єнісею, острів Більшовик, острів Жовтневої Революції, острів Комсомолец, острів Піонер;

– лексико–семантична група «Амуніція»: роба;

– лексико–семантична група «Назви зброї та її частин»: амонал, динаміт, манліхер, рушниця, приклад рушниці, револьвер, заряд, дрібнокаліберна рушниця, краг–іоргенсен, гарматний снаряд.

Повість «Шхуна «Колумб»» вийшла друком у 1940 році (Дитвидав, Одеса). Цей твір написаний на оборонну тематику, як і «Малий партизан», «Син Таращанського полку» П.Панча, «Прикордонник», «Танки» М.Пригари, «Армія іде», «Аероплан» І.Неходи, «Школа над морем» О.Донченка.

Повість «Шхуна «Колумб»» близька до повісті «Лахтак». Вона є подальшою розробкою тих ідей і жанрово–художніх принципів, які лежать в основі «Лахтака». У цій повісті письменник майстерно користується мовою як засобом типізації та індивідуалізації своїх персонажів. У мові капітан–лейтенанта Трофімова відбився характер культурного морського офіцера й мужньої рішучої людини. Мова професора Ананьєва, зокрема в його бесідах пересипана науковим термінами. Шкіпер Стах Очерет, дід Махтей, механік Абдулаєв часто користуються словами й цілими виразами з лексики моряків та рибалок. Свою шхуну Стах Очерет називає не інакше, як кораблем, а членів екіпажу – механіком, боцманом, головним коком, хоча ні корабля, ні названих посад у нього немає. І командує шкіпер, як справжній капітан: «Ей, команда,– загукав Стах.– Давай корабель! Пару розводь, рушаємо!».

Твір особливо насичений спеціальною морською та військовою й науково–технічною лексикою. Коли Трублаїні писав «Шхуну «Колумб»», то вивчив усю техніку мореплавства, починаючи від найпотужніших і найновіших лінкорів і кінчаючи звичайнісіньким човном. Трублаїні їздив у порти, знайомився з життям моряків, побував на воді й під водою, на підводному човні і в скафандрі водолаза. Він був надзвичайно вимогливим до себе. Матеріал для майбутнього твору збирав по крихітці, старанно обмірковував план. І тільки, коли все, до деталей, до дрібниць було готове, брався за перо [5, с 18].

У повісті М.П.Трублаїні „Шхуна „Колумб”” маємо таку лексику:

– лексико–семантична група «Назви кораблів»: байдарка, каюк, рятівний човен, рибальський човен, військовий корабель, есмінець, крейсер, міноносець, пасажирський пароплав, вітрильний корабель, шаланда, торпедоносець, шестивесельна шлюпка, пароплав–база тощо;

- лексико–семантична група „Назви частин корабля»: борт, півбак, полубак, кормова надбудова, командирська рубка, радіорубка;
- лексико–семантична група «Назви обладнання корабля»: якір, парус, сирена, клівер, помпи, буксирні троси, щогла, бізань, фок, пеленгатор, шторм–трапи, показчик глибини, перископ, паропровід, вентиляційна установка, перебірки, трос, гідрофон, рятувні коркові пояси;
- лексико–семантична група „Назви зброї та її частин”: запальний снаряд, пекельна машинка, торпеда, ракета, кастет, торпеда з машиною концентраційно–циркуляційної дії, рукоятка револьвера, глибинна бомба, тощо;
- лексико–семантична група „Назви осіб, що ходять по морю фахівці морської справи»: командир корабля, старший механік, інженер дивізіону, штурман, радист, штурвальний;
- лексико–семантична група «Назви посадових осіб і чинів»: адмірал, капітан–лейтенант, начальник штабу флотилії, комісар;
- лексико–семантична група «Люція та ведення бойових дій»: маяк, бухта, порт, піщана коса, вітер, гряда підводного каміння, вити шхуну проти хвилі, ставити паруси, кнехт, рейс, глибина морського дна, взяти на буксир, підняти на борт, бакен, перископна глибина, стопорити мотор, буй, шквал, подвійне пеленгування, повільний економічний хід, продути цистерни, короткочасні шквали, лежати на ґрунті, йти заданим курсом, задраїти ілюмінатор, аварійний буй.

Як бачимо, військово–морська та судноплавна лексика, подана в повістях М.П.Трублаїні «Лахтак», «Шхуна «Колумб»», відтворює реалії свого часу: рівень технічного розвитку корабля. Так, поряд із традиційною лексикою назв корабельного обладнання парус, лаг–лінь, трос, трап, фок–щогла, борт, палуба, киль тощо, з’явилися нові лексеми, продиктовані вимогами часу: гвинт пароплава, дванадцятикратний бінокль, колосник, телефон–свисток, перископ, пеленгатор, апаратна каюта тощо; з’явилися нові лексеми й на позначення суден (есмінець, міноносець, підводний човен, кліпер, бот), осіб–фахівців морської справи (моторист, машиніст, радіо механік), зброї та її частин (глибинна бомба, міна вінчестер, револьвер, манліхер). Ускладнення технічного аспекту мореплавання призвело до збільшення питомої ваги складених термінів: льодовий режим, характер дрейфу, мореплавна астрономія, перископна глибина, торпеда з машиною концентраційно–циркуляційної дії тощо. У цих повістях, попри відтворення наукових і технічних реалій доби, відбито ще й ідеологічні реалії: настання доби більшовизму. Це видно з таких лексем, як острів Комсомольський, острів Піонер, острів Більшовик, острів Жовтневої Революції тощо. Але М.П.Трублаїні зробить значний внесок у збереження української військово–морської та судноплавної термінології; опосередковано, через зображення російських реалій, він доносить до українського читача зразки тогочасної військово–морської та судноплавної термінології українською мовою.

Література:

1. Історія української літератури ХХ століття: У2 кн. Кн. Кн.1: Перша половина ХХ ст. Підручник (За ред. В.Г. Дончика. – К.: Либідь, 1998. – 464 с.
2. Сиротюк М.Й. Микола Трублаїні. Життя й творчість. – К.: Вид-во ЦК ЛКСМУ „Молодь”, 1956. – 172 с.
3. Трублаїні М.П. „Лахтак”: Повість та оповідання. – К.: Веселка, 1987. – 331 с.
4. Трублаїні М.П. „Шхуна „Колумб””: Повість. Донецьк: Донбас, 1990. – 342 с.

Дуніна І.М.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ФРАНЦІЇ

Автор розглядає специфіку розвитку і становлення дистанційного навчання в Франції. Указуються деякі позитивні та негативні особливості його розвитку. Також описується, як відбувається навчання в французькому Національному центрі дистанційного навчання.

Останнім часом в системах освіти різних країн відбулися істотні зміни, зумовлені науково–технічним прогресом. Сучасна цивілізація з її гуманізацією та демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією праці передбачає необхідність нової формули освіти – «освіта через усе життя». На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають новітні вітчизняні та зарубіжні психолого–педагогічні здобутки стосовно активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу і забезпечення раціонального рівня комп’ютеризації викладання та учіння. Саме ця потужна науково–педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку дистанційного навчання. Його застосування змінює традиційні системи, оскільки забезпечує умови активного навчання студентів, ставить їх у позицію суб’єкта процесу набуття знань, заставляє їх професійно мислити, критично, творчо ставитися до обраної ними спеціальності. Порівняльний аналіз показує, що найбільш цінними виявляються теорія та практика дистанційного навчання в промислово розвинутих країнах (США, Німеччині, Франції). І саме Франція займає одне з перших місць в сфері використання новітніх інформаційних технологій в системі освіти, зокрема дистанційного навчання. Це можна пояснити досить великим досвідом, який має ця країна щодо застосування цього специфічного виду навчання.

Серед французьких педагогів проблемою дистанційного навчання займаються: Е.Естужеф, Ж.–П.Фаржет, К.Ерман, Ж.–П.Леніш, Б.Моро, М.Кере, Д.Модар, Ж.Гольтзер, проблемою мультимедіа – М.–Ж. Барбо, Ж.–М.Дебезьйо, педагогічним положенням про застосування мультимедіа– та гіпермедіа– Ф.Мапжено, Ф.Дюраль, новими технологіями в навчанні – М.Лінар, Ж.–П.Фаржет, А.Мартен, інформаційними та комунікаційними технологіями – М.Йерлес, інтеграцією дистанційного та традиційного навчання – Е.Фіше, Е.Деламат, комунікацією в дистанційному навчанні – Ж.Перійо тощо; на більшість з яких і спирається автор у своїй статті.

Незважаючи на наявність вищезазначених досліджень, специфіка становлення і розвитку дистанційного навчання у вузах Франції ще не була предметом спеціальних досліджень. Отже, мета цієї статті – простежити

еволюцію дистанційного навчання у Франції та охарактеризувати переваги та недоліки сучасної системи дистанційної освіти в цій країні. Звернемося до історичних фактів.

В історії французького дистанційного навчання виділяють чотири етапи, які відповідають чотирьом моделям дистанційного навчання. Перша модель була закладена ще в ХІХ столітті та залишалася більш-менш незмінною до 60-х років ХХ століття. Найбільш поширеним в цей період було дистанційне навчання шляхом листування. Знання спочатку передавались через друковані матеріали, і тільки пізніше, в ХХ столітті, для цього почали використовувати радіо та телебачення. В цей час студента найчастіше порівнювали з порожньою посудиною, яка завдяки викладачу наповнювалася знаннями. Взаємодія між вчителем та учнем була мінімальною, а час занять – жорстко фіксований. Учень вчився за індивідуальним розкладом, який встановлювався обставинами його особистого життя (сім'я, робота, стан здоров'я). Негативною тенденцією в цей час було те, що такий метод навчання для багатьох викладачів залишався другорядним по відношенню до звичних для всіх традиційних форм навчання. Безумовно, можна відзначити і позитивні моменти: індивідуалізація, адаптація до обставин, гнучкість розкладу тощо. Та все ж ці якості дистанційного навчання часто оцінювалися викладачами неправильно. Наприклад, гнучкість розкладу розглядали як відсутність розкладу взагалі, адаптацію до обставин – як неіснування чіткого контролю за навчанням. Саме в цей час в 1939 році рішенням уряду Франції було створено Національний центр заочного навчання для дітей, які в зв'язку з Другою світовою війною не могли відвідувати звичайні школи. Пізніше він був перейменований в Національний центр дистанційного навчання.

Друга модель дистанційного навчання була розроблена в 60-ті роки ХХ століття. В зв'язку з великими змінами, які мали місце в соціально-економічному житті країни, на початку 60-х почалася широка реорганізація французької системи освіти. В цей час серед французьких педагогів відбувається полеміка, пов'язана з уточненням ролі та місця аудіовізуальних засобів в системі навчання, формуванням термінології та розробкою класифікації цих засобів навчання. Це супроводжується швидким збільшенням публікацій, присвячених технічним засобам навчання, з'являються також і серйозні монографічні роботи на цю тему (Ж.Мажо, С.Френе, А.Дьезейда та ін.). Вже в кінці 60-х в роботах видатних французьких педагогів (А.Дьезейда, Л.Порше) вперше висувається положення про необхідність комплексного використання засобів навчання. Вони розробляють новий підхід до створення та застосування технічних засобів, якому дають назву принципу „мультимедіа”. На початку 70-х років офіційна французька педагогіка становить нові цілі для навчання, досягнення яких тісно пов'язане із застосуванням технічних засобів навчання. Деякі французькі спеціалісти (Т.Декенї, Р.Лефранк) вказують на те, що комплексне використання нової техніки веде до істотних змін в структурі заняття, ролі викладача, взаємодії викладач-студент тощо. Тобто все це свідчить про те, що новий якісний етап

настав у розвитку аудіовізуальних навчальних засобів у Франції. При цьому до кінця 60-х років в системі освіти акцент все ж робився на розвиток навчального радіо та телебачення. Відзначимо, що в цей період поряд з друкованими матеріалами, радіо та телебаченням в навчанні почали використовувати також аудіо- та відеокасети. В середині 60-х років в місті Ванві був створений Національний центр аудіовізуального навчання, який займався розробкою та розповсюдженням нових засобів навчання. Крім того, починаючи з 70-х років, на державних станціях систематично ведуться трансляції освітніх програм: навчальних – у вівторок і неділю, профорієнтаційних – по середах. Закон про освіту, прийнятий у 1971 році, сприяє деяким змінам в цьому досить специфічному виді навчання. Тепер центри дистанційного навчання роблять все можливе, щоб надати своїм учням послуги, які б виходили за межі концепції „*stricto sensu*” занять за допомогою листування. Звичайно, як було зазначено вище, відбувається і технологічна еволюція засобів навчання. Касети, діапозитиви, магнітні стрічки, платівки все частіше використовують в навчанні, що робить зв'язок між викладачем та студентом більш прямим (бо спілкування може відбуватися, наприклад, за допомогою діалогу через касету). Не дивно, що кількість бажаючих навчатися дистанційно в цей час значно збільшується. В 1979 році при міністерстві освіти Франції створюють спеціальну групу, яка координує застосування телевізійних технологій в навчальних закладах країни. Одночасно здійснюється постійний пошук можливостей стимулювання уяви, емоційної та інтелектуальної активності студентів за допомогою аудіовізуальних засобів. На початку 80-х років в учбових закладах починають використовувати і автономні телевізійні системи. Одразу французькі педагоги мали надію збільшити ефективність викладання виключно за допомогою кабельного телебачення, але потім виникла ідея створити фонди аудіовізуальної навчальної документації. В цих фондах збирали діапозитиви, відео- та аудіозаписи, які можна було б використовувати на заняттях, щоб покращити якість засвоєння знань. На цьому етапі вперше в історії навчання почали застосовувати діалогові інтерактивні телевізійні кімнати для занять. Але знову ж, що стосується зв'язку між вчителем та учнем, він все-таки залишився однобічним, а взаємодія між ними відбувалася частіше по телефону, факсу або пошті.

В третій моделі дистанційного навчання, розробленій в 1985 році, з'являються нові методи навчання, пов'язані з використанням нових технологічних засобів, в тому числі і комп'ютера, компакт-дисків, електронної пошти, кімнати для дискусій, інтерактивних дошок об'яв, відео- та аудіоконференцій. В 80-90-х роках аудіовізуальні засоби використовуються більшістю навчальних закладів Франції. Ці засоби створені на високому технологічному рівні, в дуже живій формі, з гумором, завдяки чому інформація досить швидко засвоюється студентами, навіть і тоді, коли дисципліна, що вивчається, є достатньо складною. Крім всього вищезазначеного, університети починають застосовувати і багатоцільові сайти, а взаємодія між викладачем та студентом стає більш досконалою, бо включає можливість діалогу між ними.

Додамо, що дистанційне навчання в цей період здійснюється асинхронно, за чотирма наступними принципами: доступність для студентів в будь-який момент; інтерактивність; активність студентів під час навчання; своєчасний зворотній зв'язок.

Четверта модель дистанційного навчання, що діє з 1995 року, доповнена методикою з участю потужного комп'ютера, який може забезпечити велику швидкість передачі інформації і покращити синхронізацію взаємодії. Також в цей період відбувається впровадження новітніх засобів навчання. Все більш важливу роль відіграють сучасні способи передачі інформації між науковими центрами та університетами. Вдосконалюються методи доступу до віддалених банків даних, в яких зберігається актуальна наукова та навчальна інформація. Нововведенням в системі телекомунікації є передача інформації в цифровому форматі. Такий спосіб забезпечує можливість більш якісної передачі відеозображення та звуку. Також все частіше використовуються й супутникові системи. Головною перевагою сучасних засобів цього типу зв'язку є можливість обміну інформацією за допомогою телефону або комп'ютера між будь-якими двома точками світу. Із запровадженням більш вдосконаленої елементарної бази з'являються додаткові можливості використання системи зв'язку в освіті. Існують різноманітні способи організації та передачі сигналів з наземного вузла зв'язку на супутник. Одним з них є використання телепорту. Телепорт – це великий наземний комунікаційний вузол, з якого повідомлення можуть передаватися (й прийматися) за допомогою мікрохвильового зв'язку або через оптоволоконні кабелі на інші наземні вузли. Такий комунікаційний вузол може використовуватися для освітньої системи зв'язку на національному та міжнародному рівні. Застосування нових розробок в області комунікаційних технологій в освітніх цілях надало можливість організувати дистанційне навчання зі зворотнім зв'язком, що отримало назву „теленавчання”. В цій області працюють і над проблемою широкого використання комп'ютерів зі штучним інтелектом, які б, як розумний та досвідчений викладач, керували б навчальною діяльністю студента та пропонували певні види діяльності в залежності від його помилок та досягнень.

В 1996 році центри дистанційного навчання вже пропонують своїм студентам біля 40 дисциплін 1–3 рівнів, але кількість незадоволених заяв залишається ще достатньо великою. Особисті справи та професійні інтереси бажаючих вчитися дистанційно в цей час розглядала спеціальна університетська комісія, яка вирішувала чи прийняти абітурієнта на той або інший факультет. Коли рівень людини не відповідав вимогам, щоб вчитися на певному факультеті, її прохання відхилялося або їй пропонували додаткове навчання на нижчому рівні. Особливістю цього періоду є те, що найчастіше викладачі займались дистанційним навчанням у вільний від основної роботи час. Звичайно, рівень викладання був ще не дуже високим, бо кваліфікованих викладачів, особливо в сфері специфічної педагогіки, яка включала теле– та Інтернет–навчання, було дуже мало.

В 1996 році існувала ще одна проблема дистанційного навчання: центри пропонували абітурієнтам головним чином гуманітарні спеціальності, а економічних та точних дисциплін було дуже мало. До того ж було й таке, що одна яка–небудь спеціальність надавалася лише одним або двома закладами в цілій Франції. Тобто, незважаючи на зусилля Національного центру дистанційного навчання та інших закладів, що надавали освіту дистанційно, в освітній системі Франції все ж існувала невідповідність між пропозиціями дистанційного навчання, вимогами потенційних студентів та потребами ринку праці.

Розглянемо більш докладно, як здійснюється дистанційне навчання у вищих навчальних закладах Франції. Одним з найкращих центрів дистанційного навчання в Європі вважається французький Національний центр дистанційного навчання, в якому зараз вчать більш ніж 400000 студентів з 204 країн світу і в організаційних структурах якого працює понад 8000 чоловік. З другого боку, існує інша структура, яка складається з 30 французьких університетів і яка займається також дистанційним навчанням. Це Міжуніверситетська федерація дистанційного навчання.

Скажемо декілька слів про Національний центр дистанційного навчання (НЦДН). Педагогічна методика центру основана на якісному та постійному зв'язку зі студентами. Студенти за бажанням можуть обрати сучасну методику мультимедійного навчання, яка припускає інтерактивність, бо об'єднує зображення, звук, діалог зі студентом. Студент діє у віртуальному світі, і саме інтерактивність дає йому можливість маніпулювати даними за власним бажанням. Таким чином студент не є простим слухачем або глядачем, він перетворюється в справжнього актора, який діє не в звичайному, а у віртуальному світі.

Існує два основних режими дистанційного навчання: синхронний та асинхронний. Синхронна система зв'язку дозволяє викладачу й студенту спілкуватися в масштабі реального часу в формі електронної телеприсутності. Ця технологія робить можливою ідею віртуального класу. Асинхронним називається такий зв'язок, коли обмін інформацією між студентами та викладачами відбувається з великими часовими інтервалами, як, наприклад, в навчанні за допомогою листування.

В системі комунікацій також можна здійснювати два режими навчання. Факс, електронна пошта, комп'ютерний конференц – зв'язок є асинхронними видами зв'язку. Синхронний зв'язок на цей час існує в трьох формах: конференц – зв'язок по телефонному каналу, аудіографічний конференц – зв'язок та телевізійний конференц – зв'язок. Найбільш простим способом використання засобів телекомунікацій на шляху до віртуального класу є організація заняття на основі конференц – зв'язку по телефонному каналу, або аудіоконференція. Університети, де здійснюється дистанційне навчання, обирають той або інший вид зв'язку в залежності від специфіки дисципліни, що викладається, матеріально–технічного забезпечення та інших факторів.

Велике значення в Національному центрі дистанційного навчання приділяється інтерактивному телебаченню, передачі якого завжди транслюються в прямому ефірі за допомогою супутника. Вони розробляються педагогічними колективами та створюються технічними групами аудіовідеовідділу НЦДН. Студенти можуть їх дивитися та брати в них участь. Віртуальний діалог відбувається на знімальному майданчику. Крім того, передбачені спеціальні паузи для обміну думками між учасниками передачі й підготовки спільних проблемних питань. Місцеві телецентри не можуть втручатися та змінювати зміст передач, а також робити їх відеозаписи. Загальний час, який надається для передач інтерактивного телебачення, складає 200 годин у рік.

В НЦДН існує три категорії дистанційного навчання в залежності від мети: вивчення професії для здобуття професійної кваліфікації; вдосконалення та спеціалізація в певному секторі діяльності; підвищення професійної кваліфікації. Центр готує також до адміністративного конкурсу, до вступних та державних іспитів, надає послуги учням, що не встигають засвоїти шкільний матеріал, тощо.

Щоб почати навчатися дистанційно, спочатку треба відіслати заповнений спеціальний формуляр до центру дистанційного навчання. Коли у абітурієнта виникають сумніви щодо правильності вибору професії, в НЦДН він може отримати безкоштовну консультацію психологів або обрати обидві спеціальності, які йому сподобались. Далі абітурієнт укладає з закладом контракт, якого повинні дотримуватись обидві зацікавлені сторони під час всього терміну навчання. Навчання пристосовано і до фінансових можливостей студентів, про це свідчить існування трьох форм можливої оплати: 2, 6, 12 внесків суми за бажанням студента.

Адміністрація центру відсилає студенту свідоцтво про вступ до вищого навчального закладу, підтвердження про отримання платні, умовний пароль або реєстраційний номер, яким він буде користуватися надалі під час спілкування з центром, практичну інформацію по всім адміністративним та навчальним питанням, перелік додаткової літератури, етикетки зі штриховим кодом для ідентифікації контрольних робіт, програми для окремих видів навчання. Викладач відсилає перші навчальні та дидактичні матеріали студенту одразу ж після підписання контракту. Це можуть бути: друковані матеріали, аудіокасети, слайди, відеокасети, дискети для комп'ютера, диски CD-ROM, передачі інтерактивного телебачення та відеолекції. Керує, а точніше методично направляє навчальний процес студента спеціальний викладач – тьютор. Навчання вважається прогресивним та індивідуалізованим. Завдання перевіряються та оцінюються постійним для кожного студента викладачем. Також дозволяється без додаткової платні переробити завдання, яке не отримало задовільної оцінки.

Багато спеціалістів різних профілів працює в сфері дистанційного навчання, щоб покращити якість цієї сфери освіти, це й психологи, й педагоги, методисти, програмісти тощо. І внаслідок вдосконалюється рівень та якість

навчання, а також збільшується кількість бажаючих вчитися дистанційно. Коли порівняти статус дистанційного навчання з традиційним, можна відзначити, що студенти, які вчаться дистанційно, мають ті ж студентські квитки, ті ж заняття, іспити та дипломи, що й звичайні студенти. Рівень знань теж не менший, а частіше ще й більший, завдяки використанню нових сучасних технологій навчання, що підсилюють мотивацію. Також відзначимо, що дистанційне навчання, на відміну від традиційного, має багато переваг, особливо що стосується способів навчання. Студенти можуть навчатися в зручному для них темпі, в зручний час, таким чином, вони уникають багатьох стресових ситуацій, які неминучі в традиційній системі освіти. Тобто дистанційне навчання є дуже зручним способом отримання освіти. В 1996 році дослідники Бургунського університету Ж–П.Жарус та Ф.Оривель провели дослідну роботу, щоб проаналізувати мотивацію та статус людей, які виявляють бажання вчитися дистанційно. Для цього було анкетовано 8500 студентів. В результаті був зроблений висновок, що дистанційне навчання обирають частіше дорослі люди, що працюють, через сімейні обставини або географічну віддаленість (бо в них немає можливості бути завжди присутнім на заняттях, ходити до бібліотек, ресурсних центрів університету тощо).

Безумовно, бурхливому розвитку дистанційного навчання у Франції та в інших країнах загрожують і деякі небезпеки. По–перше, дуже часто плутають поняття самоосвіти та дистанційного навчання. Але недостатньо купити книгу або CD–ROM і вивчати їх самостійно, думаючи що це теж саме, що й дистанційне навчання. Бо для дистанційного навчання необхідно створення ситуації спілкування між слухачами курсів, встановлення діалогу викладач–студент, підсумковий контроль, який дає можливість оцінити результати навчання.

По–друге, дуже часто вважають, що високоякісні технологічні засоби є єдиною умовою для ефективного навчання. Але, зазначимо, більшість з існуючих програмних продуктів призначені для широкого загалу людей і найчастіше вони не враховують специфіку певного профілю.

Наступною негативною тенденцією розвитку дистанційного навчання є ситуація, коли університету надають сучасне обладнання і навчальні матеріали та пропонують зайнятися дистанційним навчанням. Але всього цього недостатньо для якісної освіти, бо потрібна особлива організація учбового процесу, специфічні методи навчання та спеціально підготовлені для цього викладачі.

Звичайно, є й інші негативні фактори. Але той факт, що у сфері дистанційного навчання постійно ведуться дослідження, і як наслідок цього вдосконалюється вся ця система навчання; а також те, що бажаючих вчитися дистанційно стає з кожним роком все більше та більше, – все це свідчить про те, що дистанційне навчання вже посіло значне місце в світовій освітній системі, зокрема у Франції.

Відзначимо також, що вчитися в сучасному суспільстві – значить стати своїм особистим вчителем, вміти накопичувати знання, щоб самостійно

збільшити свій професійний рівень, вміти спілкуватися, отримувати інформацію, володіти собою й приймати рішення в оточенні, де інформація рухається зі швидкістю світу і де все можливо. Тобто в дистанційному навчанні самотійна робота студентів стає провідним елементом навчального процесу, а навчання набуває ознак індивідуального. У цьому головна перевага й, водночас, основна трудність дистанційного навчання.

Отже, сучасна система дистанційного навчання у Франції характеризується високим рівнем професіоналізму та комунікації, прагненням до співробітництва, індивідуальним підходом до кожного студента; для неї характерне різке підсилення соціально значущих мотивів: ділового, пізнавального, самореалізації та розвитку, самоствердження та комунікативності, що є наслідком застосування відкритого навчання та сучасних засобів комунікації.

В наш час дистанційне навчання є найбільш перспективною формою отримання освіти, коли студент може навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи комплект спеціальних засобів навчання і можливість контакту з викладачем. До того ж, система дистанційного навчання дозволяє студенту здобувати освіту паралельно з його основною діяльністю. Вона спрямована на розширення освітнього середовища, на найбільш повне задоволення потреб і прав людини в галузі освіти.

Об'єктивним процесом постіндустріального інформаційного суспільства у Франції та інших розвинутих країнах є інформатизація освіти за рахунок використання новітніх інформаційних технологій. Об'єктивні потреби розвитку сучасного суспільства обумовили створення та розвиток у багатьох країнах світу системи дистанційного навчання. Актуальність створення та функціонування схожої форми навчання для України є очевидною, бо, на нашу думку, дистанційне навчання відіграло б важливу роль у збереженні та розвитку єдиного освітнього простору на Україні. Також дистанційне навчання, що використовує засоби навчання, основані на сучасних технологічних досягненнях з високим ступенем охоплення, сприяло б зміцненню міжнародних позицій країни, оскільки в наш час під впливом науково-технічного прогресу освіта стає інструментом взаємопроникнення не тільки знань і технологій, а й капіталу, інструментом боротьби за ринок тощо.

Звичайно, в цій статті ми розглянули тільки особливості становлення дистанційного навчання у Франції, деякі негативні та позитивні тенденції його розвитку та специфіку навчання в Національному центрі дистанційного навчання. Автор лише торкається таких проблем сучасного дистанційного навчання, як відносини між викладачем та студентом; підготовка спеціалістів для роботи в закладах дистанційного навчання; значення самотійної роботи студента під час навчання; подолання психологічних проблем, які виникають; застосування та роль мультимедійних засобів у дистанційному навчанні тощо.

Література:

1. Добрынин М.А., Сухой С.Н. Дистанционное обучение во Франции //Педагогика. – 2001. – №8. – с.81–85.

2. Киреева Е.Д. Опыт применения методов телевизионного обучения за рубежом //Иновации в образовании. – 2001. – №5. – с.65–77.
3. Lenisch J.–P. L'Enseignement a distance. – Paris : Presse Universitaire de France, 1981. – 128p.
4. Modard D. Enseignement a distance : strategies et outils// Le francais dans le monde. – 1997. –№7. – p.150–158.
5. Moreau B., Quere M. Enseignement a distance// Le francais dans le monde. – 1997. –№7. – p.144–149.

Ільїна Ю.Ю.

ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК СУБ'ЄКТА

Сьогодні процес підготовки спеціалістів повинен відповідати світовим стандартам як до моделі формування особистості, так і до процесу її становлення. У пошуку і впровадженні нових технологій у навчально–виховний процес приймають участь всі соціальні інститути – від загальноосвітньої школи до вищої. Масштабність завдань, що стоять перед вищою школою підвищує актуальність проблеми інтелектуальної підготовки особистості майбутнього фахівця.

Особистість курсанта, студента набуває гармонійності не у зв'язку з розвитком усіх її рис, а в наслідок максимального вдосконалення інтелектуальних властивостей, які утворюють домінуючу спрямованість особистості, роблять змістовним її життя. Новоутвореннями в особистості є індивідуальні властивості розуму, раціональність поведінки при розв'язанні різних типів задач.

Досягнення вищої школи, яка створює умови для розвитку особистості забезпечуються новими технологіями навчально–виховного процесу, інформатизацією навчального матеріалу, ефективними моделями його пояснення, раціональним поєднанням нових і традиційних підходів до формування особистості. Щоб успішно вирішувати ці завдання треба ураховувати психологічні механізми інтелектуального розвитку курсантів і студентів, які тісно пов'язані з розв'язанням мислительних задач. Мислення об'єктивно виступає як системне та багатомірне явище. Воно виникає у взаємодії суб'єкта з довкіллям та іншими суб'єктами. Ми виходили із загальноприйнятого трактування, мислення – це здатність суб'єкта до розв'язання задач є одним з головних чинників його інтелектуального розвитку, що найбільше проявляється у процесі навчання. При цьому, ми ураховували твердження С. Максименка про те, що необхідно зосереджувати увагу на самому процесі розв'язання і на способах, які використовуються суб'єктом під час рішення [].

Центральним етапом розв'язання задачі є знаходження шляхів і засобів. Під останнім розуміється система розумових дій, які саме і забезпечують процес рішення.

Проаналізувавши ряд ідей та теоретичних концепцій мислення, виявивши специфіку цієї проблеми можна стверджувати, що дослідження проводилися у таких напрямках: природа мислення; специфічні особливості мислення, процеси розуміння; психологія розв'язання задач, розвиток мислення в онтогенезі тощо.

Розуміння задачі становить взаємодію суб'єкта з об'єктом, в якій суб'єкт розкриває об'єктивні відносини між відомим і шуканим, визначає шукане та виявляє ставлення до нього. Разом з тим, радикальні зміни викликані новими соціально–економічними умовами часто спонукають курсантів і студентів розв'язувати нестандартні задачі, які спираються не на закріплені способи дій і відомі правила, а вимагають творчого підходу та логічної аргументації. Все це свідчить про те, що майбутній фахівець повинен самостійно здійснювати реконструкцію отриманих знань і використовувати їх при розв'язанні різних мисленевих задач. Система знань безумовно відіграє важливу роль у формуванні особистості, але відомо, що повний обсяг знань не завжди співпадає з високим рівнем інтелектуального розвитку суб'єкта. Знання у формуванні особистості курсантів і студентів відіграють суттєву роль, в той же час, їх не можна розглядати як домінуючий показник інтелектуального розвитку. Певний досвід нашої роботи у ВНЗ свідчить, що інколи можна спостерігати, що у курсантів і студентів є досить значний обсяг знань, але вони не можуть їх використовувати при розв'язанні запропанованої їм задачі. Часто можна спостерігати, що при виконанні того чи іншого завдання вони своє міркування намагаються підвести під відоме їм правило, або рішення задачі чи ситуації під відомий спосіб. Самим надійним і точним критерієм інтелектуального розвитку особистості є індивідуальні властивості розвитку суб'єкта, які виступають, як показники здібностей.

Ряд соціальних і економічних перетворень без сумніву відбиток на функціонування і розвиток вищої освіти. Це і багатоплановість, динамічність соціальних процесів, переоцінка цінностей тощо. Ці перетворення впливають і навчально–виховний процес, потребуючи активізації психічних ресурсів у плані формування інтелектуальних властивостей особистості в складних умовах життєдіяльності.

Метою нашого дослідження було вивчення впливу нестандартних форм завдань, що впливають на розвиток індивідуальних властивостей розуму курсантів і студентів під час розв'язання мислительних задач при засвоєнні курсу психофізіології.

Ми припустили, що використання нетрадиційних завдань під час проведення практичних занять сприятиме розвитку індивідуальних якостей мислення у наших досліджуваних.

Для досягнення мети і висунутого припущення були поставлені задачі:

1. Вивчити рівень сформованості індивідуальних якостей розуму у випробуваних при традиційній формі навчання.
2. Визначити вплив спеціально розроблених завдань на розвиток інтелектуальних якостей особистості.

Основну вибірку склали 45 випробуваних. З них 25 курсантів: 20 студентів першого курсу академії системи МЧС України, м. Харкова.

Аналіз письмових робіт і розв'язання ситуацій, задач, свідчать, що значна частина досліджуваних не спроможна самостійно здійснити аналіз завдання і самостійно знайти шлях розв'язання. В їх діях простежувалася

стереотипічність, вони нездатні були спрогнозувати хід розв'язання, перевірити його, зробити висновок з наступним обґрунтуванням.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що у першокурсників не сформовані індивідуальні властивості розуму. Нами встановлено, що у своїх відповідях вони орієнтуються на відтворення раніше надбаних знань. Самостійно зробити їх реконструкцію і застосувати при виконанні нових завдань вони не можуть. Разом з тим відомо, що механізмом навчання є не просто передача знань викладачем, а керування діяльністю курсантів і студентів за рахунок розв'язання мисленевих задач. Отже, при виконанні навчальних завдань вони повинні спиратися не тільки на пам'ять, скільки на мислення.

У зв'язку з цим, нами була розроблена система експериментальних завдань, спрямованих на розвиток інтелектуальних властивостей особистості. До них ми віднесли: завдання аналітичного типу; визначення мікрозадач в задачі; задачі на прогнозування тощо.

Зупинимось на їх характеристичі.

Перший вид завдань спрямован на аналіз функціонального напруження станів людини, визначення взаємозв'язку різних видів напруження з фізичною і розумовою працею людини; виявлення функціональних змін організму при різних видах напруження тощо.

Другий вид спрямован на виявлення ролі функціонального стану людини в різних видах діяльності і у формуванні функціональних систем, що забезпечують поведінкові реакції, на визначення чинників, що впливають на функціональні стани. Ці завдання склалися з окремих підзадач.

Наступний вид завдань спрямован на аналіз фрагменту дослідження: на уміння виявляти тенденцію розвитку; встановлення тенденції розвитку різних станів у людини; встановлення залежності станів від різних видів діяльності; робити висновки у відповідності з теоретичними знаннями.

Останню групу експериментальних завдань склали задачі на прогнозування психофізіологічного напруження на здоров'я людини.

Отримані результати свідчать, що впровадження в практику нетрадиційних форм навчання позитивно вплинуло на розвиток інтелектуальних властивостей розуму наших досліджуваних і дозволили їх розподілити на чотири рівня: високий, середньо високий, середній, низький.

До високого рівня були віднесені результати тих випробуваних, які при виконанні контрольних завдань самостійно здійснювали аналіз задач, виконували пошукові дії при розв'язанні, виділяли підзадачі і встановлювали між ними зв'язки, відшукували між ними певні залежності. При змінах підзадач самостійно і швидко міняли дії і переходили до виконання нових, самостійно здійснювали аналіз фрагментів, ситуацій і переходили до прогнозування. Під час виконання завдання здійснювався контроль за ходом своїх думок і об'єктивно оцінювали свої результати.

У всіх курсантів і студентів цієї групи простежувався інтерес до завдання. З викладачем складався діловий контакт спілкування.

Результати вище середнього рівня свідчать, що випробувані при виконанні контрольного завдання самостійно включалися до роботи, але не всі підзадачі виділяли, цей факт їх примушував повертатися до аналізу умови, а потім виконували завдання. При переході від однієї підзадачі до іншої дії вони змінювали дуже повільно. Деякі курсанти і студенти переходили до нових дій за допомогою підказки викладача. Окремі випробувані не виконували контроль за виконанням завдання. Інтерес у них був нестійкий.

Учасники експерименту середнього рівня дуже повільно приступали до експериментального завдання. Складалося враження, що вони обмірковують шлях виконання, але це було пов'язано з їх непевністю і частина випробуваних не приступала до виконання завдання поки не отримала підказки з боку викладача. Виявилася ще одна тенденція у деяких досліджуваних, а саме, при розв'язанні підзадач вони намагалися попередній засіб розв'язання перенести на наступний, добре простежувалася певна стереотипічність у розв'язанні задач.

Окремі курсанти і студенти самостійно знаходили окремі підзадачі, але не встановлювали між ними зв'язок, що викликало у них певні труднощі при визначенні закономірностей. І, нарешті, не всі досліджувані здатні використовувати теоретичні знання при використанні практичних завдань, тобто у них не сформовані стійкі, усвідомлені знання і тому їм важко виконувати перенос при виконанні мислительних дій.

До низького рівня були віднесені результати тих випробуваних, у яких викликали утруднення при аналізі умов експериментальних завдань, при самостійному виділенні підзадач, визначенні між ними причинно-наслідкових зв'язків. Майже у всіх курсантів і студентів, віднесених до цього рівня простежувалася тенденція використання лише відомих дій при виконанні завдання. Всі випробувані завдання виконували повільно, без ініціативи і витрачали багато часу.

Отже, отримані результати свідчать використання нестандартних форм завдань на практичних заняттях сприяють розвитку у курсантів і студентів інтелектуальних якостей особистості, зокрема, самостійності, гнучкості, послідовності і критичності їх мислення, а також розвитку активності, цілеспрямованості та ініціативності.

Таким чином, на наш погляд, систематичне включення в процес навчальної діяльності нестандартних завдань є перспективним. У зв'язку з цим треба ураховувати наступні вимоги при організації і проведенні практичних завдань у ВНЗ.

1. Використовувати більше пізнавальних завдань, які сприяють розвитку самостійності та гнучкості мисленевої діяльності суб'єкта.
2. Завдання повинні бути спрямовані на розвиток різних способів міркувань і на орієнтацію послідовності розумових дій.
3. Пропонувати якомога більше завдань спрямованих на об'єктивну оцінку як своїх думок, так і чужих, на ретельну і всебічну перевірку положень.

Література:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., Высшая школа. 1991. – 204 с.
2. Костюк Г.С., Балл Г.А. Категория задачи и ее значение для психологических исследований //Вопросы психологии. 1977, – №3. – С. 12–23.
3. Лаврентьев М.А. Технический прогресс. Кадры. Новосибирск, 1980. – 295 с.
4. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці і методологія, методи, програми, процедури. – К., Либідь, 1998. – 226 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб., Питер, 2002. – 272 с.

Калмикова О.О.

ПРОФЕСІЙНІ ОЧІКУВАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Серйозні зміни соціальної ситуації в нашій країні висувають особливі вимоги до рівня професіоналізму. Одним з найважливіших аспектів професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування власного професійного просування, кар'єри.

Чи може людина побудувати своє життя відповідно до плану, задуму? Чи може вона сама його будувати чи життя саме усе зробить за неї? Як впливає "старт" життя на його "фініш"? Це питання, у яких перетинаються особисті і суспільні інтереси. Критеріями вдалого життя є, на думку багатьох психологів [1–2], задоволеність життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і соціальний успіх (об'єктивний критерій). Тобто об'єктивна, зовнішня сторона професійного просування, кар'єри – це послідовність зайнятих індивідом професійних позицій, а суб'єктивна, внутрішня сторона – це те, як людина сприймає свою кар'єру, який її образ професійного життя і власної ролі в ній.

На сьогодні існує велика кількість робіт присвячених професійному становленню людини, етапам цього процесу, особливостям і факторам, котрі впливають на його протікання. Проте, незважаючи на вивченість проблеми професіоналізації особистості, в багатьох роботах відсутня розробленість теоретичних принципів, єдине визначення понять професійного становлення і розвитку людини, його професійного самовизначення і активності особистості в цьому процесі. Відсутнє і цілісне уявлення про особистість професіонала, про етапи трудової кар'єри, життєві цінності і цілі, проблеми і способи їх розв'язання в професійному середовищі. У сучасних вітчизняних розробках новий підхід отримав достатній розвиток у межах "акмеологічного" напрямку (Р.Д.Каверіна, Л.М.Карнозова, О.А.Реан та ін.), який вивчає представників різних професій як особистостей зі своїми індивідуальними шляхами розвитку, життєвим досвідом, проблемами, етапами і кризами внутрішнього росту.

Існуюча в нинішній час нагальна необхідність формування культури і практики професіоналізації стимулює розгортання цілого ряду спеціальних досліджень (С.С.Грішпун, А.П.Ситников, О.О.Деркач, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Г.О.Балл, Ю.І.Машбиць, Є.І.Головаха, В.В.Рибалка, Н.І.Пов'якель та ін.), котрі повинні підтримати розвиток професіонала сучасними методиками і техніками, зокрема, на етапі вузівського навчання. Бо саме студентський вік є

сенситивним для вияву і розвитку професійного потенціалу, становлення професійної самосвідомості.

Зарубіжними (Д.Сьюпер, Г.Мюнстерберг, Д.Холланд, Є.Роу та ін.) і вітчизняними (Є.О.Клімов, Б.Г.Ананьєв, Б.О.Федоришин та ін.) психологами професіоналізація розглядається як складний, багатовимірний і детермінований різними чинниками феномен, про що свідчить велика кількість теоретичних і прикладних досліджень. У своїй сукупності і взаємовпливі різні напрямки в психологічній науці утворюють складну систему, котра дає цілісну методологічну основу для практичного моделювання найскладніших процесів і ситуацій професіоналізації. Проте, як показав аналіз існуючих досліджень, рефлексивний аспект професійного становлення ще не знайшов достатнього висвітлення в розробках психологів різних концептуальних напрямків, хоча вони і підкреслювали провідну роль самопізнання особистості, її головних складових (самооцінки, самовідношення, саморозвитку тощо). Саме активна рефлексія дає можливість зробити професійне становлення активним, творчим, особистісно значущим процесом, особливо на важливому етапі професіоналізації особистості, який співпадає з навчанням у вузі.

В останні роки став зникати негативний відтінок поняття "кар'єра". Зараз "людина, яка робить кар'єру", розглядається, скоріше, як така, що має орієнтацію на реалізацію особистісного й професійного потенціалу. Кар'єра – це один із показників індивідуального професійного життя особистості.

У кожної людини існують спонукання, мотиви, очікування, установки стосовно свого професійного життя взагалі, і щодо кар'єри, зокрема. Система цих психологічних характеристик включається, наряду з іншими, у "Я–концепцію професіонала" особистості, що втілюється в серію кар'єрних рішень. Професійні переваги, очікування й тип кар'єри – це спроба відповісти на запитання: "Хто Я?" Під час розгортання кар'єри відбувається розвиток професійної "Я–концепції", що досягає зрілості тільки в результаті достатнього професійного досвіду. Одним із важливих направляючих елементів "Я–концепції" є професійні очікування, що відбивають наявність усвідомлених чи неусвідомлених пріоритетних професійних потреб у структурі особистості.

Рівні й форми усвідомлення різних компонентів "Я–концепції професіонала" визначаються особливостями розвитку особливого виду рефлексії – рефлексії професійного становлення. Чим вище рівень розвитку цієї рефлексії, чим глибше вона проникає в особливості професійного становлення особистості, тим більш багатю, більш усвідомленою й диференційованою виявляється професійна "Я–концепція" особистості, що розвивається, а отже, тим більш активним є її професійне становлення.

Нами було проведено емпіричне дослідження особливостей професійних очікувань у юнацькому віці (на прикладі студентської вибірки). При його плануванні, висуванні гіпотез і підборі інструментарію ми спиралися на методологічне положення про сензитивність юнацького віку до становлення

стійких складових самосвідомості (Я–образу, Я–концепції, рефлексії тощо), а також розвитку професійного потенціалу (професійно важливих якостей) [3–5].

Основна *гіпотеза* нашого дослідження полягала в тому, що професійне становлення в юнацькому віці може бути активізовано, наповнено особистісною значимістю через рефлексивний вплив на формування й розвиток "Я–концепції професіонала" [6].

Об'єктом нашого дослідження виступали студенти Слов'янського державного педагогічного університету (СДПУ). *Основною методикою* нашого дослідження був твір "Яким мені представляється моє майбутнє життя". Цей твір – рефлексивний прийом, що є важливою складовою нашої моделі. У даному прийомі респондентам пропонувалося в довільній формі викласти свої думки на цю тему, час не обмежувався. Цей прийом діагностує рівень усвідомленості особистісних професійних очікувань і ступінь сформованості "Я–концепції професіонала" у студентському віці, а також сприяє "насиченню" змістовної складової рефлексії професійного становлення.

Нами отриманий багатий емпіричний матеріал про особливості рефлексивного опосередкування професійного становлення на етапі навчання у вузі.

У даній статті ми зупинимося на короткому описі результатів, отриманих під час аналізу творів.

Нами була розроблена спеціальна схема аналізу й інтерпретації даних, що включає різні *показники* й *критерії оцінки*. *Показниками* є:

- а) спрямованість творів – реальність життя, емоційна забарвленість, ідеалізація, активна позиція в житті, програма життя тощо;
- б) кількість тематичних констант: "Я–справа", "Я–активність", "Я–інші", "Я–почуття", "Я–Я", "Я–інтелект", "Я–творчість" та ін.;
- в) кількість представлених Я–проблем, Я–протиріч;
- г) кількість представлених тем: "Заповзятливість", "Емоційність", "Товариськість", "Відповідальність", "Інтелігентність", "Само–ставлення", "Креативність".

Критеріями оцінки індивідуальних уявлень студентів про майбутнє професійне життя для нас були наступні:

1. Формальний критерій: а) наскільки розгорнута відповідь, її цілісність, свобода висловлень, що вказує на активну Я–установку до дослідження;
- б) "контур" представленості в рефлексії тем: "Заповзятливість", "Креативність", "Відповідальність" та ін. Демонструє розвиток специфічних форм рефлексії (символічної, раціональної, наочно–образної);
- в) проблемність, суперечливість бачення свого професійного життя і свого "я" у ньому. Показує усвідомленість протиріч і рівень розвитку проблемної рефлексії.

2. Змістовно–значеннєвий критерій: а) усвідомленість єдності, цілісності, конструктивності лінії професійного життя від професійних дій і їхніх способів до професійної продуктивності і кар'єрного просування. Виявляє сформованість програми професійного життя, його основних етапів і складових.

На підставі цих показників і критеріїв проводився контент–аналіз творів.

Коротко проаналізуємо отримані нами результати.

Необхідно відзначити, що хоча студенти досить інтелектуальні і мають багатий словниковий запас, це завдання виявилось для них одним із найскладніших. Пояснення, мабуть, у тім, що творча, нестандартна робота з побудови прогностичної "Я–концепції професіонала" для багатьох молодих людей являла значні труднощі. У підсумку – переважаючий тип творів – інтелектуально ємний текст. За своєю спрямованістю твори випробуваних можуть бути віднесені до таких основних категорій:

1. *Пророблена, генералізована "модель" майбутнього життя, диференційована "Я–концепція професіонала", що включає: якості професіонала, цінності професіонала, проблеми професіонала.*

2. *Слабка розробленість, деяка "вужкість" і не багатозначність майбутніх життєвих відносин, неповна, фрагментарна "Я–концепція професіонала".*

Охарактеризуємо більш детально кожну з цих категорій. Для творів респондентів *1–ої категорії* властиво:

- установка на активне, насичене (емоційно, інтелектуально, духовно) життя, що включає такі основні сфери як – професійна, соціальна, духовно–культурна;

- оптимістичний, загально–позитивний настрій на майбутнє;

- чітко представлена, усвідомлена, цілісна лінія професійного життя в єдності з іншими сферами життєдіяльності;

- чітко пророблені етапи, кроки, "поворотні події" життя в єдності його основних аспектів (дії, їхні способи, результати);

- фіксація й усвідомленість проблемності, суперечливості бачення себе в майбутньому житті і свого "Я" у ньому.

Аналіз показав, що рефлексивні описи майбутнього життя у всіх респондентів, включених нами в цю категорію, відносяться до таких узагальнених відносин як: *"Інші в моєму майбутньому житті"* (родина, друзі, колеги, суспільство в цілому), *"Справа, професійна активність"* (етапи кар'єри, особливості діяльності, соціально–рольовий статус, професійні досягнення, економічне становище), *"Я в житті"* (основні проблеми, можливості, саморозвиток), *"Почуття щодо життя в майбутньому"* (задоволеність собою, своїм життям, любов, дружба), *"Інтелектуальне зростання"* (друга освіта, аспірантура, підвищення кваліфікаційного рівня, вивчення кількох мов), *"Творче перетворення життя і діяльності"* (хобі, що стало другою професією – живопис, музика, література; оригінальність, нестандартність "проживання" життєвих відносин), *"Відповідальність за майбутнє життя"* (самоствореність у побудові життя, покладання на себе відповідальності за майбутнє, зокрема, професійне).

Примітно, що професійна сфера життя у всіх респондентів даної категорії є провідною, що детермінує всі інші сфери життя особистості. Необхідно відзначити, що у творах студентів, включених нами в цю категорію, яскраво

проступають особливі рефлексивні теми (для ілюстрації наведемо приклади з творів наших випробуваних):

1) "Емоційність" (наприклад, студент Д.К., 3 к. СДПУ пише: "...майбутнє представляється мені бурхливим, цікавим, повним різних вражень періодом життя, що буде довгим і щасливим").

2) "Товариськість" (студентка 3 к. А.Г. відзначає: "Для мене дуже важливе спілкування з людьми, тому найменше я б хотіла в майбутньому сидіти вдома...").

3) "Заповзятливість" (студент 3 к. О.Б. пише: "У майбутньому Я – процвітаючий, енергійний керівник–лідер...").

4) "Інтелігентність" (студентка 3 к. А.У. відзначає: "Моє майбутнє – вступ до аспірантури, навчання, дисертація...". Студент 3 к. О.С.: "Мені уявляється, що почну Я з наукової діяльності, розраховую дуже добре говорити на 2-х мовах ...").

5) "Креативність" (студент 3 к. О.С. пише: "Я – умілий фахівець, здатний вирішувати нетривіальні задачі ...". Студентка 3 к. Е.П.: "Я почну писати романи, паралельно буду займатися науковою діяльністю...").

6) "Само–відношення (рефлексивність)" (студентка 3 к. А.Г. пише: "Усе таки, Я не зможу, напевно, почувати себе цілком щасливою, домігшись успіху тільки в одній з життєвих сфер... Тільки б моя лінь мені не перешкодила...").

7) "Відповідальність" (студент 3 к. Д.К.: "Я вважаю себе людиною вольовою, витривалою і завзятою в досягненні намічених цілей...". Студентка Е.Л.: "Моє майбутнє життя уявляється мені активним, цікавим, але в той же час важливою є емоційна рівновага, гарна саморегуляція").

Ми вважаємо, що у творах респондентів даної категорії виявляється прогностична "Я–концепція професіонала" кожного студента, що відрізняється досить високим ступенем усвідомленості, цілісності й системності. На нашу думку, така чітка фіксація цих тем є для даних випробуваних спонтанним, безпосереднім проявом якостей професіонала, що також включаються в професійну "Я–концепцію".

Твори випробуваних 2-ї категорії характеризуються браком багатозначності рефлексивно представлених у них узагальнених відносин особистості. Як правило, це відносини: "Я та інші", "Я та моя справа", "Я та мої почуття". Загальний настрій на майбутнє можна назвати "тривожно–невизначеним", що виражається в підкресленні значної ролі в майбутньому житті таких зовнішніх факторів, як "обставини, доля" та ін. У творах фіксується недостатня пропрацьованість і усвідомленість програми майбутнього життя, хоча деякі його етапи і "вузлові моменти" проступають у самосвідомості випробуваних досить повно й чітко.

Дуже яскраво виражені численні "проблеми", що за словами самих випробуваних заважають чітко уявити собі своє майбутнє життя і сформулювати його у творі. "Проблеми", як правило, стосуються таких сфер життя "Я", як "Достоїнства й недоліки", "Очікування і реальні досягнення".

"Я–концепція професіонала" для випробуваних даної категорії не має чіткої оформленості в цілісну систему: "якості професіонала", "цінності й ідеали професіонала", "проблеми професіонала". Як правило, ці компоненти проступають у творах випробуваних фрагментарно, окремими темами. Найчастіше – це фіксація "емоційності", "заповзятливості" і "рефлексивності". Дуже рідко проступає така тема, як "відповідальність".

Необхідно також відзначити, що написання даного твору для випробуваних з цієї категорії є значним просуванням у розвитку їхньої рефлексії й побудові "Я–концепції професіонала". Дані респонденти говорили про те, що таке завдання змусило їх більш ґрунтовно і глибоко задуматися про своє майбутнє життя взагалі і про професійне життя, зокрема.

Багатьма студентами відзначається можливість багато–альтернативного вибору спеціалізації, великі можливості інтелектуального, професійного, духовно–культурного росту. Професії, що вибираються студентами – це, як правило, наукомісткі, високотехнологічні, складні види трудової діяльності, що вимагають високого рівня компетентності й професіоналізму.

Слід відзначити, що випробувані описують, як конкретні професії, так і соціально–рольові, професійні статуси і практичні шляхи (етапи) їхнього досягнення.

Необхідно підкреслити, що результати даної методики емпірично підтвердили висунуту нами гіпотезу про те, що рефлексивність є активатором професіоналізації може бути критерієм для професійного добору фахівців.

Такі дані послужили підтвердженням валідності наших рефлексивних технік і наших теоретичних положень про те, що рефлексія впливає на професійне становлення через розвиток в юнацькому віці "Я–концепції професіонала" і її основних складових, таких як професійні очікування.

У подальшій роботі ми плануємо розв'язати наступні завдання:

1. Розробити теоретичну модель професіоналізації, котра має охоплювати всі існуючі аспекти, з акцентом на рефлексію і рефлексивність.

2. Обґрунтувати можливість психологічного впливу на професійне становлення за допомогою активної рефлексії.

3. Застосувати розроблені техніки в практичній роботі зі студентами і на цій основі надати психологічну підтримку студентам–гуманітаріям у професійному становленні.

Література:

1. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 496 с.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 253 с.
3. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопр. психол. – 1996. – № 4. – С. 72–80.
4. Перминова Л.М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36–38.
5. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологическое исследование формирования личности профессионала. – М.: Наука, 1991. – С. 3–26.
6. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 80–83.

Касьянова О.М.

ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ

Від початку 90-х років минулого століття в Україні відбуваються широкомасштабні соціально-економічні, політичні і культурні зміни, які суттєво відбиваються на пріоритетах сучасного життя.

Науковцями та практиками ведуться пошуки таких моделей навчально-виховного процесу, які б утверджували нові взаємовідносини між його учасниками. Поступово відбувається переорієнтація на особистість як мету. У такому разі пріоритет надається інтересам і запитам особистості учня, його своєрідності та можливостям, максимальній самореалізації, створенню сприятливих умов для виявлення й розвитку його природних задатків і здібностей. Отже, за таких умов актуалізується необхідність впровадження особистісно зорієнтованого підходу у навчанні.

Сучасне розуміння сутності особистісно зорієнтованого підходу визначили у 60-х роках ХХ ст. відомі вчені Р.Бернс, К.Гольдштейн, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкль та інші. Утверджуючи напрям гуманістичної психології, вони доводили, що повноцінне виховання можливе за умов відкриття унікального „я” кожної дитини, здійснення особистісно значущого і суспільно прийнятого самовизначення, самореалізації та самоствердження.

У 70-90 – ті роки у психології та педагогіці проблеми особистісного підходу та його пріоритетності у навчанні неодноразово порушувались у працях Г.Д.Беха, І.С.Кона, А.В.Петровського, В.О.Сухомлинського та інших.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово виокремилися у дослідженнях таких відомих психологів, як О.Г.Асмолов, В.В.Давидов, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, Т.М.Титаренко, І.С.Якиманська.

Протягом останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Так, В.І.Андрєєв, О.В.Барабанщиков розглядають особистісно – соціально-діяльнісний підхід, Л.М.Деркач, О.І.Зимня розробляють ключові положення особистісного підходу у навчанні, О.Л.Савченко, М.Ф.Фезенко – індивідуально-особистісний підхід тощо.

Відтак, особистісно зорієнтований підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації і здійснення навчально-виховного процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школяра.

Хоча педагогічна громадськість вже не перший рік веде мову про нагальну необхідність особистісно зорієнтованого навчання, проте далі дискусій та окремих педагогів, що застосовують його елементи, справа поки що не зрушена. Впровадження особистісно зорієнтованого підходу у навчанні не завжди має очікувані високі результати, оскільки не завжди чітко визначені напрямки докладання зусиль конкретного педагога в певному класі та закладі

освіти, чинники, що впливають на результати навчального процесу, не здійснено діагностику стану проблем та не сформовано стратегію подальшого розвитку.

Подолати ці недоліки можливо за умов використання методу експертних оцінок.

Отже, метою статті є розкриття можливостей застосування методу експертних оцінок для визначення ступеня реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні.

Проблемі експертних оцінок в педагогіці присвячені роботи М.Є.Архангельського, Л.В. Буркової, В.А. Бухвалова, Г.В. Воробйова, Л.І.Даниленко, А.М. Єрмоли, В.І. Зверєвої, П.І. Піскунова, Я.Г. Плінера, В.С.Черепанова та інших науковців.

Метод експертних оцінок дозволяє:

по–перше, виявити причини виникнення відхилень стану об'єкта (явища, процесу), що вивчається, від нормативних, науково обґрунтованих, сучасних параметрів, критеріїв, показників;

по–друге, визначити ступінь відповідності об'єкта (явища, процесу) параметрам, критеріям, показникам;

по–третє, накреслити перспективи подальшого розвитку об'єкта (явища, процесу), розробити відповідний проект, визначити шляхи його реалізації у практичній діяльності.

До того ж слід додати, що для проведення експертного оцінювання залучаються найбільш досвідчені, кваліфіковані фахівці – експерти.

Для вимірювання якості реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні ми використовуємо кваліметричний підхід, який забезпечує комплексне кількісне оцінювання якості предметів або процесів.

Методологія та інструментарій кваліметрії дає змогу формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів через їх розподіл на простіші, визначити нормативний чи стандартний їх перебіг через систему параметрів – показників діяльності (розвитку).

Група експертів визначає параметри і показники параметрів, за якими буде здійснюватись оцінка об'єкта (явища, процесу) та вагу кожного параметра, показника методом рейтингу (метод оціночної класифікації) і методом бальних оцінок (таблиця 1).

Таблиця 1

**Протокол експертизи (самоекспертизи)
реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні**

Параметри P_i	Вага V_i	Показники параметрів p_i	Вага v_i	Самооцінка	Експертна оцінка	Зауваження, пропозиції
1	2	3	4	5	6	7

1. Створення умов для реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні.	0,298	<ul style="list-style-type: none"> – Знання теоретичних основ особистісно зорієнтованого навчання педагогами; – Володіння техноло–гіями, методиками, засобами особистісно зорієнтованого навчання; – Наявність відповідної навчально–матеріальної бази та необхідних методичних матеріалів для здійснення діагностичної роботи; – Психологічна готовність педагогічного колективу до впровадження особистісно зорієнтованого навчання; – Наявність системи роботи з батьками. 	<p>0,215</p> <p>0,205</p> <p>0,208</p> <p>0,214</p> <p>0,158</p>			
2. Реалізація особистісно зорієнтованого підходу у навчанні.	0,334	<ul style="list-style-type: none"> – Здійснення аналізу можливостей учнів для організації засвоєння навчального матеріалу кожним учнем з урахуванням рівня його розвитку; – Відповідність відібраного змісту навчання поставленій меті, яка узгоджена з потребами учнів, психолого–педагогічними можливостями, методами, формами організації пізнавальної діяльності школярів; – Ступінь співвідношення педагогічного керівництва та самоорганізації у навчальному процесі; – Використання різнорівневих завдань та інших прийомів реалізації принципів індивідуального підходу у навчанні; використання діалогічних методів навчання; – Наявність сприятливого мікроклімату на основі педагогіки співробітництва; – Коригування та самокоригування процесу навчання. 	<p>0,155</p> <p>0,197</p> <p>0,179</p> <p>0,173</p> <p>0,161</p> <p>0,135</p>			

3. Результативність навчання.	0,368	– Переведення учнів на більш високий рівень засвоєння знань;	0,299			
		– Рівень психологічного комфорту суб'єктів навчального процесу;	0,298			
		– Рівень самовизначеності учнів;	0,213			
		– Розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу.	0,190			

Ступінь вияву показників параметрів у практичній діяльності вчителів визначається за такою шкалою:

- повна відповідність вимогам (так) – 1
- часткова позитивна відповідність вимогам (так > ні) – 0,75
- урівноважена відповідність вимогам (так = ні) – 0,50
- частково негативна відповідність вимогам (так < ні) – 0,25
- повна невідповідність вимогам (ні) – 0

Якість реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні визначається за формулою:

$$K = P_1 V_1 + P_2 V_2 + P_3 V_3, \text{ де}$$

P_1 – оцінка за параметром:

V_1 – вага параметра

$$P_i = V_i \times 0, \text{ де}$$

V_i – вага показника параметра

0 – оцінка (самооцінка) ступеня вияву показника параметра у практичній діяльності.

Якщо прийняту таку шкалу оцінок:

1–0,75 – особистісно зорієнтований підхід реалізується в діяльності вчителя повною мірою;

0,74–0,50 – особистісно зорієнтований підхід реалізується частково;

0,49 – і нижче – особистісно зорієнтований підхід реалізується епізодично, то можна визначити якість реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні.

Аналіз оцінок за окремими показниками дасть можливість розробити програму усунення недоліків у роботі, визначити напрямки методичної роботи й самоосвіти, перспективи подальшого розвитку.

Отже, використання методу експертних оцінок дозволить:

по–перше, забезпечити цілеспрямованість і мотивованість діяльності суб'єктів навчального процесу;

по–друге, підвищити гнучкість та адаптивність управління педагогічним процесом;

по–третє, намітити дієві заходи щодо удосконалення педагогічної діяльності;

по–четверте, забезпечити позитивну динаміку розвитку закладу освіти в цілому.

Література:

1. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. (серія „Бібліотека журналу „Управління школою”. – Х.: Видав. гр. „Основа”, 2004. – 96с. – Вип. 1 (13).
2. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології /Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А.Зязюна. – Київ: Віпол, 2000. – С. 274–297.
3. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 159 с.

Ланіков П.А., Берестовий А.М., Голоденко М.М.

ДІЛОВА КОМП'ЮТЕРНА ГРА ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ „ЧИ КЕРОВАНИЙ НАТОВП ПІД ЧАС ПАНІКИ?”

Співпричетність студента до ситуації, у якій доводиться приймати рішення за екстремальних умов, і численні конкретні приклади дають можливість емоційно засвоювати матеріал. Емоції сприяють не простому, поверхневому засвоюванню матеріалу, а кодують інформацію, утворюючи асоціативні зв'язки, закладають її в довгострокову пам'ять. Цьому сприяє також і зв'язок між I і II ступіннями пізнання, між образними уявленнями і обґрунтованими логічними висновками.

Комп'ютерна ділова гра є симбіозом двох освітніх технологій [1]: інформаційної технології і технології гри. Вона акумулює достоїнства обох цих технологій. Традиційно ігрові методи використовувалися в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. В останній чверті минулого сторіччя ділові ігри стали широко використовуватися для підготовки менеджерів, соціологів та психологів, як колективний метод навчання. Дослідники встановили [2], що при лекційній подачі матеріалу засвоюється не більше 20 процентів інформації, у той час як у діловій грі – біля 90. Досвід використання ділової гри широко висвітлений у науковій літературі, зокрема й у вітчизняній [3, 4].

Ділова гра вимагає ретельно розробленого сценарію і великої підготовчої роботи з її учасниками. Тому організують її лише зрідка. Якщо ж ми беремо на озброєння комп'ютер, то стає можливим широке використання цієї освітньої технології.

Чи не найбільшу частину свого вільного часу сучасні школярі грають у комп'ютерні ігри. І такий потяг до перевтілення у процесі гри цілком закономірний. „Я повинен пізнати світ і себе, – пише Володимир Леві, – я потребую життєвих експериментів. Я хочу приміряти до себе і ту роль, і цю, хочу зазнати неймовірного, хочу перевірити відоме. Мені потрібні труднощі і помилки” [5].

Комп'ютер стає і організатором гри, і партнером. Школярі віддають перевагу комп'ютерній грі вже тому, що вони діють тут цілком самостійно. Немає витівника–організатора. На думку Йогана Хейзинга [6] „будь яка гра – це перш за все і перед усім *вільна діяльність*. Гра за наказом уже більше не гра. У крайньому випадку вона може бути деякою нав'язаною імітацією, відтворенням гри”.

Метою даної роботи є продемонструвати можливості комп'ютерної ділової гри на прикладі окремої теми з курсу психології. Проте, ми сподіваємося, що наш досвід допоможе іншим педагогам у створенні комп'ютерних ділових ігор для вивчення інших тем і інших дисциплін.

Комп'ютер дозволяє змоделювати реальну психологічну ситуацію, зробити студента немовби співучасником подій, коли від його правильних вчинків залежить життя людей. Використання фрагментів кінофільмів про загибель Титаніка, про перехід Суворова через Альпи, уривків музичних творів Вагнера, Баха, Рахманінова створює необхідний емоційний фон.

Комп'ютер ставить перед студентом проблему, яку в реальному житті доводиться вирішувати за екстремальних умов, коли треба діяти розважливо, але швидко, рішуче, випереджаючи події.

Проблемна ситуація. Ви капітан великого пасажирського судна, що здійснює трансатлантичний рейс. На третю добу, коли судно знаходилося на відстані 1000 миль від берега, Ваш помічник раптом доповів, що в трюмі виникла пожежа. Коли конкретно вона виникла – невідомо. Він так само зізнався, що в трюмі розміщений контрабандний вантаж, який він за певну винагороду згодився доставити до Нью-Йорка. Мабуть, цей нелегальний вантаж і став причиною пожежі в трюмі.

Чи знаєте Ви, що при виникненні пожежі на судні неминуче здійснюється паніка серед пасажирів, і тоді ситуація стає некерованою. Для того, щоб запобігти неминучій катастрофі, необхідно діяти негайно. Баритися не можна.

Ваші дії. Виберіть із запропонованих варіантів.

- 1) Наказати заарештувати старпома.
- 2) Оголосити старпомові догану за порушення дисципліни.
- 3) Наказати радистові подати по радіо сигнал біди SOS.
- 4) Дати сигнал пожежної тривоги.
- 5) Наказати старпомові зібрати всіх офіцерів через 10 хвилин.
- 6) Призначити замість старпома нового заступника.

Якщо Ви вибрали пункти 3 і 5, то Ви вчинили правильно. Перш за все треба викликати допомогу, обміркувати ситуацію і дати розпорядження офіцерам.

А поки старпом збирає офіцерів, познайомтеся з інформацією про те, що таке паніка, як вона виникає, які її закономірності і як можна відвернути або зупинити паніку.

Паніка – це масовий психоз. Слово „паніка” походить від імені грецького бога Пана, опікуна пастухів, пасовищ і худоби. Його гнівові і приписувалася „паніка” – божевілля череди, що кидалася у прірву, у вогонь або у воду із самої незначної, часто не поміченої пастухами причини. Починаючись раптово, це божевілля поширюється з вражаючою швидкістю і спричиняє масову загибель тварин. Юрба, що шукає порятунку, являє собою типовий випадок панічного поведіння.

Паніка виникає у юрбі, яка найчастіше являє собою неоднорідне за віком, статтю та соціальним станом, неорганізоване, стихійне скупчення людей. Паніка формує юрбу. Здавалося б, між особистостями в юрбі немає нічого спільного. Спільністю юрба стає в тій мірі, у якій індивіди, що складають юрбу, охоплені однаковою негативною, руйнівною емоцією до якихось осіб або установ.

Умови юрби підсилюють ті або інші схильності, прискорюють реакцію, знімають внутрішні захисні механізми. „Юрба, – писав французький соціолог і криміналіст Габріель Тард, – це купа різнорідних, незнайомих між собою елементів. Тільки–но іскра пристрасті, перескакуючи від одного до іншого, наелектризує цю безладну масу, як остання отримує щось схоже на раптову, самочинно зароджену організованість. Розрізненість переходить у зв'язок. Більшість прийшла сюди, спонукувана простою цікавістю; але лихоманка, що охопила кількох, раптово заволодіває серцями всіх, і всі прагнуть руйнувати. Людина, що прибігла тільки з тим, щоб не допустити смерті безвинного, однією з перших заражується прагненням убивати і, що є ще більш дивовижним, зовсім не дивується цьому” [7].

Ось приклад. Аварія на дорозі. Збито жінку. Утворюється юрба. Кілька слів, кинутих у натовп, миттєво змінює реакцію юрби.

Ось хтось вигукнув: „П'яна морда. Це він винен. Він збив жінку”. Усі дивляться на водія. І всім він здається п'яним. Бували випадки, коли над водіями в такій ситуації вчиняли самосуд.

Аж ось хтось інший заперечує: „Що ви говорите? Він блідий. Він переживає. Він у стресовому стані. Жінка сама кинулася під колеса”. І справді, юрба бачить перед собою бліду, нещасну людину з руками, що тремлять. І вже починає співчувати водієві.

Таким чином, юрбі притаманні такі властивості:

- підвищена емоційність сприйняття усього баченого і чутого;
- підвищена сугестивність і знижений рівень критичного ставлення до почутого, нездатність раціонально опрацювати сприйняту інформацію;
- відсутність почуття відповідальності за свою поведінку;
- поява відчуття сили, усвідомлення власної анонімності, а отже, безкарності.

Завдання.

Чотири етапи формування юрби поставте у правильній послідовності.

1) Спочатку загальним об'єктом цікавості була незвичайна подія, що зібрала навколо себе людей. Відразу об'єктом інтересу стає образ винуватця – результат групової творчості, що поділяється всіма і дає індивідам орієнтацію, виступає як об'єкт спільної поведінки. Цей уявний об'єкт стає фактором, що згуртовує юрбу в єдине ціле.

2) Далі відбувається активізація індивідів через додаткове стимулювання шляхом виникнення імпульсів, що узгоджуються зі спільним уявленням про винуватця. Таке стимулювання (на основі навіювання) частіше приходиться як результат керівництва лідера і спонукує індивідів, що складають юрбу, приступити до конкретних, найчастіше до агресивних дій.

3) Утворюється юрба спонтанно, стихійно в результаті якої–небудь події, що привертає увагу людей, збуджує їхній інтерес. Починається циркулярна реакція, яка підбурює тих, що готові до прояву більш–менш однакових емоцій і до задоволення нових емоційних потреб через психічну взаємодію.

4) Внутрішнє напруження індивідів, збуджених подією, спонукає їх до спонтанних дій і обговорення події. У результаті циркулярної реакції люди виявляються не тільки схильними до спільних, але й до негайних дій.

Порівняй свою відповідь із правильною (3, 1, 2, 4).

Повертаємося до нашої проблемної ситуації. Офіцери зібралися. Чекають Ваших розпоряджень. Ви коротко знайомите їх із ситуацією, пропонуєте висловити свої міркування що до того, як врятувати пасажирів і команду.

Було висунуто дві пропозиції.

1) Приступити до гасіння пожежі негайно, поки вона не поширилася занадто далеко.

2) Пожежу не гасити, а рятувати пасажирів і команду.

Вам необхідно прийняти рішення. Офіцери чекають.

Обміркуємо запропоновані варіанти.

- Гасити пожежу негайно? Не відомо, скільки часу жевріє вогонь у вантажному відсіку і які його масштаби. Почати гасити пожежу негайно – значить розгерметизувати відсік і забезпечити додаткове надходження повітря, а це призведе до посилення пожежі. І невідомо, чи вдасться загасити її. Цілком вірогідно, що на судні виникне паніка, яка охопить і команду. У результаті неминучі великі жертви, хоча незначна частина пасажирів і команди можливо і врятується. Таке часто траплялося.

- Не гасити пожежу, а рятувати пасажирів і команду? Не гасити пожежу – значить не відкривати вантажний відсік. З досвіду відомо, що без доступу повітря вогонь у вантажному відсіку може жевріти дві – три доби. За цей час можна врятувати команду і пасажирів.

Поставте завдання перед офіцерами у правильній послідовності.

1) Команді організувати посадку на плавзасоби спочатку жінок, дітей, а потім всіх інших.

2) Готувати додаткові плавзасоби; рубати все: двері, підлогу – усе задіяти для створення плавзасобів.

3) Офіцерам зібрати своїх підлеглих, дати доручення і закликати їх із честю виконати свій обов'язок.

4) Нехай гримить оркестр, побільше вина – „капітан пригосщає”, музики, танців.

5) Приступити до гасіння пожежі.

6) Якщо виникатиме паніка, придушувати її в зародку. Панікерів за борт.

7) Сміючись, говорити, що капітан „уже пригостився” і в день свого ангела влаштовує катання на плотях.

8) Якщо пожежу загасити не вдасться, команді залишити судно.

Порівняйте свою відповідь із правильною відповіддю (3, 4, 2, 7, 6, 1, 5, 8).

Для закріплення отриманих знань розглянемо ще два приклади з життя. У театрі під час прем'єри виникла пожежа. Коли раптом спалахнула завіса над сценою, виникла паніка. Глядачі кинулися до виходу саме на ті двері, через які заходили. Спрацював безумовний рефлекс. Виникла давка. Директор театру не розгубився і наказав оркестрові грати гімн. Гримнув перший акорд. Усі

застигли на місці і затихли. Знову безумовний рефлекс. І тоді директор спокійним тоном оголосив: „Панове, можна спокійно виходити через усі двері (а їх чотири) і не створювати давку”. Таким чином, жертв вдалося уникнути.

Другий приклад. Суворов перейшов із боями через Альпи. З поріділими військами, позбавленими амуніції, виснаженими труднощами гірських переходів і нестачею провіанту. Втративши в горах кінноту і артилерію. І от за таких несприятливих умов Суворов наштовхнувся на переважаючі сили супротивника. Перший удар французів відкинув лівий фланг суворовських військ. Суворов наздогнав утікачів на своєму білому коні і крикнув: „Правильно хлопці, заманюйте їх, заманюйте їх...”. Солдати зупинилися, почувши, що Суворов не повірив у їхнє боягузтво. „А тепер у багнети їх!” – скомандував полководець. Солдати кинулися в атаку і відкинули правий фланг супротивника. Там виникла паніка. У лавах французької армії паніки запобігти не вдалося.

Таким чином, можна зробити висновок (розставте правильно слова в реченні):

„Тим більше військові, коли люди заздалегідь попереджені, виконуватимуть свій обов’язок, вони й в екстремальних умовах, не піддаючись паніці.”

А в цьому реченні поставте пропущені слова:

Знаючи психологію ... і закономірності виникнення ... її можна запобігти і направити в потрібне русло.

Виходить, що паніки можна запобігти, якщо в екстремальних ситуаціях діяти на випередження, враховуючи закономірності її виникнення і функціонування. Отже, юрбу можна не лише зупинити, але при необхідності нею можна керувати.

Час від часу в пресі з’являється інформація про секретну психотропну зброю. Існує версія про створення В.М. Бехтеревим у 20-их роках минулого століття такої зброї. А його загадкова смерть пояснюється необережністю при випробуваннях.

Бехтерев установив, що в гурті відбувається посилення ефекту навіювання й найуспішніше воно проявляється на емоційному рівні. Потім були виявлені комплексні різноманітні сигнали певного ритму, що викликають у слухачів легкі гіпнотичні стани, сприятливі для підвищеного навіювання.

Оратор малює перед натовпом образ ворога, хай навіть вигаданого. Спочатку реагують найбільш піддатливі, а далі, завдяки взаємній індукції, швидко поширюється процес характерний для юрби. І в цей наелектризований натовп кидають необхідні мобілізуючі і направляючі гасла і заклики. Ця зброя призначена не тільки для підкорення свого народу, але й для формування образу обожнюваного і непогрішимого вождя, тобто для створення культу особи.

І, мабуть, не випадково в середині минулого сторіччя одночасно у двох державах (у Росії і Німеччині) стрімко укорінюються культу двох диктаторів,

різних за манерами, характерами, інтелектом і переконаннями. Адже технологія маніпуляції масовою свідомістю була одна й та сама [8].

Закріпи матеріал і дай відповіді на питання.

1. Що таке паніка?	1. У юрбі – неорганізованому стихійному скупченні людей або в дезорганізованому колективі.
2. У якому середовищі виникає паніка?	2. Спонтанно, у результаті будь-якої події, яка привернула увагу людей, вплинула на їх емоційний стан.
3. Чи існує щось спільне, об'єднуюче між індивідами у юрбі?	3. Починається циркулярна реакція, що спонукає до прояву однакових емоцій і до їхнього вдоволення.
4. Як утвориться юрба?	4. Масовий психоз, колективне божевілля.
5. Чому в юрбі люди схильні до спільних і негайних дій?	5. Вони охоплені однаковою негативною, руйнівною емоцією до якихось осіб або установ.
6. Чи можна керувати юрбою?	6. Можна, якщо в екстремальних ситуаціях діяти на випередження, з урахуванням психології юрби.

Перевір правильність відповідей (1 – 4; 2 – 1; 3 – 5; 4 – 2; 5 – 3; 6 – 6).

Причетність студентів до численних розглянутих ситуацій, прийняття ними рішень у змодельованих екстремальних умовах створюють можливість емоційного засвоєння матеріалу і відкладання його в довгострокову пам'ять.

Досвід роботи за описаною методикою організації ділової гри приводить до висновку, що використання комп'ютера дозволяє зробити ділову гру повсякденною освітньою технологією. У той же час слід відзначити, що створення комп'ютерної програми навчальної ділової гри вимагає і знання предмету, і володіння інформаційними технологіями, і творчого підходу. Один учитель не може самотужки розробити цілий комплекс навчальних ігор для вивчення якогось предмету. Це під силу лише великому колективу ентузіастів.

Література:

1. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: 2002.
2. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение. – М.: 1991.
3. Игровые занятия в строительном вузе. Методы активного обучения //Под ред. Литвиненко Е.А., Рыбальского В.И. – К.: 1985.
4. Шляхова Л.С., Яблокова Н.Б., Никифорова А.Т. Методические указания к деловой игре «Выпуск», Одесса: 1984.
5. Леви В.Л. Искусство быть собой: Индивидуал. психотехника. – М.: 1991.
6. Хейзинга Й. Homo Ludens. – М.: 1992.
7. Преступная толпа: Ин-т психологии РАН. Сб. – М.: 1999.
8. Войтасик Леслав. Психология политической пропаганды. – М.: 1981.

ІНСТРУКТАЖ ЯК СКЛАДОВА ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО – ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто важливу роль інструктажу та його значення для проведення виробничої практики в умовах швейного виробництва, охарактеризовані основні види інструктажу, визначена його можлива структура і зміст, а також запропонована методика проведення навчально – виробничих занять для учнів швейної спеціальності.

Рівень техніки, своєрідність технологічного режиму та складність технологізації швейної галузі, її пріоритетний розвиток обумовили необхідність проведення виробничої практики для учнів професійно – технічних училищ швейного профілю на підприємствах.

У процесі матеріального виробництва учні знайомляться з різноманітною технологією та технікою, а також з різними виробничими ситуаціями, які потребують від учнів вміння швидко орієнтуватися та приймати рішення.

Тому виробнича практика являє собою важливу наукову проблему, оскільки спрямована на удосконалення процесу навчання та сприяє зв'язку підприємства з училищем, що благодійно впливає на формування кваліфікованого робітника, готового до науково – технічних нововведень.

Так окремі аспекти виробничої практики розглянуто в роботах Н.А.Шамкова, Г.Т.Грецької, Г.Г.Душутіна, М.Р.Журавльова, М.І.Макієнко, В.А.Скакуна, В.М.Сурикова, А.І.Тітова, І.І.Труханова.

Питання методики навчання спеціальних дисциплін висвітлені в працях багатьох дослідників: С.Я.Батишева, І.П.Поздняка, А.І.Тітова, В.А.Панкратової, М.І.Махмутова, М.А.Жиделева, О.Е.Коваленко, Т.А.Дев'ятьярової.

Психологічні аспекти підготовки молодих робітників висвітлені в працях І.М.Когана, І.П.Ільїна, А.В.Брушлинського, В.В.Чебишевої, І.Н.Мошкова, С.Л.Малова.

Виробнича практика є частиною навчальної дисципліни „Виробниче навчання” і проводиться на заключному етапі навчання у професійно – технічному училищі. Отже, для успішного проведення виробничої практики важливим є застосування інструктажу, проведення якого забезпечує учнів необхідними знаннями для виконання навчально – виробничих робіт. Тому, мета даної статті – показати роль і значення інструктажу, характерні його види, а також розкрити його структуру, зміст та методику проведення у період виробничої практики на підприємствах для учнів професійно – технічних училищ швейного профілю.

Інструктування майстром виробничого навчання учнів, як відомо, це основна форма керівництва групою у процесі навчально – виробничої діяльності. Інструктаж під час проведення виробничої практики спрямований:

- на отримання необхідної інформації та вказівок учнями для виконання навчально – виробничих завдань, внаслідок чого відбувається формування у них умінь та навичок, необхідних для подальшої роботи на підприємстві;
- на розвиток професійної кваліфікації у учнів;

- на рішення виховних завдань процесу навчання.
- При плануванні інструктажу необхідно враховувати визначені критерії, які дозволять якісно організувати та провести навчальне заняття. На наш погляд, такими критеріями потрібно вважати:
 - поєднання освітньої, розвиваючої та виховної функцій в процесі навчально – виробничої діяльності учнів на підприємствах. Освітня функція навчання учнів під час виробничої практики спрямована на засвоєння технічних, технологічних та економічних знань та вмінь. Отже, на заключному етапі навчання учень повинен закріпити отримані знання з спеціальної технології, сучасні прийоми та методи обробки одягу, уміло застосовувати необхідне обладнання, а також вміти раціонально організувати свою працю. Розвиваюча функція навчання спрямована на формування та розвиток спеціальних інтелектуальних, психологічних та практичних якостей особистості. Тобто, в учня повинно розвиватись професійне чуття художнього смаку, самостійна орієнтація при виборі методів обробки вузлів швейного одягу, а також творче мислення, яке сприяє створенню найбільш раціональних прийомів та методів роботи. Виховна функція спрямована на формування творчого ставлення до праці, а також на розвиток інших важливих якостей, необхідних учню для плідної праці: комунікативність, дисциплінованість, відвертість, добропорядність, інтерес до праці;
 - вплив науково – технічного прогресу на зміст виробничої практики, здійснюється в ході удосконалення змісту навчання на основі вивчення досягнень в області науки і техніки, що передбачає врахування динамічного розвитку науки у швейній галузі. Отже, навчання учнів повинно проводитись на сучасному обладнанні з використанням новітніх технологій швейного виробництва, наукової організації праці, а також при використанні досвіду новаторів виробництва;
 - оптимізація навчально – виробничого процесу, яка здійснюється за рахунок найкращої варіативності обраних форм організації та методів навчання під час проведення виробничої практики, характеризується ефективністю та якістю рішення навчально – виробничих завдань, а також ощадливістю витраченого часу та зусиль педагогів і учнів при вирішенні завдання. Необхідними складовими процесу оптимізації під час навчально– виробничої діяльності є використання сучасного обладнання та нової технології швейного виробництва, керівництво навчальним процесом освіченими та кваліфікованими майстрами виробничого навчання, що володіють знаннями нових досягнень розвитку швейної промисловості та вміють використовувати їх на практиці;
 - активізація учнів у процесі проведення виробничої практики, яка необхідна для розвитку інтелектуальних здібностей та розумової і практичної активності в учнів, а також для поглиблення та розширення у них професійних знань та вмінь. Важливим є те, що навчальна діяльність учнів повинна бути спрямована не тільки на запам'ятовування та автоматичне виконання прийомів праці, а також і на осмислювання процесу роботи та самостійне добування та

аналізування отриманих знань. Тому під час виробничої практики, необхідно використовувати методи, що активізують процес навчання, наприклад, рішення виробничих завдань, аналіз виробничих ситуацій, підготовка та захист звітів про проходження виробничої практики.

Отже, для якісної організації процесу виробничої практики необхідно враховувати критерії навчального процесу, а також знати види інструктажу, його структурні елементи та вміти раціонально планувати проведення інструктажів.

Грунтуючись на аналізі педагогічної літератури [2,5,7,8,10] та досвіді роботи, треба відзначити, що інструктаж поділяється на такі види: фронтальний, індивідуальний та бригадний.

Фронтальний інструктаж, як правило, проводиться майстром виробничого навчання чи робітниками підприємства перед початком виробничої практики з питань виконання учнями вимог техніки безпеки, дотримання дисципліни та режимів праці; а також протягом всього періоду виробничої практики, де аналізується робота учнів за минулий період, робляться висновки про виконану роботу, зазначаються недоліки та способи їх виправлення, ставляться нові завдання та вказуються шляхи їх виконання. Такий інструктаж проводиться не частіше одного разу на тиждень, оскільки учні під час виробничої практики розкидані по різних ділянках та підприємствам, що не дає можливості майстру виробничого навчання часто збирати разом всю групу.

Індивідуальний інструктаж є важливим видом роботи майстра виробничого навчання з групою, оскільки проводиться з кожним учнем індивідуально і спрямований на пояснення навчального матеріалу учню, та на контроль процесу виконання прийомів роботи та операцій по обробленню вузлів одягу, а також надає можливість майстру своєчасно допомогти учню у процесі виконання навчально – виробничої роботи. Майстер слідкує за кожним учнем та привчає їх до осмислювання процесу навчання і до самостійного використання необхідних прийомів роботи та методів обробки у процесі виготовлення швейного виробу за рахунок отриманих знань з спеціальної технології та під час проведення вступного інструктажу.

Бригадний вид інструктажу притаманний для бригадної форми організації виробничої практики та здійснюється з частиною групи учнів, які виконують своєрідну роботу. Бригадний інструктаж спрямований на викладення необхідної інформації окремій бригаді для виконання отриманих навчально – виробничих робіт, а також на інструктаж учнів бригади упродовж виконання завдання.

Досвід роботи свідчить про те, що який би вид інструктажу не використовувався упродовж навчальних занять виробничої практики, для продуктивного і повного його проведення притаманні визначені структурні елементи, тобто: вступний інструктаж, поточний інструктаж під час виконання навчально – виробничих робіт, та заключний інструктаж.

Вступний інструктаж у процесі виробничої практики використовується для ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом, необхідним для

виконання виробничого завдання. Під час вступного інструктажу відбувається виклад теми відносно виробничого завдання та цільової настанови за темою навчального заняття, що містить отримання учнями короткої, але змістовної характеристики, щодо оброблення швейного виробу.

Досвід роботи свідчить, що вступний інструктаж проводиться майстром виробничого навчання чи робітником підприємства у таких випадках:

- перед початком виробничої практики для ознайомлення учнів з підприємством, умовами праці, технікою безпеки та режимом робочого дня;
- при ознайомленні учнів з новим обладнанням чи пристроями;
- при ознайомленні учнів з новою технологією виготовлення швейного виробу;
- при виконанні учнями нових виробничих операцій;
- при використанні учнями нових прийомів або методів праці;
- при ознайомленні учнів з передовими методами праці новаторів виробництва з метою удосконалення методів праці;

- при переході учнів на нові робочі місця згідно з графіком переміщення.

Досвід роботи свідчить, що зміст вступного інструктажу може змінюватися і бути різним по тривалості часу. Так, при виготовленні нової моделі одягу вступний інструктаж докладний та детальний, але в міру того, як учні засвоюють процес роботи, вступний інструктаж стає коротшим і зводиться до видачі виробничого завдання. Ґрунтуючись на аналізі педагогічної літератури [1,3,4] необхідно зазначити, що для раціонального планування вступного інструктажу під час проведення виробничої практики, необхідно дотримуватись таких вимог:

- при використанні методів обробки одягу та прийомів виконання роботи, які раніше не застосовувались учнем, майстру виробничого навчання необхідно досконально пояснити новий матеріал та показати прийоми виконання навчально – виробничих робіт, тобто навчання повинно носити репродуктивний характер;

- у випадку, коли учні мають вже деякий досвід, майстру виробничого навчання необхідно зупинитись на показі тих методів обробки швейного виробу, які вони не зможуть опанувати самостійно;

- при виконанні навчально – виробничої роботи майстер виробничого навчання повинен залучати учнів до активної самостійної діяльності, тобто навчання повинно носити пошуковий творчий характер.

Досвід роботи та аналіз методичної літератури [1,2,3,4,7] дозволяє визначити те, що будувати вступний інструктаж, у ході виробничої практики, оптимально у такій послідовності:

1. Ознайомлення учнів з метою навчального заняття, розкриття сутності та змісту майбутньої роботи, уточнення її обсягу та терміну її виконання.
2. Актуалізація раніше засвоєних знань в учнів і придбаних умінь, відносно одержаного завдання по виготовленню одягу.

3. Ознайомлення учнів з технологічною послідовністю та технічними умовами на виготовлення швейного виробу, а також вивчення та використання інструкційно – технологічних карт, щодо оброблення даної моделі одягу.

4. Ознайомлення з обладнанням та пристроями, що є на виробництві і необхідні для виконання отриманого завдання.

5. Ознайомлення з організацією робочого місця під час виконання роботи.

6. Показування прийомів та методів роботи по обробці вузлів швейного виробу.

7. Аналіз можливих помилок та дефектів, що виникають під час виготовлення одягу та методів їх усунення.

8. Визначення якості обробки моделі одягу та ознайомлення учнів зі способами самоконтролю.

9. Закріплення та додаткове повторення засвоєного учнями матеріалу вступного інструктажу та випробування виготовлення вузлів одягу.

10. Видача навчально – виробничих робіт учням.

При проведенні вступного інструктажу майстер виробничого навчання використовує поєднання різних методів навчання, але досвід роботи свідчить, що найбільш характерними є розповідь та пояснення з наочним представленням еталону швейного виробу, які перемежуються з показом прийомів та способів роботи, під час яких учні самостійно спостерігають за процесом роботи майстра виробничого навчання. Але необхідно зазначити, що показ трудових прийомів найбільш ефективний тоді, коли майстер виробничого навчання з усього різноманіття методів навчання та трудових рухів обирає ті, які найбільш значні на даний період навчання та складають основу всього процесу.

Головне завдання майстра виробничого навчання при проведенні вступного інструктажу, як вважає В. А. Скакун, – закласти у свідомості учнів міцну основу для успішного виконання роботи, що залежить, на наш погляд, від логічної послідовності викладеного матеріалу, від правильності структурної побудови інструктажу, від раціонального використання методів навчання та емоційного стану майстра та настрою учнів.[7]

Поточний вид інструктажу також являє собою значимий структурний елемент, спрямований на контроль навчального процесу та на рішення проблем, які виникли у ході виконання виробничих завдань учнями. Поточний інструктаж проводиться майстром виробничого навчання при цільових обходах робочих місць учнів та має гнучку систему планування, яка залежить від складності виконуваних робіт та обставин, що виникають при роботі з учнями.

Отже, поточний інструктаж, як відомо, проводиться на основі спостереження за роботою учнів, тому, на наш погляд, він має індивідуально – диференційований характер, оскільки його зміст і структура залежать від індивідуальних особливостей учнів та від процесу виготовлення ними навчально – виробничих робіт.

Під час поточного інструктажу майстер виробничого навчання повинен давати учням необхідні рекомендації та слідкувати за ходом виконання виробничого завдання учнями, за правильним виконанням прийомів роботи та використанням необхідного обладнання; контролювати дотримання технологічної послідовності виготовлення одягу; правил техніки безпеки, а також якість виробу, однак, у випадку, коли виникли труднощі, майстер повинен вчасно надати допомогу учням, щоб уникнути браку.

При поточному інструктажі застосовують такі методи навчання: бесіда з учнем, пояснення незрозумілого навчального матеріалу під час вступного інструктажу; вказівки та зауваження, щодо процесу виконання роботи та показ прийомів роботи, при виконанні яких виникли труднощі. Однак, варто помітити те, що велика увага приділяється методам контролю, а саме: перевірці та поточному спостереженню майстром за учнями і за процесом виконання ними навчально – виробничої роботи, оскільки від своєчасного контролю залежить якість швейного виробу та правильна організація роботи учнів.

Отже, поточний інструктаж є найбільш відповідальним та тривалим етапом роботи майстра виробничого навчання, від проведення якого залежить успішність виконання навчально – виробничих завдань учнями.

Заключний інструктаж – це необхідний структурний елемент навчального заняття під час виробничої практики, оскільки спрямований на підведення підсумків роботи. Майстер виробничого навчання, як відомо, аналізує якість виготовлених виробів, узагальнює набутий досвід учнями, аналізує характерні помилки, причини їх виникнення та способи їх попередження і уникнення, також розглядає питання з виробничої дисципліни та з техніки безпеки при виконанні роботи учнями.

Необхідно помітити, що у ході виробничої практики заключний інструктаж, як і вступний, проводиться не на кожному навчальному занятті, а здійснюється тільки тоді, коли учні завершили виконання ґрунтовної частини виробничого завдання або перед переміщенням учнів на інші виробничі ділянки чи робочі місця, а також на заключному етапі виробничої практики.

Основні методи, які частіше за все використовують у ході заключного інструктажу є бесіда, під час якої відбувається обговорення і рішення питань, що виникли, та перевірка виконаних робіт, де майстер виробничого навчання з робітниками підприємства оцінює виготовлений швейний виріб, ураховує при цьому якість роботи, дотримання технічних умов, технологічної послідовності та норм часу на його виготовлення, а також самостійність при виконанні роботи та організацію робочих місць.

Отже, вибір виду інструктажу та послідовність його проведення залежить від специфічності швейного виробництва та системи організації праці на підприємстві, від форми організації виробничої практики; індивідуальних особливостей учнів та психологічного клімату на підприємстві.

Таким чином, вірна організація інструктажу під час виробничої практики сприятиме раціональному плануванню навчальних занять, цілеспрямованої та дисциплінованої праці учнів, виконанню умов правильного дотримання

технологічного процесу при виготовленні одягу, і як наслідок, формуванню кваліфікованого робітника.

Література:

1. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально – технических училищах.– (Педагогическая наука – реформе школы).– М.:Педагогика, 1988.–176с.
2. Вопросы профессиональной педагогики. Коллектив авторов. Учебное пособие. „ Высшая школа”, 1969.– 240 с.
3. Девятьрова Т. А. Методика производственного обучения: Методика и организация производственного обучения в учебно – производственных мастерских швейного профиля. Конспект лекций для студентов специальности 7.010104 Профессиональное обучение. Технология текстильной и легкой промышленности. – Харьков: УИПА, 2000. – 33 с.
4. Душутин Г. Г. Вопросы организации и методики производственного обучения. – М.: Всесоюзное учебно – педагогическое издательство трудрезервиздат, 1954. – 200 с.
5. Позняк И.П., Малышев В. В. Организация и методика обучения в профтехучилищах. Изд. 3–е, доп. Минск, «Вышэйш. Школа»,1975.–384 с.
6. Предвыпускная производственная практика учащихся средних профтехучилищ. Государственный комитет СРСР по профессионально – техническому образованию. Всесоюзный научно – исследовательский институт профессионально – технического образования, 1980.–61 с.
7. Скакун В. А. Введение в профессию мастера производственного обучения: Метод. пособие. –2–е изд. перераб. и доп. –М.: Высш. шк., 1988. – 239 с.
8. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ: Метод. Пособие.– М. : Высш.шк., 1987.–272 с.:ил.
9. Труханов И. И. Формы и методы обучения учащихся в условиях производства. – М.: Высш. шк., 1979.– 56 с.
10. Шамков Н. А. Педагогические основы производственной практики учащихся ПТУ.– М.: Высш. шк., 1989.–78 с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Вікторенко І.Л., Журавльова Т.П.

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дана робота розкриває роль інтегрованих уроків в екологічному вихованні молодших школярів, а також показано їхній вплив на рівень сформованості екологічної культури, моральний розвиток учнів та рівень знань.

Ключові слова: інтегровані уроки, екологічне навчання та виховання, екологічна культура, міжпредметна інтеграція

У Концепції загальної середньої освіти відмічено, що освіта ХХІ століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Використовуючи багатства природи, людина своєю діяльністю все більше впливає на неї, не завжди думаючи про наслідки, що можуть призвести до негативних змін природних комплексів, екологічних проблем. Розвиток промисловості, хімізація сільського господарства, використання атомної енергії призводять до зміни газового складу атмосфери, насичення повітря шкідливими речовинами, забруднення водойм нафтопродуктами, відходами промисловості та сільського господарства. Ці проблеми не минули і нашої країни. Це негативно впливає на стан здоров’я людини і навіть унеможлиблює її існування на Землі.

У наш час проблема екології взагалі, а особливо проблема екологічного навчання та виховання має велике значення, і тому вона широко представлена у сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі.

У своїх працях автори–науковці [1], [2], [7], [8] наголошують, що успішне рішення проблем запобігання глобальної катастрофи, кризових ситуацій і покращення екологічного стану можливе лише за умови високої екологічної культури населення, зміни нашого ставлення до природи і її багатств.

С.Литвинська зазначає, що активна життєва позиція людини повинна вироблятися з дитинства [9]. Наш обов’язок перед світом – зберегти Землю яскравою, квітучою, сонячною, земною. Задля цього повинні бути використані усі можливості для посилення природоохоронної освітньої роботи, починаючи ще з молодшого віку. Автор зауважує, що необхідно розширити таку пропаганду через дитячі журнали, де, враховуючи психологію молодших дітей, використовуючи усі можливі засоби (живопис, поезію, літературу, музику), можна було б формувати і спрямовувати їхню екологічну освіту.

У колективній монографії «Ставлення школярів до природи» під редакцією І. Зверева та І.Суравніної широко розкриті принципи формування відповідальності школярів до природи і показано вплив педагогічного колективу на цей процес [5], [10]. Автори підкреслюють, що в наші дні особливого значення набуває відповідальне ставлення людини до природи. Збереження здоров'я людей, забезпечення їх продуктами харчування, енергією, охорона природного середовища від забруднення і руйнування, збереження генетичного різноманіття біосфери стали глобальними проблемами, які потребують невідкладного вирішення. Природа Землі не в змозі самотійно нейтралізувати негативні наслідки людської діяльності.

Таким чином, ми бачимо, що проблема стану навколишнього середовища і необхідність екологічного навчання та виховання турбують багатьох вітчизняних вчених. Вони приходять до єдиного висновку: екологічне навчання та виховання є одним із засобів, щоб запобігти у майбутньому непередбачених екологічних катастроф і наслідків людської діяльності. Свідоме й бережливе ставлення до природи маємо формувати з дитинства у сім'ї та школі за умови активного формування екологічної культури та накопичення систематичних знань у цій галузі. І тому нагальною потребою сьогодення є подолання екологічної безграмотності та нігілізму, що спричинили кризову екологічну ситуацію в нашій країні. Для того, щоб покращити становище, необхідно проводити екологічне та природоохоронне виховання, починаючи з раннього дитинства. Таке свідоме й цілеспрямоване виховання має бути неперервним не лише впродовж шкільного навчання, а й усього життя кожної людини.

У Концепції екологічної освіти України [6] червоною ниткою проходить основне завдання – підготовка підростаючого покоління з високим рівнем екологічних знань, свідомості та культури шляхом екологізації всього навчально–виховного процесу. Школа повинна виховувати такого громадянина, який був би здатний брати участь в охороні навколишнього середовища. Це завдання стосується кожного навчального предмета, а особливо природознавчих дисциплін.

На наш погляд вирішення проблеми екологізації слід шукати на шляхах „міжпредметної інтеграції”. І цілком природно, що інтеграцію навчання намагаються ввести перш за все на його першій ступені – в початковій школі. Таким чином, нові соціально–педагогічні умови і актуальні потреби самої педагогічної науки створюють об'єктивну потребу для осмислення значення інтеграції навчальних дисциплін в новій ситуації функціонування української школи.

Все вищевикладене обумовлює актуальність екологічної проблеми сучасності і передбачає інтегроване екологічне навчання та виховання в початкових класах як один із значних і ефективних засобів при формуванні у підростаючого покоління високого рівня екологічних знань, свідомості та культури.

Обрана тема зумовила об'єкт, предмет і мету дослідження. Так, об'єктом досліджень виступає формування в учнів початкових класів знань наукових

основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції у галузі охорони природи, раціонального використання і відтворення природних ресурсів.

Предметом досліджень є використання інтегрованих уроків при здійсненні екологічного виховання та його удосконаленні.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити вплив, ефективність і перспективність інтегрованих уроків у процесі формування екологічної культури у молодших школярів.

Експериментальна робота проводилась протягом 2003–2004 років в середній загальноосвітній школі села Капитолівка Ізюмського району Харківської області.

Перед проведенням експерименту нами було визначено рівень екологічної культури молодших школярів. Анкетуванням були охоплені учні та їх батьки. Тільки при такому комплексному підході можна було розраховувати на достатньо повний вияв причин, які зумовлюють сучасний стан екологічного виховання, та намітити шляхи його покращення.

Аналіз відповідей батьків на питання анкети показав, що в сім'ях в основному відсутнє екологічне виховання. Нажаль 43% батьків навіть не замислюються над тим, як поведуться їхні діти в природі і лише 25% звертають на це увагу.

Таким чином, ми дійшли висновку, що від 30% до 40% опитаних батьків не бувають з дітьми в природі. Вони не вважають за потрібне вчити своїх дітей правилам поведінки в природі.

Паралельно з цим було проведено анкетування учнів контрольного та експериментального класів. Аналізуючи відповіді на питання анкети, можна зробити загальний висновок про те, що всі учні із задоволенням бувають на природі, полюбляють збирати гриби та ягоди (26%), люблять гратися на природі (12%), допомагають дорослим рибалити (21%), розпалювати вогнища для зігріву та приготування їжі (7%). В той же час уявлення учнів про бережливе відношення до природи та її багатств, про допомогу тваринам і рослинам, про охорону природи та правилах поведінки в природі дуже недосконалі, неглибокі і є далеко не у всіх учнів.

Дане анкетування, а також результати бесід з дітьми та їх батьками дозволили визначити рівень сформованості екологічної культури учнів за методикою, запропонованою Т.Вайдою [3].

Рівень сформованості екологічної культури молодших школярів визначався за компонентною спрямованістю, яка включала:

- А) інтерес дітей до природи та екологічних проблем;
- Б) переконання в необхідності охорони природи та бережливого ставлення до неї;
- В) світосприймання дітьми природи як цінності, усвідомлення необхідності поліпшувати свої екологічні знання.

На основі означених компонентів та розроблених критеріїв було визначено три рівні сформованості екологічної культури молодших школярів: високий, середній, низький.

На початок дослідницької роботи рівні екологічної культури в експериментальному класі характеризувались такими показниками: з високим рівнем – 20,8%, з середнім – 58,4%, з низьким – 20,8%. В контрольному відповідно ці показники були: 17,7%, 52,9%, 29,4%.

У формуванні екологічної культури молодших школярів неабияку роль відіграє і мікроклімат у класі. Мікроклімат у експериментальному та контрольному класах визначали за допомогою методики–питальника “Мій клас” – Ю.Гільбуха [4].

Проведене опитування дозволило зробити висновки: в експериментальному класі ступінь вдовolenості шкільним життям у середньому складає 41,7 %, конфліктності – 33,3 %, згуртованості – 25 %. У контрольному класі – 41,2 %; 23,5 %; 35,3 % відповідно.

Загальний висновок такий: дорослі поки що погано підготовлені до екологічного виховання школярів та мало цим займаються, вони не відмовились ще від стереотипів на споживацьке відношення до природи. Дивно, але більшість батьків, які відповідали на питання анкети, дуже поверхово, як виявилось, уявляють собі, що таке екологія, екологічне виховання, екологічна культура.

Проведене анкетування показало, що необхідно підняти рівень екологічного виховання та удосконалити керівництво практичною діяльністю учнів по збереженню, примноженню та розумному використанню природи. Цього можна досягти тільки при взаємозв'язаній та взаємозацікавленій роботі учнів, батьків та вчителів у школі і сім'ї.

З цією метою в експериментальному 3–А класі 2003–2004 навчальний рік ми вирішили оголосити роком „Від чистої душі до чистоти довкілля”, де було проведено ряд інтегрованих уроків, які, на нашу думку, є одним із перспективних шляхів екологічного виховання учнів.

Готуючись до уроків ми пам'ятали, що інтеграція навчання може дати ефект лише за умови, коли ми самі будемо виявляти свій творчий підхід як до вивчення кожної теми зокрема, так і до всього навчального матеріалу в цілому. А це залежало від уміння синтезувати матеріал, органічно пов'язувати уроки з різних предметів, підпорядковуючи їх головній темі. Тому ми завчасно проаналізували календарне планування, зіставили теми з усіх предметів програми, дібрали теми, близькі за змістом або метою використання.

Екологічне виховання і освіта в процесі вивчення математики здійснювалися безпосередньо на інтегрованих уроках у таких напрямках:

- Через вступні короткі бесіди вчителя, які мають екологічне спрямування, побудовані відповідно до теми уроку; розкриття на конкретних прикладах математичних закономірностей природи; складання відповідних графіків і діаграм, що ілюструють функціональні залежності результатів впливу людської діяльності на природу;

- Розв'язування задач екологічного змісту з метою глибшого розуміння учнями окремих екологічних понять, які сприяють формуванню їхнього екологічного мислення;

- Більш усвідомлене опанування основних математичних методів обробки статистичних матеріалів учнями, зібраних під час проведення екскурсій, практичних та самостійних завдань і т.ін.;

- У позаурочній навчально–виховній діяльності, через організацію творчих конкурсів, олімпіад з математики і екології, математичних турнірів і т.ін.

Враховуючи вищеозначені напрямки, були проведені інтегровані уроки з природознавства та математики.

Важко уявити процес пізнання природи, виховання любові й бережливого ставлення до неї без яскравого, емоційного слова. Великі можливості для реалізації поставлених завдань закладені в системі уроків позакласного читання. Спеціально дібрані художні твори, які доступні для сприймання молодшими школярами та вирізняються науковою достовірністю і художньою виразністю, стануть справжнім джерелом знань про природу й ставлення до неї, сприятимуть розвитку спостережливості, вихованню співчуття, співпереживання, викликать потребу надавати допомогу тим, хто її потребує. Проводячи інтегровані уроки з природознавства та позакласного читання, нашою метою було – повернути увагу до реалізації можливостей дитячої книги у вихованні екологічної культури молодших школярів.

Формуючи екологічну культуру молодших школярів, ми намагалися інтегрувати також природознавство з елементами народознавства та виразним читанням.

Таким чином, проведена експериментальна робота сприяла:

- Підвищенню рівня сформованості екологічної культури школярів: в експериментальному класі ці показники відносно високого, середнього та низького рівнів в 1,7 – 2,3 рази вищі, ніж у контрольному;

- Підвищенню морального розвитку учнів експериментального класу порівно з їхніми однолітками в контрольному класі. В експериментальному класі підвищилась вдоволеність шкільним життям, зросло почуття згуртованості, зменшилась конфліктність;

- Покращенню результатів навчання учнів експериментального класу: збільшилась кількість учнів, які вивчаються на високому та достатньому рівнях на 4,2–17,6% і відповідно зменшилась кількість учнів, які вчаться на середньому та низькому рівнях;

- Встановленню сприятливого мікроклімату в сім'ях експериментального класу, налагодженню їхніх стосунків з дітьми;

- Збагаченню екологічних знань самих батьків та активізації їхньої практичної діяльності у природі.

Література:

1. Астанін А. Охорона природи //Початкова школа. – 1984. – № 5. – С. 13 – 14.
2. Борейко В. Охорона природи – справа молоді //Початкова школа. – 2001. – № 3. – С. 16 – 17.
3. Вайда Т. Формування екологічної культури студентів педвузів засобами туристсько–краєзнавчої діяльності. – К., 1998. – 17 с.

4. Гильбух Ю. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся общеобразовательной школы: начальное и среднее звено / Изд. 3-е. – К.:НПЦ Перспектива, 1995. – С.55–57.
5. Зверева І. Ставлення школярів до природи. – К., 1988. – 23 с.
6. Концепція екологічної освіти України. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7, 2002. – С. 8.
7. Кормішев В., Коган А. Обличчям до природи. – К., 1990. – 23 с.
8. Корнева А. Суспільство і навколишнє середовище. – К., 1982. – 52 с.
9. Литвинська С. Природа навколо нас // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С.13–14.
10. Суравіна І. До питання про екологічне виховання молодших школярів // Початкова школа. – 2002. – № 7. – С.12–13.

Голуб Н.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ВИПЕРЕДЖАЮЧОГО ХАРАКТЕРУ В РОБОТІ З 6-РІЧНИМИ УЧНЯМИ

Важливим завданням вчителя початкових класів є поступове формування у молодшого школяра стійких пізнавальних інтересів та потреб, виховання пізнавальної активності та самостійності як рис особистості дитини, розвиток в неї творчих здібностей.

Як показують дослідження Ш.Амонашвілі, В.Загвязінського, Б.Коротяєва, О.Матюшкіна та інших вчених, сприяти формуванню у дітей творчого ставлення до виконання навчальних завдань можна лише за умов сумлінної, щирої, насиченої творчим пошуком професійної діяльності самого вчителя.

Результатом творчості вчителя є розробка та включення в навчальний матеріал різноманітних пізнавальних завдань, які спрямовані на формування та розвиток пізнавальної активності та самостійності дітей, підвищення їх успішності в процесі навчання.

Вивченню особливостей реалізації вчителем однієї з дидактичних функцій пізнавальних завдань випереджаючого характеру, а саме евристичної функції, присвячена дана стаття.

Застосування в роботі з 6-річними учнями пізнавальних завдань випереджаючого характеру допомагає вчителю створювати ситуації активного пошуку дітьми знань, що сприяє формуванню стійких пізнавальних інтересів у школярів, забезпечує емоційно-позитивну творчу атмосферу в учнівському колективі. Слід зазначити, що пізнавальні завдання випереджаючого характеру, по-перше, включають певну пізнавальну трудність, усвідомлення якої викликає активні перцептивні та розумові дії дитини, по-друге, такі завдання є засобом перспективної підготовки дітей до успішного оволодіння складними програмними темами на більш віддаленому етапі навчання.

Як показали наші дослідження, реалізацію евристичної функції пізнавальних завдань випереджаючого характеру можна забезпечити при створенні вчителем таких навчальних ситуацій, коли дітям пропонується:

1) знайти засіб раціональної організації та представлення певної інформації (наприклад, проаналізувавши умову завдання і представивши її у

схематичному вигляді, впорядкувати дані, змінити певну послідовність їх викладання);

2) виявити певні закономірності між явищами, об'єктами, подіями, про які йдеться в завданні, відобразити їх в унаочненій чи словесній формі;

3) винайти засіб раціонального запам'ятовування поданої інформації;

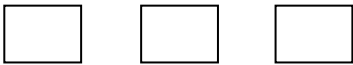
4) винайти алгоритм необхідних розумових та практичних дій для виконання завдання;

5) проаналізувати описану ситуацію, зробити прогноз подальших подій чи спланувати свої наступні дії.

Увага дітей повинна привертатися до того, як раціонально представити, впорядкувати певну інформацію. Так, при складанні стислого запису умови задачі на знаходження суми дітям дозволялося переставляти цифри так, щоб їм було зручно здійснювати рахування (при цьому діти ознайомлювалися з певним математичним явищем: при перестановці доданків сума не змінюється).

Наприклад: “Маленький Сергійко знайшов 1 гриб, Катруся знайшла 2 гриба, Вова знайшов 6 грибів. Скільки усього грибів знайшли діти?”

Діти складають стислий запис умови задачі:



Складати числа у такому порядку незручно, тому дітям треба допомогти знайти більш раціональний спосіб їх розташування: переставити картки з літерами та відповідними цифрами в іншій послідовності:



При розв'язуванні задачі складання чисел в послідовності 6, 2, 1 є більш зручним, ніж в послідовності 1, 2, 6, тому діти з “випередженням” застосовують переставний закон при відшукуванні раціонального шляху виконання поставленого завдання.

Важливим також є створення таких ситуацій, коли можна організувати пошук учнями тих закономірностей, зв'язків, що є характерними для певного навчального матеріалу і доступні дітям даного віку.

Так, наприклад, дітям пропонувалося таке завдання: розглянути на малюнках метеликів лимонницю та білана капустяного, подумати, з якими словами в нашій мові пов'язані назви цих комах. Даному завданню передувала бесіда про те, чим живляться комахи, де вони літають, які рослини є на городі та в садку влітку. Діти правильно визначили, що метелика білана капустяного,

можливо, назвали так тому, що він полюбляє капусту, робить кладку яєць на її листях, до того ж і крильця має білі. Що стосується лимонниці, то діти обговорювали декілька припущень: одне про те, що метелик лимонниця живиться лимонами (тоді вчитель спитав дітей, чи ростуть в наших садках лимони). Припущення про те, що “лимонниця” має зв’язок із словом “лимон” через таку ознаку як колір, на думку дітей, було більш вірогідним.

Завдання такого характеру стимулюють інтерес учнів до етимології слів рідної мови, позитивним результатом в роботі є те, що діти самі звертаються до вчителя з питаннями та власними думками стосовно походження різних слів. Розкриваючи зв’язки між предметами, явищами та словами, якими позначаються ці об’єкти предметного світу, діти переживають радість “відкриття”, що, в свою чергу, сприяє формуванню потреби в розумовій праці. До того ж такі види пізнавальних завдань випереджаючого характеру можна вважати часткою перспективної підготовки дітей до засвоєння програмних тем “Споріднені слова”, “Корінь слова”, “Засоби словотворення”.

Прикладом завдання, сутністю якого була організація пошуку дітьми раціонального прийому запам’ятовування поданої інформації, може бути наступне: дітям пропонувалося допомогти Незнайці запам’ятати, які речі купила Рита, а які Лоліта. Роздивившись малюнки, діти “підказали” Незнайці, що в назвах речей Рити є звук [р] (ручка, марки, цукерки, ракетка), в назвах речей Лоліти є звуки [л], [л’] (лимони, олівці, альбом, пенал), на цій підставі вони розподілили малюнки на дві групи. Діти без утруднень називали речі Рити і Лоліти і в тому разі, коли всі малюнки перемішувалися, і тоді, коли не було наочної опори і їм самим доводилося пригадувати назви предметів.

При виконанні наступного завдання (рис.1) дітям пропонувалося знайти та описати алгоритм тих дій, за допомогою яких вони зможуть допомогти вибрати дорогу: саме ту, якою мати воліє прийти з магазину додому, де на неї чекають малі діти.

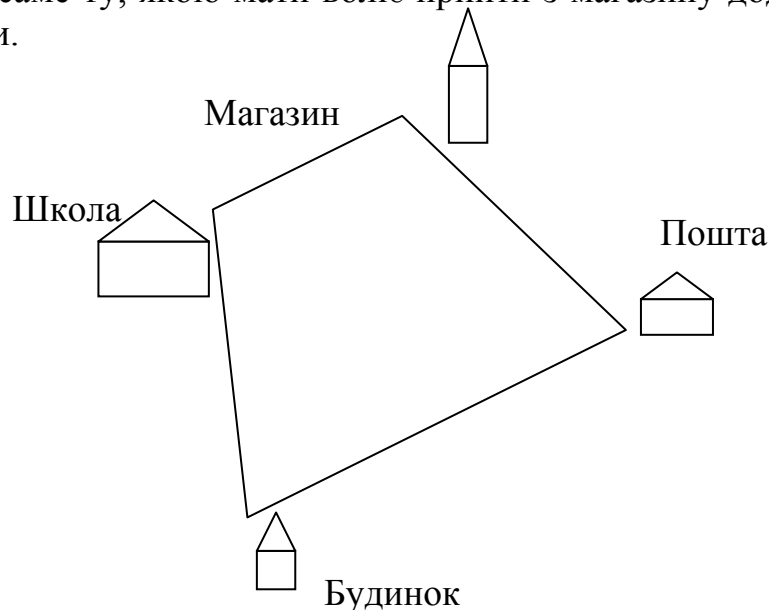


Рис.1

Сутність завдання полягала в тому, щоб знайти найкращій спосіб його розв'язання. Дітям треба було визначити етапність виконання дій та розв'язати наступні задачі:

- 1) визначити критерії, за якими треба вибирати дорогу (одну з двох, до того ж найкоротшу, бо на маму вдома чекають діти);
- 2) знайти засіб порівняти дороги за довжиною, щоб вибрати з них найкоротшу (найкращій засіб з використанням лінійки);
- 3) ретельно виконати вимірвальні дії, потім обчислювальні операції, надалі порівняти отримані числові дані;
- 4) описати дорогу, якою мама піде додому (йдучи цією дорогою проходить мимо школи).

В роботі з 6-річними дітьми доречно використовувати завдання, які навчають їх встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і на цій підставі прогнозувати подальші події. Так, читаючи казку "Півник і двоє мишенят", педагог може зупинити читання після слів "от замісив Півник тісто, приніс дрова та й розпалив вогонь у печі. А як у печі нагоріло, посадив пиріжки..." І запропонувати поміркувати, що було далі, після того, як спеклися пиріжки. Педагог звертається до дітей: "Як ви гадаєте, що має вчинити Півник з мишенятами? Чому? Розкажіть про це."

Слід відмітити й ті види роботи з дітьми, які привчають їх уважно ставитися до виконання завдань, налаштовують їх на творчий підхід до розв'язання проблем. Високу пошукову розумову активність викликають в дітей завдання з "помилками". Виявлення помилок вимагає від учня зосередженості, актуалізації тих знань, які необхідні в даній конкретній ситуації. В пізнавальних завданнях випереджаючого характеру виправлення помилок пов'язано з реконструктивною діяльністю, а пояснення припущених помилок – з мовленнєвим опосередкуванням виконаних розумових дій.

Великий інтерес викликають в дітей задачі з помилками. Так, наприклад, в роботі над задачею важливо навчити дітей уважно слухати, аналізувати умову задачі, знаходити в ній неточності чи безглуздості, критично ставлячись до того, що здається в ній неправильним. В умові задачі "У Мурки було 2 білих і 5 чорних цуценяток. Скільки усього цуценяток було в Мурки?" діти повинні знайти помилку: адже Мурка – кличка кішки, а не собаки (до того ж Муркою називають кішку тому, що вона муркоче). Чи, наприклад, така задача: "Вова з'їв 4 кавуни, а Сергійко – 3 кавуни. Скільки усього кавунів з'їли хлопці?" В дітей вже вистачає життєвого досвіду, щоб вказати на те, що навіть дорослий не може з'їсти за раз декілька кавунів (в одному з класів дитина доводила, що можна з'їсти таку кількість, якщо кавуни маленькі, але діти її відразу виправили: тоді в умові буде говоритися не про кавуни, а про кавунчики).

У приведених вище умовах задачі діти знаходили помилки і ми навчали учнів виправляти їх. Для цього треба було змінити умову, запитання задачі, по-іншому сформулювати їх. Замість Мурки діти використовували прізвисько Жучка, замість кавунів говорили про скибки кавуна. Такі види пізнавальних

завдань сприяли формуванню в дітей вміння критично оцінювати інформацію, брати активну участь в її перетворенні при усуванні помилок.

Розглянуті завдання викликали в дітей інтерес, позитивну емоційну реакцію, вчили знаходити раціональні шляхи представлення, запам'ятовування, розв'язання поставленої задачі, до того ж можна говорити, що вони сприяли створенню творчої атмосфери в учнівському колективі. Радість від пошуку та знаходження “правильного рішення”, від підтвердження висунутих припущень чи здогадки була основою для формування творчого ставлення дітей до навчально–пізнавальної діяльності.

Як показують результати експериментальної роботи, розвиток творчих здібностей учнів є результатом творчої діяльності вчителя. Творчість вчителя проявляється у збагаченні навчального матеріалу пізнавальними завданнями, відборі ефективних педагогічних заходів, що сприяють створенню таких евристичних ситуацій, в процесі яких відбувається “відкриття” молодшими школярами нових знань, пошук та знаходження ними раціональних шляхів розв'язування поставлених завдань.

Вважаємо необхідним подальше вивчення засобів ефективної організації творчої педагогічної діяльності вчителя, пошук шляхів розвитку творчих здібностей учнів.

Карелін М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Освіта у всі часи вважалася однією з найважливіших галузей соціального життя. Як результат і процес засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, вона забезпечувала передачу від покоління до покоління знань всіх тих духовних багатств, що виробило людство. Освіта – необхідна умова підготовки людини до професійної діяльності, основний засіб прилучення людини до культури й оволодіння нею. У сучасну епоху, в умовах формування інформаційної цивілізації проблеми освіти, його сьогоденного та майбутнього стають особливо актуальними.

За останнє століття в галузі освіти відбувся небачений стрибок. Із самого початку свого виникнення і до наших днів наука прагнула не тільки осмислити існуючі системи освіти, але і сформулювати нові цінності й ідеали освіти.

Вимоги до професійно–педагогічної підготовки майбутнього фахівця до трудового виховання молодших школярів ґрунтуються на історико–педагогічному досвіді, об'єктивних потребах суспільства в такій підготовці, сучасної державної освітньої стратегії.

Зазначена підготовка являє собою багатоаспектний процес, що містить в собі усі важливі аспекти підготовки вчителя: загальнонаукову, спеціальну, технологічну, психологічну, методичну, педагогічну, естетичну й екологічну підготовку. Від того, наскільки цілісно ці компоненти будуть представлені і сформовані у майбутніх учителів, залежить рівень їхньої професійно–

педагогічної підготовки до педагогічної діяльності по формуванню в молодших школярів особистісних якостей і чорт характеру.

У процесі підготовки майбутньому фахівцеві необхідно опанувати системою знань про природу і механізми впливу науково–технічного прогресу на навколишній світ, матеріальне виробництво, розвиток творчого потенціалу людей. Це дозволить йому досить глибоко усвідомити роль науково–технічного прогресу в рішенні соціально–економічних проблем суспільства, зрозуміти соціальну значимість гармонічного розвитку особистості в духовній і матеріальній сфері діяльності.

Ефективність процесу формування в молодших школярів естетических знань і умінь багато в чому залежить від уміння вчителя використовувати освітній і виховний потенціал наповнення процесу праці естетичним змістом. Звідси випливає, що естетичну підготовку необхідно розглядати невід’ємної складового процесу становлення майбутніх фахівців.

У процесі професійно–педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів важливо розкрити цілісний механізм формування виникаючих у праці відносин, їх освітній і виховний потенціал, дидактичні і методичні прийоми роботи педагога по розвитку особистісних якостей учнів у виникаючих відносинах. Необхідно ґрунтовно підготувати майбутнього фахівця до розвитку в трудовій діяльності молодших школярів ціннісних відносин до предмета, засобів, результатів праці, самій праці.

Зміст професійно–педагогічної підготовки вчителі початкових класів повинний забезпечувати його готовність до організації праці учнів у школі і домашніх умовах по обробці матеріалів, технологія яких доступна розумінню і рівню підготовленості молодших школярів і посильна реалізації їхнього фізичного розвитку, керівництву такою працею, використанню освітнього і виховного потенціалу праці, залученню до цієї роботи батьків. У майбутнього фахівця необхідно сформувати уміння розвивати в молодших школярів здатність бачити і почувати красу процесу праці, людських відносин у трудовому колективі, формувати творче відношення до праці.

Включаючи учнів початкових класів у працю, майбутній фахівець повинний знати, як і яким чином формуються між особистісні відносини в праці, представляти можливі наслідки даних впливів, уміти при необхідності їх коректувати. Тому необхідно озброїти майбутнього фахівця необхідними знаннями про колективні форми організації трудової діяльності молодших школярів, про розвиток виникаючих у праці стосунків між учасниками праці особистісних якостей учнів.

Майбутньому фахівцеві сільської школи, крім знань і умінь, що дозволяють самостійно й успішно планувати і здійснювати процес трудового виховання школярів, необхідно засвоїти специфічні особливості трудового виховання підростаючого покоління в умовах сільської місцевості, уміти планувати і реалізувати процес трудового виховання молодших школярів з урахуванням особливостей природно–кліматичних зон і обумовлених ними організацію і зміст праці в даній місцевості, спираючи при цьому на основні

положення народної педагогіки і досвід трудового виховання, придбаний учнями в родині.

У зміст підготовки майбутнього фахівця необхідно включити питання організації педагогічної роботи з батьками по трудовому вихованню молодших школярів у родині. У процесі реалізації трудового виховання молодших школярів учителю необхідно враховувати багатофакторність виховних впливів, спрямованих на учнів, уміти створювати стійкі зв'язки школи, родини і громадськості, тому що тільки об'єднання зусиль можуть забезпечити повноцінний процес трудового виховання молодших школярів. Отже, зміст професійно–педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів повинний забезпечувати готовність до координації зазначених виховних впливів, ефективного використанню їхнього виховного потенціалу.

Істотну роль у практичній реалізації задач трудового виховання молодших школярів грає уміння учителя враховувати загальні і специфічні задачі виховання хлопчиків і дівчинок. Загальні задачі полягають у всебічному розвитку особистості і підготовці підростаючого покоління до життя і праці. Специфічні задачі зв'язані з формуванням у хлопчику особистісних якостей і чорт характеру майбутнього чоловіка і батька, а в дівчинці – жінки, охоронниці сімейного вогнища і матері. Тому майбутньому фахівцеві необхідно знати сутність і зміст трудового виховання дітей молодшого шкільного віку, ґрунтовно розбиратися в специфіці задач трудового виховання хлопчиків і дівчинок, уміти виділяти загальні і специфічні задачі виховання, володіти методами і прийомами формування особистісних якостей вихованців, що забезпечують їх підготовку до праці виходячи з принципу природосообразності.

Отже, трудове виховання молодших школярів є актуальною соціально–педагогічною проблемою, в основі рішення якої лежить відповідна професійна підготовка вчителя початкових класів.

Полтавець В.Л.

ХУДОЖНЄ ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ

У статті розглядається значення та зміст дисциплін предмету «художнє виховання» в сучасних навчальних програмах початкової школи Франції.

Ключові слова: початкова школа Франції, художнє виховання, шкільна програма, музичне виховання, візуальні мистецтва, пластичні мистецтва.

У наш час всебічної глобалізації в галузях освіти, науки та культури проблема художнього виховання учнівської молоді, розвиток художньо – естетичних здібностей, художньо–естетичних смаків та ідеалів підростаючих поколінь є невід'ємною складовою частиною духовних цінностей людства. Для української педагогічної науки виникає потреба у вивченні практичного досвіду та надбань інших країн в вихованні учнівської молоді засобами

мистецтв, і, насамперед, такої непересічної країни Європейської співдружності, як Франція.

Висвітленням проблем та стану освіти у Франції присвячували свої наукові праці вітчизняні дослідники зарубіжної педагогіки Швець Т., Охріменко І., Минько В., Максименко А., Лавриченко Н., Масол Л, Волинець Л., Зязюн Л. Однак у роботах вітчизняних науковців не знайшло достатнього висвітлення питання детального змісту шкільних програм щодо художнього виховання, особливо в початковій школі. Розуміння завдань та змісту навчальних програм допоможе запозичити досвід французької практичної шкільної педагогіки для використання у вітчизняних наукових дослідженнях та розробках задля втілення в шкільну практику. Мета нашої статті полягає в тому, щоб схарактеризувати дисципліни розділу “Художнє виховання” в навчальних програмах початкової школи Франції та встановити роль, місце, зміст мистецьких дисциплін у французькій початковій школі.

Викладання мистецьких дисциплін у державних школах Франції має глибоке історичне коріння. Починаючи із Закону про обов’язкове початкове навчання 1882 року (Закон Феррі), малювання, елементи ліплення, музика затверджені серед дисциплін, що повинні викладатися на всіх етапах початкової школи [1, с.614]. Художнє виховання відіграє важливу роль в інтелектуальному, духовному розвитку дитини, розширює її кругозір, залучає до найкращих надбань культурної спадщини не лише своєї, але й інших країн світу. Проблеми освіти мають пріоритетне значення в державі, а художнє виховання є «основним чинником шкільної освіти» [7, с.8860]. Тому держава опікується розробкою та втіленням у життя різноманітних освітянських програм, і зокрема, пов’язаних з викладанням мистецьких дисциплін у навчальних закладах (“Художнє виховання від материнської школи до університету”, 1998; “Побудувати школу ХХІ століття”, 1998; “Початкова школа у ХХІ столітті”, 1999; “Мистецтва та культура у школі”, 2000).

Шкільні програми для початкової школи, впроваджені в навчальну практику в 1995 році, потребували модернізації, яка пов’язана з процесами глобалізації, з необхідністю відповідати потребам сьогодення, що полягають у застосуванні новітніх технологій у навчальному і виховному процесі. Постає актуальною розробка нових підходів до навчання, своєрідних гарантів надання рівних шансів усім в отриманні повноцінної освіти. Тому головним завданням стає потреба створення нових навчальних програм, особливо для початкової школи, в яких застосовується все найкраще, що є «доробком сучасної педагогіки» [2, с.5]. Основні напрями, завдання нової шкільної програми, місце художнього виховання в ній виклав у своїй промові на прес-конференції 20 липня 2000 року Міністр освіти Франції Жак Ланг. Головні ідеї полягають у тому, що школа повинна сприяти розквіту чуттєвого мислення, викликати у дітей невгамовне бажання споглядати прекрасне, самовиражатися в різних проявах художньої творчості. Дитина може отримати гармонійний та збалансований розвиток лише за умови, що раціональне та чуттєве мислення будуть виховуватись та розвиватись за однакових умов. Художнє виховання в

початковій школі повинне сприйматися не як додаткова дисципліна, а як метод навчання, за допомогою якого поезія, писемність, географія, історія, математика стають більш виразними. Музика стає складовою частиною математики, театр – літератури, пластичні мистецтва частиною геометрії, географії, історії [5]. Початкова школа у Франції намагається дати учням за допомогою художнього виховання те, що не завжди може дати їх соціальне та культурне середовище, тому що "...немає іншого місця, окрім школи, для організації зустрічі з мистецтвом. Немає іншого місця, окрім школи, щоб встановити перше знайомство з творами мистецтв. Та на кінець, немає іншого місця, окрім школи, для збалансування однакового доступу до мистецтва та культури..." [8, с.2]. На початку 2002 року у Франції були затверджені нові державні шкільні програми для початкової школи [3], де основними пріоритетами було визначено викладання мов (французької, регіональної, іноземної) та художнє виховання. Поява цих програм є логічним розвитком та реформуванням системи освіти, пошуком нових орієнтирів у навчанні і вихованні майбутніх громадян республіки та Європейської спільноти. Все більш важливе місце в реалізації цих завдань відіграє художнє виховання як один із основних чинників виховної політики у школі [4, с.5], що сприяє „становленню нових митців культури, формуванню шанувальників мистецтв, основи майбутнього оновленого чуттєвого, допитливого, компетентного покоління громадян” [6, с.1].

Початкова школа, відповідно до Закону про орієнтацію освіти (1989 рік) та Декрету про організацію та функціонування материнських та елементарних шкіл (1990 рік), складається з 3 етапів навчання:

- цикл набуття первинних навичок («Ecole maternelle» cycle des apprentissages premiers), який починається в материнській школі (2 роки, «petite section», «moyenne section»), для дітей віком 3–5 років;
- цикл набуття основних навичок та знань («Cycle 2» cycle des apprentissages fondamentaux), який починається на останньому етапі материнської школи (1 рік «grande section») і триває впродовж двох перших років в елементарній школі, для дітей віком 6–8 років;
- цикл поглиблення первинних знань («Cycle 3» cycle des approfondissements) стосується 3-х останніх років навчання в елементарній школі, для дітей віком 9–11 років.

Програмами початкової школи передбачено щотижневе навантаження обсягом 26 годин при чотирьох з половиною днях шкільного тижня для всіх навчальних циклів. Розклад годин дає вчителям та шкільній адміністрації можливість для впровадження протягом навчального року додаткових годин для виконання шкільних проєктів (трансплантаційні класи, класи з поглибленим опануванням мистецьких дисциплін тощо.). Для циклу «набуття первинних навичок» програмою не передбачається фіксований розклад годин за навчальними розділами, а їх розподіл залежить від відповідальних осіб навчального закладу з урахуванням психологічних, фізіологічних, вікових можливостей дітей та санітарних норм. У циклі «набуття основних навичок та

знань» та циклі «поглиблення первинних знань» на вивчення предметів «художнє виховання» («візуальні мистецтва», «музичне виховання») відводиться по 3 години кожного тижня, що становить 11,5% від загального навантаження. Згідно з програмою для впровадження шкільних проєктів (класи з мистецько–культурним проєктом «classes à projet artistique et culturel») додатково додається від 8 до 15 годин на рік. Відповідно до програми школа повинна надавати всім дітям однакової можливості у здобуванні освіти та опануванні культурної спадщини нації та народів світу з метою інтегрування у французьке суспільство. Художнє виховання становить невід’ємну частину шкільного навчання та виховання .

Перший етап, на якому ґрунтується навчання та виховання дітей у початковій школі, – це Материнська школа, яка спирається на п’ять основних видів діяльності, що слугують базою для набуття основних знань та навичок у подальшому навчанні: «Мова як основа засвоєння знань», «Жити разом», «Діяти та виражати свої почуття за допомогою тіла», «Відкривати навколишній світ», «Чуттєвість, уява, творчість». Розділ програми Материнської школи «Чуттєвість, уява, творчість» (що має на меті розвивати у дітей чуттєвість (сенсibilізацію) до витворів мистецтв, формувати в дитини почуття задоволення від можливості творчої роботи) складається з двох частин «Погляд і жест» та «Слух і голос». Розділ «Погляд і жест» передбачає, що перші знайомства з творами художньої культури дають змогу дитині розширювати свій мовний запас, розвивати здібності до спостереження, до творчої практики, чому сприяють 4 напрямки: Малювання; Пластичні композиції (виготовлення різних художніх виробів за допомогою різних матеріалів у дво–чи тривимірній площині); Зображення (відібрані в результаті знайомства з різними об’єктами та роботи з ними); Колекції (як результат відбору зображень, предметів). Викладання предмета «Малювання» виконує не лише графічну функцію, а слугує мовою пластики, за допомогою якої дитина має змогу створити власну систему символів для вияву своїх почуттів. Програмою передбачається навчити дитину: здобувати досвід малювання ліній та форм різнобічною технікою (малювання від руки, використання копіювальної техніки, відбиток малюнка на різних матеріалах), за допомогою пастелі, кольорових та вугільних олівців, фломастерів; робити мотивований вибір матеріалів чи операцій (для найменших це – вибір кольору та допоміжних засобів, а для більш дорослих – вибір техніки виконання) для реалізації власного задуму; робити малюнки, які відображають навколишній світ, людей, історичні події. Дисципліна «Пластичні композиції», окрім графічних навичок, дає дітям можливість відкрити для себе інші засоби експресії, зокрема, виготовлення та маніпулювання з формами у дво– чи тривимірній площині (об’ємні колажі, моделювання). Ці види діяльності дозволяють дітям: вивчати та використовувати якість та виразність різних матеріалів для моделювання (пісок, глина, тісто з глини, дерево, пластмаса, папір та паперова маса); об’єднувати форми, кольори, матеріали різних предметів; вміти знаходити і використовувати пластичні властивості предметів свого повсякденного

оточення (пакувальні матеріали від різних речей, автобусні квитки тощо.); вмiти зробити композицію в одній площині або в об'ємі за запропонованою темою чи за власним бажанням. У розділі «Спостереження та трансформація зображення» передбачається дати дітям можливість бачити різні зображення (живопис, малюнок, фотографія, комікси, реклама, кіно, мультфільми, телевізійні передачі), дати змогу висловлювати оцінку своїх спостережень, власного сприйняття зображень, що оточують дитину. Ці зображення можуть бути різними: фотографії подій, малюнки та ілюстрації, репродукції творів мистецтв, різноманітні зображення на моніторі комп'ютера. Внаслідок навчання дитина повинна: умiти описати зображення з використанням елементарного словника; використовувати все зображення або його частини для створення іншого зображення (маніпулюючи із зображеннями різних будівель, створити уявний будинок, зображення з журналу, газети, реклами; розрізати, зім'яти, скласти, замалювати для отримання нового зображення за задумом дитини). «Колекції та музеї». Програмою передбачено створювати в кожному класі, школі колективні та особисті колекції, музеї (фотографії подій шкільного життя, репродукції картин, витворів мистецтв, роботи школярів і т. Ін.). Шкільне виховання повинне дати дітям можливість звикати до зображень, що викликають емоційні, естетичні почуття в учнів. Саме такі зображення становлять базу цих зібрань. Програмою передбачено навчити дітей вибирати зображення, художні вироби, вироби дитячої творчості та свiдомо об'єднувати їх у колекції для власних або колективних потреб.

Знайомство дітей з музичною культурою починається в навчальному розділі «голос та слух». Голос та слух беруть активну участь у розвитку дитини, дають їй можливість для спілкування та самопізнання. В материнській школі заняття з музики використовують голос та слух як інструменти для чуттєвого мислення. Музичне виховання в материнській школі включає в себе: «вокальну діяльність», «слухову діяльність», «роботу з музичними інструментами». До розділу «вокальна діяльність» входить підбір репертуару лічилок та пісень (як французькою або регіональною мовами, так і іноземними мовами) для використання під час занять. Пісні повинні бути з короткими фразами, з простою структурою і не повинні мати труднощів у мелодійному та ритмічному аспектах. Вокальні ігри на цьому етапі розвитку дитини слугують для відкриття особистості та можливостей її голосу і покликані закласти базу для становлення голосу майбутньої дорослої людини. Ігри з голосом передбачають імітацію та трансформування різних шумів, криків, оточуючих звуків повсякдення, вивчення напам'ять лічилок, віршів, пісень різних культур та народів. Іntenція пісень та вокальне виконання передбачає колективну роботу дітей із озвучення коміксів, співу віршів, різних театралізованих дій. Але головна увага приділяється хоровому співу як чиннику, що дає можливість дітям різного віку працювати разом, виконувати спільне завдання і отримувати від цієї роботи творчу насолоду. Розділ «розвиток слуху» передбачає розвивати у дітей музичну чуттєвість, слухову пам'ять, вміння відрізнити музичні звуки. Для виконання цього завдання програмою передбачається використовувати

прослухування звуків з метою встановлення їх походження (голос чи інструмент, звучання предметів та матеріалів), прослуховувати якнайбільше музичних творів (різноманітних епох, стилів, жанрів, країн, культур), слухати “живу” музику під час концертів художньої самодіяльності школярів, у виконанні професійних музикантів, яких запрошують до школи, під час відвідування концертних залів. Ця робота допомагає запам’ятовувати звукові форми, ізольовані звуки, сегменти музичного твору, щоб їх порівнювати, ідентифікувати та відтворювати. При навчанні дітей у циклі «робота з музичними інструментами» використовуються простіші інструменти, за допомогою яких можна підтримувати музичний ритм, які дають змогу відкривати різні джерела звуків (дерев’яна дощечка, відрізок металевої труби, пляшка з водою тощо).

У «Циклі набуття основних навичок та знань» (Cycle 2) Художнє виховання, продовжуючи подальший розвиток дисциплін, що опановувалися в попередньому циклі, в елементарній школі розвиває здібність до експресії, смак до творчої роботи, дозволяє розвиватися індивідуальним здібностям особистості, дає змогу думати і діяти різноманітно, готувати дитину до життя в сучасному світі. До циклу «Художнє виховання» входять: «Візуальні мистецтва» та «Музичне виховання». Програма «Візуальні мистецтва» базується на чотирьох дисциплінах: «Малювання», «Пластичні композиції», «Зображення», «Зближення та знайомство з творами мистецтв». Викладання предмета «Малювання» вбачає постійне використання малювання як пріоритетного для вираження ставлення дитини до навколишнього світу людей і речей. При цьому завдання полягає не в точному копіюванні побаченого, а у відображенні власного бачення, своїх почуттів. Діти експериментують з малюнками (змінюють розміри за допомогою копіювального апарату, змінюють на комп’ютері форми, кольори зображень). Діти виконують свої малюнки в класі, в закладах культури (музеях, центрах сучасного мистецтва), на вулиці, відтворюючи побачені будівлі, пам’ятники культури, архітектури. Малювання постає однією з головних форм експресії, яка дозволяє учням відображати на папері свої почуття, своє ставлення до прочитаного літературного тексту, до історичної події. Якщо в материнській школі дитині дозволяли бавитися речами та формами, то викладання «Пластичних композицій» вчить діяти з формами (матеріалами, складовими частинами), з кольорами (контраст, змішання кольорів), з сировиною та допоміжними засобами для реалізації творчих задумів учнів. Завдання тут полягає в умінні трансформувати одні речі в інші (за задумом дитини), використовуючи різні способи (розрізання картинок, ілюстрацій, з’єднання різних речей чи їх частин, накладання одних малюнків на інші). Для виготовлення колажів, інсталяцій учні можуть використовувати предмети і матеріали навколишнього середовища (листя, каміння, гілля дерев). «Зображення». Зображення одночасно використовується як матеріал, документ та допоміжний засіб для експресії. Учень повинен навчитися використовувати зображення для створення власної роботи. Вчитель допомагає зрозуміти зміст зображення (структуру, техніку

виконання) за допомогою спостереження, навчити його трансформувати (змінювати зміст, кольори, частини зображення), створювати власне зображення. Залежно від виконання завдання використовують аналогову техніку (фотоапарат), цифрову техніку (цифровий фотоапарат, сканер, комп'ютер, програмне забезпечення). «Ознайомлення та знання творів мистецтва». Робота із створення колективного та власного музеїв у материнській школі має своє продовження на цьому етапі навчання Ці колекції повинні постійно поновлюватися новими експонатами: ілюстраціями картин (запропонованими вчителем), поштовими картками, поштовими марками, власними малюнками, фотографіями, пластичними композиціями (за бажанням дітей). Учні використовують свої зібрання для організації виставок у класі та школі. У кінці циклу «Візуальні мистецтва» учні повинні вміти використовувати малюнок для різних функцій (експресії, фантазування), експериментувати з різними матеріалами, допоміжними засобами, технікою виконання для створення нового зображення, створювати пластичні композиції у дво– та тримірному вимірі, створювати зображення відповідно до засвоєних засобів роботи, вміти описувати та порівнювати за допомогою відповідної лексики.

Складовими частинами «музичного виховання» є розділи «голос та спів», «слухання». «голос та спів», де одним з головних чинників виступає вокальна культура, учень навчається стабілізувати свій голос, регулювати дихання, контролювати точність мелодії на слух, імпровізувати, вдосконалювати дикцію, запам'ятовувати тексти пісень, літературних текстів, працювати над ритмом та просодією текстів. Важливе значення на цьому етапі навчання має початкове опанування поліфонії та канону завдяки хоровому співу. Репертуар для 2 циклу навчання відрізняється від материнської школи (виключаються лічилки), тексти пісень підбираються відповідно до віку та розвитку дітей, мелодії не повинні бути важкими для запам'ятовування та виконання. Відбір матеріалу повинен враховувати культурну спадщину Франції, країн Європи та світу, включаючи сучасних авторів, естрадні пісні. «слухання» передбачає навчати слухати музичні твори (у школі, куди запрошуються митці, в концертних залах), сприяє знайомству з різноманітністю музичної експресії, навчити розпізнавати інструменти, особливості звучання музики, дає можливість дізнатися, що музика є джерелом задоволення, емоційного настрою. Репертуар підбирається відповідно до музичних здібностей та можливостей юних слухачів, так щоб розширювати естетичні та культурні знання учнів. У кінці циклу навчання учні повинні вміти: правильно співати, контролюючи інтонацію на слух, знати та правильно виконувати напам'ять вивчені пісні, відтворювати прості ритми або відбивати такт, навчитися висловлювати та обґрунтовувати свої музичні переваги.

В останньому циклі навчання «поглиблення первинних знань» (cycle 3) початкової школи, відповідно до програми, «художнє виховання» визначається як таке, що розвиває схильність до експресії та смак до творення, сприяє формуванню самостійності, індивідуальності учня, допомагає збалансувати

різні форми мислення й чуттєвості, і все це має на меті навчити оригінально мислити, діяти та жити в сучасному суспільстві. У цьому циклі навчання до традиційних розділів “художнього виховання” («візуальні мистецтва» та «музичне виховання») додається «театр» і «поезія» (у програмі «література»), «танці» (у програмі «фізичне виховання»). Художнє виховання в останньому циклі навчання початкової школи спирається на три основних види діяльності: практика створення власних художніх виробів (один з основних чинників художнього виховання); ознайомлення з творами мистецтв (сучасними та класичними); набуття знань та умінь (учень вчиться працювати з різними інструментами, використовувати різну техніку та методи роботи, які розширюють його здібності до експресії, художньої чуттєвості). «візуальні мистецтва». Вимоги програми свідчать, що продовжуючи розвивати і закріплювати надбання попередніх циклів, необхідно підтримувати інтерес дітей до різних видів візуальних мистецтв. Поряд з малюванням потрібно використовувати фотографію і відео, різні форми та види зображення (телебачення, кіно, афіші, ілюстровані альбоми, фотокопії малюнків, картин, зображення на екрані монітора). Навчання малюванню в період 3-го циклу навчання потребує від учнів умінь виконувати малюнки різною технікою відповідно до задуму чи завдання вчителя. Діти в своїх малюнках відображають експресію почуттів, внутрішнього світу людини, трансформують реальність, малюють на теми прочитаних літературних творів. Учні повинні розвивати свою чуттєвість, умінь дивитися та сприймати навколишню природу і суспільство під різними кутами зору, виявляти бажання відображати в малюнках свої почуття, своє ставлення до побаченого чи прочитаного. Разом з малюванням використовується ліплення, побудова макетів з використанням різних матеріалів (пакувальна тара від продовольчих та промислових товарів, пластик, картон, гілля дерев, клаптики тканини тощо). При роботі із зображеннями проходить і ознайомлення з особливостями створення рекламної продукції, відеокліпів, фільмів, телевізійних передач. Учні набувають досвіду використовувати фотоапарат (цифровий фотоапарат), відеокамеру для створення власних зображень з подальшою їх обробкою (можливе використання спеціальних комп’ютерних програм) для отримання кінцевого результату – створення речі художньої цінності. По закінченні циклу навчання школярі повинні знати і вміти: малювати за допомогою різної техніки виконання малюнка; виконувати роботи в дво– і тримірному вимірі з точною реалізацією завдання; вміти відбирати, комбінувати, маніпулювати різними матеріалами, допоміжними речами для виконання своєї роботи; використовувати твори візуальних мистецтв в інших шкільних дисциплінах (історія, географія, література). «музичне виховання» на цьому етапі навчання базується на розширенні роботи з інтерпретації музичних творів, розборі та порівнянні музичних форм, мотивів, різнобічних стилів та жанрів, володінні специфічною лексикою, необхідною для аналізу і розуміння музичних творів, подальшому опануванні поліфонічної музики (хоровий спів). У кінці курсу навчання учні повинні знати та вміти: виконувати напам’ять десять пісень;

вміти контролювати свій голос і рухи тіла при виконанні музичного твору; вміти співати в хорі; впізнавати вивчені музичні твори, давати їм оцінку з точки зору естетичного значення; використовувати отримані знання та вміння для створення власного музичного або хореографічного твору; оцінювати витвір мистецтва (танець, пісню, музичне виконання) з точки зору як виконавця, так і глядача.

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 задач потрібно залучати дітей до театралізації літературних текстів у класі під час уроку, в шкільних театральних виставах в 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.

Таким чином, можна зробити висновок, що художнє виховання в початковій школі базується на таких основних принципах: вивчення шкільних предметів «візуальні мистецтва» та «музичне виховання» здійснюється відповідно до навчальних програм із чітко визначеним навчальним навантаженням (3 години щотижня) та необхідними вимогами до знань і вмінь у кінці кожного циклу навчання; викладання візуальних мистецтв спирається не лише на регулярну практику малювання, вивчення різних технік малювання, живопису, дизайну, моделювання, але й на інші види візуальної експресії (фотографія, кіно, відео, комп'ютерна графіка), вивчати техніку цифрових зображень (статичних та динамічних), знайомитись з прикладами декоративного мистецтва, архітектури, місцевої та всесвітньої культурної спадщини; у музичному вихованні основний пріоритет робиться на опануванні музичної культури, вмінні виконувати пісні, співати в хорі. Кожна школа повинна мати свій хор; предмети художнього виховання в початковій школі мають на меті не навчити малювати і робити моделі, копіюючи предмети та явища, а навчити висловлювати власні почуття, думки, свої естетичні смаки за допомогою мови малюнку, мови пластичних мистецтв. Головне не навчити співати і грати на музичних інструментах, а навчити розуміти та відчувати музику. Чітко простежуваним є інтегрування предметів художнього виховання, з їх обов'язковим вивченням, в інші шкільні дисципліни: театралізації у викладання курсу «література», мистецтва танцю в розділ «фізичне виховання», знання культурної спадщини (пам'ятки культури, історії, архітектури) у викладання курсу «історія».

Викладання мистецьких дисциплін у школі та в позашкільній роботі – це природний шлях виховання громадянина, могутній фактор соціальної інтеграції та боротьби проти нерівноправності, тому що все починається в материнській, початкової школі, там, де держава бажає закласти фундамент виховання

вільних та відповідальних громадян. “Громадянами не народжуються, ними стають”, – наголосив Жак Ланг [5, с.14]. Велику роль у цьому процесі відіграє викладання предметів розділу “Художнє виховання”.

Література:

1. Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'étude des écoles primaires publiques.// Journal Officiel du 2 août 1882, – p. 612–652.
2. Bâtir l'école du xxi^e siècle// Bulletin Officiel de l'Education Nationale № 13 du 26 novembre. Hors-série 1998. – 20 p.
3. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. //Bulletin Officiel de l'Education Nationale №1 du 14 février. Hors-série 2002. – p. 1–100.
4. Le Plan pour les arts et la culture à l'Ecole”. – Paris: CNDP, 2001. – 66 p.
5. L'école primaire// Conférence de presse de Jack Lang, le 20 juin 2000. – <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/primaire.htm>
6. L'éducation pour tous// Conférence de presse de Catherine Tasca. – <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/conferen/education-artistique.htm>
7. Loi d'orientation sur l'éducation № 89–486 du 10 juillet 1989// Journal Officiel du 14 juillet 1989, – p. 8860–8863.
8. Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'Ecole//Conférence de presse de Jack Lang. – <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/artintro.htm>

ВИХОВАННЯ

Крикун І.Є.

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

В статті розглянуто проблема виховання працелюбної особистості, цивілізованого господаря, виявлено вплив загальноосвітніх закладів на формування в молоді трудової культури.

Ключові слова: праця, трудове виховання, діяльність, активність, трудові уміння і навички

Розбудова самостійної Української держави, перехід до ринкових відносин з новою силою поставили питання про зміни в галузі народної освіти та висунули якісно нові вимоги до трудової підготовки учнів загальноосвітньої школи.

В державній національній програмі «Освіта» відзначається, що освіта спрямована на формування інтелектуального потенціалу та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Система трудової підготовки учнів є фундаментом для формування свідомого ставлення до практичного впровадження знань, умінь та навичок на практиці, усвідомленого вибору майбутньої професії.

Постає актуальна проблема формування творчої, працелюбної особистості, цивілізованого господаря. В існуючих державних документах про освіту вирішення цієї проблеми в основному покладено на загальноосвітні навчально-виховні заклади.

Аналіз педагогічної літератури, дисертаційних досліджень приводить до припущення, що вирішення завдань трудової підготовки учнівської молоді в сучасних умовах є проблематичним. Причиною тому є відсутність концепції трудової підготовки і, відповідно, нової системи та програми щодо її реалізації.

Завданням даної публікації є:

- виховання психологічної готовності до праці (позитивної установки на трудову діяльність, спілкування у колективі);
- ознайомлення з основами сучасного виробництва;
- формування якостей особистості, необхідних для майбутньої трудової діяльності в різних сферах виробництва;
- формування трудових умінь, основ трудової культури, умінь планувати, організовувати і контролювати свою роботу і роботу товаришів, навичок і вмінь самостійної роботи.

Трудове виховання дітей, психологічна підготовка до майбутньої продуктивної виробничої діяльності розпочинається в нашому суспільстві з раннього віку. Праця входить у життя дітей як внутрішня потреба. І в цьому – запорука успіху виховної роботи.

Виховання дітей в українців протягом тисячоліть передбачало передусім озброєння трудовими уміннями і навичками, які передавалися від покоління до покоління. Найпочесніше місце відводилось хліборобській діяльності, адже Україна була, є і залишиться країною з сільськогосподарським виробництвом, від продуктивності якого залежить благополуччя кожної родини і добробут держави в цілому. Навчання і виховання трударя було прерогативою сім'ї, виховні традиції і звичаї якої були пов'язані з природою.

Так в епоху Київської Русі національна система виховання набула чітко окреслених хліборобських ознак. При зустрічі зі старшими діти низько били чолом і торкалися руками землі, бажаючи цим самим людині здоров'я, сили, щедрості землі–годувальниці.

У подальші часи в системі виховання чітко утвердилися культ Людини і культ Природи. Виховні засоби були настільки ефективними, що діти чуйно ставилися до всього на землі: без потреби не топтали, не рвали навіть травинки, не знищували комахки, не завдавали шкоди і болі найменшій живій істоті. Громадською думкою, звичаями заборонялося бити палицею по землі, розкидати хліб, ламати дерева, знущатися над тваринами.

Нині, у час механізації і комп'ютеризації, діти віддалилися від природи, забувають, що Земля завжди годувала людей, які любили її і працювали на ній.

Сьогоднішнє економічне становище в країні змушує дещо інакше подивитися на навчально–виховний процес і на дослідницьку роботу на навчально–дослідній ділянці. Сучасні діти – це майбутні суб'єкти ринкових відносин. Виховуючи в них любов до землі і глибоке розуміння значення сільськогосподарської праці, необхідно дати усвідомити їм, якщо вони будуть працювати на землі, то буде вигідно і прибутково і для них самих та їх родин, і для держави.

Загальновідома і не потребує доведення думка: щоб школяр успішно засвоїв курс біології, крім теоретичного матеріалу, необхідні щоденне спілкування з природою, екскурсії, догляд за кімнатними рослинами, акваріумом, робота на городі та в саду, і, ясна річ, виконання практичних завдань на уроках біології і на заняттях гуртків в позашкільних натуралістичних закладах. Усе це дасть змогу практично закріпити знання, уміння і навички. Діяльність позашкільних закладів сприяє цій справі якнайкраще, оскільки головне призначення цих установ проводити дослідницьку роботу з біології та сільськогосподарської праці. Додаткові знання, які одержують таким чином учні, відзначаються змістовністю, науковістю й практичністю, сприяють трудовому вихованню та формуванню творчої особистості.

Так у Дніпропетровській області є заклади, які вміло поєднують «три кити» натуралістичної освіти – навчання, дослідницьку роботу та госпрозрахункову діяльність. Наприклад, площа навчально–дослідних ділянок у Дніпропетровському еколого–виробничому об'єднанні – 4, 5 га, площа теплиці – 120 м кв., оранжереї – 144 м кв. Понад 5 років займаються тут бджільництвом. Тепер на ДЕВО будують тваринницький комплекс. Крім того,

учні вивчають перспективні сорти капусти та інших овочів. У минулому році під час літньої виробничої практики вони зібрали близько трьох тонн овочів. Частину продукції передали в шкільні їдальні, а також дітям, які постраждали від аварії на ЧАЕС.

Останнім часом набуває поширення оренда школами землі. Створюються учнівські мікроколгоспи. Цікава робота проводиться уже протягом 7 років у мікроколгоспі «Мрія» Мар'янівської СШ (директор Н.А.Сахненко). Йому виділено 60 га орної землі: для організації навчально–дослідницької роботи з метою професійної орієнтації учнів на сільськогосподарські професії. Хлопці 10–11 класів непогано опанували сільськогосподарську техніку. В школі є 3 трактори, сівалки, плуги, культиватори, комбайн, автомобіль. Для шкільних потреб обладнана власна міні–олійниця. Мікроколгосп «Мрія» дає змогу забезпечити безкоштовним харчуванням усіх вчителів та учнів протягом року. Залишки реалізуються населенню, поповнюючи бюджет школи.

Досвід Мар'янівської школи узагальнено, розроблено практичні поради щодо створення таких мікроколгоспів у інших школах. Це сприятиме вихованню в юннатів господарських навичок користування землею, необхідними знаннями в галузі госпрозрахунку, ведення науково–дослідницької роботи в польових умовах.

Згідно зі своїм спрямуванням і специфікою роботи також і Чернігівська обласна станція юних натуралістів як позашкільна дитяча установа, сприяє активному залученню учнів до трудової діяльності, дає їм різноманітні трудові навички в нових умовах господарювання – основні уявлення про нові технології, сучасні економічні, правові, екологічні знання, є важливою ланкою в системі професійної орієнтації молоді. У 63 профільних гуртках, секціях і клубах обласної станції працюють більше двох тисяч учнів шкіл м. Чернігова. Реалізуючи завдання трудового виховання, педагоги станції передусім враховують, що праця школярів повинна бути доцільною, пов'язаною з реальними вимогами життя, корисною для суспільства і сім'ї, бути джерелом пізнання і радості.

Крім сільськогосподарських робіт школярам дуже цікаво на заняттях у гуртках з лозоплетіння, різьби по дереву, народної вишивки, керамічної іграшки, гончарства та плетіння гачком. На всіх цих заняттях закладена практична реалізація загальних завдань, спрямованих на формування особистісних рис громадянина України, що включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо–естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру. Та найбільше уваги під час занять у гуртках з народних ремесел надається відновленню народних трудових традицій, тому що в неоціненному трудовому досвіді народу обґрунтовані й практично перевірені принципи і методи впливу старшого покоління на молодше з метою підготовки його до створення та правильного споживання матеріальних і духовних цінностей. Цей досвід передавався нам віками через народні обряди, звичаї, свята, ігри, фольклор. Народні трудові традиції завжди наснажені високою естетикою, завдяки чому праця позитивно впливала на

самопочуття дітей, викликала бажання вдосконалювати своє вміння, сприяла всебічному розвитку особи.

Народна мудрість полягає у використанні природної потреби дитини щось робити. Так і у гуртках діти мають змогу проявити свої здібності до певного виду ремесла. «Цінність гурткової роботи полягає в тому, що кожен може протягом довгого часу випробувати свої здібності, задатки, виражати в конкретній справі свої нахили, знаходити улюблену роботу», – так писав В.Сухомлинський у своїй статті «Праця і інтелектуальний розвиток».

Кожен гурток є центром творчої праці і наповнений інтелектуальним життям. На заняттях підлітки відчують себе працівниками. Звичайно, не всі діти в дорослому житті будуть займатися високоінтелектуальною працею, але будь-яка праця потрібна людям, тому треба знайти, відкрити, затвердити в людині її трудовий поклик, допомогти кожному стати майстром своєї справи, зробити так, щоб трудова творчість назавжди ввійшла в духовне життя і стала найсильнішим емоційним стимулом діяльності.

Багатство і міцність нашої держави, добробут кожної людини уже завтра залежатимуть від уміння і бажання сьогodнішніх учнів трудитися, від результатів їхньої праці.

Література:

1. Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 1999. – с.212–216
2. Концепція національного виховання.
3. Мазур П.І. Філософія трудового виховання // Рідна школа. 2003. №8
4. Медвідь З.І. Трудове виховання в учнівських об'єднаннях // Рідна школа. 2000. № 6
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т.1. – К., 1976. – 496 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т.4. – К.: Радянська школа, 1977. – 637 с.

Кузьміна О.В.

АКТУАЛЬНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Людство вступило в третє тисячоліття. ХХ століття, що минуло – століття неймовірних протиріч і контрастів. З одного боку – це тріумф людського генія і прогресу. З іншого – це небачені трагедії та катастрофи, варварське знищення людської гідності, приголомшлива зневага до людського життя.

Людина опинилась у центрі глобальної кризи: економічної, політичної, соціальної, духовної. Жорстокість, злочинність, убогість, безробіття – невід'ємні атрибути цієї кризи, яка, якщо буде поглиблюватися, може привести людство до загибелі вже у ХХІ столітті.

Найтрагічнішою жертвою сучасності стали діти. Вони опинились у ситуації повної незахищеності. Якщо простежити коливання кількості дітей у структурі демографічного навантаження за останні 10 років, то можна констатувати його неухильне зниження: на початок 1990 р. цей показник становив 411 дітей на 1000 осіб, а на початок 2000 р. знизився до 340. Спостерігається зниження кількості дітей у сім'ї, зростає кількість дітей з одним із батьків, вражає чисельність померлих немовлят. Смертність дітей до 18 років становить 3337 осіб (за 1999р.), яка трапляється через отруєння

алкоголем, наркотиками, використання вогнепальної зброї, самогубства, вбивства, голодування (виснаження). Велика чисельність підлітків, які перебувають на обліку в медичних закладах з діагнозом розладу психіки та поведінки внаслідок вживання алкоголю, наркотичних та токсичних речовин. Все більше становить відсоток дітей і підлітків, хворих на СНІД та ВІЛ-інфікованих. Продовжують відчуватись наслідки аварії на ЧАЕС. Кількість дітей, віднесених до потерпілих внаслідок аварії, на 01.01.2000 р. становила 126329 осіб, з яких проживають на території радіоактивного забруднення вже після її закриття 570837. Безцільне, нищенське існування дітей і підлітків штовхає їх до злочинів. Із загальної чисельності злочинців у 1999 р. кожний 11-й – неповнолітній, серед засуджених – кожний 13-й.

Таке жахливе становище підростаючого покоління в наш час диктує гостру необхідність у виробленні державної політики захисту дитинства, цілісної концепції, яка б розробляла стратегічні цілі, основні напрямки та механізми виживання і розвитку дитини в період соціально-економічних перетворень в Україні.

В наукових дослідженнях видатних вітчизняних і зарубезних вчених, таких як: І.Зверева, А.Капська, В.Алфімова, Н.Ничкало, Л.Коваль, А.Мудрик, Ю.Василькова, Т.Василькова, В.Бочарова, Г.Лактіонова, О.Киричук доведено велику значущість загальноосвітньої школи в соціалізації й соціально-педагогічному захисті дитинства.

Захист дитинства–система державних, суспільних закладів, спрямованих на забезпечення повноцінного життя, всебічного виховання і розвитку особистості дитини і захист її прав.

Завданням законодавства про захист дитинства є розширення соціально-правових гарантій дітей, забезпечення фізичного, інтелектуального, культурного розвитку молодого покоління, створення соціально-економічних і правових інститутів з метою захисту прав і законних інтересів дітей в Україні.

Основними завданнями загальноосвітньої школи щодо захисту дитинства виступають:

- забезпечення потреб дитини в самореалізації;
- підвищення інтелектуального, духовного, фізичного, емоційного рівня дітей, формування їх інтересів;
- збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я;
- створення найбільш сприятливих умов для емоційно-психологічної захищеності і душевного комфорту;
- адресна соціально-педагогічна допомога різним категоріям дітей;
- виховання дитини як громадянина України;
- формування у школярів уміння і бажання вчитися упродовж всього життя;
- виховання у учнів розуміння ролі праці як умови їх самоутвердження.

Сприятливі здійсненню завдань загальноосвітньої школи щодо заходу дитинства та соціалізації дітей допомагає соціальний педагог.

Шкільний соціальний педагог – діє в загальноосвітній чи професійній школі, позашкільних і дошкільних установах, соціальних притулках, дитячих будинках, школах–інтернатах, школах реабілітації й інших освітніх установ. В організації своєї роботи дає пріоритет створенню здорового мікроклімату в колективі, гуманізації міжособистісних відносин, сприяє реалізації здібностей кожного, захисту інтересів особистості, організації дозвілля, включенню в соціальну корисну діяльність, вивчає спеціальні проблеми школярів і вчителів, уживає заходів до їх рішення, підтримує постійний зв'язок з родинами учнів. Особлива увага приділяє проблемам захисту дитини від батьківської жорстокості, егоїзму, усезадоволеності.

Соціально–педагогічна діяльність – це соціальна робота, що включає і педагогічну діяльність, спрямована на допомогу дитині (підлітку) в організації себе, свого психологічного стану, на встановлення нормальних відносин у родині, у школі, у суспільстві.

В сучасних умовах у роботі різних структур в області соціального захисту визначилися основні напрямки соціальної роботи, якою займається і соціальний педагог. Це:

- надання матеріальної допомоги (грошова, патронат, посібники і пільги, допомога в побуті);
- організація соціальної турботи (робота з людьми, підбір співробітників, перевірка, пропаганда кращого досвіду);
- вплив на людину.

Процес впливу на людину – це процес педагогічного і психологічного впливу. Цим займається психолог і соціальний педагог.

Виділимо, що ж є головним у роботі соціального педагога, чим вона відрізняється від роботи педагога школи, педагога – предметника і навіть класного керівника чи вихователя школи – інтернату чи групи продовженого дня. Учителю найчастіше приходиться працювати з класом чи групою, і, в основному, його методи спрямовані на роботу з колективом. Соціальний педагог працює з окремою особистістю, з окремою дитиною, підлітком, а якщо з групою, то не великою, якщо з родиною, то і тут з кожним окремо. Соціальний педагог працює в області захисту дитини, підлітка, робить йому соціальну чи медичну допомогу; він повинний вміти організувати його навчання, його реабілітацію й адаптацію.

Сьогодні освіта, взявши у своїй діяльності, як першорядне, виховання дитини, формування особистості, змінює свій зміст і методи роботи. Серед сфер, де особливо потрібний соціальний педагог, – це школа, і його робота в школі–особливе питання.

В різних країнах існують два підходи до його роботи. Чи соціальний педагог співробітничав зі школою, чи він є її штатним працівником.

Співробітничавши зі школою, прикріплений соціальний педагог часто відвідує школу, допомагає батькам і школярам у нормалізації відносин, з'ясовує причини невідвідувань учнями школи. Він виявляє родини, де жорстоко звертаються з дітьми, дітей, що відстають у фізичному і розумовому розвитку,

дітей, що страждають від знедоленості. Щоб допомогти дитині чи родині, вона залучає юриста, лікаря, працівників міліції. Від шкільного лікаря він довідається про тривалу хворобу дитини, її причини, і, щоб запобігти відставанням в навчанні, допомагає займатися вдома чи в лікарні.

Соціальний педагог, введений у штати школи, працює з неблагополучними родинами, учнями що відстають, створює дитячі об'єднання для проведення вільного часу, залучає до цього батьків.

Соціальний педагог виявляє нужденних у соціальній допомозі дітей. Це невстигаючі діти, що у силу своїх здібностей не можуть засвоїти шкільного курсу. Це діти, що переживають стреси в колективі однолітків, чи в школі, чи в родині. Це діти хворі, з тими чи іншими недоліками, школярі, що прилучилися до наркотиків чи алкоголю. Найчастіше вони стоять на обліку в комісії зі справ неповнолітніх. А також це діти обдаровані. Іноді допомога цим дітям може складатися тільки в тім, щоб розібратися в їхніх відносинах з навколишніми. В іншому випадку – навчити контролювати свої вчинки, бути в собі упевненим. Але в тім і іншому випадках від соціального педагога вимагаються чуйність і сердечність. Сьогодні актуальна недостача різних секцій і клубів, різноманітних трудових, туристичних і краєзнавчих загонів. Соціальний педагог стає організатором позакласного часу школяра, поєднуючи у своїй виховній роботі з батьками.

Соціальний педагог координує роботу педагогічного колективу з важкими дітьми, родинами, з навколишнім соціальним мікросередовищем і громадськістю мікрорайону, що також дуже важливо сьогодні. Він періодично інформує педагогічний колектив школи про психологічний клімат у класах, про кожного важкого учня і про надання йому допомоги. Відіграє головну роль у підготовці і складанні плану соціальної роботи школи.

Особлива увага потрібно від соціального педагога до дітей, виключених зі школи. Він допомагає улаштувати їх в іншу школу, освоїтися в новому колективі. Соціальний педагог виявляє дитяч-школярів, що незаконно зайняті на роботі в навчальний час, вирішує питання про їхнє навчання, перевіряє, чи виконуються правові норми дитячої праці. А це питання в сучасних умовах сьогодні дуже актуальне. Він стежить за дитяч-школярами: чи всі нужденні відвідують реабілітаційні центри, допомагає їм, контролює одержання всіх соціальних привілеїв багатодітними родинами: безкоштовні «шкільні» сніданки, придбання одягу, транспортні витрати.

Робота з родиною дуже важлива в діяльності шкільного соціального педагога, тому що багато чого дитина виносить саме відтіля. Для рішення усіх вищеописаних задач соціальний педагог вивчає дитину, його стан, рівень кризи, планує шляхи його подолання. У цьому одна з найголовніших задач соціального педагога. Підтримати дитину у важку хвилину – справа не легка. Як же допомогти дитині? Як повинний поводитися в такій ситуації соціальний педагог? Підтримати духовно, навчити стійкості, шукати вихід, знайти шлях і прийняти рішення, вселити віру в дитину, переконати його, що усе в житті можна змінити до кращого.

Педагог зв'язується з фахівцями, зі службами соціального захисту, що здатні допомогти дитині. Для цього необхідно, щоб він бун професійно підготовлений для ведення в виховну і навчальну роботи.

Актуальним є наявність у соціального педагога організаторських здібностей, уміння швидко прийняти рішення, швидко організувати реабілітаційну роботу.

Але головне – бути добрим.

Отже, завершуючи тему про "потребу" діяльності соціального педагога в сучасний період, можна перелічити наступні організації й установи, де актуальна присутність соціального педагога:

- у школі, у класі, для роботи з дітьми з неблагополучних родин;
- у школах–інтернатах, дитячих будинках, притулках;
- у лісових школах, дитячих санаторіях;
- у соціально–освітніх центрах;
- у реабілітаційних і корекційних центрах;
- у культурних центрах, центрах дозвілля, молодіжних клубах;
- у літніх таборах праці і відпочинку.

Узагальнюючи вищеописане, можна зробити висновок, що задача соціального педагога полягає в тому, щоб створити таку ситуацію, що могла б допомогти дитині вийти з кризи та знайти своє місце в житті.

Курінна С.М.

СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД ДОШКІЛЛЯ ДО ШКОЛИ

В статтє освещены особенности социализации в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, дана характеристика социально–коммуникативной компетентности шестилеток.

Наука жити серед людей – одна з головних наук, яку має освоїти кожна дитина, щоб стати повноцінним членом соціуму, отже необхідно своєчасно закласти базис у розвитку здібності до міжособистісної взаємодії.

За слушним висловом одного з фахівців теорії соціалізації Г.Тарда, питання про те, яким чином людина стає компетентним членом суспільства, є старим, як біблія.

В кожному суспільстві соціалізація має свої особливості на різних етапах становлення та його розвитку. Узагальнено етапи соціалізації українські дослідники Н.Лисенко, Н.Кирста пропонують співвіднести з віковою періодизацією життя людини, в якій особливе місце посідають дошкільний та молодший шкільний період .

Дитинство на всіх етапах характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує його та визначає загальний зміст, який Д.Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається у процесі діяльності.

Такої ж думки дотримується і О.Кононко, яка визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як „набуття дошкільником соціального досвіду, що

здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої і неживої природи, власного „Я”. В результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими.

Дослідження Д.Фельдштейна дають змогу уточнити термін „соціалізація” з боку суб’єкт–об’єктної позиції індивіда у процесі залучення його до соціально–історичного досвіду. По–перше, соціалізація може бути представлена як процес освоєння та реалізації зростаючою людиною соціального змісту (і в цьому значенні вона певною мірою протистоїть процесу індивідуалізації); по–друге, вона розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, в якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб’єкта активної творчої соціальної дії. У першому випадку дитина більшою мірою виступає об’єктом засвоєння та набуття соціального досвіду, у другому – суб’єктом власної творчої діяльності. Процес соціалізації як активно творчої адаптації до культурного середовища відбувається практично все життя людини, однак, за даними науковців, пік його функціонально припадає на період старшого дошкільного віку. Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно–знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей (В.Мухіна). Взаємодія дитини із „зовнішнім” світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, які відбиті в сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб’єкта предметної діяльності. Інтеріоризовані способи дій, включені в індивідуальну предметну діяльність, екстеріоризуються, а в подальшому відбувається накопичення індивідуального досвіду суб’єктом, вироблення нових способів та прийомів діяльності на ґрунті засвоєних. Численні наукові факти засвідчують, що, якщо інтелектуальні чи емоційні якості особистості за різних причин не здобувають необхідного розвитку в дошкільному дитинстві, то пізніше подання такого роду недоліків утруднюється, а в інших випадках й унеможлиблюється.

Дошкільний вік виступає початковим етапом формування суб’єкта діяльності, спілкування та пізнання (А.Богущ, Р.Буре, Н.Гавриш, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, Г.Люблінська, Т.Піроженко та ін.). Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. В цей період зростає пізнавальна активність дитини, чому сприяють становлення смислової пам’яті, довільної уваги. Значно підвищується роль мовлення як у пізнанні довкілля, так і в розвитку спілкування у різних видів дитячої діяльності. Відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й

диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Все це створює передумови для переходу до шкільного життя.

За умов цілеспрямованого виховання для старшого дошкільного віку стає актуальним поняття "*соціальна активність*", яку науковці визначають, як здатність дитини включатися до специфічної для даного віку діяльності з розв'язання суспільних завдань, виявляти такий рівень психічної активності, який би сприяв отриманню результатів, значимих для інших і для себе (у плані становлення соціально значущих рис особистості). Змістовно соціальна активність виявляється також у готовності виконувати обов'язки, виявляти ініціативу, що супроводжується прийняттям на себе певної міри відповідальності, яка характеризується відповідним рівнем самостійності й усвідомленості (В.Маралов).

Як засвідчують спеціальні дослідження, важливішими умовами поведінки й діяльності, що характеризуються соціальною активністю є організація самої діяльності, побудованої за принципом групової відповідальної залежності (К.Мудзібаєв); посилення значущості ситуації через актуалізацію соціальних емоцій та емоційної уяви (О.Запорожець, Я.Неверович) ; включення самосвідомості особистості (С.Якобсон) . Отже, розширення смислового поля діяльності за рахунок уведення соціально забарвленої мотивації, формування позитивно і конструктивно критичного ставлення до себе, розвиток елементів відповідальної залежності, – все це виступає чинниками сприяння розвитку і прояву соціальної активності. Ці положення були враховані нами в розробці експериментальної методики.

У вітчизняній психології межа, що розділяє дошкільне і шкільне дитинство означена кризою семи років (В.Абраменкова, Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Кононко, І.Кулагіна та ін.), коли втрачається безпосередність та спонтанність в активності, натомість набувається довільність та опосередкованість, поведінка стає багатоплановою: диференціюється план предметний та план взаємний, реальний та уявний, усвідомлюються почуття (В.Абраменкова, С.Литвиненко) .

За даними сучасних медико–психологічних досліджень, період переходу дитини від дошкільного до шкільного життя характеризується як особливо складний у плані його емоційно–особистісного розвитку. Особливого значення й гостроти набуває проблема „емоційного світосприймання та світовідчуття” дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття (Б.Ананьєв, А.Асмолов, В.Мясищев), у зв'язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму свідомості і самосвідомості дитини (О.Запорожець, О.Кононко, В.Лебединський, О.Нікольська), в руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В.Зінченко, О.Леонт'єв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою сопричасність до світу як до цілісної системи.

З початком шкільного навчання змінюється соціальна ситуація розвитку дитини, яку утворюють єдині та неповторні специфічні для даного віку

відношення між дитиною і середовищем, що визначають: об'єктивне місце дитини в системі соціальних відношень, та відповідні очікування і вимоги, що висувуються перед нею суспільством; особливості розуміння та ставлення дитини до власної соціальної позиції та своїх взаємин з оточуючими. Молодший школяр робить крок на шляху від сімейної залежності до індивідуальної самостійності, на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку як активного суб'єкта пізнання оточуючого світу та самого себе. Дитина починає переживати себе „соціальним індивідом” (Л.Божович), у неї з'являється усвідомлення свого соціального „Я”. Спочатку вона усвідомлює себе як суб'єкт дії, а пізніше, як соціальний суб'єкт (суб'єкт взаємин), хоча таке усвідомлення має не раціональний, а переважно суттєвий (інтуїтивний) характер.

Істотною характеристикою нового соціального положення, на думку науковців, є те, що навчальна діяльність як цілеспрямована, обов'язкова, довільна, відрізняється від ігрової. Навчальна діяльність виступає предметом суспільної оцінки, а життя маленьких учнів підкоряється системі обов'язкових, однакових для всіх правил. У зв'язку з цим гра з однолітками для маленького школяра набуває смислу справжнього, вільного, повного та захищеного життя.

Нова соціальна ситуація включає дитину, яка раніше була захищена сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування („дитина–дорослі”, „дитина – діти”, „дитина – вчитель”), в яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує довільності, організованості, відповідальності, сформованості контрольної–оцінних дій.

Структуру самосвідомості особистості, згідно з В.Мухіною, формують ідентифікація з тілом, власним ім'ям (ціннісне ставлення до тіла й імені); самооцінка, виражена в контексті домагань на визнання; уявлення про себе як представника певної статі (статева ідентифікація); уявлення себе в аспекті психологічного часу (індивідуальне минуле, теперішнє, майбутнє); оцінка себе в межах соціального простору особистості (права, обов'язки в контексті конкретної культури) . Я–концепція шести–семирічних дітей поступово стає більш реалістичною, забезпечує дітей „фільтром”, крізь який вони оцінюють свою соціальну поведінку та соціальну поведінку оточуючих .

Специфіка процесу соціалізації дітей саме цього вікового періоду, який ми досліджували, пояснюється сензитивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я–концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, у створенні захисного оточення вчені вбачають істотний ресурс розвитку (В.Абраменкова, Т.Алієва, С.Литвиненко, М.Осоріна).

Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, шести–семирічна дитина освоює власний психологічний простір та можливість життя в ньому. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й

забезпечення емоційно–позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних та небезпечних її напрямків (О.Кононко, Г.Кошелева, В.Кудрявцев).

Усвідомлення цього факту зоріентувало нас на виокремлення як одного з ключових напрямків експериментальної виховної роботи з дітьми формування позитивного ставлення дітей до себе і до соціуму. Значущими для нас були висновки учених про залежність самореалізації, тобто реалізації активності дитини у значимих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин, від визнання та схвалення успішності цієї реалізації значимими для неї людьми.

Вимагає особливої уваги, на нашу думку, визначення специфіки розвитку шестирічних дітей–сиріт, які значно відрізняються від своїх ровесників, вихованців сім'ї.

Отже, соціальний розвиток дитини постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння і відтворення, та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності. Якщо при входженні дитини в соціум або спільноти різного порядку та рівня розвитку встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності та норми соціуму, а з іншого – має індивідуальний внесок у спільній життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум, трансформація особистості і середовища – той гармонійний та гуманний результат, до якого ми і прагнемо.

Водночас в цілому ряді сучасних досліджень відзначається, що шестирічні діти, які не здобували суспільну дошкільну освіту в дошкільних закладах, а виховувалися в сім'ї, обмеженому соціальному оточенні, або відвідували “занятійні групи” в центрі розвитку дітей, на початку власного шкільного життя відчувають істотні труднощі, важко адаптуються в соціумі. Учені пояснюють цей факт відсутністю у цих дітей глибоких і різноманітних уявлень про соціальні ролі, закони взаємин людей, у них не сформовано досвід встановлення оптимальної дистанції з однолітками та дорослими, діти майже не володіють способами розв'язання проблемних ситуацій соціально ухваленими діями, і нарешті, важко переживають відчуття розлуки у неослабному зв'язку з матір'ю та рідними. Зроблені дослідниками висновки підтверджують наше власне переконання про необхідність урахування своєрідності початкового рівня готовності до входження в соціум дітей, які виховувалися в різних умовах життєдіяльності в побудові стратегії соціально–виховної роботи.

Основою соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. Ми проаналізували сутність та складники соціальної компетентності, яка є показником соціалізації особистості.

У нашому розумінні соціальна компетентність – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, яка складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей

і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності ми слідом за науковцями (І.Бех, С.Литвиненко, О.Кононко, І.Печенко) виділяємо емоційно–почуттєвий, мотиваційно–ціннісний та діяльнісно–поведінковий компоненти. Емоційно–почуттєвий компонент соціальної компетентності обумовлюється здатністю дітей адекватно оцінювати та реагувати на емоційно–почуттєві прояви інших, сприймати себе у контексті відносин з однолітками та дорослими. Мотиваційно–ціннісний компонент виявляється в сукупності соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій. Діяльнісно–поведінковий компонент свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками.

Структурна та змістовна характеристика соціальної компетентності дошкільника буде неповною, якщо не враховувати такий її важливий компонент, як соціально–комунікативна компетентність, з огляду на роль мови й мовлення в людському житті.

Разом з науковцями (А.Богущ, Т.Піроженко, Н.Шиліна), ми визначаємо соціально–комунікативну компетентність як готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків. До її складу входять: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, уміння правильно визначати особливості емоційного стану себе та інших людей, уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими і реалізувати їх у процесі взаємодії. Така структура соціальної компетентності дає змогу глибше зрозуміти не тільки сутність цього феномена, але і його динаміку в період переходу з дошкільного дитинства до нової соціальної ситуації – навчання в школі.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє робота І.Печенко, яка присвячена визначенню рівнів соціальної компетентності у дітей, які виховувалися у різних соціальних ситуаціях в умовах трьох типів сільських освітніх закладах: навчально–виховного комплексу, дошкільного навчального закладу та початкової школи. В даній роботі акцент зроблено на зіставленні умов соціалізації дітей – вихованців двох споріднених структур: дошкільного закладу та початкової школи.

Забігаючи вперед зазначимо, що окремі висновки, здобуті дослідницею, підтвердилися і в нашій експериментальній роботі.

Резюмуючи сказане, відзначимо, що саме період шести–семи років слід вважати періодом становлення соціального „Я”, коли в дитини формується „внутрішня позиція”, що породжує потребу посісти нове місце в житті і виконувати нову суспільно значиму діяльність, і виступає важливим компонентом соціальних утворень зростаючої людини. Соціально–психологічні дослідження переконливо доводять, що поступальний розвиток позиції „Я” починається з усвідомлення своїх соціальних можливостей та досягає рівня вияву і зміни позиції в результаті власної творчої активності. Через освоєння

численних соціальних ролей, які певним чином кодують соціальний досвід дорослого світу, дитина починає відчувати себе членом суспільства, носієм суспільно значимої позиції, починає орієнтуватися на узагальнену, знеособлену еталонну оцінну міру правильності, нормативності відносин, загальнокультурних зразків. Індивідуальний рівень суспільного буття залежить від свого внутрішнього світу, від сформованості в нього соціальних установок на себе. Період переходу від дошкільного до шкільного дитинства характеризується відкриттям нових можливостей для стимулювання соціального розвитку через регуляцію її стосунків з оточуючими, до впливів яких вона відкрита, розвитку та використання у вихованні дітей соціальних мотивів.

З урахуванням різноманітності соціальних інститутів, в яких відбувається первинна соціалізація, експеримент проводився з трьома категоріями дітей: вихованцями дошкільного закладу, дитячого будинку, “занятійної групи”.

Всього в експерименті взяло участь 190 дітей.

Для визначення рівнів соціально-комунікативної компетентності було виокремлено такі критерії: поведінковий, пізнавально-інтелектуальний, комунікативно-мовленнєвий та гумористичний. На основі визначених критеріїв було охарактеризовано п'ять рівнів соціально-комунікативної компетентності.

Констатуючий етап дослідження включав чотири серії завдань. Перша з них була спрямована на оцінку рівнів соціально-комунікативної компетентності за поведінковим критерієм. Наступна серія завдань була спрямована на виявлення рівнів соціальної обізнаності та здатності до успішних дій адекватно ситуації, вміння визначити власні позитивні й негативні риси. За допомогою третьої серії завдань визначалися рівні комунікативної компетентності дітей, виявлялися, здатність творчо використовувати мовленнєві кліше, добирати влучні вислови. Остання серія завдань була спрямована на виявлення в дітей почуття гумору, здатності до розуміння смішного і спроможності створювати смішне.

У результаті виконання дітьми низки експериментальних завдань було виявлено особливості соціалізації дітей у різних умовах життєдіяльності, які проявилися в наявності уявлень про соціальну дійсність, умінні будувати стосунки з дітьми та знайомими дорослими, ставленні до соціуму та самих себе, у ставленні дітей до проблемних ситуацій, готовності до їх оптимального розв'язання :

– уявлення про світ у вихованців дошкільного закладу зводилися до перерахування об'єктів та явищ природи, характерних для землі; у дітей “занятійних” груп центральне місце посідають вони самі, їх батьки та будинок; вихованці дитячого будинку відображали переважно реальне доросле життя;

– показник соціально-комунікативної компетентності шестиліток, які постійно відвідували дитячий садок, був значно вищим, ніж у дітей “занятійних” груп та вихованців дитячих будинків. Діти занадто категоричні в оцінці однолітків;

– переважна більшість дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад та “занятійні” групи продемонстрували повний обсяг психологічних та фізіологічних знань про себе, давали повні відповіді на поставлені запитання, пояснюючи їх поширеними реченнями, правильно визначали свою статеву приналежність. Водночас, не могли адекватно визначити власні позитивні та негативні риси;

– щодо наявності в словнику дітей характерологічної позитивно забарвленої лексики, то шестилітки, які відвідували дитячий садок і “занятійні” групи, легко добирали шість–сім веселих слів, проте, їм значно важче було запропоновувати свій вихід з ситуації, що склалася. Під час відповідей ніхто з дітей не використовував емоційно забарвлену лексику. Першокласникам значно легше було визначити веселою чи сумною є та історія, яку розповів педагог, вказати чому вони так вважають, ніж добирати способи передачі позитивних емоцій. Водночас вони не завжди розуміли смисл підтексту. Вихованці дитячих будинків переважно відмовлялися виконувати означені завдання;

– у словнику дітей, які виховуються в сім’ї, є достатній запас лексики про себе. Значно важче дітям було добирати влучні мовні вирази, порівнювати себе з кимось, що, на нашу думку, пов’язано з тим, що вихователі недостатньо уваги приділяють роботі з малими фольклорними формами, не пояснюють дітям їх змісту. У відповідях деяких дітей зустрічалися порівняння та влучні мовні вирази зі знайомих казок, що свідчить про досить часте використання цього жанру в роботі з дітьми. Відповіді мешканців дитячого будинку обмежувалися одним словом (“гарний”, “поганий”, “не знаю”). Вони не могли себе похвалити навіть після втручання експериментатора;

– у шестиліток недостатньо розвинене почуття гумору, вони більше здатні сприймати смішне, розуміти його, ніж самостійно створювати. Це можна пояснити тим, що вихователі дошкільних закладів майже не використовують у роботі з дітьми такі жанри, як байка, анекдот, гумореска; під час занять з художньої літератури мало уваги приділяють роботі над розумінням підтексту літературних творів. Водночас, у дітей є великі потенційні можливості щодо формування адекватного розуміння смішного та вміння жартувати, складати веселі розповіді.

Література:

1. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання //Початкова школа. – 2–3. – № 3. – С.1–6.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.метод.посіб./Наук.ред.О.Кононко – К.: Дошкільне виховання, 2003.
3. Кудрявцев В.Исследование детского развития на рубеже столетий //Вопр. психол.–2001.–№2. –С3–21.
4. ЛисенкоН.,Кирста Н. Педагогіка українського дошкілля: Навчально–метод.посіб.У 2–х ч. – Ч.1.–Івано–Франківськ: Плай,2001.

Омельченко С.О.

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ: ПОГЛЯД У МИНУЛЕ ТА ВИСНОВКИ НА МАЙБУТНЄ

Стаття присвячена розкриттю філософських поглядів на здоровий спосіб з давніх часів до сьогодення.

I. Вступ. Проблема здоров'я та здорового способу життя існувала перед людством завжди. Вона ставала все гостріше з кожним новим етапом розвитку науки, культури, цивілізації. Чим швидше набирала обертів людська історія, тим більше замислювалася людина над сенсом свого існування на землі, над причинами скороминучості життя та його щасливим перебігом. За таких умов пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини у дусі відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Проблема формування здорового способу життя підрастаючого покоління постає перед нами як медична, психологічна, педагогічна, соціальна, тому що здоров'я має специфіку проявлятися на фізичному, психологічному, соціальному рівнях.

II. Постановка завдання. Кардинальні зміни, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності суспільства висувають нові завдання, вимагають нових підходів щодо виховання та соціалізації підрастаючого покоління. Особливого значення набуває формування гармонійно розвиненої, суспільно активної, фізично досконалої, здорової особистості. Сьогодення вимагає розробки індивідуальних програм оздоровлення, різноманітних освітньо-оздоровчих послуг; ефективних форм та методів сполучення та взаємодії всіх соціальних інститутів для проведення занять, тренінгів, психолого-розвивальних, корекційних, оздоровчо-реалітаційних впливів на становлення та розвиток особистості.

III. Результати. Певні аспекти даної проблематики були розроблені філософами, мислителями, вченими протягом всього існування людства. Вже в стародавніх державах (Рим, Єгипет, Вавилон, Індія, Китай) виникає і здобуває розвиток така значуща галузь людської діяльності, як медицина (хоч на цьому щаблі розвитку підвалинами для її існування були знахарство та ворожба, але саме її виникнення свідчить про вагомість цієї проблеми). На цьому етапі існування цивілізації багато стародавніх мислителів присвячували свої трактати філософському осмисленню проблем здоров'я та здорового способу життя. Наприклад, в старовинних індійських текстах "Упанішадах" сказано: „Лише тіло потрібно тут почитати, про тіло слід дбати. Той, хто дбає про тіло, досягне обох світів – й цього й того" [Чханд. VIII. 8.4], [1, С.85].

Турботу про здоров'я породжують, як звісно, страждання, які є наслідком хвороби. У буддійському каноні "Дхаммападі" пізніше буде проголошена одна із істин шляхетності та правильного життєвого путі: „А це, о бхиккху, шляхетна істина про путь, що веде до знищення страждань: правильні погляди, правильні думки, правильна річ, правильне діло, **правильний спосіб життя**, правильна увага..." [1, С. 117] Тобто вперше в історії філософської думки ми зустрічаємося з поняттям правильний образ життя саме в буддійських

трактатах, де наголошується, що все життя є страждання, біль, марнота. Щоб уникнути страждань треба правильно жити, відмовившись від бажань, які породжують ці страждання і біль.

В давньокитайських текстах здоров'я мислилось як довговіччя. "Той, хто знає міру, не зазнає невдачу. Хто знає край, той не буде у небезпеці. Він може стати довговічним," – говорив Лао-цзи [2]. Використовуючи категорію дао – нескінченної космічної енергії – філософ намагався розповісти про закони всесвіту, завдяки яким можна значно збільшити свій вік. „Той, хто слідує дао, майже віковичен. Той, хто слідує дао, не буде у небезпеці” [2]. Щоб наблизитися до дао потрібно жити по правилам *де* – тобто доброзичливості та справедливості. Слід відзначити, що майже во всіх розглянутих поглядах здоров'я та правильний образ життя пов'язані між собою етичними нормами та установками конкретної суспільної культури. Продовжуючи цю тему, роздивимось ще проблему здорового способу життя в зрізі Давньогрецької культури.

У давнину греки обожнювали красиве тіло. В основі усього була краса, і фізичну красу повинна була поповнювати краса моральна, що поєднувала у собі доброту і порядність. Тіло потрібно було виховувати атлетикою, гімнастикою, а душу – поезією, танцем, музикою. Для розв'язання будь-яких проблем тіла або душі існувала досить розвинута для тих часів галузь знання – медицина. Отже проблема здорового способу життя хвилювала взагалі давньогрецьке суспільство і не могла залишитися без уваги найвидатніших грецьких філософів. Так, скажімо, на думку Сократа здоров'я і щастя тотожні. Тільки доброзичлива людина може бути щасливою, а здоров'я – породження добра, хвороба – породження зла. Але, щоб зрозуміти, що таке добро, а що є зло, треба, як вважав філософ, „людині прагнути до знання, перш за все, знання самого себе” [3, С. 41–42]. Досить розвинути погляди на здоровий спосіб життя вирізняють другого давньогрецького філософа Епікура. В своєму труді „Про образ життя” він писав, що людина ніколи не зможе примиритися зі своєю смертністю та стражданнями, які можуть супроводжувати людину протягом її життя. Але більшість з них породжена чисто людським жахом. Жах – початок усякого нещастя та болю. Філософія має усунути цей жах та навчити кожного „науці життя людського”[4,95].

Давньогрецький лікар Гіппократ (460–377 р. до н.е.), порівнюючи медицину з філософією, стверджував, що всі відповідні філософії мудрості є також в медицині [8]. Це – презирство до грошей, совісність, скромність, простота в одязі, розважливість, рішучість, акуратність. Гіппократова «Клятва лікаря» ввійшла в історію як основа лікарських присяг і фахового кодексу.

Досліджуючи проблему здоров'я та здорового способу життя в давньогрецькій філософії не можна не звернути увагу на погляди таких видатних мислителів, як Платон і Аристотель. Аристотель в одній зі своїх поем писав, що дурний чоловік не має права майже добре казати про Платона, який першим **показав як своїм способом життя, так і своїм вченням, що бути гарною людиною і бути щасливою людиною – це дві сторони одного й того ж**

[4, С.77]. Платон відрізняв існування душі (як прекрасної і вічної ідеї) та існування тіла – темниці душі. Все тілесне, за Платоном, не є справжнім існуванням, не є буттям взагалі. Буття – це царина ідей, які можуть впливати на матеріальний світ. Саме тому, він вважає, що благо породжує здоров'я, добробут, красу. Все у цьому світі прагне до блага, а слід і до здоров'я, і до краси, і до добра. Послідовник Платона Аристотель поділяв не всі погляди свого вчителя. Так він вважав, що усі живі істоти, що існують в світі, від тварини до чоловіка глибоко різняться одна від одної. Так, наприклад, жінка не може зрівнятися по фізичній силі з чоловіком, тому її здоров'я і сила – це одно, а чоловіче – зовсім інше. Також „природа встановила, що фізична організація вільних людей відмінна від фізичної організації невольних: у останніх тіло міцне, пристосоване до виконання необхідних фізичних робіт; але вони на пристосовані для політичного життя...” [1, С.470]. І, навпаки, шляхетні люди, не мають міцного фізичного тіла, але вони можуть займатися політичною та будь-якою іншою духовною діяльністю. Той, хто має надлишок в чомусь одному – тому бракує в другому... Аристотель робить висновок у роботі „Етика”: „Мудра людина біжить зайвого і прагне до середини і вибирає її...” і далі „Добродійність – придбана якість душі, що складається із суб'єктивної середини, та відзначена розумом...середина двох зол – надлишку та недостатку” [1, С.460–461].

Якщо далі звернутися до Давньоримської культури, слід, на нашу думку, зупинитися на такій яскравій персоні, яка своєрідно виражає „дух Риму” та його філософію – це Марк Туллій Цицерон. Переглянемо його роботу „Про старість”. Свої роздуми автор починає з того, що констатує: „Тім людям, котрі самі нічого не мають, що дозволяло б їм жити гарно та щасливо, тяжко у любому віці; але тім, хто шукає усіх благ в самому собі, не може показатися злим ніщо засноване на неминучому законі природи, а в цьому відношенні на першому місці стоїть старість” [5, С.9]. Для мудрої людини старість та хвороби, що вона несе не існують. Тобто здоровим можна бути в любому віці, головне, до чого треба прагнути, щоб бути здоровим та життєздатним – це мудрість. Далі в своєму творі Цицерон зазначає, що дехто шкодує, нібито старість бракує насолоди, що життя перестав радувати та хвилювати людину, на що філософ відповідає: „Ні, причина усіх подібних скарг – у норіві, а ні в віці;” [5, С.11]. У добрих, лагідних, вгамованих людей майже й наприкінці життя все гаразд, а недобра людина ніколи не буває задовільною. Далі Цицерон підкреслює, що фізичний стан мудрої людини теж іноді буває не дуже гарним. Хоча наш духовний стан і пов'язан із фізичним, але іноді трапляється, що старість несе хворобу та фізичний занепад. Отже філософ рекомендує: „...як борються з хворобою, також треба боротися й зі старістю: **слідкувати за своїм здоров'ям**, удаватися до помірних фізичних занять, їсти і пити стільки, скільки треба для відтворення сил, а не для їх пригнічення. При цьому треба додержувати не тільки тіло, але й в значній мірі розум і дух; бо вони, якщо в них як у світильник не підливати масло, згаснуть від старості” [5, С.28]. Таким чином, Цицерон розповідає про правильний, здоровий спосіб життя. І, якщо хтось

послідкує його порадам, то він ніколи не зазнає турботи та бід у похилому віці. Марк Туллій Цицерон таким чином робить висновок: „ Якщо вона (душа – прим. Автора) дійсно знаходить живлення в справах та знаннях, то немає нічого приємніше старості, яка приваблює вільним часом” [5, С.28].

Кажучи про пошуки здоров'я та здорового способу життя у давнину, не можна, на наш погляд, обійти увагою також мудрої стародавньої спадщини наших предків – слов'ян. Повернемося до часів язичництва. Людина і Природа не протиставлялися, а щонайтісніше поєднувалися. Архаїчне мислення наших пращурів було засноване на філософії возвеличення сил природи. Природа взагалі, таємничі небеса, земля, вода були персоніфіковані й одухотворені. Сказати б по–сучасному, екологічний тип свідомості праукраїнця єднав його з природою не лише міфоепічними поглядами, а щоденним життям–буттям на землі впродовж епох. Власне життя його, фенологічні спостереження та висновки, господарювання, щоденна тяжка праця для добробуту стверджували пріоритет екології. Космографічні міфи про походження Всесвіту, людини, міфи сонячного кола – ось передумови до розгадки первісних витоків лікувальної магії праукраїнців. Чому ж так люблять, шанують, оповивають легендами рослини, особливо цілющі? Бо в прадавній свідомості кожна рослина, її квіти, плоди, стебла та кореневища – це певний символ. А нині, знаючи фармакологічно активні речовини лікарських та їстівних рослин, тобто їхній хімічний склад, і поділяємо їх за «символами»: рослини, які лікують певні недуги чи сприяють профілактиці певних хвороб. Вивчаючи віддалені епохи, не перестаєш дивуватися: архаїчне мислення наших пращурів було досить конкретним. Навіювання шляхом замовлянь, сугестія, – традиційний, узвичаєний у нашому народі засіб лікування. Загалом кажучи, язичницькі свята – ще не досліджений пласт обрядодійств із доцільним застосуванням їстівних та лікарських рослин. Начебто й банально, але й справді – мудрість народу невичерпна. Як висловився звісний лікар Євген Товстуха: „Упевнений: співтворчість філософії та народної медицини – нагальна потреба часу, наше майбутнє джерело невичерпних, дуже часто універсальних лікарських засобів” .

Через деякий час із прийняттям християнства на Русі поняття здоров'я та здорового способу життя істотно змінилося. Здоровий спосіб життя – це перш за все святий спосіб життя. Уникаючи гріха чоловік може уникнути хвороби та будь–яких негараздів у своєму житті. Така філософія відображена в різноманітних творах тогочасних мислителів. Наприклад, великий державний діяч Володимир Мономах у своїх „Повчаннях” висловлював: „Боронися неправди, і п'янства, і блуду, від чого душа гине і тіло” [1, С.700]. Або, як на думку видатного тогочасного філософа Кирила Туровського: „ Сьогодні весна красується, відновлюючи земне єство: буйні вітри, що тихо гудуть, викликають зріст плодів, й земля, яка кормить семена, зелену траву народжує. Весна красна є віра Христова, котра хрещенням знову відроджує чоловіче єство, а буйні вітри – грішні помисли, котрі шляхом покаяння перетворюються у добродійливість, душекорисні плоди наповнюються; земля ж єства нашого, немовби сім'я слова божого прийнявши та жахом його проникнувши, завжди дух спасіння

породжує” [6]. Таким чином, можна констатувати, що в межах східнослов'янської християнської парадигми поняття здоров'я і праведності майже тотожні; безгрішне життя – це найкращий засіб залишатися здоровим та вдалим.

Наближаючи філософську проблематику здорового способу життя із медициною, звернемося до вчення першого в історії філософа – лікаря – Авіценни. Його твори „Книга спасіння” та „Канон медицини” стали справжніми підручниками здоров'я в Середні віки. Авіценна у ті часи прагнув знайти для кожної хвороби свої ліки. Так він вважав, що існують різні типи душ. Наприклад, є рослинна душа, яка має насичувальну силу; є тваринна душа, вона має рушійну та сприяючу силу і є розумна душа, тобто чоловіча, яка може мати силу, що перевершує усі існуючі, але „необхідно... щоб вона мала добродійливі моральні якості” [7, С.221]. Отже арабський філософ висловлює думку, що лікувати треба не хворобу, а хворого, враховуючи обставини його духовного стану.

Взагалі філософія Середньовіччя започатковується в античному світі і має в його межах свою класику – патристику. Патристика – загальна назва напряму, заснованого так званими отцями церкви. В історії філософії це поняття використовується для позначення християнських теологічних та філософських вчень I–VIII ст.ст., коли її представники – Тертуліан, Климент Олександрійський, Ориген, Августин захищали християнську доктрину від філософії язичників. Головними ідеями патристичної теології є монотеїзм, супранатуралізм та креаціонізм: супранатуралізм та креаціонізм – визнання надприродності та трансцендентальності Бога, його абсолютної влади над світом, який він створив з нічого, його абсолютної благодаті та справедливості. Воля Бога абсолютна. Не тільки людським здоров'ям розпоряджується Бог, а й взагалі чоловічим життям. Людина патристикою тлумачиться як споганена "первородним гріхом" Божа істота, а її тіло – як вічне джерело гріха. Головним для патристики є пізнання шляху до Бога.

Якщо проблему здорового способу життя розглянути з другого боку та подивитися на неї, абстрагувавшись від залежності середньовічного світогляду від релігійних догм, то, слід перш за все зазначити, що в середньовічних університетах медичне знання завжди спиралося на філософські засади. Так було і в перших вищих навчальних закладах України, де починаючи з XV ст. у місті Замості, поблизу Львова, виникла перша вітчизняна школа лікарів. Прославилася своїми етичними курсами і Києво–Могилянська академія [10]. Тривалий час інформація про визначних українських науковців середньовіччя практично замовчувалася. Відчувається гострий брак досліджень у цій галузі й сьогодні, яка є благодатною нивою для аспірантів, докторантів тощо.

Відродження, що виникло в XV сторіччі на Апеннінському півострові, було подібне до пробудження після тривалого сну середньовіччя. Видатні люди скинули з себе заціпеніння цієї епохи затишшя та застою і спрямували свій погляд на інші моменти буття. Зокрема, перші представники Відродження звернулися до минулого в пошуках зерен, так необхідних у той історичний час,

в якому їм судилося жити. Але таке повернення до минулого, пошук класичних коренів не означає простого історичного дослідження. Людина епохи Відродження не задовольняється вивченням історії класиків, того що вони робили, про що думали. Цей рух, що розпочався в Італії, призвів до великих змін в культурі. Змінюється уявлення про Всесвіт, про процеси наукового дослідження; виникає нове мистецтво, нове розуміння політики, нові релігійні ідеї, відбуваються значні зміни філософських поглядів. Таким чином, ставлення людини до життя раптово розширюється та поглиблюється. Проте поняття «Відродження» у XV столітті не є виключно культурним. Воно значно ширше тієї концепції, яку ми зустрічаємо у Св. Іоанна, Св. Павла та багатьох інших отців церкви, і має відношення до життєвої позиції, до дій, завдяки яким людина починає відчувати себе частиною світу, частиною Природи. Людина Відродження не відокремлює себе від цих понять, і якщо вона вивчає Природу, то робить це саме тому, що, відчуваючи себе її часткою, вона бажає пізнати саму себе і весь світ. Філософи Відродження були водночас і магами, і алхіміками, і вченими. Хвороби людини та негаразди вже все менш доглядаються як Божя кара або Божий іспит. Із хворобою намагаються боротися, але боротися частіше „магічними” засобами, тобто виготованням чародійних мікстур, пошуками еліксиру життя та каменю безсмертя. Парацельс – відомий лікар тієї епохи, який водночас почав стверджувати експериментальний метод в науках, у тому числі і в медицині. Видатний лікар–філософ Парацельс почав вивчати внутрішні органи людини, завдяки чому він здобув поняття функціональних особливостей життєво важливих процесів чоловічого організму. Головними положеннями його вчення є такі вислови: „усі наші знання являють собою самоодкровення; усі наші можливості – наслідок спілкування із природою, яка має божественне походження”[11]. Таким чином, мисливець стверджує думку, що людина сама власна над своїм здоров’ям і все залежить в значній мірі тільки від неї. Людина – це також перехрестя духовного і тілесного, тому Парацельс підкреслює дуже актуальну во всі віки ідею: „хворий страждає тілесно, душевно і духовно, тому і лікувати його необхідно в залежності від цих трьох форм захворювання”[11].

Філософія Нового часу остаточно прилічила людину до природнього світу. Візьмемо, наприклад, вчення Декарта „Початки філософії”. У вступі Декарт зазначає, що філософія являє собою „знання, яке спрямовує саме життя, послуговує збереженню здоров’я, а також відкриттям всіх наук” [12, С.232]. Лейтмотивом світогляду цього філософа став вираз: мислю значить існую, однак при цьому він вважає, що „ми краще можемо пізнати нашу душу ніж наше тіло” [12, С.240]. Сутність людини виражається крізь її розум, і, відповідно, розум – це те, що допоможе їй піклуватися про своє здоров’я і життя.

Другий видатний філософ епохи Нового часу Паскаль у своєму творі „Думки” писав: „Людина – сама незначна билина у природі, але билина, що мислить. Не треба озброюватися усьому Всесвіту, щоб знищити її. Для її загибелі достатньо невеличкого випару, однієї краплини води. Та хай Всесвіт

знищить її, людина стане ще вище та шляхетніше свого вбивці, тому що вона усвідомлює свою смерть”[12, С.304]. Людина – це єдина свідома істота у Всесвіті, і її здоров’я, також, як і все останнє в її житті – справа свідомості, тобто справа в тому, наскільки людина усвідомлює необхідність турботи за саму себе.

У період європейського Просвітництва французький філософ Мішель Ейкем де Монтень зазначив: "Здоров'я – це цінність, і притому єдина, заради якої дійсно варто не тільки не шкодувати часу, сил, праць і всяких благ, але і пожертвувати заради нього часткою самого життя, оскільки життя без нього стає нестерпним...". Таким чином, питання про здоров’я та здоровий спосіб життя вперше стало розглядатися з точки зору філософської аксіології, здоров’я усвідомлюється в якості цінності, що потребує **особливої** філософської уваги.

Німецька класична філософія розвинула ідеї розумного підходу чоловіка до свого здоров’я. Так видатний представник цього періоду Кант придбав свій власний метод охорони здоров’я. В роботі „Критика практичного розуму” він розкриває природу людини і висловлює думку, що лише за її власним бажанням та її власними постійними турботами можна зберегти здоров’я на довгі роки. Своїм життям, своїм здоровим розумним відношенням до себе та свого організму Кант доказав правдивість своїх висловлювань. Гігієнічна програма Канта нескладна. 1) тримати в холоді голову, ноги і груди. Мити ноги в крижаній воді ("щоб не ослабнули кровоносні судини, вилучені від серця). 2) менше спати. "Постіль гніздо захворювань". Спати тільки вночі, коротким і глибоким сном. Якщо сон не приходить сам, треба вміти його викликати. На Канта магічну снотворну дію робило слово "Цицерон"; повторюючи його про себе, він розсіював думки і швидко засипав. 3) Більше рухатися: самому себе обслуговувати, гуляти в будь-яку погоду.

З розвитком неklasичних напрямків філософії (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) змінюються уявлення про сутність людини, про сенс її життя, про головні цінності духовного буття, про міжособисті відносини, та відносини людини до себе, відповідно й до свого здоров’я. Наприклад, німецький філософ Фрідріх Ніцше (засновник філософського напрямку – філософія життя), у зрізі власної, повної болю та страждань долі зазнавав, що хвороба приносить величезні страждання. Бажання позбутися від них природно і зрозуміло. Тому, щоб перемогти хворобу, треба, з одного боку, по Ніцше, у принципі бути здоровим, "бути в основі здоровим", тобто сповідати щирі філософію життя. "Істота типово хвороблива не може стати здоровою і ще менше може зробити себе здоровою; для типово здорового, навпроти, хвороба може навіть бути енергійним стимулом до життя, до продовження життя. Так фактично уявляється мені тепер цей довгий період хвороби: я як би знову відкрив життя, включив себе в нього, я знаходив смак у всіх гарних і навіть незначних речах... **я зробив з моєї волі до здоров’я, до життя, мою філософію**, я перестав бути песимістом у роки моєї найменшої вітальності: інстинкт самовідновлення заборонив мені філософію убогості і зневіри...”[14]. Серед основних засобів видування і здоров’я – самодисципліна (де головне – не відповідати на

зовнішні роздратування відразу ж), збереження своєї Самості (тобто "тонкий егоїзм", за вираженням самого Ніцше), боротьба з усяким проявом злості, заздрості, страху, тобто всього того, що Ніцше поєднує під терміном *ressentiment*), нарешті, здоровий "російський фаталізм", що на побутовому рівні означав прийняття тих умов, з якими його зіштовхувало життя.

Хоча Ніцше сам говорить, що він в основі свій здоровий, тобто знаходиться в струмені висхідного життя, що він знає, як залишитися здоровим (і не тільки у сенсі перебування правильної перспективи і практикування щирої філософії, але й у простому повсякденному сенсі – як харчуватися, відпочивати, знаходитися у визначеному місці і т.п.), але приходиться визнати, що не можна з ним погодитися. І справа не в тім, що хвороба може бути з фізіологічної точки зору невиліковною. Справа в іншому – у тім, що зайнята позиція руйнівна в принципі. А те, що істини, що відкрилися, можуть бути згубними, Ніцше добре усвідомлював. "...Хвороби, говорячи взагалі, – визнавав він, – є вже наслідком загибелі, а не її причинами", "ніколи не гинеш від когось–небудь іншого, а завжди від самого себе"[15].

Ще один із напрямків неklasичної філософії – психоаналіз тісно пов'язаний із проблемою здорового способу життя. Його засновник австрійський лікар Зигмунд Фрейд, як ніхто інший, знав ціну людської особистості та її здоров'я. Фрейд відкрив нову царину чоловічого Я – безсвідоме, де знаходять притул усі наші нездійсненні бажання, жахи, неприємності. Накопичуючись там, всі ці фактори можуть викликати як душевну травму людини, так і реальне захворювання якихось–то систем організму. Фрейд вважав, що на підвалинах психоаналізу можна знайти найкращі ліки для людської душі та тіла.

На думку деяких дослідників, психотерапію, котра ставить перед людиною смисл та мету, вірогідно, можна критикувати за те, що вона вимагає від пацієнта забагато. В дійсності ж люди сьогодні можуть постраждати скоріш від нестачі вимог та неприємностей, ніж від їх надмірної кількості. Існує не лише патологія стресу, але також патологія відсутності напруги. В епоху екзистенційної фрустрації ми повинні побоюватися не лише напруги як такої, скільки недостатності напруги, що виникає внаслідок втрати смислу. Вони вважають небезпечною оманю для психічного здоров'я ту точку зору, що людина передовсім потребує гомеостазу. Що людині дійсно потрібно – так це достатня напруга, яка виникає внаслідок появи смислу, який він повинен реалізувати. Ця напруга внутрішньо притаманна людському буттю та, отже, необхідна для психічного здоров'я. Ноодинаміка організує та структурує людські відносини та залишає людині свободу вибору: реалізувати смисл або відмовитися від смислу, що очікує на свою реалізацію. Так, наприклад, Теодор А.Котхен досліджував відношення поняття сенсу до психічного здоров'я, створивши комплекс питань та запропонувавши його психіатричним пацієнтам, а також людям, які не знаходились під наглядом психіатра. Результати емпірично підтвердили концепцію психічного здоров'я, що була запропонована

логотерапією або будь-яким іншим варіантом екзистенційного аналізу: розум є здоровий тоді, коли він у достатній мірі забезпечений смислом.

В сучасній філософії з'явилася і з кожним днем набуває все більшого розвинення так звана філософія здоров'я та здорового способу життя. У вищих навчальних закладах утворюються кафедри філософії здоров'я, виникають нові напрямки дослідження цієї актуальної проблеми. Особливої уваги заслуговує, на наш погляд, таке філософсько-медичне явище як НЛП – нейролінгвістичне програмування. На концептуальному рівні дослідження починається із тлумачення здоров'я як чогось позитивного, що не означає відмовлення від задоволення. „Здоров'я є природним наслідком нашого способу життя: взаємин, дієти, навколишнього оточення. Здоров'я – це не предмет власності, це процес. Це те, що ми робимо, результат наших думок і почуттів. Це – і образ існування”[16].

IV. Висновки. Отже, філософський ретроспективний погляд на здоровий спосіб життя допомагає розкрити поняття „здоровий спосіб життя”, розглядаючи його як взаємодію, взаємозалежність певних аспектів життя: фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, морального, особистісного; як етап повного фізичного, психічного, соціального здоров'я та благополуччя людини; як потребу та вимогу часу; умову й основу гармонійного життя та щастя; діяльність людини в напрямку укріплення індивідуального та суспільного здоров'я.

Література:

1. Антология мировой философии в 4-х томах. Том 1. Часть 1. – М.: Мысль, 1969. – 575с.
2. Ян Хин-шун. Древнекитайский философ Лао-цзы и его учение. – М., 1950. – С.34
3. Сократ: биографические очерки. – СПб.: ЛИО Редактор, 1994. – 326с.
4. Мусский И.А. 100 великих мыслителей. – М.: Вече, 2002. – 688с.
5. Цицерон М.Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 528с.
6. Еремин И.П. Литературное наследие Кирилла Туровского. Труды отдела древнерусской литературы. Т. XIII – М.–Л., 1957. – С.416
7. Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока. – М., 1961. – С.219–229
8. Гиппократ. Избр. книги. — М.: Госполитиздат, 1936. — С. 87—88.
9. Федів Ю. О., Мозгова Н. Г. Історія української філософії. — К.: Україна, 2000. — С. 72— 81.
10. Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія. — К.: Вища школа, 1991. — С. 46—84.
11. Samtliche Werke. – Munchen–Berlin, Bd 1–14, 1922–1936
12. Антология мировой философии в 4-х томах. Том 2. – М.: Мысль, 1970. – 776с.
13. Management.com.ua
14. Ницше Ф. Ессе Homo // Соч.: В 2 т. Т.2. – С.699–700.
15. Ницше Ф. Сумерки богов. М., 1989. – С.609
16. <http://lib.ru/NLP/nlpizdorovie.txt>

Саяпіна С.А.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКТИВНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИН ШКОЛЯРІВ

Розглянуто гуманні стосунки у колективі як один з найважливіших показників рівня розвитку колективу, його згуртованості і виховної діяльності. Організація колективної пізнавальної діяльності виступає як шлях формування гуманних взаємин школярів.

Ключові слова: колективна пізнавальна діяльність, гуманні відносини, гуманістичний характер спілкування.

У системі чинників розбудови державності України, духовного відродження українського народу, входження нашої країни у високоцивілізоване світове співтовариство одне з провідних місць належить моральності. Між тим, постіндустріальний розвиток людської цивілізації ставить нас на порог нового світопорядку. Нова соціальна реальність принципове змінила механізм людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей, призвела до погіршення людських відносин, ослаблення зв'язків між старшим поколінням і молодим, що йде йому на зміну.

Школа, яка має фундаментальне значення для розвитку суспільства, моделює людські відносини. Проте, стан сучасного соціуму, економічна криза, міжнаціональні та релігійні конфлікти, духовна деградація суспільства ускладнюють її життєдіяльність у такому напрямку. Тому сьогодні виключно важливе продуктивно керувати процесом формування морально–ціннісних відносин особистості, знаходити способи подолання труднощів об'єктивного і суб'єктивного порядку, що перешкоджають розвитку таких відносин. У сучасній соціально–педагогічній ситуації продуктивною є концепція, що реалізує особистісний підхід у вихованні, який орієнтується на особистість дитини, повагу до унікальності та достоїнства індивіда, розвиток та саморозвиток його природних задатків і здібностей, створення у школі обстановки соціальної захищеності та творчої співдружності. Йдеться про цілеспрямовану педагогізацію середовища шкільного виховання, навчання ціннісному сприйняттю людини людиною, спілкуванню, вмінню співвідносити свої вчинки з вчинками інших, свідоме оволодіння моральними правилами взаємин [1, с.4].

“Концепція національного виховання” розглядає гуманізацію як провідний принцип національного виховання, розуміючи під ним “створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини, джерело її життєвих сил; гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, постановку вихованця в центр навчально–виховного процесу, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї; виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної” [5, с.19].

На цей час у школі склалися певні форми, методи і заходи формування і розвитку гуманних взаємовідносин, але гуманістичні ідеї ще не вичерпали своїх потенціалів, використані далеко не всі резерви організацій навчально–виховного процесу. Так, ефективним засобом формування може стати взаємодія учнів у навчальному процесі за умовою її цілеспрямованої організації. Великі можливості має педагогічно доцільна організація групової і

колективної роботи школярів в навчанні, зокрема у формі взаємодопомоги. Проте, як і раніш, науковці і педагоги–практики головну увагу приділяють вирішуванню суто дидактичних завдань, а не формуванню особистості в цілому.

Аналіз психолого–педагогічної літератури показує, що питання гуманістичного виховання в процесі навчання розглядаються у таких напрямках:

- теоретичне обґрунтування питань формування і розвитку моральних відносин, визначення понять (Н.Рибакова, К.Гавриловець, І.Демакова, В.Білоусова); мотивація моральної поведінки школярів (Н.Анікеева, Л.Божович, Л.Фрідман, А.Маркова); розробка критеріїв та рівнів морального розвитку (О. Богданова, З. Васильєва, К. Гавриловець, В. Білоусова);

- визначення і характеристика окремих методів формування гуманності: організація взаємодії, моральні вправи, заохочення тощо (І.Первін, Н.Дежнікова, М.Виноградова, І.Матюша, Л.Зюбін, С.Карпенчук, В. Деміденко);

- виявлення специфіки морального виховання в умовах навчально–пізнавальної діяльності (І. Матюша, М. Аплетаєв, І. Первін, Н. Дежнікова).

Найуспішніше, як показують і теоретичні дослідження, і шкільна практика, гуманні відносини формуються у повноцінному колективі. У сучасній педагогічній літературі гуманні стосунки у колективі розглядаються як один з найважливіших показників рівня розвитку колективу, його згуртованості і виховної ефективності. Саме тому формування гуманних стосунків у колективі – один з головних шляхів формування і розвитку самого колективу. Однак, такі стосунки не складаються автоматично у зв'язку з розвитком колективу. Вони виникають тоді, коли стають об'єктом спеціальної турботи педагога. Педагогіка розглядає організований дитячий колектив як справжнє джерело морального (гуманного) формування особистості школяра. Такий колектив відтворює систему відносин і залежностей суспільства, внутрішньокolleктивні відносини зумовлені безпосередньою взаємодією членів колективу в процесі спільної діяльності і спілкування, що відбувається на її основі. Ці відносини виникають у двоякій формі:

- як сфера об'єктивних (ділових, управлінських) відносин, що регулюються офіційно зафіксованими принципами і нормами внутрішньокolleктивного життя. Ці відносини складаються “по вертикалі” – керівник – підлеглий і “по горизонталі” – відносини членів колективу з однаковим внутрішньокolleктивним статусом;

- як відносно самотійна сфера особистісних відносин, неформальних, “неофіційних” зв'язків між людьми [3, с.158].

Включаючи учнів в систему відібраних, педагогічне доцільних відносин, колектив вирішує головні завдання виховання. Саме у колективі – основна сфера життєдіяльності учня. Шкільні стосунки виступають головним тилом життя дітей шкільного віку.

Виключне значення для формування гуманних взаємовідносин має шкільний клас, класний колектив, де виникають міжособистісні стосунки, що

досить дійво впливають на процеси індивідуального розвитку дітей, які до нього входять.

Виховне значення дитячого колективу для кожного школяра полягає, по-перше, в тім, що він є своєрідною ланкою, що зв'язує між собою суспільство і особистість. Це мікросередовище, яке сприяє перетворенню норм і ціннісних орієнтацій суспільства в норми, цінності даної конкретної особистості. В дитячому колективі дитина набуває практику спілкування.

По-друге, колектив сприяє реалізації мети виховання – всебічному розвитку особистості; розвитку організаторських здібностей, умінню розумово поєднувати особистісні інтереси та інтереси оточуючих однолітків, молодших школярів, вчителів.

По-третє, дитячий, і в тому числі, класний колектив є ареною самовиховання і самоствердження особистості. Колектив повинен відкрити кожній дитині шлях до осмислення себе як особистості. Дитина прагне до визначення колективом його гідності, закріпленню певних позицій в колі однолітків. І якщо учень не вписується в систему позитивних відносин у колективі, не відчуває любові, самоповаги, він займає в ньому пасивну, нейтральну позицію або протидіє колективу, що дуже часто веде до того, що окремі школярі намагаються завоювати увагу, популярність у колективі негативними вчинками, займаючи позицію шута в класі, грубіяна, бешкетника, тобто вони виходять із-під впливу колективу, він перестає бути для них виховуючим фактором, відбувається конфронтація із однолітками, учителями, батьками, замкненість у собі та ін. Не отримуючи любові, порозуміння вдома, в школі, діти ідуть на вулицю, їх охоплює озлобленість, розчарування. Вони шукають самореалізації в різних групах, які можуть вплинути як позитивно, так і негативно [6, с.79].

На основі багаторічної практики В. Сухомлинський сформулював і теоретично обґрунтував вплив колективу на школяра із урахуванням його індивідуальних особливостей розвитку, духовного світу. Позитивний вплив класних колективів нероздільний з гуманними стосунками в них. Душевній рівновазі дитини, як зазначав В. Сухомлинський, сприяє обстановка цілеспрямованої творчої праці, доброзичливі товариські взаємовідносини, відсутність подразливості, нетерпимості і ін.

Отже, шкільний дитячий колектив при педагогічно правильному керівництві ним з боку вихователів може сприяти самореалізації, розвитку і збагаченню природних задатків дитини, його творчої індивідуальності, привертанню школярів до духовних цінностей суспільства, формуванню певних якостей особистості: відповідальності, непримиренності до егоїстичної байдужості, дисциплінованості, доброти і т.д. У педагогів є реальна можливість піклуватися про кожну дитину і кожному забезпечити сприятливе для його індивідуального процесу в школі.

Головною причиною слабого впливу колективу на дітей є недостатній діапазон тих соціальних ролей, які може запропонувати колектив індивіду.

В процесі розвитку суспільних і особистих відносин між учасниками педагогічного процесу, колектив перетворюється на суб'єкт виховання. Тобто, залишаючись неодмінним середовищем соціального розвитку особистості, він стає ефективним засобом виховного впливу.

Для педагогів дитячий колектив – одна з цілей їхньої діяльності, об'єкт їхніх турбот і інструмент організації і вдосконалення виховного процесу, спрямованого на особистісний розвиток дітей, що входять до колективу. Для учнів – колектив – це об'єднання на основі загальних інтересів і потреб, результат їх взаємодії і середовище життєдіяльності, необхідне для особистісного самовираження і самоствердження, для самореалізації особистості. Дитячий колектив є дійовим і потужним інструментом виховання в руках педагога–гуманіста, зорієнтованого на дитину як вищу цінність.

Головний шлях формування гуманних взаємин в колективі пов'язаний з феноменами “діяльність” і “спілкування”, що визначають вступ школярів у взаємини один з одним. У свою чергу характер взаємовідносин у колективі виявляється і реалізується також у процесі діяльності і спілкування. Виховний потенціал діяльності як інструменту виховного впливу залежить від взаємин, що складаються під час спілкування, яке реалізується у процесі такої діяльності. Ці взаємовідносини мають ряд ознак, а саме: взаємна відповідальність і вимогливість, відповідальна залежність; зацікавленість у особистості одне одного, гуманістичний характер спілкування; атмосфера, яка стимулює саморозкриття індивідуальності кожного учня.

Тобто йдеться про діяльність, яка у педагогічній літературі визначається як колективна. Поняття “колективна діяльність” і “діяльність в колективі” не є тотожними. Перша, що виступає ефективним інструментом педагогічного впливу, має ряд суттєвих ознак:

- усвідомлення мети діяльності як єдиної і значущої, що вимагає об'єднання зусиль кожного члена колективу;
- розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності;
- встановлення відносин взаємної відповідальності і залежності при виконанні діяльності;
- здійснення контролю, коректування і оцінки діяльності не лише педагогом, а й самими учасниками діяльності [4, с.17–18].

Варто зауважити, що в педагогіці існують певні розбіжності у тлумаченні поняття “колективна діяльність” і його співвідношення з поняттям “групова діяльність”. Обсяг дослідження не дозволяє розглянути підходи, що існують. У своїй роботі ми беремо за основу такий, що відокремлює рівні колективної діяльності, залежно від їх відповідності її ознакам. Дослідники виділяють такі рівні:

- одночасна робота в колективі, спрямована на загальну мету. Діяльність лише частково контролюється і оцінюється учнями. Зв'язки і залежності в процесі діяльності мають лише асоціативний характер. Психологічна атмосфера, що впливає певним чином на учнів, складається виключно завдяки самому факту присутності у колективі, можливості неформального

спостереження за діяльністю, мимовільній орієнтації на панівні в колективі цінності;

– робота в парах. Ознаки колективної діяльності проявляються повніше. Така діяльність може мати однобічний або двобічний (взаємний) характер залежно від розподілу функцій керівництва і підпорядкування. Педагогу важливо не лише продумати склад пари, термін її функціонування, але й регламентувати її діяльність, донести мету і програму діяльності пари до учнів;

– групова робота, що за умови правильного педагогічного керівництва дозволяє найповніше реалізувати основні умови колективності. Успішність такої роботи залежить, перш за все, від складу групи, їх комплектування – складна педагогічна проблема. За своїм складом групи можуть бути гомогенними та гетерогенними. Згуртування колективу і розвиток особистості як соціальний, так і творчий, інтенсивніше відбувається в гетерогенних групах, що складаються з учнів різних за успішністю навчання. Має значення і чисельність групи. Оптимальною є така, що коливається у межах від 3 до 6–7 осіб. При недостатній кількості учасників групової роботи слабо утворюються зв'язки і залежності, що сприяють усвідомленню значущості колективної роботи і формуванню досвіду сумісної роботи;

– міжгрупова робота. Зберігаючи усі показники колективної роботи в групі, вона виходить за її межі і реалізує зв'язки і залежності між групами. Використання такої форми вимагає певного рівня культури колективу, досить високої стадії його розвитку;

– фронтально–колективна діяльність передбачає одночасну участь в діяльності всіх (або більшості) учнів, що не розбиті на групи, а виступають як єдиний колектив. Організація такої роботи дуже складна (встановлення міжособистісних зв'язків, взаємодопомоги, здійснення контролю і оцінювання), проте вона дозволяє консолідувати увагу і сили всього колективу, суттєво сприяє його згуртуванню і розвитку [4, с.18–22].

Головними умовами успіху колективної діяльності за Т. Конніковою є: 1) її захопливість; 2) врахування і опора на наявні інтереси учнів; 3) створення умов і можливостей кожній дитині для активної участі у спільній діяльності і унесення посильного внеску в досягнення загальної.

Експериментально доведено, слабо утворюються зв'язки і залежності, що сприяють усвідомленню значущості колективної роботи і формуванню досвіду сумісної роботи;

– міжгрупова робота. Зберігаючи усі показники колективної роботи в групі, вона виходить за її межі і реалізує зв'язки і залежності між групами. Використання такої форми вимагає певного рівня культури колективу, досить високої стадії його розвитку;

– фронтально–колективна діяльність передбачає одночасну участь в діяльності всіх /або більшості/ учнів, що не розбиті на групи, а виступають як єдиний колектив. Організація такої роботи дуже складна /встановлення міжособистісних зв'язків, взаємодопомоги, здійснення контролю і оцінювання/,

проте вона дозволяє консолідувати увагу і сили всього колективу, суттєво сприяє його згуртуванню і розвитку [4, с.18–22].

Головними умовами успіху колективної діяльності за Т.Конніковою є: 1) захопливість; 2) врахування і опора на наявні інтереси учнів; 3) створення умов і можливостей кожній дитині для активної участі у спільній діяльності і унесення посильного внеску в досягнення загальної мети.

Експериментальне доведено, що запровадження колективних форм організації пізнавальної діяльності сприяє розширенню виховних можливостей колективу. Змінюється сам спосіб його життя – характер життєдіяльності, зміст спілкування, співвідношення учнівського самоврядування і педагогічного керівництва. Чим різноманітніші за структурою форми колективної діяльності, тим різноманітніші зв'язки між дітьми, учнівськими групами, віковими паралелями тощо. Змістовнішим стає не лише офіційне, а й вільне спілкування учнів. Зміна характеру діяльності і спілкування в колективі призводить до зміни у положенні сильних, середніх і слабких учнів в системі внутрішньоколективних стосунків. Спілкування школярів стає продуктивнішим, оптимізується система відносин, що об'єднують як дітей, так і дорослих в шкільному колективі, підвищується його роль у залучанні учнів до інтелектуальної культури суспільства.

Особливий вплив на розвиток міжособистісних взаємин має групова діяльність як різновид колективної. Внаслідок невеликої кількості членів групи, вона забезпечує безпосередній контакт і ефективний взаємний вплив їх один на одного. Це підтверджено дослідженнями Н. Щуркової, В. Білоусової та інших. Вона дозволяє перевести дії учнів у вчинок кожного члена групи, створює умови для активного досягнення школярами соціокультурних цінностей, набуття здатності жити серед людей на рівні моральності і культури.

Критеріями оцінки групової діяльності служить палітра проявлених школярами ставлень у процесі її реалізації (турбота про людину, гуманність, толерантність, співчуття тощо). Успіх групової діяльності і продуктивність її впливу на становлення і розвиток гуманних стосунків забезпечується інструментовкою групового і індивідуального завдань не з позицій "повинен", а з позицій "маєш право", "можеш", "вибери те, що тобі здається найцікавішим". Така організація роботи підвищує авторитет учня у його власних очах і очах однокласників, підкреслює повагу до його індивідуальності. Він проникається увагою до себе, позитивно оцінює свої можливості.

Домінантне значення у розвитку гуманних взаємовідносин має діяльність, яка потребує від школярів виявлення ціннісного ставлення до людини, повагу людської гідності, терпимості, милосердя, співпереживання, турботи і доброти. Успішність вирішення такого заїдання досягається застосуванням методів, прийомів і засобів, спрямованих не на примушення, а на побудження школярів до гуманних дій і вчинків: висловити співчуття, виявити турботу, розв'язати конфлікт без суперечок, надати допомогу, визнати свою провину тощо

Проте, сумісна пізнавальна діяльність в групах впливає на її учасників

неоднаково. Експериментами В. Бехтерева і М. Ланге визначено, що цей вплив може бути:

а) стимулюючим, коли м'язова і психічна енергія особистості в групі збільшується, коли учень стає сильнішим, кмітливішим у присутності товаришів;

б) активізуючим, коли пасивний учень, що бачить і чує своїх товаришів за загальною справою, заражається їхньою діяльністю;

в) стримуючим, коли група гальмує діяльність особистості, її прояви іноді до цілковитого придушення і відмови від себе самої [2, с.99–100].

Отже, запровадження групової роботи має сприяти розвитку особистості. Для цього необхідно так перетворити навчальний процес, щоб він спонукав учнів до спілкування безпосередньо у процесі засвоєння знань, збільшував їх соціальні контакти, стимулював взаємодію між ними.

Соціальний контакт між партнерами виникає у тому випадку, коли вони мають можливість передавати важливі для іншого цінності, коли кожен водночас і передає і отримує такі цінності (інформація, допомога, визнання, прийняття тощо). Таким чином між партнерами по спілкуванню складаються взаємні очікування, що їх пов'язують.

Такий обмін цінностями відбувається між особистістю і колективом. Кожний індивід має певні очікування стосовно колективу: визнання своєї діяльності, підтримка і допомога у скруті, т. ін. Разом з тим в нього формується усвідомлення того, що він має якнайкраще виконувати завдання, спрямовані на реалізацію цілей колективу.

Найбільш сприятливою для розвитку особистості ситуацією, за даними соціально–психологічних досліджень, є така, у якій в обміні цінностями панує певна рівновага. Її порушення та подолання таких порушень обумовлюють подальший розвиток особистості і колективу. Таке взаємне доповнення є суттєвим феноменом формування людських взаємин. Взаємне збагачення деякі дослідники розглядають як дидактичний принцип в організації сумісної діяльності на уроці. Його запровадження вимагає від педагога нового осмислення своєї діяльності, зокрема при організації групової роботи. Організуючи таку роботу, вчитель має : 1) визначати обсяг попередніх знань і здібностей учнів і їх можливості у "збагаченні" однокласників; 2) при рівних можливостях висувати слід того учня, що мав гірший соціальний статус серед однокласників або нижчу самооцінку. Це буде сприяти піднесенню авторитету таких учнів в класі, їх розвитку [4, с.61–62].

Отже, колективна діяльність є неодмінною умовою і ефективним засобом формування гуманних взаємин школярів, бо в самій її природі закладено можливості організації співпраці, створення атмосфери доброзичливості, товариської взаємодопомоги. Вона удосконалює етичну культуру взаємин «учитель–учень», «учень–учень», «учень – колектив». Вона створює умови, що сприяють прояві і реалізації здібностей і обдарувань кожної дитини.

Література:

1. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. – К.: ІЗМН, 1997.–192 с.
2. Дидактика современной школы: Пособие для учителей /Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. Школа – 1987. – 351 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 144 с.
4. Коллективная учебно–познавательная деятельность школьников /Под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
5. Концепція національного виховання //Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 18–19.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Питання теорії виховання: Навчальний посібник для студентів педагогічних навч. закладів. – К., 1994. – 176 с.
7. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. – М.: педагогика, 1978. – 144 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Кідіна Л.М.

ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ

З кожним роком підвищується рівень девіантності серед підлітків. Зусилля педагогів спрямовані на пошук видимих причин і засобів впливу на важковиховуваних дітей. На жаль, ми не завжди враховуємо той факт, що відхилення в поведінці дитини часто з'являються ще в дошкільному віці. Відомо, що в ряді випадків першопричиною відхилень у поведінці виступає специфіка особистісного розвитку індивіда на ранніх етапах онтогенеза. З'явившись під впливом внутрішніх і зовнішніх суперечностей, а іноді в результаті їх взаємодії, той чи інший недолік, за сприятливих для нього умов, розвивається, вростає все більше в особистісно–психологічну структуру, збільшуючи тим самим негативний потенціал особистості, породжуючи серйозні правопорушення, а іноді й злочини в дорослому віці.

Аналіз наукових досліджень, праць сучасних психологів і педагогів свідчить про те, що вони так чи інакше, торкаються цієї проблеми. Разом із тим слід зазначити, що соціально–психологічні детермінанти та особливості прояву відхилень у поведінці на ранніх етапах онтогенезу, а саме в дошкільному віці, не досліджувалися. М.І.Лісіна розглядає психологічні фактори, які шкодять оптимальному спілкуванню дітей із однолітками й дорослими. В дослідженнях А.А.Рояк в рамках конфліктного спілкування дошкільників подано аналіз своєрідної поведінки дітей із комунікативними ускладненнями, корекційних можливостей ігрової психотерапії. При вивченні морального розвитку дошкільників вивчено значення моральних емоцій, як регулятора поведінки, роль спільної діяльності в становленні альтруїстичних та егоцентричних взаємовідносин (В.В.Абраменкова, В.К.Котирло, Є.В.Субботський). О.І.Захаров визначив що причиною глибоких внутрішніх конфліктів виступає невідповідність виховання можливостям дитини, її попередньому досвіду.

Мета нашого дослідження полягає в з'ясуванні та усуненні причин негативного впливу телебачення на дитину.

На нашу думку, однією із важливих причин відхилень у поведінці дошкільника є вплив телебачення. Проблема „телебачення і діти” хвилює різних фахівців (гігієністів, медиків, психологів, педагогів). Телебачення ввійшло в наше життя і стало неодмінним атрибутом кожної сім'ї. При цьому слід відзначити, що вплив його на особистість, яка тільки формується, занадто великий. Ми провели дослідження впливу телебачення на особистість дітей старшого дошкільного віку.

Наукове дослідження здійснювалось нами в двох напрямках: 1) впровадження організованого перегляду телепередач дітьми; 2) педагогічна корекція негативного впливу телебачення на особистість дошкільника засобами сюжетно–рольової гри.

Перший напрямок – робота з батьками щодо роз'яснення гігієнічних, психолого–педагогічних умов використання телебачення, а також робота з дітьми, спрямована на підготовку їх до перегляду окремих телепередач, дитячого кіно, мультфільмів, з їх подальшим обговоренням та аналізом.

Метою першого етапу нашого дослідження було визначити ступінь впливу телебачення на зміст сюжетно–рольових ігор старших дошкільників. Вивчались сюжетно–рольові ігри дошкільників, визначалися смислові зв'язки ігор з телепередачами, проводилося вивчення улюблених телепередач, мультфільмів, телегероїв.

Другий напрямок – робота з дітьми щодо організації сюжетно–рольових ігор за телесюжетами.

Результати опитування показали, що 80% дітей відають перевагу закордонним мультфільмам з бійцівськими прийомами та страшилками, 20% – назвали мультфільми з позитивним напрямком. Несподіваним для нас виявився той факт, що 10% опитуваних дітей не бачили вітчизняних мультфільмів про Буратіно, Вінні–Пуха, Чіполіно тощо. 58% хлопчиків назвали своїм улюбленим героєм Бетмана, черепашок–ніндзя, акул–монстрів, покемонів. 60% дівчат називали казкові історії про дівчину з Луни Сейлармун і Бафі. Діти бажають з ними потарасувати, тому що ці герої сильні і сміливі. Велика кількість дітей відповіли, що сміливі це ті, котрі не бояться вбивати. 60% дітей відповіли, що вбивати це добре, тому що злого необхідно вбивати.

Проаналізувавши кількісне співвідношення сюжетно–рольових ігор на соціально–побутові теми та ігри за сюжетами телепередач, ми прийшли до висновку, що в старшому дошкільному віці переважають ігри за сюжетами телепередач (мультфільмів „Людина–павук”, „Черепашкі–ніндзя”, „Сейлармун”, фільмів „Менти”, „Дальнобійники”, „Бафі – винищувачка вампірів”, телешоу „Городок”, „Маски–шоу”, „Каламбур”, „Вікна”).

Спостереження працівників дошкільних закладів, спеціальні дослідження свідчать про значущість впливу телевізійних передач на дитячу психіку і свідомість дошкільника. Проблема полягає в тому, що побачене на екрані дитина переносить в своє життя, відображає в спілкуванні з оточуючими, у поведінці, в ігровій діяльності. Досить часто це негативні герої, їхні вчинки, висловлювання, тобто те, що потребує корекції. Однак вихователі дитячого садка, батьки не завжди можуть зробити це доцільно, педагогічно правильно. На сьогодні, на жаль, відсутні рекомендації щодо зниження негативного впливу телебачення на особистість дошкільника.

У проведеному дослідженні було здійснено спробу зробити це через сюжетно–рольову гру, як основний вид діяльності дошкільника. Проведений експеримент показав, що ініціативність, самостійність, наполегливість, спостережливість, фантазія та інші якості особистості можна використовувати в роботі над сюжетами телепередач, що дивляться діти. Спираючись на ці якості та вміння дітей, можна використовувати отримані знання в нових умовах, трансформувати їх, творчо доповнювати. Так, ми запропонували дітям придумати нову гру, зіграти в „мульти–гру” по–іншому.

Відомо, що у дошкільників швидко формується психологічна залежність від екрана телевізора. Діти віддають телебаченню перевагу, відмовляючись від живого спілкування з однолітками та дорослими. Телебачення звужує сферу спільної діяльності дітей і батьків у сім'ї. Як наслідок, це гальмує розвиток емоційно-вольової сфери малюка, послаблює духовний зв'язок з рідними. Телеекран витісняє з життя традиційну природу дитячої гри, в тому числі й колективну гру з однолітками, яка дуже важлива для повноцінного розвитку особистості.

Сучасні дослідження медиків, психофізіологів і психологів свідчать, що інформація, яка поступає з екрану телевізора, викликає суттєві деформації в сенсорній системі дитини, в процесах її сприйняття і логічного мислення. Екран впливає на нервову систему малюка, провідні психічні процеси, які перебувають в стадії розвитку. Діти відчувають перевантаження, втому, а неорганізований перегляд телепередач призводить до того, що дитина від надмірного враження Perezбуджується, важко засинає, вночі прокидається, а вранці їй важко підніматися з ліжка. В результаті в дитячому садку дитина капризує, веде себе неадекватно, що може привести до того, що вона може потрапити в розряд важковиховуваних дітей.

Певні труднощі у вихованні дошкільників можна пояснити й іншими причинами. На думку психофізіологів, для дитини дошкільного віку неприродно тривалий час знаходитися у статичному положенні, але телевізор нав'язує саме таке положення. Відповідно, після перегляду телепередач організм дитини потребує динамічної розрядки. Малюк стає некерованим. До того ж, дуже рухома, нестримана дитина не здатна до розумових занять, вона не може сконцентруватися на навчальному матеріалі, не завжди розуміє, що вимагає від неї вихователь.

Дитяча агресивність в дошкільному віці завжди має тимчасовий характер. Вона легко піддається корекції і за умов правильної організації життя в садку та сім'ї не закріплюється, як риса характеру, а піддається корекції і з часом зникає. Це відбувається в процесі узгодженої праці педагогів, психологів і батьків. Якщо вчасно не скорегувати дитячу агресивність, вона може стати основною формою самовираження дитини, її особистісною рисою.

Висновок. Дослідження показало, що заборонити дітям перегляд телепередач неможливо. Важко скоротити час перебування дитини біля телевізора. Впровадження „організованого” перегляду телепередач, робота з батьками та організація ігор за сюжетами телепередач в певній мірі сприяли зниженню негативного впливу телебачення на особистість дошкільника. Ми переконані, що визначена нами існуюча проблема потребує подальшої дослідницької роботи педагогів, психологів, корекції змісту, якості відповідної телепродукції для дітей.

Остолопець І.Ю.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ РІЗНОГО РІВНЯ ФРУСТРОВАНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В сучасних умовах, коли роль освіти в житті людини значно зростає, все більш актуальними стають дослідження, які забезпечують підвищення ефективності процесу навчання. Відомо, що ключовою фігурою в організації навчально-виховної роботи з школярами є й залишається вчитель. Від його професіоналізму і компетентності, позиції та досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської справи, а значить і майбутнє України.

Сучасне суспільство надає особливих вимог до особистості вчителя та його професійних властивостей. Вчитель повинен бути людиною високої культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною чуйною, уважною і доброзичливою. Він є посередником між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу і людства.

Однак, як відомо, професійна діяльність вчителя є досить напруженою і стресогенною, а ситуації фрустрації, які часто виникають процесі спілкування вчителя з учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією школи тощо, сприяють розвитку фрустрованості педагогів. Як зауважують Г.Ф.Заремба, Л.М.Мітіна та інші дослідники, стан фрустрації у вчителя спричиняє переважно деструктивний вплив на хід навчально-виховного процесу, травмуючи не тільки самого вчителя, а й негативно відбиваючись на міжособистісній взаємодії з учнями.

Концептуальні основи розробки проблеми спілкування пов'язані з працями Б.Г.Ананьєва, О.О.Бодальова, Л.С.Виготського, О.О.Леонтьєва, В.А.Семиченко та інших видатних психологів. Вчені розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку учнівської молоді, соціалізації та індивідуалізації особистості. Разом з тим, у сучасній психологічній і педагогічній науці ще недостатня увага відводиться розкриттю значення оволодіння суб'єктами взаємодії засобами ефективного спілкування, зокрема, в їх професійному та особистісному становленні.

Отже, актуальність теми дослідження зумовлюється як об'єктивними потребами суспільства у оптимізації процесу підготовки особистості до життя в нових умовах розвитку суспільства, так і недостатнім теоретичним та практичним обґрунтуванням шляхів розвитку навичок комунікативності, вмінь раціонально використовувати ефективні засоби спілкування педагогами та школярами.

У ході дослідження передусім ставилося завдання здійснити систематизацію фактичного матеріалу, напрацьованого у віковій та педагогічній психології, а також частково у суміжних з ними науках, і виділити на цій основі актуальні питання застосування засобів спілкування в процесі

взаємодії суб'єктів професійної педагогічної діяльності. Це дозволило розширити теоретичну основу досліджуваної проблеми.

Аналіз теоретичних підходів і концепцій показав, що спілкування – надзвичайно широке і об'ємне поняття, тому що усвідомлений і неусвідомлений зв'язок, передача і прийняття інформації спостерігається скрізь і завжди. Воно і досить різноманітне, оскільки має багато форм і видів. З позиції діяльнісного підходу – це складний, багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами в спільній діяльності, який включає в себе обмін інформацією, пошук єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини.

Виокремлюються чотири загальні аспекти вивчення проблеми спілкування. *Комунікативний аспект* включає вивчення різноманітних шляхів пошуку зв'язків між людьми як засобів спілкування. *Інформаційний аспект* – це вивчення сигналів, які надходять в канали зв'язку, з точки зору їх змісту і форми. *Гностичний аспект* – вивчення процесів сприйняття і тлумачення сигналів, які надходять через канали зв'язку від однієї людини до іншої. *Регулятивний аспект* спілкування має за мету вивчення поведінки людей під впливом сприйнятих ними повідомлень, які надійшли по тому чи іншому каналу зв'язку.

В процесі спілкування, як відомо, не тільки встановлюється психологічний контакт і відбувається обмін інформацією, а також і виникають взаємні переживання, взаємовплив, взаємодія між учасниками комунікативного процесу.

Педагогічне спілкування є окремим специфічним видом спілкування людей оскільки йому характерні як загальні риси, що є типовими для цієї форми взаємодії, так і особливі, зумовлені самим навчально–виховним процесом. Воно є формою навчальної взаємодії, співпраці вчителя і учнів. Педагогічне спілкування включає *активно–регулятивну, особистісно і соціально–орієнтовану взаємодію*, одночасно реалізує комунікативну, перцептивну і інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, зображувальних, символічних і кінетичних засобів. В залежності від того як вчитель сприймає і розуміє учня (відповідно і учень вчителя), відбувається певне відображення одного в іншому. Воно може бути переважно інтуїтивним, конкретно–почуттєвим і абстрактно–логічним.

Специфіка педагогічного спілкування насамперед проявляється в його спрямованості. Воно спрямоване не тільки на сам процес взаємодії, на учнів з метою їх особистісного розвитку, але й, на організацію засвоєння знань і формування на цій основі вмінь, що являється основним для самої педагогічної системи. В силу цього педагогічне спілкування характеризується потрійним спрямуванням на саму навчальну взаємодію, на учнів (їх актуальне становище, перспективні лінії розвитку) і на предмет освоєння (засвоєння матеріалу). В той же час педагогічне спілкування визначається і потрійною орієнтованістю її суб'єктів: особистою, соціальною і предметною. Це відбувається в силу того, що вчитель, працюючи з одним учнем над засвоєнням якого–небудь

навчального матеріалу, завжди орієнтує результат на всіх присутніх в класі, і навпаки, – працюючи з класом, тобто фронтально, впливає на кожного учня окремо. Тому можна вважати, що своєрідність педагогічного спілкування, виявляючись у всій сукупності названих характеристик, виражається також і в тому, що воно органічно поєднує в собі елементи особистісно–орієнтованого, соціально–орієнтованого і предметно–орієнтованого спілкування.

Як зазначив Б.Х.Бражніков, висловлювання в соціально–орієнтованому спілкуванні адресуються багатьом людям і повинні бути зрозумілі кожному, тому відповідати вимогам високої культури мовлення. [1] Спираючись на концепцію О.О.Леонтьєва і його аналіз спілкування як діяльності, зауважимо що важливого значення набувають його основні компоненти, а саме засоби спілкування, які застосовують партнери в комунікативному процесі.

Засоби спілкування – це ті операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування. Процес комунікативної діяльності будується як „система інтегрованих між собою актів” [2]. Кожний такий акт – це взаємодія двох суб’єктів, двох наділених здібністю до ініціативного спілкування людей. Спілкування характеризується певним змістом, функцією, манерою та стилем взаємодії. Фундамент стилю спілкування особи складає її морально–етичні установки і оцінки соціально–етичних установок суспільства. Найбільш поширені такі стилі спілкування: творчо–продуктивний; приятельський; дистанційний; пригнічений; популістський; грайливий; вимогливий; діловий; позиційний. [4]

Стиль спілкування впливає на емоційну атмосферу взаємодії і вибір його засобів. Засоби спілкування розподіляються на п’ять основних груп: 1) лінгвістичні (мовні); 2) оптико–кінетичні (жести, сміх, плач, темп мови); 3) паралінгвістичні (якість голосу, його діапазон, тональність); 4) екстралінгвістичні (паузи, сміх, плач, темп мови); 5) просторово–часові (дистанція, час, місце, ситуація спілкування).

Якість і ефективність словесної дії залежать від того, наскільки суб’єкт володіє психотехнікою мови. Психотехніка мови – це система індивідуально–психологічного управління голосом, дикцією, інтонацією, логікою, в залежності від соціально–психологічних умов спілкування. В цьому розумінні психотехніка мови – це розділ психотехніки спілкування, який розкриває способи ефективного використання лінгвістичних, паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів взаємодії людей.

Важливою умовою встановлення взаємодії між вчителем і учнями є комунікативна компетентність вчителя, тобто організація поведінки і діяльності учнів вчителем через різні види педагогічного спілкування.

Виховання по своїй суті – комунікативний процес, тобто процес, основою якого є спілкування: через спілкування вчитель організовує поведінку і діяльність учнів, оцінює їх роботу і вчинки, інформує про події, які відбуваються, викликає відповідні переживання через вчинки, допомагає подолати труднощі, не загубити віру в свої можливості.

Розмовляти з дитиною набагато важче, ніж з дорослим, для цього треба вміти правильно сприйняти зовнішні прояви його суперечного внутрішнього світу, врахувати можливу емоційну реакцію на звернене до неї слово, її чуттєвість до фальші в спілкуванні з дорослими. Низька культура спілкування, психологічна невідповідність вчителя, його некомпетентність є серйозною перешкодою для встановлення повноцінних взаємостосунків в процесі комунікативної взаємодії.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей застосування засобів спілкування фрустрованих вчителів і педагогів, які не переживають фрустрацію. **Об'єктом** – процес педагогічного спілкування в системі “вчитель–учень”. **Предметом** – є особистісні і поведінкові прояви вчителів молодших класів та засоби їх спілкування з учнями. **Гіпотезу** дослідження склали припущення того, що існують відмінності у виборі засобів спілкування фрустрованих (неефективних) і не фрустрованих (ефективних) педагогів. Психотехніка ефективного педагогічного спілкування в більшій мірі пов'язана з використанням засобів спілкування, за участю яких можна передавати позитивну інформацію про стосунки вчителя з учнями, і навпаки, психотехніка неефективного педагогічного спілкування в більшій мірі пов'язана з використанням засобів спілкування, які передають негативну інформацію про спілкування вчителя з учнями.

Завдання дослідження:

1 Виділити та описати основні психотехнічні засоби педагогічного спілкування .

2 Порівняти найпоширеніші домінуючі засоби педагогічного спілкування у підвибірках фрустрованих і нефрустрованих вчителів.

3 Провести аналіз специфіки використання психотехнічних засобів, які дають змогу педагогам ефективно спілкуватися з дітьми.

Було використано наступні *методи дослідження*: анкетування, тестування вчителів (методика малюнкової фрустрації С.Розенцвейга та 16 Рґ опитувальник Р.Б.Кеттелла), спостереження, контент – аналіз засобів педагогічного спілкування, методи статистичного аналізу даних (визначення міри середніх тенденцій розподілу).

Експериментальна частина роботи виконана в ЗОШ №10 м.Слов'янська Донецької області. Вибірку склали 217 молодших школярів 1–3 класів і 10 вчителів, які працюють з цими учнями.

Дослідження рівня фрустрованості педагогів проводилося із застосуванням спеціально розробленого нами комплексу діагностичних методик. Оскільки донині немає єдиної конкретної психодіагностичної методики, яка дозволяла б отримати показники рівня фрустрованості, це завдання вирішувалося за допомогою методики малюнкової фрустрації С.Розенцвейга (модифікація СФСР “Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога”), опитувальника 16 Рґ Р.Кеттелла (до уваги брався симптомокомплекс факторів С – емоційна стійкість/нестійкість, Н – боязкість/сміливість, О – впевненість в собі/тривожність, Q3 – низький самоконтроль/високий самоконтроль, Q4 –

розслабленість/фрустрованість та напруженість). Як вказує Ондрей Кондаш, саме цей симптомокомплекс особистісних характеристик дає можливість стверджувати про певний рівень фрустрованості опитаних.

В нашому дослідженні, опираючись на точку зору О.Кондаша, до *високого* рівня фрустрованості ми віднесли педагогів, які набрали від 8 до 10 стенів за факторами (С, Н, О, Q3, Q4). До *середнього* рівня фрустрованості було віднесено вчителів, які набрали від 5 до 7 стенів (включно), а до *низького* – від 1 до 4 стенів. Причому, зауважимо, що брався до уваги показник середнього арифметичного значення за цими факторами, оскільки бальні оцінки по кожній із означених шкал у кожного опитуваного різні. Це дало можливість більш точно діагностувати рівень фрустрованості педагогів.

Після пілотажного дослідження 6 вчителів склали 2 контрастні групи: 1 група – вчителі, які показали низький рівень фрустрованості та одержали позитивну оцінку учнів і склали групу ефективного спілкування (ЕГ), 2 група – педагоги, що мають високий рівень фрустрованості, одержали негативну оцінку учнів і склали другу контрастну групу – вчителів неефективного спілкування (НЕГ).

Далі, впродовж 5 уроків кожного з 6 вчителів, ми спостерігали і фіксували частоту використання засобів спілкування (всього спостерігались 30 уроків). Після цього визначили сумарні частоти використання всіх виявлених психотехнічних засобів для кожного вчителя. В середині двох контрастних груп визначили середнє арифметичне в блоках, виділених в теоретичному аналізі засобів спілкування. Всі засоби спілкування, які ми спостерігали і фіксували в процесі проведення уроку було проранжовано і виокремлено ті із них, які використовувалися найчастіше. Так було експериментально визначено, що найбільш розповсюдженими лінгвістичними засобами є вказівки до дії (особові і безособові).

Після цього ми визначили різницю середніх показників педагогічного спілкування в двох контрастних групах з врахування знаку. Під час аналізу даних були визначені ранги частотних показників засобів спілкування, які використовувалися вчителями. Параметри зі знаком „–“ використовуються в процесі неефективного педагогічного спілкування (переважають в групі НЕГ). Параметри зі знаком „+” використовують в процесі ефективного педагогічного спілкування (переважають в групі ЕГ).

Порівняльний аналіз засобів ефективного і неефективного педагогічного спілкування вчителя з учнями показав наступне:

В *групі лінгвістичних засобів* педагогічного спілкування: ефективних засобів (+64) і неефективних засобів (–48). Сума дорівнює +15, тобто, спостерігалася явна перевага ефективних засобів педагогічного спілкування.

В *групі паралінгвістичних засобів* педагогічного спілкування: ефективних засобів (+1) і неефективних засобів (–13), тобто явна перевага неефективних засобів педагогічного спілкування.

В групі екстралінгвістичних засобів педагогічного спілкування: ефективних засобів (+18), неефективних – 0. Сума дорівнює +18, тобто перевага ефективних засобів педагогічного спілкування.

В групі просторово–часових засобів спілкування: ефективних засобів (+54), неефективних засобів (–19). Сума дорівнює (+35), перевага ефективних засобів педагогічного спілкування.

В процесі роботи досліджувалися і особливості застосування вчителем на уроці монологічних та діалогічних засобів та їх кількість. Результати спостереження фіксувалися у “карті–схемі спостереження педагогічних впливів вчителя”, розробленої л.мітіною та модифікованою нами, відповідно до мети дослідження.

За результатами спостереження було умовно виділено 2 групи досліджуваних. Критеріями такої класифікації виступали особливості педагогічних впливів вчителя на учнів (монологічні та діалогічні форми), застосування вербальних та невербальних засобів спілкування на уроці та в позаурочний час та ін.

До *першої групи* ми віднесли таких вчителів, які недостатньо розуміють учнів, не враховують їх ціннісно–смыслову позицію, в спілкуванні використовують шаблонний набір словесних впливів (оцінювальних, дисциплінарних тощо), надмірно регламентують поведінку школяра. Створюючи педагогічні ситуації, монологічні за формою впливу, такі вчителі забезпечують собі відносно легке прогнозування ситуацій та причинно – наслідкових зв'язків на основі соціально–рольових факторів. Під час уроку у таких вчителів перебільшують дисциплінарні та оцінювальні словесні впливи, які виражаються в формі прямих вимог. Інформаційні впливи, які застосовуються педагогами, мають в основному описовий характер. Як показав порівняльний аналіз, це переважно вчителя з високим рівнем фрустрованості.

До *другої групи* ми віднесли вчителів, які використовують дуже різноманітний репертуар педагогічних впливів, причому найпоширенішими є інформаційні та організаторські. Інформаційні впливи вибудовуються як розмірковування, з використанням пропозицій, припущень, обміну думками.

Педагогічне спілкування таких педагогів з дітьми діалогічне за змістом. Ці вчителі намагаються створювати нестандартні ситуації, широко використовують зміну видів діяльності, включаючи різноманітні дидактичні прийоми та методи. При зміні ситуацій вони не уникають протиріч, конфліктів суджень, а використовують конструктивні способи подолання труднощів, націлені на досягнення нового рівня стосунків з учнями. Це переважно вчителі з низьким рівнем фрустрованості.

Щодо особливостей використання вербальних засобів спілкування, вчителі 1 групи (неефективної педагогічної взаємодії) значно частіше використовують звертання до учнів за прізвищами, засудження, негативні емоції. Вони схильні до моралізування. Вчителі, яких ми віднесли до 2 групи (ефективної педагогічної взаємодії), частіше звертаються до учнів по імені, а не за прізвищем; використовують заохочення, особистісні та прямі вказівки до дій.

Цікавим фактом, з'ясованим нами в результаті спостереження, є те, що спілкування педагогів 1 групи з учнями проходить в основному в рамках уроку й обмежене формально-діловою взаємодією. Вчителі 2 групи частіше залишаються з учнями після уроку для обговорення різноманітних проблем. Вони дискутують із школярами щодо питань, які вивчаються за навчальною програмою, а також обговорюють особисті світоглядні проблеми школярів.

На основі проведених експериментальних досліджень ми можемо стверджувати, що засоби ефективного і неефективного педагогічного спілкування розрізняються. Психотехніка ефективного педагогічного спілкування в більшій мірі пов'язана з використанням засобів спілкування, які передають позитивну інформацію про стосунки вчителя з учнями. І навпаки, психотехніка неефективного педагогічного спілкування в більшій мірі пов'язана з використанням засобів спілкування, які передають негативну інформацію про стосунки вчителя з учнями.

Цей факт дає нам всі підстави зробити висновок того, що педагоги, які мають низький рівень фрустрованості є більш ефективними і в плані використання засобів спілкування з учнями, високо фрустровані ж вчителі переважно застосовують психотехніку неефективного спілкування. Отже необхідно формувати знання вчителів про використання психотехніки ефективного педагогічного спілкування, до яких відносяться: довірливо-особистісні, емоційно-особистісні звертання тощо, а також надати психологічну допомогу високо фрустрованим вчителям по подоланню фрустрованості і її проявів.

Література:

1. Бражников Б.Х. Личностно и социально-ориентированное общение. /Материалы Всесоюзного симпозиума по теории коммуникации./ Москва: Наука, 1972
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Москва: Педагогика, 1979
3. Семиченко В.А., В.С.Заслуженюк. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Київ.: Веселка, 1998.
4. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении. /Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова и др./ – М.: Наука, 1989.
5. Харин С.Х., Ксенда О.Г. Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей. – Мн., 1995.

Шайда Н.П.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей функционирования составляющих компонентов технического мышления в процессе решения конструктивно-технических задач и организации управлением мыслительной деятельностью учащихся вспомогательных школ.

Гипотеза исследования заключалась в том, что успешность решения конструктивно-технических задач учащимися вспомогательной школы в процессе целенаправленно организованного обучения обусловлена степенью развития таких структурных компонентов как актуализация технических

знаний, умение переконструировать предмет при решении задач и способностью к мысленному перемещению объектов в пространстве.

Объектом исследования явился процесс функционирования таких составляющих компонентов технического мышления, как актуализация технических знаний, переконструирование объекта и мысленное перемещение его в пространстве.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие *задачи* исследования:

1. Проанализировать психолого–педагогическую литературу по проблеме развития технического мышления у школьников.

2. Выявить характерные возрастные и индивидуальные особенности технического мышления подростков вспомогательных школ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками в условиях учебной деятельности.

3. Проследить динамику формирования компонентов технического мышления при решении конструктивно–технических задач подростками общеобразовательной средней и вспомогательной школ.

Научная новизна исследования состоит в том, что на основе проведенного исследования впервые изучен процесс решения конструктивно–технических задач подростками; выявлено влияние структурных компонентов технического мышления на успешность решения задач; определены психолого–педагогические условия способствующие формированию технического мышления в процессе обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования в практику. Разработанные методики прошли апробацию в средних общеобразовательных и вспомогательных школах гг. Славянска и Мариуполя Донецкой области.

Основные теоретические положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедр психологии, коррекционной педагогики и специальной психологии Славянского педагогического университета.

Полученные нами экспериментальные данные показывают, что развитие технического мышления у учащихся находится на недостаточном уровне и не позволяет школьникам полноценно и грамотно использовать накопленный жизненный опыт в нестандартных ситуациях. Обращение к жизненному опыту и научным понятиям, усваиваемым в ходе систематизированного обучения, побуждает и активизирует техническую деятельность школьников. Развитие же технического мышления происходит в процессе собственной активности, направленной на создание нового технического объекта, который представляет огромную важность для ученика в плане самовыражения и применения социально накопленного опыта, так и для общества в целом.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей технического мышления в процессе решения конструктивно–технических задач позволяет представить реальную картину обучения и коррекции школьников двух категорий и выявить психолого–педагогические условия, способствующие развитию конструктивно–технической деятельности.

Было установлено, что индивидуальные особенности, в процессе решения конструктивно–технических задач, в графическом, вербальном (или том и другом) плане свидетельствуют о стойких личностных структурных проявлениях, определяющих своеобразие в развитии ребенка.

Таким образом, проведенные экспериментальные исследования дают возможность сделать следующие выводы.

Функционирование технического мышления является важной структурирующей характеристикой мыслительной деятельности, обуславливающей высокий уровень ее развития. В то же время, техническое мышление имеет существенные различия у учащихся общеобразовательной средней школы.

Техническое мышление в разных видах деятельности двух категорий школьников по–разному связано с мыслительной деятельностью. У нормально развивающихся учащихся всех возрастов существует связь и взаимосвязь между наглядно–действенным и наглядно–образным мышлением, у умственно отсталых школьников нарушается механизм тесной взаимосвязи между ними.

На основании оценки степени функционирования компонентов технического мышления у учащихся общеобразовательной средней и вспомогательной школ в каждой возрастной категории нами выделены группы испытуемых, отличающиеся по характеру и по способу решения задач.

Техническое мышление учащихся средней школы характеризуется сознательностью, что дает возможность одновременно учитывать многообразие сторон изучаемого предмета. У умственно отсталых учащихся техническое мышление характеризуется недостаточным контролем со стороны сознания.

Ученики общеобразовательной средней школы уже в четвертом классе отличаются сформированностью основных компонентов технического мышления, способностью актуализировать знания в нужный момент, переконструировать объект.

У школьников вспомогательной школы отмечается недоразвитие технического мышления как мыслительной деятельности, что выражается в суксесивном восприятии и низкой степени самоконтроля. Нарушение функционирования технического мышления связано с интеллектуальным недоразвитием, проявляется в ограничении перехода от образного мышления к понятийному, т.е. от представлений к понятиям.

У нормально развивающихся восьмиклассников отмечается высокая степень функционирования существующих компонентов технического мышления, выражающаяся в симультанном восприятии, в умении актуализировать знания в нужный момент, переконструировать объект, создавать и оперировать образами–представлениями.

У восьмиклассников–олигофренов отмечаются отклонения в функционировании составляющих компонентов технического мышления, проявляющиеся в понимании технического задания, актуализации переконструировании предмета и мысленного перемещения объекта в

пространстве, препятствующие полноценному развитию интеллектуальной деятельности.

Необходимо отметить, что по сравнению с учащимися 4-х и даже 6 классов в условиях эксперимента мы наблюдали значительные улучшения в функционировании некоторых компонентов технического мышления у учащихся 8-х классов, что свидетельствует об активном развитии у них технического мышления.

У отдельных нормально развивающихся учащихся функционирование названных компонентов технического мышления находится на достаточно высоком уровне, что снимает вопрос об организации специальной работы по их совершенствованию, поэтому им достаточно индивидуальной и коррекционной работы по развитию технического мышления.

Результаты проведенных экспериментов, свидетельствуют, что у умственно-отсталых школьников функционирование названных компонентов технического мышления оказывается во многих случаях нарушенным. Это позволяет утверждать о том, что необходимо применять коррекционные методики, направленные на развитие у учеников технического мышления.

В коррекции умственной отсталости важную роль играют воспитание и тренировка, проведение систематической работы, начиная с младших классов, развивая элементарные формы мышления и заканчивая высшими.

Таким образом, на развитие технического мышления влияют не только его структурные компоненты, но и своевременное применение коррекционной работы во вспомогательной школе.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Дейниченко Л. М.</i>	3
НАУКОВО–ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ В ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ	
<i>Ковальова О.В.</i>	6
РОЛЬ СІМЕЙНИХ ТРАДИЦІЙ У РОЗВИТКУ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ	
<i>Лук'янченко О. М.</i>	10
РОЛЬ НАСТАВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	
<i>Макагон О.Е.</i>	13
ПРОБЛЕМА СЕРЕДОВИЩА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.МАКАРЕНКА І С.ШАЦЬКОГО	
<i>Мараховська Н.</i>	17
ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІДЕРСТВО У ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.Т.ШАЦЬКОГО	
<i>Рега О.С.</i>	21
ІДЕОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ І ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ А.С.МАКАРЕНКА У 30-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ	
<i>Фатальчук С.Д.</i>	28
ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПРАКТИЦІ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	
<i>Червонецький В.В.</i>	37
ТАКСОНОМІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНИХ ЗАДАЧ У ШКІЛЬНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТИ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО РЕГІОНУ ТА США	
<i>Шумська О.О.</i>	45
РОЗРОБКА ПИТАНЬ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ПРАЦЯХ ВИКЛАДАЧІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	
<i>Ябурова О.В.</i>	49
ВАКАЦІЙНІ КУРСИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ОСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
<i>Яворська С.Т.</i>	54
ЗДОБУТКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В 70–Х РОКАХ ХХ СТ.	

ВИЩА ШКОЛА

<i>Бочарова О.А.</i>	65
ТИПИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦІЇ	
<i>Віаніс К.Б.</i>	71
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ШКОЛИ, ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	

<i>Власенко К.В.</i>	78
ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	
<i>Гамула І.А.</i>	84
НАУКОВО–ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ІНСТИТУТІВ	
<i>Дармограй В.М.</i>	89
КОМПОНЕНТИ УМІНЬ САМОСТІЙНОГО УЧІННЯ СТУДЕНТІВ	
<i>Дегтярь А.</i>	93
РЕФЛЕКСІЯ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	
<i>Н.В. Денисова</i>	97
ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО–НАУКОВИХ КОМПЛЕКСІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	
<i>Єфіменко Г.П.</i>	104
СТАН ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ РЕКРЕАЦІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	
<i>Карабінович Л. М.</i>	107
ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ПРИКАРПАТСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
<i>Ковальчук В.Ю.</i>	112
ПРАКСЕОЛОГІЧНА СКЛАДОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: СВІТОГЛЯДНО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМІРИ	
<i>Кушакова І.В.</i>	119
ДЕЯКІ ПИТЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
<i>Лисовенко Г.В.</i>	124
САМОАНАЛІЗ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ	
<i>Лихолат О.В.</i>	130
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ОПАНУВАННІ КУРСУ „ДОМОЗНАВСТВО”	
<i>Лодатко Є.О.</i>	134
СВІТОГЛЯДНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<i>Набока О.Г.</i>	140
ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗАДТНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДЧА ВУЗУ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	
<i>Роганова М.В.</i>	143
ДУХОВНО–МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
<i>Сікорська Л.</i>	148
КОНТЕКСТНО–КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МЕНЕДЖЕРАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	

<i>Соловйова Ю.О.</i>	155
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<i>Сукачова Г.П.</i>	159
МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<i>Халабузар О.А.</i>	164
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНИХ УМОВАХ	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
<i>Архаров В.В.</i>	171
ДЕЯКІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ: „КУЛЬТУРА СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ У КЛАСИЧНИЙ ПЕРІОД (VСТ. ДО Н. Е)” 6-й КЛАС	
<i>Астахова Л. А.</i>	1817
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПІДРУЧНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
<i>Беляєв С.Б.</i>	185
ОПАНУВАННЯ УЧНЕМ ТЕХНІКОЮ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ	
<i>Бутенко А.П.</i>	189
ДІАГНОСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЯК ПРОСТІР ВЗАЄМОДІЇ	
<i>Волосухіна В.В.</i>	193
РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ	
<i>Гребенюк О.Г.</i>	197
ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКА ЛЕКСИКА В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ М.П.ТРУБЛАЇНІ	
<i>Дуніна І.М.</i>	202
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ФРАНЦІЇ	
<i>Ільїна Ю.Ю.</i>	210
ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК СУБ'ЄКТА	
<i>Калмикова О.О.</i>	214
ПРОФЕСІЙНІ ОЧІКУВАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
<i>Касьянова О.М.</i>	220
ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ	
<i>Ланіков П.А., Берестовий А.М., Голоденко М.М.</i>	224
ДІЛОВА КОМП'ЮТЕРНА ГРА ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ „ЧИ КЕРОВАНИЙ НАТОВП ПІД ЧАС ПАНІКИ?”	
<i>Попова Т.І.</i>	230
ІНСТРУКТАЖ ЯК СКЛАДОВА ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО – ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

- Вікторенко І.Л., Журавльова Т.П.* 237
ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ
УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ
- Голуб Н.* 242
РЕАЛІЗАЦІЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ
ВИПЕРЕДЖАЮЧОГО ХАРАКТЕРУ В РОБОТІ З 6-РІЧНИМИ УЧНЯМИ
- Карелін М.* 246
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ
- Полтавець В.Л.* 248
ХУДОЖНЄ ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ФРАНЦІЇ

ВИХОВАННЯ

- Крикун І.Є.* 258
ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ В
СУЧАСНІЙ ШКОЛІ
- Кузьміна О.В.* 261
АКТУАЛЬНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ
УМОВАХ
- Курінна С.М.* 265
СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД
ДОШКІЛЛЯ ДО ШКОЛИ
- Омельченко С.О.* 273
ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ: ПОГЛЯД У МИНУЛЕ ТА ВИСНОВКИ НА
МАЙБУТНЄ
- Саяніна С.А.* 282
ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКТИВНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ШЛЯХ
ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИН ШКОЛЯРІВ

ПСИХОЛОГІЯ

- Кідіна Л.М.* 297
ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ
ДІТЕЙ
- Остополець І.Ю.* 293
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ
СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ РІЗНОГО РІВНЯ ФРУСТРОВАНOSTІ В
ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
- Шайда Н.П.* 299
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXII)

**Відповідальний за випуск: Глущенко В.А., доктор філологічних наук,
професор, проректор з наукової роботи СДПУ.**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 03.09.04. Ум. др. арк. 15.

Видавничий центр СДПІ, 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).