

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXVIII)

Слов'янськ, 2005

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXVIII. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – 190 с.

Редакційна колегія:

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

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

Свтух 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 університету
(протокол № 1 від 15.09.2005 р.)

ВИЩА ШКОЛА

Е.Іванова

СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Особистісно орієнтованою освітою в сучасній педагогіці називають освіту, що забезпечує розвиток, насамперед, тих якостей особистості, що допоможуть людині стати хазяїном своєї життєдіяльності, зайняти в ній активну, відповідальну, “авторську” позицію.

Усередині особистісно орієнтованої освіти як напрямку в педагогічній науці і практиці немає однорідності і єдності у визначенні міри розвитку суб'єктивності і саморозвитку як учня, так і вчителя. Нам удалося виділити кілька позицій у особистісно орієнтованому підході до освіти. Уявлення про відмінності цих позицій можуть бути цікаві не тільки вченим, але і практикам – як учителям, так і організаторам інноваційного процесу в освітніх установах, оскільки ці відмінності визначають і відповідну специфіку реалізації особистісно орієнтованого підходу в педагогічному процесі.

Досить розгорнуте визначення особистісно орієнтованої освіти дає І.С.Якиманська, визначаючи його як навчання, де на перше місце ставиться особистість дитини, її самоцінність, суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Можна розглядати процес формування сучасного педагога як з середини (при роботі в навчальному закладі), так і як підготовку студентів – майбутніх вчителів.

Реалізація особистісно орієнтованої освіти пред'являє до вчителя підвищені вимоги. На наш погляд, вчитель у системі особистісно орієнтованої освіти повинен володіти всіма перерахованими вище якостями, але, крім цього, він повинен бути більш універсальним. Ми вважаємо, що на новому витку в освітній системі ХХІ століття необхідний відхід від вузької предметності у бік розширення предметної бази знань.

Піднятися до рівня ЛІДЕРА, до рівня ЕКСПЕРТА – завдання вчителя при реалізації особистісно орієнтованої освіти. Задача, безсумнівно, складна, але здійсненна, особливо там, де зібрався колектив професіоналів, людей, захоплених спільною ідеєю, об'єднаних спільною діяльністю, що володіють працьовитістю, вірою у творчі сили дитини, любов'ю і повагою до її особистості.

Критерієм ефективності роботи вчителя може служити наявність у його діяльності, згідно з алгоритмом В.В.Давидова, таких компонентів:

- розуміння того, що кожному вікові відповідають певні психічні новотвори;
- організація навчання на основі провідної діяльності конкретного вікового періоду, яка визначає виникнення і розвиток відповідних новотворів;
- продумана реалізація взаємозв'язку з іншими видами діяльності;
- система методичних розробок, що гарантують досягнення необхідного рівня психічних новотворів і що дозволяють провести діагностику рівня процесу.

При використанні нової концепції зростає роль особистості вчителі, і ми можемо сказати, що система особистісно орієнтована не тільки на учня, але й на вчителя.

Ми не можемо не звернути уваги на проблему підготовки вчителів для реалізації особистісно орієнтованого навчання. У суб'єктному досвіді вчителя склалися стереотипи, що вступають у протиріччя з досвідом, необхідним для особистісно орієнтованого навчання учнів.

З метою вивчення вимог, пропонованих до особистості педагога, ми провели опитування батьків, думку яких у сучасних дослідженнях практично не враховано. Учасниками опитування виступили батьки трьох вікових груп (20–30 років, 31–40 років, 41–50 років), яким пропонувалося оцінити особистість бажаного вчителя за професійними і особистісними якостями. Аналіз результатів показав, що якості, що перевищують 65-% рубіж виборів, містять у собі: ерудицію, любов до професії, творчість у роботі, використання нововведень, викладацьку майстерність, любов до дітей, доброту, терпимість. Найбільшу кількість виборів (80%) одержала така якість, як товариськість (комунікативність).

При цьому, з погляду оцінки професіоналізму педагога, вимоги батьків у значній мірі залежать від їхнього віку і будуються за компліментарним принципом, тобто батьки ніби заповнюють відсутність у себе визначених якостей наявністю їх у педагога.

Умови особистісно орієнтованого підходу, його експериментальна спрямованість приводять до того, що вчитель стає дослідником, розповсюджувачем нових ідей та ініціатором дискусій на освітні теми. Педагог, що реалізує такий підхід, – вільна, професійно грамотна особистість з вираженою суспільною спрямованістю.

Однією з найбільш важливих характеристик педагога, що реалізує особистісно орієнтований підхід, є його орієнтація на спільну з усіма учасниками освітнього процесу формуючу і розвиваючу роботу зі школярами (полісуб'єктні відносини в системі вчитель–учень–учень–батьки–вчитель).

Саме тому, треба приділяти якомога більшу увагу до майбутнього вчителя. На великий жаль, тільки деяка частина молодих спеціалістів володіє методикою ведення уроків, має уяву про нові освітні технології. На наш погляд, сучасний педагог може відбутись при спільній роботі викладачів вузів та практикуючих вчителів, спираючись на досвід вітчизняних, враховуючи наробки європейських вчених.

Г.Марченко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Державні документи з питань освіти визначають стратегічним завданням реформування національної системи освіти з орієнтацією на входження у світовий і європейський культурно–освітній простір. Вирішення означеного завдання передбачає переструктурування змісту навчання підростаючого покоління, запровадження оновлених освітніх технологій, визначення нових стандартів освіти з урахуванням національної специфіки та передового зарубіжного досвіду. Характерною особливістю європейської системи освіти є її екологічна спрямованість, що покликана забезпечити формування екологічної культури суспільства і кожної особистості для реалізації завдань Міжнародної конференції в Ріо–де–Жанейро (1992) стосовно сталого екологічно безпечного розвитку людської цивілізації, одним із важливих напрямків якого є збереження якісних параметрів довкілля та життя і здоров'я людини, як його невід'ємної частини. Світова освітянська громадськість особливу роль відводить учителям у формуванні екологічної культури молоді, про що свідчать чисельні документи і матеріали міжнародних і європейських конференцій, семінарів, нарад, у яких наголошується на необхідності спрямування зусиль усіх учителів – предметників на реалізацію завдань екологічної освіти [1, с.6].

Сьогодні в Україні приділяється серйозна увага зазначеним проблемам, про що говорять результати досліджень багатьох вітчизняних фахівців (Крисаченко В., Плахотнік О., Тарасенко Г., Корсак К., Червонецький В., Пустовіт Г., Пустовіт Н., Левчук Н., Вербицький В. та інші). Вони розробляють питання методологічного характеру, проблеми позашкільної екологічної освіти, теоретико–практичні аспекти еколого–естетичної підготовки вчителів початкової

школи, досліджують методичні засади реалізації завдань екологічної освіти вчителями природничих дисциплін. Але поза увагою науковців залишаються вчителі – викладачі предметів гуманітарного циклу й іноземних мов зокрема, що й обумовило наше звернення до розгляду даного питання.

Протягом декількох років ми працюємо над створенням системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов і зарубіжної літератури до реалізації завдань екологічної освіти школярів засобами цих навчальних предметів на уроках і в позаурочній діяльності. Головним шляхом опанування студентами відповідних професійних знань, умінь та навичок є вивчення такого навчального предмету, як „Основи екології”, але ми постійно ведемо пошук потенційних можливостей усіх дисциплін педагогічного циклу для формування еколого–педагогічної культури майбутніх учителів.

„Основи екології” ми розглядаємо як логічне продовження „Вступу до професії”, „Історії педагогіки”, „Педагогіки”, „Методики виховної роботи”, „Основ педагогічної майстерності” та „Методики викладання” (іноземних мов, зарубіжної літератури, рідної мови та літератури). Саме тому у змісті дисципліни ми виділяємо два блоки: перший стосується природничо–наукової основи екологічної освіти і ґрунтується на вченні В.І. Вернадського про біосферу, а другий розкриває теоретичні і методичні аспекти екологічної освіти. Семінарські заняття проводяться у формі змагальних і рольових ігор („Прес–конференція”, „Методична рада”, „Урок”), дискусій і диспутів, ігор–драматизацій, що підвищує практичну спрямованість професійних знань студентів і формує їх професійні уміння екологічного і творчого характеру. Значний обсяг самостійної роботи націлений на самостійне визначення майбутніми вчителями шляхів екологізації процесу шкільного навчання, на підвищення рівня їх екологічної і професійної культури. Її завдання полягають у доборі з арсеналу народної педагогіки (казки, прислів'я, приказки, загадки, афоризми тощо) яскравих висловів, що відображають сутність основних екологічних законів; прикладів віддзеркалення магічного, релігійного, наукового, екоцентричного типів світогляду людини в усній народній творчості, в поезії, художній літературі, традиціях, звичаях, святах; складанні екологічних віршів, оповідань, казок, легенд. Ознайомившись з державними шкільними програмами вивчення іноземних мов, української мови і літератури, російської мови і літератури, історії та з відповідними підручниками для середніх шкіл, студенти визначають шляхи екологізації змісту означених предметів (у тому числі і за допомогою усної народної

творчості) та на практичних заняттях наводять конкретні приклади інтеграції екологічної освіти в зміст шкільного навчання, готують проведення виховних заходів екологічної спрямованості з використанням добуток усної народної творчості різних народів. Отримані матеріали узагальнюються, систематизуються для подальшого застосування під час педагогічної практики в школі для організації уроків та позаурочних виховних заходів: вікторин, конкурсів, змагань, свят, предметних тижнів тощо.

Вивчення „Історії педагогіки” зосереджує увагу студентів на поглядах класиків педагогічної науки (давньогрецьких філософів, Я.А. Коменського, Ф. Бекона, Дж. Локка, Ж.–Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та багатьох інших) на взаємозв'язок розвитку, навчання і виховання дитини з природою, на надзвичайному естетичному впливові довкілля на емоції і почуття підростаючої особистості, на необхідності збереження „природної гармонії” людини в процесі її становлення, на використання природи, як дієвого засобу розвитку когнітивної, чуттєво–емоційної та операційно–діяльній сфер особистості тощо. Це переконує майбутніх учителів у тому, що природа завжди відіграла вирішальну роль у розвитку людини, оскільки виступала умовою її існування, засобом задоволення біологічних, когнітивних, естетичних потреб, забезпечувала психологічно комфортний емоційний стан, повертаючи душевну рівновагу.

„Педагогіка” розкриває перед майбутніми вчителями закони і закономірності, принципи і правила педагогічного процесу, які є загальними і для екологічної освіти, як для специфічної галузі педагогічної теорії і практики, знайомить їх з педагогічними технологіями реалізації освітніх і виховних завдань. Розкриття ж специфіки екологічної освіти надбудовується над закладеним загальною педагогікою фундаментом.

„Методика виховної роботи”, розкриваючи теоретичні і практичні основи виховання, готує студентів до реалізації виховних завдань екологічної освіти. Під час проведення семінарських і лабораторно–практичних занять майбутні вчителі набувають практичних умінь, пов'язаних з організацією і проведенням різноманітних виховних заходів екологічної спрямованості, із застосуванням традиційних і новітніх методів і форм виховання, зі шляхами встановлення взаємодії школи та позашкільних закладів.

„Методика викладання іноземних мов” дозволяє більш ґрунтовно визначати шляхи екологізації змісту даного навчального предмету.

Отже, посилення екологічної спрямованості викладання предметів педагогічного циклу сприяє, з одного боку, підвищенню рівня екологічної культури майбутніх учителів, а, з іншого – їх професійному становленню.

Література:

1. Environmental Education For Our Common Future: A Handbook For Teachers in Europe. – UNESCO: Norwegian University Press, 1991. – 98 p.

Г.Пономарьова

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті досліджується проблема духовності особистості, розглядаються особливості, умови та чинники духовного становлення студентів педагогічних ВНЗ I–IV рівнів акредитації у цілісному педагогічному процесі. Формування духовних цінностей студентів, майбутніх педагогів, розглядається як першооснова їх професійної підготовки.

Демократичні перетворення і соціальні потрясіння в суспільстві викликали необхідність виховання нестандартної високоморальної, творчої особистості. Перед вищою школою виникли складні й відповідальні завдання, які не можуть бути розв'язані без фундаментальної перебудови самої системи вищої освіти, змісту, форм і методів навчально–виховної роботи зі студентською молоддю.

Головною метою виконання поставлених завдань, як показує практика і саме життя, є підвищення культурного рівня людей, відродження загальнолюдських духовних цінностей, повернення нинішньої системи освіти, зокрема, вищої педагогічної, до гуманістичних джерел, до виховання особистості на принципах педагогіки толерантності.

Сьогодні для того, щоб вища школа вийшла зі стану духовної кризи, їй потрібно позбутися старої педагогічної парадигми технократичного напрямку. Водночас нині визначилися гострі суперечності між можливостями і потребами духовного розвитку особи і, зокрема, у розв'язанні важливих соціальних та економічних проблем держави – з одного боку, а з іншого – неприпустимо слабким використанням їх у розбудові демократичного суспільства. Нехтування проблемою духовної культури призвело до прагматичної орієнтації студентської молоді, тому однією з найважливіших проблем підготовки фахівця, особливо фахівця в галузі освіти, є духовний розвиток особистості.

У сучасних умовах недостатньо просто простимулювати важливість розвитку духовності особистості – необхідно осмислити,

як і якою може і має бути духовність як особистісна якість. Таке осмислення неможливе без урахування нових форм і напрямів не тільки власне філософсько–педагогічної рефлексії, а й особливостей сучасного філософського дискурсу людини, цінностей.

На думку більшості вітчизняних та зарубіжних дослідників, без культу духовності людство загине. Особливої уваги потребує проблема формування духовної культури у майбутніх педагогічних працівників.

У сучасній неklasичній та постklasичній філософії проблема духовності дедалі набуває актуальності. Це пов'язано, перш за все, з прагненням подолати раціоналізм та ірраціоналізм у розумінні людини, з обмірковуванням підстав глобальної духовної кризи.

Обміркування проблеми духовності стає силою і в сучасній українській філософії. З погляду Бориса Кримського, духовність – це зустріч з самим собою, своєю душею, внутрішнім Я. Це – вихід до вищих ціннісних інстанцій формування, конструювання особистістю самої себе.

І.Д. Недалий пропонує своє бачення духовності, і вважає, що духовність це:

- світ ідеального;
- особисте духовне життя окремої людини, її індивідуальний світ;
- духовні цінності;
- світогляд.

Духовність характеризується добрим ставленням людини до людей, що оточують її турботою, увагою, готовністю прийти на допомогу, поділити радість і горе.

На сучасному етапі проблемою духовності, дослідженням її психологічного та педагогічного аспектів, займаються В.П.Алексеєнко, Б.С.Братусь, І.Г.Єрмаков, І.В. Зайченко, О.І.Зеліненко, Г.П.Шевченко, Ж.Б.Юзвак та інші.

Духовність особистості в сучасному соціокультурному і цивілізаційному контексті аналізують Л.Н.Дениско, Г.І.Горак, З.С.Карпенко, Б.С.Кримський, О.В.Киричук, В.І.Шинкарук та багато інших.

Важливі теоретико–методологічні орієнтири для осмислення вказаної проблеми дають В.П.Андрющенко, І.Д.Бех, В.С.Лутай, І.Ф.Прокопенко, Л.В.Сохань та інші.

Психічними рисами духовності, на думку О.І.Зелінченка, є любов, творчість, пошук, розвиток.

Б.С. Братусь правомірно визнає, що духовність – сутнісна якість людини, яка втілює в собі активне прагнення віднайти найвищий смисл свого існування.

Нам, педагогам–практикам, особливо імпонує різноманітність думок щодо розв’язання проблеми духовності висловлених на сторінках праць таких учених як С.С. Соловейчик, І.А. Зязюн, В.М. Сагоновський. Саме різноманітність підходів до розуміння понять “дух”, “духовність”, “духовна людина” допомагає нам чіткіше уявити ті завдання, які мають бути поставлені і вирішені в ході освітнього процесу.

Якщо С. Соловейчик стверджує, що складником “духовності” є “дух”, який існує в кожній людині, то І.А. Зязюн та інші в певному розумінні розмежовують духовну і розумну людину. З їхнього погляду, “людина розумна” на сучасному етапі виявилася нездатною подолати різні життєві кризи, і тому загострився інтерес до “людини духовної”, яка по–новому ставиться до життя, усвідомлюючи необхідність абсолютних загальнолюдських цінностей та ідеалів.

Спираючись на визначення і думки названих вище вчених, педагогів і психологів, ми самі усвідомлюємо й прагнемо переконати наших студентів, що людина може багато знати, читати наукову літературу, ходити до театру, спілкуватися з освіченими людьми, бути тактовною, але її не можна назвати духовно вихованою, тому що весь її розум свідомо спрямований на себе, виключно на власне благо, а не на альтруїстичні вчинки.

Важливою складовою навчально–виховного процесу в нашому Харківському гуманітарно–педагогічному інституті ми вважаємо формування і розвиток духовної культури майбутнього педагога, яку розглядаємо як інтегральну якість, що представляє цілісність особистості та її прагнення до духовного саморозвитку.

Духовна культура педагога, за нашим переконанням, являє собою сукупність духовних цінностей, які обумовлюють його духовну свободу, духовність і відповідальність.

Формування духовності студентів відбувається під впливом різноманітних умов. Ми визначаємо такі основні умови:

- організація навчально – виховного процесу відповідно до вимог, принципів індивідуального підходу до студентів та толерантності;
- інтеграція навчання, активне використання міжпредметних зв’язків з метою забезпечення багатогранності розвитку особистості;
- урахування особливостей суспільної природи людини, відповідно – виховання майбутніх учителів і вихователів у системі міжособистісних взаємин (у колективі й через колектив);
- максимально стимулювання активності студентів у навчальній та позааудиторній роботі, прилучення їх до скарбів національної та світової культури.

Характеризуючи першу з умов, слід наголосити на тому, що юнацький вік, з яким ми маємо справу, це період життя студентів, у якому, за словами А.В. Петровського, відбувається не тільки кількісне розширення діапазону соціальних ролей, а й якісна їх зміна, з'являється все більше дорослих ролей, що супроводжується значною мірою самостійності та відповідальності. Все це різко активізує в юнацькому віці ціннісно-орієнтаційну діяльність. Саме тому у вищому навчальному закладі в кожній академічній групі ми прагнемо створити атмосферу толерантності, душевності, побудувати взаємини відкритості, викликати почуття солідарності. Все це здійснюється через виховання.

Студентський колектив, у практиці виховної роботи інституту розглядається не лише як об'єкт педагогічного впливу, а й виступає важливим чинником виховання кожного окремого студента. Соціологічні дослідження, які регулярно проводяться практичним психологом закладу підтверджують стабільно низький рівень конфліктності як у стосунках викладачів зі студентами, так і в системі внутріколективних взаємин. Протягом останніх п'яти років кількість студентів, які мали непорозуміння чи конфліктні ситуації з ровесниками або педагогами не перевищувала 1,5 – 2 %. Дослідження структури внутріколективних взаємин засвідчують наявність тісних ділових і дружніх стосунків між студентами окремих груп, незначну кількість так званих ізольованих членів колективу – 1,7%.

Безумовно, одним із першочергових завдань будь-якого професійного навчального закладу є формування розумово розвиненого фахівця. Однак сьогодні більш важливо сформувати справжнього інтелектуала, який володіє “розумними” і “гуманними” знаннями та вміннями їх реалізувати у своїй діяльності. Гадаємо, розв'язання цього завдання пов'язане інтеграцією навчання, активним використанням конкретно вибудованих міжпредметних зв'язків, що зумовлює формування і розвиток в особистості цілісного бачення світу, педагогічного мислення, усвідомлення нею місця знання і свого власного місця в загальній системі культури. Яскравим прикладом такого підходу є регулярне проведення викладачами інтегрованих навчальних занять, виховних годин, конференцій за різноманітною тематикою.

Так, наприклад, викладачі Оловаренко Олена Іванівна та Ярκο Наталія Андріївна, Золотарьова Ольга Ігорівна, вважаючи мову і музику невичерпним джерелом духовного зростання людини, систематично проводять інтегровані заняття з української мови і літератури та музики і співів з методикою викладання з тем “Символи України”, “І тобі рости й не в'януть зроду, квітуть у поемах і

піснях”, “Мова народу – цвіт його духовного життя” тощо. У підготовці та проведенні таких занять студенти беруть активну участь.

Як відомо, юність – завершальний етап дозрівання і формування особистості. Саме в цьому віці активізується ціннісно– орієнтаційна діяльність, відбувається формування духовних цінностей особистості.

Виходячи із особливостей віку, враховуючи суспільну природу людини, ми вважаємо, що організація і зміст колективної праці, регулювання міжособистісних взаємин у колективах студентських груп та загальноінститутському колективі є чи не найважливішою умовою формування духовності кожної особистості. Провідна роль у розв’язанні цієї проблеми належить змісту спільної особистісно і загальносоціальної значимої діяльності колективу, а головним механізмом є самоуправління.

Студенти мають своїх представників на всіх рівнях внутріінститутського самоврядування, широко залучаються до планування роботи закладу, його окремих ланок, є ініціаторами проведення студентських конференцій, семінарів, диспутів, зустрічей, свят, з усвідомленням важливості цієї справи проводять шефську та іншу суспільно корисну роботу. І що важливо – з бажанням беруть участь у художній самодіяльності, хореографічному, вокальному, театральному гуртках, чисельних спортивних секціях тощо. Всього у нашому навчальному закладі їх нараховується 15.

Давно стали традиціями в інституті проведення таких заходів, як свято студентів кожного курсу, свято слов’янської писемності, робота творчих груп “Слобожанщина”, “Оберіг”, екологічні десанти, шефські концерти та театралізовані виступи у дитячих будинках, будинках для ветеранів тощо. Один раз на півріччя силами студентів оновлюється постійнодіюча виставка плакатів–агіток за такими темами як “Збережи землю”, “Казкові мандрівки у країну Творчості”, “9 Травня – День перемоги” тощо.

Тісна співпраця класних керівників, кураторів груп з практичним психологом, студентським профкомом та студентською радою забезпечує оптимальні умови для розвитку як студентського колективу, так і окремої особистості, оскільки майбутні педагоги набувають соціального досвіду, відчувають свою причетність до конкретних важливих справ, почуття відповідальності за себе та своїх товаришів.

Головне тут, слідувати закону організації співбуття молодих людей, сформульованому дещо забутим у педагогічній практиці А.С.Макаренком, що сформований колектив є не лише об’єктом педагогічного впливу, а й сам перебирає на себе значною мірою виховну функцію.

Зрозуміло, що соціалізація майбутнього фахівця, виховання непересічних ідейних, моральних, духовних цінностей відбуватиметься за умови його активної участі у процесі спілкування, навчально–пізнавальній та творчій позааудиторній роботі. У виховному процесі важливе місце посідає система пріоритетних соціальних цінностей, які концентрують увагу і прагнення особистості до будь–якої діяльності, моральності, духовності.

Досягнення керованості процесом формування ціннісних орієнтацій студентської молоді найбільш імовірно на рівні формування цілісної особистості, оскільки система виховання передбачає перш за все вплив на конкретну особистість і лише опосередковано на мікро– та макросередовище.

Дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді, яке проводилося серед студентів Харківського гуманітарно–педагогічного інституту показало, що серед соціальних, духовних цінностей найбільший пріоритет був відданий свободі (21%), справедливості (18%), матеріальному добробуту (13%), особистій та професійній самореалізації (10%), дружбі та коханню (10%). Ці дані свідчать про те, що соціально–економічні умови, які склалися у суспільстві, спрямовують студентську молодь на досягнення власної свободи, справедливості та матеріального добробуту. Показово, що створення і функціонування системи педагогічної взаємодії у нашому навчальному закладі досить успішно гальмує негативні тенденції переоцінки студентами соціальних і моральних цінностей, про що свідчить значний рівень ціннісних орієнтацій, пов'язаний з особистою та професійною самореалізацією, дружбою, чесністю та порядністю.

Той факт, що певна кількість студентів (9%) не змогла для себе визначити пріоритетність певних соціальних і моральних цінностей нами визначений як такий, що потребує подальшого дослідження, оскільки це може бути пов'язано як з низьким рівнем спрямованості цих студентів, так і з їхньою переконаністю в тому, що моральна, духовна людина у своєму житті та діяльності обов'язково має керуватися органічно поєднаними й узгодженими орієнтаціями як духовного, так і матеріального світу.

Таким чином, ми переконані, що для реалізації завдань формування сучасного педагога слід створювати оптимальні умови для реалізації його пізнавальних соціальних і духовних потреб та інтересів у рамках дії цілісної педагогічної системи.

Важливим елементом цієї системи, з нашого погляду, може бути взаємопов'язана дієва навчальна і позааудиторна робота студентів у найрізноманітніших формах, а саме:

- науково–практичні конференції, як–от: “Формування професійної майстерності майбутнього фахівця”, “Наука і практика – молодому вчителю”, “Дослідницька та пошукова робота студента – запорука його професійного становлення”;
- педагогічні читання “Народження громадянина”, “Слово про слово”, “Учитель про вчителя”;
- круглі столи, творчі зустрічі з кращими педагогами, діячами культури, батьками;
- цикл бесід про духовність людини як істинну цінність “Сад твоєї душі”, “Казки серця”, “Хвала природі”, “Любов’ю прикрашай учинки свої”;
- усні журнали “Моя земля – земля моїх батьків”, “Родинне свято”, “Пам’ять родоводу”;
- години спілкування “О рідне слово, – хто без тебе я?”, “Мова – життя основа”.

Перелік можна продовжувати.

Підводячи підсумок, хотілося б сказати, що духовність, її формування у студентів – найголовніша мета освітньої політики. Вища школа має стати школою духовності, творчою лабораторією, школою цілісного сприйняття світу, гуманних взаємин.

Головне завдання – створити найкращі умови для самопізнання, саморозвитку, а потім – і самореалізації власної сутності кожної особистості.

Література:

1. Бех І.Д. Моральність особистості: стратегія становлення. –К., 1991. –167с.
2. Искусство в мире духовной культуры)Сост. Е.П. Шудря, В.И. Шинкарук, Л.И. Новикова и др. – К.: Наукова думка, 1985.

Г.Петренко, М.Ільїн

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ’ЯЗАННЯ МИСЛЕННЕВИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Сьогодні освіта в Україні повинна стати однією з умов відображення та розвитку самої держави, а психологізація свідомості громадян і фаховий рівень молодих спеціалістів – фундаментальними умовами кардинальних суспільних знань. У зв'язку з цим все більш необхідними стають дослідження, пов'язані з виявленням умов, шляхів та засобів особистісно–професійного зростання майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки.

Важливою умовою успішності процесу підготовки фахівця є його позитивна спрямованість та успішне розв'язання мисленневих задач у процесі навчання.

У формуванні цього структурного компоненту особистості значну роль відіграють психологічні знання та усвідомлення студентами їх ролі у професійному становленні (Л.І.Захарова, С.Д.Максименко, В.А.Семиченко, О.В.Скрипченко, Л.М.Фрідман та ін.). Виходячи з їх положень, ми вважаємо, що професійно–психологічна спрямованість майбутнього психолога визначається стійким, тривалим становленням до оволодіння психологічними знаннями, що і забезпечує ефективність розв'язання освітніх та розвиваючих задач. Вона є тим стержнем особистості, навколо якого зосереджені всі задачі, що потребують вирішення разом з тим, досвід нашої роботи у ВНЗ свідчить про недооцінку ролі психологічних знань у розв'язанні професійних завдань.

Науково–теоретичний аналіз праць Г.О.Балла, Л.Л.Гурової, Г.С.Костюка, В.А.Крутецького, Є.І.Машбіця, В.О.Маляко, О.В.Скрипченка та ін. свідчать проте, що сформована здатність до розв'язання задач є одним з показників розумового розвитку і є важливим джерелом успішної підготовки до їх подальшої діяльності. Це, в свою чергу, підкреслює актуальність досліджуваної проблеми [1, 3, 4].

Мета статті полягає у розкритті різних аспектів і більш поглибленого розуміння феномену «задачі» та умов формування продуктивного розв'язання у процесі навчання. Спеціально організоване навчання сприяє продуктивному розв'язанню, бо вважається, що серцевиною задачі є ситуація невизначеності, яка стимулює суб'єкта до пошуку невідомого. Можливості суб'єкта у розв'язанні задач розглядаються як один з показників інтелектуального розвитку (В.О.Крутецький), а його діяльність як систему розв'язання різноманітних задач.

Досягнення поставленої мети потребує:

- проаналізувати підходи науковців до дослідження задачі, особливо мисленнєвої;
- визначити методи і умови, реалізація яких забезпечує формування розв'язання мисленнєвих задач.

Проблема мисленнєвої задачі в психологічних дослідженнях часто виступає як самотійна, в наслідок чого склалися різні теоретичні підходи.

На думку Ю.Н.Кулюткіна процес розв'язання задачі складає три загальних етапи, кожний з яких являє кільце своєрідних гіпотез [5].

Аналіз досліджень В.А.Крутецького дозволяє виявити здатність суб'єкта до розв'язання задач і розглядати її як один з найбільш суттєвих показників інтелектуального розвитку, а його діяльність можна уявляти як систему розв'язання різних задач [4].

А.Ф.Єсаулов задачу розглядає як певну систему інформаційних процесів [9].

О.М.Леонтьєв підкреслює, що задача – це мета запропонована в певних умовах, тобто вона автором розглядається як єдність цілей і умов організованої і виконуючої суб'єктом діяльності. На думку вченого головним ланцюгом в задачі є знаходження способів її розв'язання, що є найбільш важким для суб'єкта [6].

Ця точка зору знайшла своє відображення в дослідженнях інших авторів, зокрема у Я.А.Пономарьова.

Важливою є аргументація С.Л.Рубінштейна про те, що знаходження способу розв'язання задачі є головним моментом. Під способом розв'язання розуміється система виконаних суб'єктом операцій, що і забезпечує саме розв'язання. Вчений підкреслює, що розв'язати задачу – це включитися в безперервну взаємодію суб'єкту з об'єктом, в якому через аналіз і синтез розкриваються об'єктивні відношення між відомим і шуканим. На основі експериментальних досліджень психолог прийшов до висновку, що визначити, яке правило слід використовувати при розв'язанні задачі є самим важким для суб'єкта. Разом з тим психологи до способу розв'язання задач по-різному відносяться і вважають, що способи можуть бути як внутрішніми, які входять до складу розв'язання, так і зовнішніми, які не входять [7].

У відповідності до мети роботи нам близьке визначення задачі Л.Л.Гурової, яка вважає, що «задача – це об'єкт мисленнєвої діяльності, який містить вимоги деякого практичного перетворення або відповідь на теоретичне питання за допомогою пошуку умов, що дозволяють розкрити зв'язки (відношення) між відомими і невідомими її елементами» [3, с. 12].

Таким чином, досить широко в психології використовуються мисленнєві задачі як засіб, який дозволяє виявити не лише рівень засвоєних знань, але й рівень інтелектуального розвитку суб'єкта у процесі навчання.

Разом з тим досвід нашої роботи у вищих навчальних закладах свідчить про те, що студенти недостатньо використовують психологічні знання при розв'язанні професійних завдань, навіть під час педагогічної практики що негативно впливає на їх підготовку. Сьогодні у ВНЗ традиційно переважає пояснювально-ілюстративне навчання, а також відірваність теоретичних знань від практичної діяльності, що не сприяє самостійному розв'язанню задач, розвитку пізнавальної активності майбутніх психологів.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що розв'язання мисленнєвих задач суб'єктом забезпечується шляхом застосуванням

методичного інструментарію психологічних методів і активних методів навчання. До діагностичних методів можна віднести включене спостереження, бесіду, експертну оцінку навчальної діяльності студентів. До активних методів – розв'язання нестандартних задач, аналіз спеціально підібраних ситуацій, метод психологічних олімпіад під час проведення семінарських занять.

Включене спостереження дозволило нам виявити особливості поведінки студентів на семінарських заняттях. Ми фіксували ті властивості, що характеризували їх ставлення до навчання та поведінку. У ході виконання різних завдань ми спостерігали за різними властивостями мислення під час виконання завдань. Нас цікавила їх самостійність, уміння виділяти різні варіанти розв'язання задач, знаходити найбільш ефективний і аргументувати свою думку. Одночасно ми визначали, чи здатні випробовувані самостійно здійснювати реконструкцію отриманої інформації з наступним використанням при виконанні нових завдань. Спостереження відбувалося на психологічних курсах та інформатики два рази на тиждень. Саме така організація дослідження дозволила прослідкувати динаміку інтелектуальних особливостей особистості і зробити певні висновки.

За допомогою методу бесіди ми вивчали рівень розвитку позитивного ставлення до навчання або негативне. На нашу думку ці бесіди слід використовувати з тими студентами, у яких виникають труднощі у навчанні. Разом з тим, викладач повинен проводити ці бесіди з повагою до студентів, з використання педагогічного такту, що дозволить їм впевнитися, що їм бажають допомогти.

При використанні експертної оцінки викладач на основі результатів навчальної діяльності оцінював рівень знань (добрий, достатній, поверхневий і низький). Виявляв, чи працюють студенти з літературними джерелами (самостійно працює за своєю ініціативою, вміють працювати, недостатньо працює з літературою, потребує допомоги і немає уявлення, як працювати з навчально–методичною літературою і не намагається його отримувати). Ми враховували їх активність на заняттях та відношення до навчання.

Отже діагностичні методи склали основну частину методичного інструментарію, що і дозволило визначити рівень інтелектуального розвитку майбутнього фахівця.

Професійна підготовка здійснюється за рахунок когнітивного і поведінкового потенціалів. Її удосконалення залежить від об'єктивних і суб'єктивних факторів. Мисленнєва діяльність займає особливо важливе місце в період професійного становлення, тобто в процесі навчання. Не випадково формування інтелектуального розвитку

забезпечується за рахунок активних методів навчання, до яких ми віднесли: метод розв'язання нестандартних задач, метод розв'язання психолого–педагогічних ситуацій.

Нами була розроблена система експериментальних завдань на матеріалі психології та інформатики. Завдання з інформатики ми включили, у зв'язку з тим, що психолог повинен не тільки володіти психологічним знаннями, проводити діагностування отриманих результатів, а вміти здійснювати кількісний аналіз. Випробовуваним пропонувалися наступні задачі: аналітичного типу з невизначеністю питання, з надмірними даними або зайвими даними, задачі на прогнозування тощо. Всього чотири типи завдань. Практика проведення навчально–виховного процесу у ВНЗ показує, що інтелектуальний розвиток майбутнього фахівця формується у студентів за рахунок системи умов і прийомів, що цілеспрямовано реалізує викладач. До них необхідно віднести: формування уміння самостійно розв'язувати мисленнєві задачі, організація продуктивної спільної діяльності у студентів; в ході занять ставити перед ними задачі з помірним ступенем ризику або можливості невдачі (особливо ця умова відноситься до тих, хто має проблеми у навчанні); постійно розвивати інтерес і позитивне ставлення до навчання. При формування зазначених чинників, в першу чергу, треба реально студентів включати в умови їхньої майбутньої діяльності починаючи с першого курсу, пропонувати їм розв'язання різних задач і збирати різні життєві ситуації з наступним аналізом. Особливо, якомога більш пропонувати групових задач, які вимагають психологічної взаємодії, вивчення психологічної думки тощо.

Отримані результати дозволяють зробити наступні **висновки**:

1. Самостійне розв'язання мисленнєвих задач є істотною передумовою успіху студентів в навчальній діяльності, її необхідно цілеспрямовано формувати з метою продуктивного становлення особистості фахівця.

2. У процесі формування розв'язання мисленнєвих задач у студентів використовувати різні види задач, зокрема нестандартні.

Література:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого–педагогический аспект. –М. Педагогіка, 1990. – 184 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 2–е изд. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1988. – 560 с.
3. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж: Изд–во Воронежского ун–та, 1976. – 324 с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М., Просвещение, 1968. –431 с.

5. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М., Педагогика, 1970. – 183 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 584 с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 147 с.
8. Смолкий А.М. Методы активного обучения. – М., 1991. – 176 с.
9. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. – М.: Высшая школа, 1979. – 215 с.

І.Ренко

З ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ МИНУЛИХ ПОКОЛІНЬ ПРО КОНТРОЛЬ ЯК СКЛАДОВУ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається питання контролю навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів у педагогічних закладах минулого та спадщини видатних педагогів.

В умовах оновлення національної системи освіти України, у процесі пошуків шляхів та засобів удосконалення підготовки педагогічних кадрів для національної системи виховання та навчання зростає інтерес до вивчення багатой історико-педагогічної спадщини минулого та набуває актуальності її творче використання [1].

Проблема підготовки вчителя, піднесення його загальнокультурного та професійного рівня завжди хвилювала людство. Особливо багатогранно вона розглядалася видатними педагогами минулого, до яких належать Г.С.Сковорода, М.В.Ломоносов, К.Д.Ушинський, М.І.Пирогов, О.В.Духнович, П.А.Грабовський, Т.Г.Шевченко, І.Я.Франко, Б.Д.Грінченко, С.Т.Шацький, П.П.Блонський та ін. Обґрунтовуючи принципи, засоби, форми, методи навчання, представники вітчизняної педагогічної думки минулого певну увагу звертали на необхідність та особливості контролю за навчально-пізнавальною діяльністю та якістю знань.

Це питання піднімалося уже в практичній діяльності вчителів братських шкіл України, Київському колегіумі, Києво-Могилянській академії. Аналіз статутів братських шкіл свідчить, що він передбачав режим навчальної діяльності учнів протягом усього дня, чітко окреслюючи коло не тільки їх обов'язків, але й обов'язків учителів, батьків, опікунів. Останні зобов'язувалися стежити за навчанням учнів таким чином: щоденно увечері „... науку, яку в школі вивчали”, вислухати, перевірити, як вони виконали домашні завдання. В свою чергу прийшовши вранці до школи, учні повинні були розповісти учителеві вчорашній урок. Показати виконане увечері домашнє „завдання з письма”. Щосуботи, підкреслював статут Львівської

братської школи, учні повинні повторювати в школі всі ті завдання, які вони вивчали протягом тижня [3].

В організації діяльності братських шкіл, а пізніше – у Київському колегіумі та Києво–Могилянській академії систематично застосовувались такі елементи взаємонавчання: при вивченні складного матеріалу у процесі уроку для кращого засвоєння „важких слів” учням рекомендувалося запитувати один в одного; для перевірки знань мов та з метою практичного оволодіння ними учень запитував іншого грецькою мовою, а той повинен відповісти слов’янською.

У київській колегії учнів у класах розміщували за першими чи останніми столами відповідно до їхньої успішності. Динамічність цього процесу свідчить про систематичний контроль з боку вчителів. Викладачі колегії здійснювали цей контроль за допомогою кращих учнів, аудиторів, які до приходу вчителя в клас перевіряли виконання домашніх завдань в учнів, ставили у „нотатах” оцінки. Вчитель, ознайомившись з „нотатами” перед уроком, перевіряв об’єктивність виставлених оцінок, опитуючи деяких учнів.

Професори Києво–Могилянської академії з метою контролю за засвоєнням студентами навчального матеріалу проводили письмові роботи (реферати), в основному, двох типів: екзерції, які писались у класі і тут же перевірялись учителем, та окупації, які студентами виконувались вдома. Для кращого засвоєння студентами наук після вивчення певного розділу конкретної науки проводились колоквиуми або диспути: тижневі, місячні, підсумкові. Особливою популярністю користувались диспути між студентами академії та католицькими і уніатськими богословами, які, як правило, проводились відкрито і вимагали від студента–диспутанта впевненості в своїх знаннях, чіткості мислення, гостроти розуму і т.п. тобто, подібні диспути давали великі можливості вчителю для перевірки знань, умінь студента, а студентові – для самоконтролю. Всі вище названі види контролю проводились з певною диференційованістю у ставленні до учнів чи „спудеїв”. Так, оцінюючи всі види самостійних робіт, вчителі звертали увагу не лише на зміст роботи чи допущені в ній помилки, але й старанність того чи іншого учня, його ставлення до оформлення роботи; при написанні звітів наприкінці року про успішність учнів викладачі детально характеризували кожного учня, визначали рівень його здібностей [5].

Зміст, види та методи контролю за навчальною діяльністю, необхідність його застосування для покращення їх знань. Умінь та навичок займають одне з чисельних місць у педагогічній спадщині М.В.Ломоносова. Яскравим прикладом у цьому питанні є його

„Проекты регламенту” московських та академічної гімназії, де найбільш сконцентровано викладено дидактичні ідеї М.В.Ломоносова.

Обґрунтовуючи необхідність чіткої організації педагогічної праці (розподіл навчальних годин, співвідношення навантаження з можливістю учнів та ін.), М.В.Ломоносов обов'язковим елементом вважає опитування вивченого матеріалу, застосування поточного, періодичного та підсумкового контролю для міцності знань, умінь та навичок.

Екзамени, як вид підсумкового контролю, на думку М.В.Ломоносова, повинні бути „строгими”, особливо, перевідні, але носити об'єктивний характер. Він пропонує умови. Які можуть забезпечити дієвість цих вимог: гімназистів екзаменує не викладач, які викладає у даному класі, а інспектор з призначеними для цього вчителями; на кожному екзамені перед екзаменаторами повинні бути таблиці, які висвітлюють успіхи гімназистів за весь навчальний рік; при опитуванні школярів записувати характеристику їх відповідей у особливі екзаменаторські табелі; після екзамену порівнювати помісячні табелі, з тим, щоб „ознайомитись таким чином з успіхами та здібностями учнів, а також з тим, хто з них став гірший чи кращий, хто заслуговує переведення, а хто залишається повторно, кого можна прийняти в комплект на утримання, а кого зовсім виключити з гімназії” [5].

Аналіз історико–педагогічної літератури свідчить, що найбільш типовими вимогами до контролю навчального процесу в різних навчальних закладах були наступні: проведення в кінці кожного навчального року екзаменів; оцінка інспекторами діяльності викладачів через екзаменування їх учнів; диференційований підхід до учнів залежно від їх здібностей, схильностей, старанності; використання у навчальному процесі елементів взаємонавчання; перевірка записів викладеного матеріалу у процесі навчання; введення співбесід з метою з'ясування знань [2].

С.І.Миропольський підкреслював, що вчитель являє собою „живу душу” народної школи і має велике значення в здійсненні навчально–виховного процесу, він повинен володіти необхідними для цього якостями, певним колом знань, уміннями, а також мистецтвом навчання і виховання. Це, в свою чергу ставить серйозні вимоги до підготовки і застосування різноманітних форм контролю за нею. С.І.Миропольський, як і Песталоцці, Гербарт, Дистервег особливу увагу приділяв спеціальній підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності, зокрема, контролю за його системою знань. Пред'являючи до вчителя досить високі вимоги (творець свого діла, творчий рівень викладання, знання особистості учнів, наявність власних підручників, прийомів, методів, рекомендацій тощо),

С.І.Миропольський справедливо вважав, що знання вчителя будуть являти собою систему тільки за умови гармонічного поєднання спеціальної і загальноосвітньої його підготовки. Лише одна спеціальна освіта зробить з учителів механічних виконавців, а не педагогів, „... такі вчителі будуть дресировати, а не вчити”, – писав він у праці „В чому наше завдання?”. Педагогічна підготовка передбачала теоретичні заняття: відвідування лекцій з курсу педагогіки і дидактики, самостійну роботу з педагогічною літературою, рішення різноманітних завдань, питань психолого–педагогічного характеру. Значущість теоретичної підготовки майбутніх учителів Миропольський вбачав у тому, що вона застереже їх від помилок і визволяє від марної праці, зберігає сили, бо „теорія – загальний результат вікових дослідів різних часів і народів”, готує до практичної діяльності, полегшує власний досвід. Учитель завдяки знанням теорії набуває здатності і вмінь розуміти педагогічні явища, узагальнювати, пов’язувати усі різноманітні прийоми з метою виховання та навчання. Теоретична підготовка збагачує необхідним запасом наукових відомостей, дисциплінує думку і дає навички до всебічної обробки педагогічних питань; формує у вчителя здібність самостійно і критично ставитися до виховання особистості [4].

Загальні, спеціальні, методичні знання, вміння та навички майбутнього вчителя, за переконанням С.І.Миропольського, слід постійно контролювати, піддавати загальній оцінці. Найбільш ефективними формами контролю (водночас вони є і формами підготовки) він вважав:

- відвідування уроків гімназичного викладання, складання конспектів з їх оцінкою, ретельним аналізом;
- практичне керівництво ученицями молодших класів і здійснення виховного нагляду за ними;
- складання щоденників з описом прийомів навчання;
- письмові роботи: переклади, твори, які готували учениць до практичної діяльності;
- набуття власного досвіду викладання: складання програм і конспектів уроків.

Дана стаття є переконливим доказом того, що удосконалення системи контролю у навчальному процесі підвищенню її якісного рівня не можуть бути реалізовані без глибокого вивчення багатої історико–педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів ХІХ століття набуває актуальності її творче використання.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. Підручник для студентів, аспірантів. – К.: Либідь, 1998. – 500 с.
2. Відченко А.Г., Говорун А.В. Питання контролю за навчальною діяльністю учнів в історії вітчизняної педагогічної думки. //Контроль навчально–пізнавальної діяльності школярів і студентів: Збірник наукових праць.)За редакцією В.І.Лозової – Харків: ХДПУ, 1997. – С. 112–123.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. Посібник для вузів. – Рівне, 1996. – 240 с.
4. Гаряча Н.М. С.І.Миропольський про форми контролю знань майбутнього вчителя. //Контроль навчально–пізнавальної діяльності школярів і студентів: Збірник наукових праць.) За редакцією В.І.Лозової – Харків: ХДПУ, 1997. – С. 129–131.
5. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори. – К.: Рад.шк., 1994. – С. 212.

М.Тетерятник

**ФОРМУВАННЯ НАУКОВО–МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА
ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Автор раскрывает сущность научно–методической подготовки учителя начальных классов, ее составляющие. В статье обосновывается необходимость формирования научно–методической культуры учителя как одного из условий его общей профессиональной подготовки еще в стенах ВУЗа, предлагается авторское определение данного феномена.

Перехід загальноосвітньої школи на 12–річний термін навчання передбачає якісно новий підхід до підготовки вчителів, особливо вчителів початкової ланки освіти. Оскільки майбутній педагог початкової школи – це людина не просто енциклопедичних знань, але й спеціаліст, від якого залежить становлення дитини як суб'єкта навчання.

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить, що питання підготовки такого вчителя–універсала досить актуальне. Крім того, що вчитель повинен досконало володіти знаннями з психології, дидактики, теорії та історії педагогіки, теорії виховання, керуватися у роботі нормативними документами, він повинен мати потребу у постійному власному професійному удосконаленні. Цей напрямок досягнення професійної майстерності залежить від якості науково–методичного пошуку вчителя.

Роль і місце науково–методичної роботи у підготовці та вдосконаленні педагогічних кадрів вивчалися багатьма вченими. У тлумаченні дослідниками цього поняття можна простежити кілька напрямів. Науково–методичну роботу розглядають як:

- складову професійної підготовки майбутнього вчителя (Ю.К. Бабанський, Ю.Кудрявцев, П.Є.Решетніков);
- складову післядипломної освіти вчителя (М.Ю.Красовицький, С.Крисюк, О.Ю.Панасюк);
- результат впровадження передового педагогічного досвіду (В.І.Бондар, Т.Беседа, М.Ю.Красовицький, В.І.Лозова);
- цілісну педагогічну систему (В.І.Загвязинський, О.Л.Сидоренко)
- аспект творчої активності вчителя (С.М.Бондаренко, М.Д.Ярмаченко).

Таким чином, науково–методична робота є і передумовою (мотиваційним компонентом), і проявом, і результатом професійної майстерності педагога, а значить, складовою його діяльності. Найбільш узагальнене означення науково–методичної роботи, на наш погляд, пропонує О.Сидоренко, визначаючи її як „цілісну, засновану на досягненнях педагогічної науки і передового педагогічного досвіду систему взаємопов’язаних дій і заходів, спрямованих на підвищення професійної майстерності педагогічних працівників, які можуть забезпечувати досягнення оптимальних позитивних результатів освітнього процесу за певних педагогічних умов”[5].

Розглянемо детально зміст науково–методичної роботи вчителя початкових класів. Ще перебуваючи у стінах вищого навчального закладу, майбутній вчитель отримує базову теоретичну підготовку з психології, теорії та історії педагогіки, дидактики, теорії виховання тощо. Ці знання стають базисом фахової майстерності вчителя, дозволяють сформувати у нього первинні вміння проведення педагогічних досліджень.

Методична підготовка передбачає оволодіння вчителем всіма методиками початкового навчання: методики викладання рідної мови, читання, математики, природознавства, трудового навчання, образотворчого мистецтва, музики, фізичної культури. Оскільки оновлення освітніх процесів у країні викликає й удосконалення методичної служби, важливо, щоб вчитель мав змогу постійно отримувати оперативну інформацію з усіх напрямків розвитку освіти.

Велику увагу у змісті науково–методичної роботи дослідники приділяють ознайомленню з цілісними педагогічними системами, впровадженню передового педагогічного досвіду, головними ознаками якого є „його актуальність, перспективність і соціальна значущість; результативність і дійовість; репрезентативність, стабільність і повторюваність; новизна і прогресивність” [5].

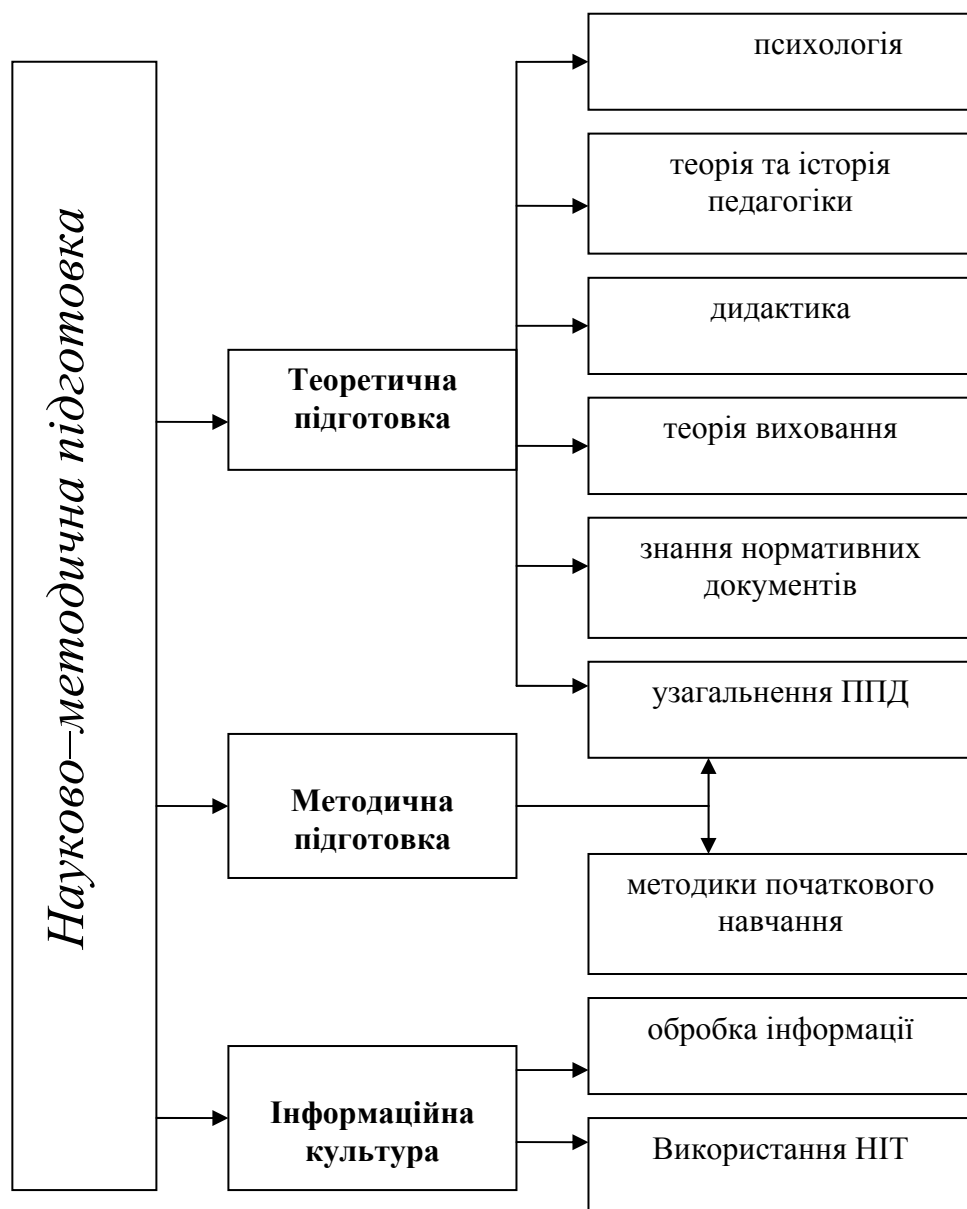
Одним із напрямків науково–методичної підготовки вчителя є робота з формування у нього інформаційної культури, яку останнім часом вважають елементом загальної культури людини. В умовах інформаційної цивілізації інформація з кожним днем все більше впливає на життя та діяльність людини, яка постійно сприймає, переробляє, усвідомлює та видає інформацію у процесі спілкування. Під час вивчення інформаційної поведінки педагогів та рівня їх інформаційної культури С.Кугель, О.Зусьман, В.Мінкіна виділяють такі її компоненти: діяльність людини для задоволення своїх інформаційних потреб, відбір джерел інформації, здійснення операцій з аналітико–синтетичної переробки документів, вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на ці процеси [3].

З метою виявлення, уточнення складових змісту науково–методичної роботи, визначення їх пріоритетності ми провели анкетування серед вчителів початкових класів, які перебували на курсах підвищення кваліфікації Регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів м.Херсона. Анкетування передбачало отримання відповідей на такі питання:

1. Що включає у себе теоретична підготовка педагога?
2. Якою Ви вважаєте власну теоретичну підготовку?
3. З досвідом яких видатних педагогів, педагогів–новаторів Ви знайомі?
4. Чий досвід Ви використовуєте у роботі?
5. У яких семінарах, конференціях Ви брали участь?
6. Чи маєте Ви власні публікації, методичні рекомендації?
7. Які новітні інформаційні технології Ви використовуєте у роботі?
8. Яким чином Ви здійснюєте самоосвіту?

В анкетуванні взяли участь 138 вчителів початкових класів. Крім того, ми звернулися до вчителів з проханням визначитися, чи вважають вони свою підготовку у вищому навчальному закладі достатньою для здійснення успішної професійної діяльності.

Результати анкетування виявили, що більшість вчителів, розпочав власну професійну діяльність, відчувають дефіцит теоретичних знань, вимушені „донавчатися” вже після отримання диплому про педагогічну освіту. 109 опитуваних (79%) визнали власну науково–методичну підготовку недостатньою. Це пояснювалося цілим рядом причин, серед яких ми виділили:



Мал.1.1. Структура науково-методичної підготовки педагога

- недостатню мотиваційну готовність до педагогічної діяльності;
- невміння поєднувати компоненти теоретичної та методичної підготовки;
- обмаль часу, що відводився на проведення педагогічної практики;
- недостатній ступінь оволодіння діагностичними вміннями та навичками;
- відсутністю можливості отримати практику роботи за різними технологіями та методичними системами;

▪ недостатню сформованість навичок проведення власних досліджень.

Як відомо, професійна майстерність педагога залежить від якості його підготовки. До недавнього часу нормою вважалося „довчання” молодого спеціаліста у перші роки його самостійної професійної діяльності. У такий спосіб у починаючого вчителя формування практичних умінь та навичок, мотивація до самовдосконалення відбувається безпосередньо у школі. Саме на робочому місці співставляється теорія і практика, усвідомлюється передовий педагогічний досвід, формуються навички діагностування та корекції навчальної діяльності учнів.

Перебудова системи освіти потребує досягнення достатнього рівня професіоналізму спеціаліста ще у стінах вищого педагогічного закладу, а це означає необхідність відповідних змін при підготовці цього спеціаліста.

Поняття „професіоналізм” дослідники використовують у різних значеннях: як високий рівень професійних умінь і навичок; як якісний рівень професійної діяльності; як результат досягнення професійних цілей у певній предметній галузі; як показник рівня професійної підготовки тощо. Визначення професійної майстерності як якісного рівня професійної підготовки орієнтує не тільки на навчально–виховний процес, але й на його кінцевий результат. У той же час, характеристика професійної майстерності як високого рівня спеціальних умінь і навичок орієнтує лише на процес професійної діяльності.

„У сучасних умовах учитель має бути професіоналом, здатним до багатоваріантної педагогічної дії, до прогнозування можливих її результатів. Він має володіти прийомами аналізу та самоконтролю, вміти педагогічно осмислити нові соціально–економічні умови виховання, наслідки ринкових відносин і т.п.”[2].

Залучення вчителя початкових класів до науково–методичної роботи є важливою складовою безперервної освіти й зумовлюється такими чинниками:

- 1) потреба суспільства та школи у висококласних фахівцях;
- 2) зміна парадигми: суспільству потрібен не вчитель–транслятор культурних цінностей, а вчитель – творець культурних цінностей;
- 3) усвідомлення вчителем значення науково–методичної роботи у професійній діяльності як засобу науково обгрунтованого перетворення педагогічної діяльності та засобу самореалізації;
- 4) актуалізація потенційних можливостей та здібностей вчителя, тобто перехід від сприйняття досягнень педагогічної науки до

саморозвитку, від етапу адаптації до етапів самовизначення й самореалізації.

Таким чином, виникає об'єктивна необхідність удосконалення процесу професійної підготовки вчителя початкових класів, зокрема його науково–методичного забезпечення. Більш за те, сучасній школі потрібен вчитель, у якого сформована стійка мотивація до науково–методичної діяльності.

Оскільки культура – це спосіб діяльнісного існування людини, то науково–методична діяльність вчителя визначає відповідну їй культуру.

Теоретичні передумови дослідження феномена науково–методичної культури вчителя початкових класів спираються на гуманістичну парадигму пізнання і дозволяють визначити її як компонент загальнопедагогічної культури педагога, ціннісно–професійну основу, стійке прагнення вчителя до постійного самоудосконалення на базі отриманих професійних умінь та навичок.

Науково–методична культура, на нашу думку, – органічна єдність педагогічних якостей, знань, умінь та навичок вчителя і стійкої мотиваційної готовності до професійного удосконалення.

Недостатня розробленість цієї проблеми зумовило напрямок нашого дослідження, предметом якого є умови формування науково–методичної культури майбутніх вчителів початкових класів.

Ми припускаємося думки, що ефективність науково–методичної культури майбутніх вчителів початкових класів суттєво підвищиться за умов організації науково–методичного середовища у навчальному закладі; раціонального поєднання індивідуальних та колективних форм навчання; забезпечення наступності та перспективності у процесі науково–методичної роботи.

Ця гіпотеза перевіряється на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету та у Бериславському педагогічному училищі та потребує подальшого теоретичного обґрунтування й експериментального підтвердження.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимация учебно–воспитательного процесса (Метод.основы). – М.:Просвещение,1982. – 192с.
2. Беляев Ю.І., Кузьменко В.В. Деякі питання організації та змісту підготовки вчителя //Актуальні проблеми підготовки вчителів:Монографічний зб. – Херсон,1997. – С.7–9.
3. Кугель С.И. Информационная культура педагога. Сб.материалов научно–методич.конференции. – Омск,2000. – С.24–26.
4. Кухарев Н.В.На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159с.

5. Сидоренко О.Л. Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Дис...канд. пед. наук. – Харків, 1996. – С.15–40.

О.Барібіна

ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У сучасних умовах реформування вищої освіти проблема формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти є надзвичайно актуальною. Розвитку мислення та інтелектуальних здібностей присвячено праці педагогів і психологів, зокрема, Ю. Бабанського, Л. Виготського, Т.Льїної, В.Євдокімова, В. Лозової, І. Лернера, В. Паламарчук, В. Шпалинського та ін.

Вирішення цього завдання багато в чому залежить від переосмислення педагогічних ідей, що містяться у працях педагогів кінця ХІХ – початку ХХ століття. Серед важливих питань як педагогічної теорії, так і практики досліджуваного періоду піднімалося питання про формування у студентів таких навчально-інтелектуальних умінь як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, раціональне запам'ятовування тощо. Вивчення педагогічних публікацій досліджуваного періоду [1, 2, 3, 4,] свідчить про усвідомлення провідними діячами системи вищої освіти та викладачами-практиками сили та якості впливу друкованого слова на розвиток в учнівської молоді індуктивних, дедуктивних, логічних та критичних прийомів мислення.

Метою даної статті є визначення можливостей навчальної та художньої літератури для формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти наприкінці ХІХ – початку ХХ століття.

Вивчення історико-педагогічних джерел свідчить, що видатні педагоги-практики досліджуваного періоду (В.Веселовський, Н.Науменко, Д.Овсяніко-Куліковський, В. Харцієв та інші) вважали навчальну книгу засобом, який сприяє: поновленню у пам'яті матеріалу; поповненню, розширенню та поглибленню знань, що набувалися протягом навчання; ознайомленню з різними поглядами на предмет, який вивчається тощо.

Аналіз історико-педагогічної літератури показав, що викладачі-практики неодноразово наголошували на тому, що читання наукових творів потребує певного уміння, яке набувається лише шляхом постійної навички та за умови відповідної підготовки. Загальна підготовка до плідного та корисного читання навчальної літератури

надавалася, переважно, у гімназії, але цього, на думку педагогів, було недостатньо, оскільки кожна наука мала свої особливості, основні поняття, прийоми, тому потрібно було їх міцно та безпомилково засвоїти, щоб плідно та з користю читати наукові книги.

Слід зазначити, що провідні вітчизняні вчені–педагоги, говорили про те, що результативне читання навчальної літератури повинно проходити наступні етапи: 1) вибір книги; 2) читання; 3) конспектування; 4) висновки.

У ході дослідження було виявлено, що проблема вибору навчальної книги була актуальною для досліджуваного періоду. Так, провідні діячі вищої освіти (М. Карєєв, М. Любимов та ін.) зазначали, що вступаючи до вищого закладу освіти, студенти дуже часто стикалися із проблемою вибору наукової та спеціалізованої літератури, тому закликали їх бути особливо обережними в цьому питанні та обов'язково радитися з викладачем, оскільки до рук студента могла потрапити застаріла, чи занадто спеціальна книга, в той час, коли ще не вивчені більш загальні праці. „Із читання однієї і тієї ж книги студенти першого та останнього курсу здобудуть не однакові знання: студент старшого курсу прочитає її з більшим розумінням та багато того, на що молодший не зверне уваги або навіть не зрозуміє, з'явиться для більш досвідченого читача найбільш важливим та суттєвим”, – вважав М. Карєєв [1, с. 77].

Педагоги–практики зазначали, що у питанні вибору книги важливим також було уміння визначати характер книг по зовнішньому вигляду. Так, за їх переконанням, для цього необхідно дізнатись хто автор цієї книги; оригінальна чи перекладена книга, якщо перекладена, то з якої мови, хто перекладав та редагував книгу; також слід звертати увагу на видавництво, рік видання, тираж, який дозволить визначити чи великий попит на дану книгу, інтерес до неї. Також, на думку педагогів, слід враховувати і “такі дрібниці” як якість паперу, кількість сторінок, входить ця книга до якої–небудь серії (історичної, науково–популярної літератури), або ж є окремим твором. Після ознайомлення із зовнішнім виглядом книги слід звернутися до передмови, яку педагоги радили обов'язково читати, тому що найчастіше вона пояснювала, на які розділи книги читачеві слід звернути особливу увагу.

Прогресивні педагоги, пропонуючи різні підходи до проблеми корисного читання наукових книг, говорили про необхідність ведення записів під час читання. Так, вони зазначали, що „читати не роблячи поміток, це – те ж саме, що і зовсім не читати”. Цю ж проблему порушував і А.Міртов. Він писав: „Не перебільшуйте об'ємів своєї

пам'яті. Всяку цікаву думку з книги, якщо ви відчуваєте, що її необхідно запам'ятати, що її можна використати для будь-яких цілей, необхідно виписати на окремий аркуш". На думку педагога, ці аркуші можна комбінувати по темах, а якщо знадобиться по іншим ознакам. "Час затрачений на виписки, дуже часто, а може навіть завжди, не втрачений час, а виграний." – наголошував А. Міртов [2, с. 105].

Зазначимо, що у книзі "Методика самоосвіти" (1925) педагог наводить приклади того, як необхідно робити виписки. Наведемо приклад:

Лев Толстой
«Отрочество»
ПОХВАЛА

«Похвала так могущественно действует не только на чувство, но и на ум человека, что под ее приятным влиянием мне показалось, что я стал гораздо умнее, и мысли одна за другой с необыкновенной быстротой набирались мне в голову».

Такий метод роботи з книгою, на думку А. Міртова, мав значні переваги, тому що давав студентові можливість брати виписки на лекції, повідомлення, диспути тощо.

Слід зазначити, що ведення бібліографії А. Міртов вважав не лише корисною звичкою сумлінного читача, а й важливішим навчальним умінням. Цінними, з огляду на досліджувану проблему, є поради педагога, що до формування у молоді умінь та навичок ведення бібліографії. Так, він писав: „Назви книг, які вам рекомендувалися ким-небудь, або про які ви читали, але у вас зараз немає часу їх читати (або ще не знайшли), запишіть у окремий зошит „бібліографія”. Про ті книги, які ви вже прочитали у зошиті записуються такі відомості: 1) Основні пункти змісту. 2) Рік видання. 3) Іноді вказуються сторінки найбільш важливих думок” [2, с. 118–119].

Вивчення історико-педагогічних джерел переконало, що у досліджуваній період художня література також вважалася ефективним засобом формування уміння аналізувати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати тощо. Так, відомий вітчизняний педагог В. Науменко відмічав, що багатий матеріал для різноманітних зіставлень та аналогій містять у собі літературні твори, які „розкидані у просторі багатівікової християнської культури ... багато з них своїм паралелізмом мимоволі збуджують розум до створення висновків” [3, с. 117].

Педагогічна громадськість та викладачі-практики досліджуваного періоду зазначали, що читання книги має бути вдумливим та уважним, оскільки під час читання студент повинен засвоювати різні елементи книги, основні положення автора, його

доводи, фактичний матеріал, загальний план твору тощо. З метою вправлення у стилістичних вправах педагогі радили учнівській молоді читати твори тих авторів, які відкривали читачеві прийоми мислення, в яких можна було б аналізувати способи їх роботи, деталі побудови стилю, визначати за допомогою яких методів автори досягають захоплюючих протиставлень, яскравості та рельєфності мовного зображення.

Аналіз педагогічної спадщини А. Міртова свідчить про те, що він доповнив вимоги до читання художньої літератури наголошуючи на тому, що „всьяке читання повинно бути критичним”. Педагог писав: „Випрацювати в собі здібність критичного відношення до чужої думки та мови – цінніше надбання”. Щодо формування критичних прийомів мислення у процесі читання, то, за переконанням педагога, під час читання книги молода людина повинна “постійно задавати питання: чи достатньо автор обґрунтовує те, що стверджує? Чи достатньо наводить фактів? Чи не можна ці факти зрозуміти інакше? Чи не відомі читачеві випадки з життя, які суперечать словам книги?” [2, с. 117].

Слід звернути увагу, що наприкінці ХІХ століття педагогі наголошували на необхідності формування у студентів умінь визначати побудову художнього твору, його головну ідею, задум автора тощо. Вітчизняний учений–філолог Д. Овсяніко–Куліковський багато наукових присвятив вирішенню цього завдання. Так, він виділяв дві основні умови, які необхідні для сприйняття та розуміння художньої літератури, а саме – соціальний досвід та певний рівень розумового розвитку. Проте, на думку вченого, цього не достатньо. За його переконанням, після першого ознайомлення з літературним твором людина сприймає лише загальний тон твору, переживає вплив ліричних моментів, сприймає героїв як індивідуальності, однак це ще не означає, що він зрозумів його. Для повного сприйняття твору читач має зрозуміти героїв, як людей певної епохи, як суспільно–психологічні типи, як художні узагальнення, тобто пройти тим же шляхом художньої індукції, яким ішов автор, коли писав свій твір. Оскільки, автор також виходить з індивідуальних образів та, працюючи над ними, узагальнюючи їх, поступово перетворює їх на типи, сполучення яких, у свою чергу, створює ідею цього твору [4].

Отже, аналіз історико–педагогічної літератури свідчить про те, що наприкінці ХІХ – початку ХХ століття вітчизняними вченими та педагогами–практиками (В. Воскресенський, А. Горнфельд, А. Міртов, Н. Науменко, Д. Овсяніко–Куліковський та ін.) велися активні пошуки шляхів формування навчально–інтелектуальних умінь у студентів. Також ними було визначено, що література є ефективним

засобом формування таких умінь як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, виділення головного тощо.

Література:

1. Кареев. Н.И. Выбор факультета и прохождение университетского курса. СПб, тип. М.М. Сталюевича, 1897. 167 с.
2. Миртов Н.А. Методика самообразования. Государственное издательство Украины. 1925 г. 223 с.
3. Маловідомі першоджерела української педагогіки: (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія) Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Наук. Світ, 2003. – 418 с.
4. Вопросы теории и психологии творчества: Пособие при изучении теории словесности в ВУЗах и сред. учеб. завед. Т.1. – Ред. Б.А. Лезин. – 2-е изд. перераб.значит.доп. – Харьков.: Тип. «Мирный труд», 1911, 432.

Т.Волобуєва

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Поняття компетентності ширше поняття знання, вміння або навички, воно включає їх у себе. Воно містить у собі не тільки когнітивну й операціонально–технологічну складову, але й індивідуально–значеннєву, креативну й інші сфери особистості. Протиріччя між реальним рівнем професійної компетентності вчителя і сучасними вимогами до його особистості загострює необхідність пошуку шляхів її формування і розвитку, а також уточнення її структури. Актуальність, недостатня наукова розробленість, теоретична і практична значимість, варіативність розв'язання даної проблеми визначили вибір цієї теми. Ми визначили певний перелік складових педагогічної компетентності.

Проблема. Потребують вирішення протиріччя, що створилося, між новими вимогами, запропонованими до педагогічної діяльності, самого вчителя як цілісної особистості, суб'єкту освітнього процесу, здатного до професійно–особистісного самовизначення і саморозвитку у культурі, конструювання і здійснення гуманістично–спрямованих педагогічних систем і технологій, і реальним рівнем професійної компетентності вчителя, готовності вирішувати завдання школи.

Мета даної роботи полягає у визначенні структури професійної компетентності вчителя на підставі сучасних вимог до освіти.

Інтеграція України в Європейський та світовий освітній простір викликали необхідність переглянути деякі підходи до навчання школярів, проаналізувати фактори, що гальмують підвищення якості та формуванню життєспроможності особистості.

З'являється нова освітня позиція: на місце ЗУНовських стандартів виходять поняття *компетентностей і компетентнісного підходу*. Інтеграцію навчальних дисциплін і блоків можна розглядати як «внутрішній» ресурс, як один з інструментів підвищення ефективності утворення.

Під *компетентністю* людини розуміють: спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Вони дозволяють їй визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності [19, с18].

Ми пропонуємо особистісно–культурологічний підхід до визначення поняття та змісту професійної компетентності педагогічних кадрів.

Професійну компетентність педагога ми визначаємо як сукупність особистісних якостей, знань, вмінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток кожного учня і достатній для самоосвіти й самостійного розв'язання пізнавальних проблем.

Зміст професійної компетентності педагога визначається не тільки кваліфікаційною характеристикою. Нова модель компетентності вчителя відображає науково обгрунтований склад професійних знань, умінь, навичок, серед яких треба виділити конструктивні та гностичні, аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні, перцептивні вміння, культуру педагогічного спілкування, розвинену педагогічну техніку.

До основних елементів педагогічної компетентності Н.В.Кузьміна [40] відносить такі:

1) Спеціальна компетентність в галузі дисципліни, що викладається.

2) Методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок в учнів.

3) Психолого–педагогічна компетентність у сфері навчання.

4) Диференційно–психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості школярів.

5) Рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.

Спеціальна компетентність включає глибокі знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності в галузі свого предмета, спеціальності, з якої ведеться навчання; знання засобів розв'язання технічних, творчих завдань, пов'язаних із конкретним виробництвом.

Деякі автори використовують поняття "предметна компетентність" як готовність і здатність на основі предметних знань і умінь цілеспрямовано, предметно орієнтовано, самостійно вирішувати завдання і проблеми й оцінювати результат.

Спеціальна компетентність учителя припускає його знання, поінформованість в галузі історії теорії, методології основної науки за фахом і в суміжних галузях, прикладні знання з предмету, знання класичних і сучасних методів, засобів, прийомів, технологій професійної діяльності, здатність їх застосовувати, переробляти, конкретизувати, розвивати.

Професійні знання вчителя звернені, з одного боку, до науки, з іншого боку – до учнів. У даному випадку компетентність учителя виявляється в здатності синтезувати наявні знання.

Найважливішими компонентами цих знань варто вважати:

- ♦ знання історичних етапів розвитку даної науки шляхом становлення наукових знань, знання фундаментальних принципів та ідей, що лежать в основі курсу (у математиці – ідея аксіоматичної побудови основ геометрії, у фізиці – принцип відносності, закони зі збереження імпульсу заряду, енергії, постулати спеціальної теорії відносності, в історії – пояснення історичних фактів і подій тощо);

- ♦ знання головних теорій, що складають кістяк даної науки (у хімії – теорія будівлі речовини, періодичний закон Д. Менделєєва, теорія розчинів і теорія електролітичної дисоціації, у математиці – теорія функцій, у фізиці – молекулярно-кінетична, електронна, квантова теорія);

- ♦ знання фундаментальних експериментів, що лежать в основі становлення даної області наукових знань;

- ♦ знання актуальних питань і проблем сучасної науки і новітніх відкриттів;

- ♦ знання прикладних питань сучасної науки (у хімії – проблеми агрохімії, у фізиці – ядерна енергетика, фізика плазми, оптичні, квантові генератори, у географії – питання краєзнавства, картографії тощо);

- ♦ знання системи теоретичних та експериментальних методів, використовуваних при побудові даної науки (моделювання, методи аналогії і симетрії, аксіометричний метод тощо).

Наукові знання, що викладаються по предмету, використовуються вчителем у своїй практичній діяльності, мають ряд особливостей:

- ♦ переструктурування знань, деяка зміна логічної структури побудови наукової теорії окремих розділів шкільного курсу, їхнє згортання;

♦ комплексність знань, що потребує здатності вчителя синтезувати науки, що вивчаються. Стрижень синтезу – рішення педагогічних задач, аналіз педагогічних ситуацій, що викликають необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії на підставі пізнання законів формування особистості. Рішення кожної окремої педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, що виявляються як єдине ціле;

♦ деталізація знань; для вчителя з досвідом роботи характерна певна дидактична переробка наукових знань, тісно пов'язаних із шкільним курсом; ці знання розширюються за рахунок прикладів, що конкретизують загальні положення, використання методів науки (моделювання, методу аналогії тощо), більш глибокого аналізу матеріалу в процесі застосування знань; науково–теоретична підготовка по предмету реалізується в практичній діяльності вчителя для осмислення загальних ідей побудови курсу й окремих його розділів, при розробці змісту досліджуваного на уроці матеріалу (добір знань, адекватних цілям навчання, конструювання логіки, основних положень теми або курсу, вибір доступних обґрунтувань, доказів), при розробці змісту факультативних занять, спецкурсів, гурткової роботи з предмета;

♦ особистісна забарвленість знань; знання науки, культурний багаж педагога сприймаються як його власна позиція; на підставі професійних знань учителя формується педагогічна свідомість – принципи і правила, що лежать в основі дій і вчинків; ці принципи і правила кожний педагог будує на основі свого досвіду, але осмислити його, побачити його закономірності можна за допомогою наукових знань, що потребують постійних перетворень [34, с. 113].

Професійні знання повинні формуватися відразу на всіх рівнях:

–методологічному (знання закономірностей розвитку загальнофілософського плану, обумовленості цілей виховання тощо);

–теоретичному (закони, принципи і правила педагогіки, психології, основні форми діяльності тощо);

–методологічному (рівень проектування і конструювання навчально–виховного процесу);

–технологічному (рівень розв'язання практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах, що потребує достатньо розвинутого професійного мислення, здатного відбирати, аналізувати і синтезувати придбані знання для досягнення педагогічних цілей, поданих технологічною формою).

Методична компетентність включає володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів,

прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання. С.Н.Рягін підкреслює важливі компоненти методичної компетентності: мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного рішення завдань тепер і в даних умовах), гнучкість методу (застосування того або іншого методу в залежності від умов), критичність мислення (творче, нестандартне мислення), відповідальність за дії. [35, с.123]. Науковий підхід до методичної компетентності спирається на надбання педагогіки та психології і передусім практичні рекомендації щодо забезпечення всебічного розвитку особистості. Неможливо на професійному рівні забезпечити високу якість навчально–виховного процесу, на розібравшись в теоретичній і практичній цінності дидактичних систем Ельконіна, Скаткіна, Лернера, Занкова, Бабанського та інших. Спеціальної підготовки потребує впровадження методичних рекомендацій педагогічної спадщини слов'янських народів і кращого світового досвіду [28, с.79].

В.Г.Кремень підкреслює важливість технологічної підготовки сучасного вчителя, володіння ним новими інформаційними технологіями. [24, с. 2]

Психолого–педагогічна компетентність припускає володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини з тими, хто навчається, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування; вміння пробуджувати й розвивати в тих, хто навчається, стійкий інтерес до обраного фаху, до предмету, що викладається.

Основна відмінність психологічної грамотності від компетентності полягає, на наш погляд, у тому, що грамотна людина знає, розуміє (наприклад, як поводитися, як спілкуватися в тій або іншій ситуації), а компетентна – реально й ефективно може використовувати знання в розв'язанні тих або інших проблем. Завдання розвитку компетентності – не просто більше і краще знати людину, а залучення цих знань у "психологічну практику" життя.

О.Я.Савченко підкреслює значення фундаментальності психолого–педагогічної підготовки педагога. Перехід його від нормативно–навчальної до **діагностичної, соціальної, корекційної функцій**. [7, с. 4]

Психолого–педагогічна компетентність учителя містить у собі:

–поінформованість учителя про індивідуальні особливості кожного учня, його здібності, сильні сторони волі та характеру,

достойнства та недоліки попередньої підготовки, що виявляється в прийнятті продуктивних стратегій індивідуального підходу в роботі з ним; поінформованість у галузі процесів спілкування, що відбуваються в групах, із якими вчитель працює, процесів, що відбуваються всередині груп, як між учнями, так і між вчителем і групами, вчителем і учнями, знання того, якою мірою процеси спілкування сприяють або перешкоджають досягненню шуканих педагогічних результатів;

–поінформованість вчителя в оптимальному виборі методів навчання, про можливості професійного самовдосконалення, а також про сильні й слабкі сторони своєї власної особистості та її діяльності й про те, що і як потрібно зробити по відношенню себе, щоб підвищити якість своєї праці.

Вища професійна освіта перед майбутніми учителями висуває такі вимоги по дисциплінах психолого–педагогічної підготовки:

- ♦ володіння системою знань про сферу освіти, сутність, зміст і структуру освітніх процесів;

- ♦ володіння системою знань про історію та сучасні тенденції розвитку психолого–педагогічних концепцій і предметних методик;

- ♦ володіння системою знань про людину як суб'єкт освітнього процесу, її вікові, індивідуальні особливості, соціальні чинники розвитку;

- ♦ володіння системою знань про закономірності психічного розвитку, чинники, що сприяють особистісному росту, напрямки саморозвитку й самовиховання особистості;

- ♦ знання особливостей дітей із відхиленнями в розвитку;

- ♦ володіння системою знань про закономірності спілкування і засоби керування індивідом і групою, уміннями педагогічного спілкування;

- ♦ дотримання прав і свобод учнів, уміння здійснювати соціальну допомогу та підтримку учнів; володіння системою знань про закономірності цілісного педагогічного процесу, про сучасні психолого–педагогічні технології; володіння технологіями розвивального навчання;

- ♦ уміння організувати позашкільну діяльність учнів;

- ♦ володіння основними психолого–педагогічними прийомами застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі;

- ♦ уміння організувати освітній процес у різноманітних соціокультурних умовах;

- ♦ володіння уміннями психолого–педагогічної діагностики;

- ♦ володіння уміннями проектування, реалізації, оцінювання та корекції освітнього процесу;
- ♦ володіння основами розробки навчально–програмної документації й уміння використовувати її для формування змісту навчання;
- ♦ знання системи освітніх установ і основи управління ними;
- ♦ знання основи організації дослідно–експериментальної і дослідницької роботи в сфері освіти;
- ♦ володіння знаннями про систему навчання з предмету за фахом, історії її становлення;
- ♦ уміння застосовувати на практиці сучасні методи, прийоми, форми і засоби навчання з предмету, аналізувати й узагальнювати передовий педагогічний досвід.

Таким чином, вимоги, запропоновані до вчителів у відповідності зі стандартами вищого професійно–педагогічної освіти містять інноваційні компоненти, такі, як педагогічна діагностика, рефлексія навчання, проектування освітніх систем, конструювання навчального процесу, що веде до формування нового педагогічного і технологічного мислення вчителя.

Диференційно–психологічна компетентність включає уміння виявляти особистісні особливості, настанови та спрямованість учнів, визначати і враховувати емоційний стан людей; уміння грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами, школярами.

Аутопсихологічна компетентність – це вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх спроможностей; знання про засоби професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліки у своїй роботі, у собі; бажання самовдосконалення.

Враховуючи сучасні вимоги до педагогіки, на наш погляд, до елементів *педагогічної компетентності треба додати такі складові:*

1. Загальнокультурна компетентність.
2. Компетентність у сфері особистісно орієнтованої технології навчання.
3. Компетентність у сфері інформаційних технологій.
4. Валеологічна компетентність.
5. Комунікативна компетентність педагога.
6. Ситуативна результативність педагога (через залучення учнів у навчальну ситуацію).
7. Рефлексивна компетентність (уміння критично оцінювати себе, свою роль, свої вчинки).
8. Діагностична компетентність.

9. Управлінська компетентність.
10. Соціальна компетентність.
11. Особистісна компетентність.

Компетентність загальнокультурна – це рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного розв'язання виникаючих при цьому пізнавальних проблем і визначення своєї позиції.

Побудова національної моделі освіти і розв'язання стратегічних завдань вимагає поєднання історичного досвіду і сучасного, де особливого значення надається вивченню доробку українських педагогів Б.Д.Грінченка, Г.Г.Ващенка, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського, А.С.Макаренка, І.М.Стешенко, В.І.Бондаря, М.Ю.Красовицького, В.І.Маслова, О.Я.Савченко та інших.

В арсеналі сучасного вчителя повинні бути знання і досвід зарубіжної педагогіки, освітніх систем, гарне володіння не тільки українською, а й іноземними мовами. [25, с. 3].

На думку І.П.Підласого, основною функцією педагога є управління процесами навчання, виховання, розвитку і формування особистості вихованця. [32, с.232]. **Управлінська компетентність** визначає об'єм компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності. В більш вузькому смислі під професійно – управлінською компетентністю розуміється коло питань, у яких суб'єкт має знання, досвід, які відбивають соціально – професійний статут і управлінську кваліфікацію, а також особистісні, індивідуальні особливості (здібності) для реалізації певної професійної діяльності.

Компетентність соціальна – це соціальні навички (обов'язки), що дозволяють людині адекватно виконувати норми і правила життя в суспільстві. [17, с. 62]. Соціальна компетентність означає готовність і здатність установлювати соціальні відношення, при цьому дуже важливим є розвиток соціальної відповідальності та солідарності.

Особиста компетентність – це готовність і здатність індивідуума пояснювати, продумувати й оцінювати потреби, обмеження в сім'ї, у професії і громадському житті, а також розвивати власні здібності. Вона містить у собі такі особисті якості, як самостійність, здатність до критики, відповідальність, надійність.

Основою критеріїв для діагностики рівня професійної компетентності працівника є показники розділу “Кваліфікаційні вимоги” тарифно–кваліфікаційних характеристик відповідних посад. Але сучасна педагогіка рекомендує цілий пакет діагностуючих методик, що досліджують професійну діяльність вчителя, його мотиваційну сферу, особистісні якості, міжособистісні відносини тощо.

За критеріями результативності педагогічної діяльності вчителя можна виділити такі **рівні професійної компетентності** (за Г.А.Ковальчук) [26]:

Рівні професійної компетентності	Критерії результативності педагогічної діяльності
Репродуктивний, дуже низький	Здатний розповідати учням те, що знає сам. Мету занять визначає стихійно, без урахування підготовленості учнів. Навчальну літературу використовує мінімально. Зміст навчального матеріалу обирає стихійно. Переважають традиційні методи одностороннього пояснення, учні пасивно сприймають інформацію. Елементи організаційної структури заняття не обгрунтовані, не чіткі. Спроектвана модель занять має декларативний характер.
Адаптивний, низький	Вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії. Мету і структуру заняття визначає адекватно рівню розвитку учнів, проте не варіює методи навчально-пізнавальної діяльності. Методи активізації застосовує рідко.
Локально-моделюючий, середній	Володіє стратегією навчання учнів ЗУНам за окремими розділами курсу. Мета і завдання діяльності обгрунтовані, але не визначені рівні засвоєння учнями бази знань і відповідних м форм і методів роботи. Переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності. Активізація діяльності учнів здійснюється без глибокого дидактичного обгрунтування.
Системно-моделюючий, високий	Володіє стратегією навчання учнів ЗУНам. Мету, завдання і структуру занять обирає з урахуванням особливостей учнів, ролі навчального матеріалу в курсі, в зв'язку з іншими предметами. Моделює рівень засвоєння по темі, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності. Зміст викладає у відповідності з метою. Переважають проблемні методи навчання, що відповідає потребам, мотивам і інтересам учнів.
Творчий, дуже високий	Використовує стратегії перетворення свого предмету як спосіб формування особистості учня. Цілі, завдання і структура занять відповідають потребам формування технологічного мислення учнів. Використовує диференційований та особистісно орієнтований підхід. Методи навчально-пізнавальної діяльності підкорені реалізації алгоритмічно-дієвого і творчого рівнів знань. Проектує діяльність і поведінку учнів у конкретних педагогічних ситуаціях.

Моніторингові дослідження результативності праці та рівня професійної компетентності педагогічних кадрів сприяє одержанню якісної достовірної інформації через відслідкування цілого ряду

факторів, що впливають на педагогічну компетентність, а також модернізує контрольну–аналітичну діяльність інститутів післядипломної освіти.

Висновки. 1. Структуру професійної компетентності вчителя складають такі основні елементи: 1) спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; 2) методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок учнів; 3) психолого–педагогічна компетентність у сфері навчання; 4) диференційно–психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості школярів; 5) рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність; 6) загальнокультурна компетентність; 7) компетентність у сфері особистісно орієнтованої технології навчання; 8) компетентність у сфері інформаційних технологій; 9) валеологічна компетентність; 10) комунікативна компетентність педагога; 11) ситуативна результативність педагога; 12) рефлексивна компетентність; 13) діагностична компетентність; 14) управлінська компетентність; 15) соціальна компетентність; 16) особистісна компетентність.

2. За критеріями результативності педагогічної діяльності вчителя можна виділити п'ять рівнів професійної компетентності: репродуктивний, адаптивний, локально–моделюючий, системно–моделюючий, творчий.

3. Моніторинг рівня професійної компетентності педагогічних кадрів модернізує контрольну–аналітичну діяльність інститутів післядипломної освіти.

Література:

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Проблемы педагогической культуры: О педагогической культуре преподавателя высшего военного учебного заведения. – Вып. 1. – М.: Военное дело. 1980. – 208 с.
2. Барановська Л.В. Управління процесом навчання студентів професійного вербального спілкування // Освіта і управління. – 2002. – Т.5. – Ч.1. – С.139 – 143.
3. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: Дисс ... докт. пед.наук. – К.: Инст–т педа–ки и псих. проф. образов., 1997. – 471 с.
4. Белоусова Т.Ф. Педпрактика как фактор формирования основ педагогической культуры студента педагогического вуза: Дисс... канд. пед. наук. – Ростов)на Дону, 1990. – 217 с.
5. Браже Т.Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции // Педагогика. – 1995. – №3.
6. Бульгин Ю.Е. Организация социального управления (основные понятия и категории). Словарь–справочник. – М.: Наука, 1999.
7. В умовах прийому до ВНЗ є зміни (інтерв'ю міністра освіти і науки Василя Кременя // Освіта України. – 2003. – №34. – С.1, 5.

8. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
9. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – Київ: Райдуга, 1994. – 62 с.
10. Державна програма "Вчитель"//Освіта України . – 2002. – №27. – С.1 – 7.
11. Ерасов Б.С. Социальная культурология: Пособие для студентов высш. учеб. заведений: В 2 ч.– М.: АО "Аспект Пресс", 1994. – Ч.1: Программа "Обновление гуманитарного образования в России". – 379с.
12. Закон "Про загальну середню освіту" від 13.05.1999 //www.education.gov.ua
13. Зязюн И.А. Педагогика добра: Науч.– мед пособие. – К., МАУП, 2000.
14. Иванова Т.В. Культура педагогического общения: Монография. — К.: ЦВП, 1999. — 357 с.
15. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії //www.education.gov.ua
16. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К., 1991. – 96 с.
17. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 176 с.
18. Компетенция// БСЭ. – Т.12. – С.589.
19. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи// Бібліотека з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
20. Концепція 12–річної середньої загальноосвітньої школи //Директор школи. – 2002. – №1. – С.11 – 15.
21. Кордуэлл М. Психология. А–Я: Словарь–справочник. – М: ФАИР – ПРЕСС, 1999. – 448 с.
22. Корюненко М. Науково–організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів //Освіта України. – 2003. – №40 – 41. – С. 2 – 4.
23. Красовицький М.Ю. Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні. //Шлях освіти. – 2003. – №1. – С.2 – 6.
24. Кремень В.Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12–річний термін навчання //Освіта. – 2003. – №24 – 25. – С.2 – 4.
25. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття //Освіта України. – №102 – 103. – 2002. – С.6 – 7.
26. Крьжко В.В. Павлютенков С.М. Психология в практике менеджера образования. – СПб.: "Каро", 2001. – 293 с.
27. Маслов В.С., Шаркунова В.В. Принципы менеджменту в установах освіти //Освіта і управління. – 1997. – №1. – С.77–84.
28. Маслов В.С. Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів вищих військових закладів освіти: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01: Інст–т педагогіки і псих. проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 430 с.
29. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. – 2002. – №33. – С.4 – 6.
30. Ожегов С.И. Словарь русского языка) Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
31. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально–педагогической подготовки учителя: Монография. – Под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

32. Подласый И.П. Новый курс: В 2 кн. – М. Наука, 1999. – Кн. 1. – 387 с.
33. Подмазін С.І Особистісно–орієнтований освітній процес. Принципи. Технології //Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.37 – 43.
34. Разина Н.А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования //Завуч. – 2001. – №4. – С. 113 – 136.
35. Рягин С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе // Школьные технологии. – 2003. – №2. – С.121 – 137.
36. Савченко А.Я. Формирование у учителей умения оптимально организовать поисковую деятельность младших школьников //Совершенствование подготовки учителей к реализации задач реформ школы. Сб.научн.пер.)Редкол: Ю.К.Бабанский и М.М.Поташкин)отв. редакторы) А.Г.Победоносцев, –М.: АПН СССР, 1986. –с.24–34.
37. Слостенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя //Педагог. – 1996. – № 1. – С. 25–34.
38. Слостенин В.А. Целевая исследовательская программа «Учитель: поиски, находки, потери» //Теория и практика высшего педагогического образования. – М.: Прометей, 1992. – С. 14–32.
39. Словник іншомовних слів) Під. ред. І. В. Льохіна, Ф.М. Петрова. – Київ: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1951. – 764 с.
40. Столяренко Л.Д. Педагогіка. – Ростов–на–Дону: "Феникс", 2000. – 448 с.
41. Сухомлинский В.А. Как любить детей //Сухомлинский В.А. Избран. произведения в 5–ти т. – Т. 5. – Киев, 1980.
42. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
43. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю //Избранные произведения в 5–ти томах. – Киев: Радянська школа, 1979. – Т. 2.
44. Типове положення про атестацію педагогічних працівників України // www.education.gov.ua
45. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.–Томск: Изд–во Том. ун–та, 1997. – 301с.
46. Щербань П.М. Професійна компетентність керівника навчального закладу //Освіта і управління. – 1998. – № 2. – С. 33 – 39.
47. Ягупов В.В. Педагогіка. – Київ: Либідь, 2002. – 560 с.

К.Каліна

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ

Нове політичне мислення, пов'язане з процесом гуманізації нашого життя та піднесенням загальнолюдських цінностей, вимагає невідкладних перебудов у всіх сферах людського життя, суспільства, у тому числі в сфері освіти та виховання. У вищих навчальних закладах особливої *актуальності* набувають проблеми, пов'язані з підвищенням рівня морального виховання майбутніх спеціалістів.

За новою ціннісно орієнтованою педагогічною технологією студент – це головний орієнтир вищого навчального закладу. Показником нової якості освітнього процесу виступають: нові знання, уміння, навички студентів, підвищення рівня їхнього особистісного розвитку та самосвідомості, зростання професійної компетентності, ставлення до роботи, рівень моральної культури та вихованості, відсутність негативних наслідків та емоцій [1, 68].

Серед багатьох напрямків виховання людини – розумового, трудового, політичного, фізичного та іншого – моральне виховання є головним та провідним. Воно пронизує всі інші напрями виховання; спілкування особистості з іншими людьми в економічній, політичній, культурній чи побутовій сферах містить моральний аспект чи зміст.

В ході аналізу достатньо широкої педагогічної літератури про моральне виховання (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Е.І.Моносзон, Л.І.Рувинський, Л.М.Архангельський, І.Е.Фарбер) виявлено, що головним чином вивчаються проблеми виховання головних моральних цінностей, норм та принципів серед школярів. Досліджень з проблем морального виховання студентського середовища в науково – педагогічній літературі не так вже й багато. Аналіз сучасної педагогічної літератури (праці Л.Р.Пелеха, Л.М.Панченко, В.І.Макарова, С.П.Томенчук, М.П.Грінченка, М.Г.Кирєєва) свідчить про наявність загострення проблеми формування моральних норм, поведінки та культури на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Отже, метою статті є виявлення особливостей процесу формування та становлення морального виховання студентської молоді вищих навчальних закладів нашої держави.

У студентські роки, коли молода людина починає перехід в доросле життя, на дорослі стосунки, виявляється багато складностей, особливих складностей, які самотужки людина подолати не в змозі. «Психологи, – зазначає І.С.Кон, – вже давно звернули увагу на внутрішні протиріччя моральної свідомості студентської молоді... Такі протиріччя пояснюються, з психологічного боку, саме інтелектуальними складностями» [2, 156–157]. Звичайно, під час вступу до вищого навчального закладу такого роду протиріччя поступово зникають, але іноді все ж таки доводиться з ними зустрічатися і у вищому навчальному закладі.

Моральна свідомість людини є такою психологічною будовою, яка грає важливу роль в її житті, в розумінні дійсності та вчинків. Моральна свідомість включає сукупність норм та правил, які визначають відношення людини до морального порядку, системи

положень, які дають можливість їй міркувати над тими чи іншими ситуаціями морального характеру та оцінювати їх відповідним чином.

Моральна свідомість людини також включає в себе і саме відношення людини до кола явищ морального порядку. І це відношення актуалізується кожного разу, коли відбуваються події, вчинки інших людей, їх взаємовідношення, які торкаються сфери моральної реакції людини на факти та події. Моральна свідомість також містить і всю різноманітність моральних почуттів.

Дуже важливою умовою розвитку моральної свідомості, перетворення моральних ідеалів на особистісні переконання та звички, є розширення та поглиблення знань студентів в сфері світоглядних та методологічних моральних проблем, навколо яких на сьогодні йде гостра наукова й ідеологічна боротьба.

Коли мова йде про формування моральних норм та принципів, їхнє перетворення на переконання, а це – вміння студента накопичувати, розвивати та вдосконалювати особистісний моральний досвід з позицій та принципів загальнолюдської моралі, то теоретично і практично зрозуміло, що моральні переконання розрізняються своїми синтетичними характеристиками, – вони одночасно містять діалектико – матеріалістичне пізнання усіх явищ, волю, почуття, практичну діяльність. Постає питання: чи можуть бути предметом переконання будь – які моральні ідеали, ідеї, поняття, образи чи значення? Можуть, але не всі. Результати досліджень відомих психологів та педагогів (І.С.Кон, М.І.Бердяєв, Е.І.Монозон, Л.І.Рувинський, Л.М.Архангельський) підтверджують, що глибокі переконання формуються у боротьбі різноманітних світоглядних позицій так само при вирішенні та розв'язанні світоглядних та методологічних проблем суспільних та природничих наук, що торкаються потреб конкретної особистості, її інтересів.

Як відомо, процес формування моральності складається з трьох взаємопов'язаних елементів (А.А.Аза, М.О.Бегека, В.І.Казачков та ін.):

1. вплив соціального середовища;
2. цілеспрямованого впливу суспільства на особистість через усі його соціальні інститути;
3. свідомого, цілеспрямованого впливу особистості самої на себе, спрямованого на самовдосконалення чи зміни її якостей у відповідності до соціальних, природних та індивідуальних потреб, цінностей, інтересів, які складаються під впливом її діяльності та виховання.

Як бачимо, перші два елементи мають об'єктивний характер, третій – суб'єктивний, що містить в собі ті потреби зовнішніх впливів, які в свою чергу складають основу світогляду, переконання, ідеали, віру.

Процес морального виховання містить ряд протиріч: між спадковістю, середовищем та вимогами виховання; між ідеалом та рівнем моральної вихованості; між моральними потребами студента, його можливостями та способом їх задоволення.

Згідно даних дослідників Л.І.Рувинського, А.Е.Соловйової, М.Н.Ковалевої, особливістю морального виховання студентства є різний рівень моральної свідомості і поведінки, різний рівень моральної вихованості молоді, яка вступила до вищого навчального закладу. Уявлення про добро та зло, обов'язок, честь, справедливість досить глибоко відрізняються як за міцністю, так і за науковістю та переконливістю. На кінець, така особливість, як ріст і розвиток самосвідомості особистості. «Ріст самосвідомості сприяє розвитку самоаналізу, критичної самооцінки. Оцінка поведінки інших та самооцінка піднімають особистість на більш високий якісний рівень. Ідейні переконання, почуття обов'язку, принципіальність, соціальна активність стають головними критеріями оцінки інших і себе» [4, 82].

Отже, важливим моментом у моральному становленні людини є розвиток її самосвідомості. Людина не лише сприймає та усвідомлює існуючі відношення у оточуючому її соціальному світі, характер взаємовідношень між людьми, а й усвідомлює й те, яка вона в цьому світі, які її властивості та особливості, на що вона здібна. Самосвідомість молодого людини формується як властивість ставитися відповідним чином до самої себе, оцінити себе (висока чи низька самооцінка), сприймати свої власні дії та вчинки з точки зору вже засвоєних моральних норм, ідеалів та цінностей.

Виникає рефлексія на самого себе, на власні дії, вчинки, поведінку. Ця рефлексія здійснюється у ряді випадків у контексті моральної свідомості з моральними почуттями, наприклад з почуттям сорому або внутрішнього незадоволення.

Розвиток самосвідомості, що пов'язаний з здатністю в актах рефлексії розглянути свої дії, вчинки, виконується одночасно із загальним розвитком особистості, яке в свою чергу пов'язане з кращим усвідомленням своєї відповідальності перед людьми, перед собою за свої дії та думки. Така рефлексія є основою діяльності по самовихованню. Всі ці акти та дії супроводжуються відповідними моральними переживаннями та почуттями.

Моральна спрямованість студентів вищих навчальних закладів являє собою джерело постійно виникаючої потреби виховувати власний

розум, почуття, волю, характер для повноцінної участі в житті суспільства. Необхідно відмітити, що цілеспрямована робота по формуванню власного світогляду, моральних та етичних норм поведінки, політичних інтересів є характерною та суттєвою рисою студентської молоді. У багатьох випадках роль самоосвіти у формуванні моральності полягає у досягненні співпадіння основної спрямованості суб'єктивної позиції молодшої людини, ідеалу, цілі, з загальними тенденціями розвитку суспільства. Це свідчить про те, що студент після закінчення вищого навчального закладу буде самостійно знаходити, відбирати необхідні для нього знання, виходячи зі своїх внутрішніх спонукань, сформованих під час навчання у вищому закладі освіти.

Сучасна вища школа не може надати майбутньому спеціалісту безмежного об'єму знань, зробити його універсалом. Але вона в змозі і повинна фундаментально підготувати його до сприйняття потреби у постійному саморозвитку, самоосвіті, самосвідомості, самовихованні.

Отже, особливості морального виховання студентів ВНЗ полягають у:

1. Внутрішніх протиріччям моральної свідомості кожної особистості;
2. Формуванні глибоких внутрішніх переконань;
3. Існуванні ряду протиріч між спадковістю, середовищем та вимогами виховання, між моральними потребами студента та його можливостями;
4. Різному рівні моральної поведінки та моральної вихованості особистості;
5. Формуванні та розвитку самосвідомості особистості.

Таким чином, у процесі освіти у вищому навчальному закладі необхідно звернути особливу увагу на особливості морального виховання студентської молоді і при цьому враховувати не лише потреби сьогодення, а й перспективу подальшого розвитку суспільства та ті моральні цінності, якими повинна буде володіти людина майбутнього, сьогоднішній студент.

Література:

1. Євдокимов В.І., Покроєва Л.Д., Агапова Т.П., Луценко В.В. Самостійна робота студентів: (навчальний посібник). – Х.:ХДПУ імені Г.С.Сковороди, 2004. – 140 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979. – С.156 – 157.
3. Маркс К, Энгельс Ф. Немецкая идеология. – 2-е изд. – Т. 3. – С. 7–544.
4. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е., Кавалева М.М. Нравственное воспитание и самовоспитание студентов //Современная высшая школа. – 1987. – № 2. – С.82.

5. Фарбер И.Е. Очерки вузовской педагогики. – Саратов: Изд – во Саратовского университета, 1984. – 253 с.
6. Якобсон П.М. Эмоциональный фактор в нравственном воспитании и управление им) Управление процессом нравственного воспитания. – М.: Изд – во Московского университета, 1979. – 140 с.

В.Кожевников

АНАЛІЗ НАСТУПНОСТІ ВИЩОГО І ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Модернізація освіти спрямована на забезпечення умов щодо активного входження України в міжнародний освітній простір через приєднання до Болонського процесу та створення сучасної економіки освіти. Для вирішення цих проблем необхідним є наступний розвиток вищого навчального закладу і старшої профільної школи, що привертає увагу дослідників до проблеми їхньої наступності в Україні і зарубіжних країнах.

Запровадження в Україні 12-річної школи потребує удосконалення навчального процесу для всіх ступенів загальноосвітніх закладів. Серед них старша школа, яка повинна бути профільною, стикається з відсутністю в Україні практичного досвіду в цій царині. Водночас в зарубіжних країнах накопичено безліч підходів до структурної організації, вибору змісту цього ступеня школи.

Тому вивчення зарубіжного досвіду з урахуванням національних традицій та надбань може стати запорукою успіху в розробленні засад старшої профільної школи в Україні.

Якщо вітчизняна педагогіка і, в її межах, дидактика загальноосвітньої школи в основному склалася і продовжує поступово розвиватися, то вітчизняна класична дидактика вищої школи з її академічним навчанням і сьогодні ще не оперативно реагує на інновації. Переважним в практиці роботи вищих навчальних закладів є тип організації навчального процесу, коли головним результатом є знання, а не особистість студента, який здатний проявити творчість, створити нові знання у своїй подальшій професійній діяльності. На цьому шляху актуальні нові вимоги до організації і управління освітнім процесом у вищому навчальному закладі, тобто виникає потреба в технологічних підходах, які забезпечують самостійність, активну розумову діяльність самого студента.

Описаний у вітчизняній науковій літературі рівень дослідження питань наступності вищої і середньої школи має сьогодні такі недоліки: не дозволяє простежити наступність в умовах вищого навчального закладу як навчально-наукового комплексу, який

поєднує його і профільну загальноосвітню школу; утруднює можливість прогнозувати подальший розвиток такого комплексу на основі консолідації, визначеної місії, розробки стратегії розвитку; не сприяє виявленню через моніторинг якості освіти, необхідної корекції її змісту; не дозволяє вести мову про формування наступності у відповідності із критеріями та показниками її ефективності.

Тому актуальним є визначення основних напрямків подальшого розгляду проблеми наступності вищого і профільного загальноосвітнього навчальних закладів у сучасному реформуванні освіти в Україні в умовах зміни освітньої парадигми.

У світовому освітньому просторі відомі сучасні системи освіти США, Англії, Франції, ФРН, Японії та ряду розвиваючих країн, досвід яких дозволяє більш мобільно просувати процес сучасної реформи української вищої школи. Тому його необхідно розглядати як сучасний позитивний досвід, який є актуальним для України.

Метою нашого дослідження є аналіз наступності вищого і загальноосвітнього навчальних закладів в зарубіжних країнах.

Завдання дослідження:

- а) сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах;
- б) система вищої освіти в зарубіжних країнах;
- в) наступність вищого і загальноосвітнього навчальних закладів в зарубіжних країнах.

а) Сьогодні у економічно розвинутих країнах змінюється суспільна парадигма: від індустріальної до інформаційної. Зміни у суспільстві (глобалізація, демократизація, інтеграційні процеси, необхідність єдиного інформаційного простору) обумовили реформування освіти на всіх рівнях, вивели на передній план уміння не тільки оперувати власними знаннями, а й уміння пристосовуватися до нових умов ринку праці, навчатись протягом життя, оволодівати необхідними життєвими компетентностями.

Інноваційні процеси торкнулися шкільної освіти – виділення та запровадження основних знань як базового мінімуму, на якому розгортаються подальші знання, уміння, навички та компетентності, оновлення змісту традиційних дисциплін, введення нових курсів.

Суспільні та природничі дисципліни набувають спрямованості на екологічні питання навколишнього середовища, розв'язання різного масштабу конфліктів, формування полікультурності і толерантності, громадянськості та демократичного світогляду. Навчальні програми в зарубіжних країнах реалізують потреби формування співпраці, звання засад міжнародних ринків освіти та праці, міжнародної економіки і права.

Зміна компонентів освіти потребує нових технологій реалізації змісту освіти: остаються деякі традиційні технології але домінуючими стають інформаційні та комунікаційні технології, що забезпечують швидке оновлення знань, здобуття інформації, спілкування та взаємодію як на локальних так і глобальних рівнях.

В багатьох зарубіжних системах освіти розвивається громадянська освіта, яка ставить завдання перед громадянами у межах освіти в галузі засобів масової інформації.

На новому етапі розвивається дистанційне навчання, що охоплює університети і школи, систему підготовки та підвищення кваліфікації кадрів. В зарубіжних країнах склалася відомі міжнародні педагогічні мережі, що містять інформацію для підвищення ефективності процесу навчання.

Безумовно, процеси реформування змісту освіти в зарубіжних країнах відображаються в освітніх стандартах, які призначені забезпечити якість освіти. Це фіксований показник вимірювання навчального прогресу і досягнень.

Аналіз зарубіжної літератури показує, що становлення поняття "ключові життєві компетентності" пов'язане із тим, що саме компетентності є свого роду індикаторами, які дають змогу визначити готовність учня або випускника до життя.

Однак у тлумаченні понять компетентності та ключових компетентностей ще немає узгодження. Вважають, що створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом життя сприятиме конкурентоспроможності на ринку праці. Ключові компетентності також сприятимуть участі в демократичних засадах суспільства.

Дуже широкими є програми, що спрямовані на розвиток освіти впродовж життя:

- поняття культурної компетентності і її завдання: конкурентоспроможна світова економіка; розвиток творчості, інноваційного мислення; активна участь в навчанні; підвищення стандартів викладання та навчання, сприяння створенню суспільства знань та ін.;

- поняття компетентності : здатність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс відношень, цінностей, знань та навичок;

- ключова компетентність сприяє успіху, розвитку якості суспільних інститутів, відповідає різним сферам життя;

- поняття компетентності: здатність кваліфіковано виконувати завдання чи роботу;

– ключові компетентності: фундаментальні навички лічби та письма; базові компетентності в галузі математики, науки, технології; іноземні мови; вміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура [1].

Для подолання розбіжностей у визначенні зазначених вище понять розроблено програму “DeSeCo” [2]. В ній так визначають поняття компетентності: здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання.

Визначено, що не тільки школа відповідає за набуття особистістю необхідних компетентностей, тому що на їх формування впливають сім'я, робота, мас-медіа, релігійні та культурні організації тощо.

У країнах Європи (Австрія, Бельгія, Німеччина, Фінляндія, Нідерланди) склалися такі ключові компетентності:

– Австрія: предметна компетентність; особистісна компетентність; соціальна компетентність; методологічна компетентність [3]. Для впровадження поняття компетентності у навчальний процес педагоги будують викладання на міжпредметній основі, орієнтуються на роботу в команді, індивідуалізацію, проектно спрямовану роботу.

– Бельгія: багатовимірність; досяжність; прозорість; багатофункціональність як критерії компетентності. Розподіл компетентностей: соціальні компетентності; комунікативні компетентності; вміння співпрацювати; компетентність в опануванні баз даних, інформаційно комп'ютерних технологій; компетентність у розв'язуванні проблем; самокерування та саморегуляція; уміння критично мислити та діяти і ін.;

– Фінляндія: пізнавальна компетентність; уміння оперувати в умовах змін; соціальна компетентність; особистісні компетентності; творчі компетентності; педагогічні та комунікативні компетентності; адміністративні компетентності; стратегічні компетентності; вміння діяти паралельно в різних напрямках;

– Німеччина: інтелектуальні знання; знання, які можна застосовувати; навчальна компетентність; методологічні або інструментальні ключові компетентності; соціальні компетентності; ціннісні орієнтації;

– Нідерланди: здатність до самонавчання; впевненість та вміння обирати напрям розвитку; вміння діяти в різних ситуаціях, застосовувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі; вміння розв'язувати проблеми, обирати варіанти для вибору, брати до уваги різні обставини, поважати інших, порівнювати та бути лояльним; уміння співробітничати та знаходити творчі рішення. Розрізняють

компетентності для різних періодів життя та різних вікових груп: змістовні компетентності; компетентності, важливі для майбутньої кар'єри; компетентності для ефективного набуття нових здібностей.

Програма ООН "Інновація та оновлення освіти для покращання добробуту і зниження рівня бідності" підтримала розробку Національної доктрини розвитку освіти в Україні.

З метою задоволення потреб ринку праці середня освіта в Європі на рівні старшої школи диверсифікована: уніфікована структура на рівні початкової та основної школи і значна варіативність у старшій школі, де запроваджується велика кількість академічних та професійних програм. Більшість молоді в країнах Європи обирає професійні профілі. Але одночасно відбувається взаємодоповнення академічного та професійно-технічного профілів, надається можливість переходити з одного на інші профілі навчання. З урахуванням цього реформуються шкільні заклади, змінюється зміст освіти, її цілі, а також правила переходу до вищої освіти з метою стандартизації.

На рівні старшої школи крім долучення до загальних і професійних знань та вмінь, приділяють особливу увагу формуванню важливих для життя в суспільстві компетентностей таких, як критичне мислення, здатність розв'язувати проблеми, працювати в колективі, вміти навчатися протягом життя.

У Західній Європі склалися три підходи до структурної організації старшої школи:

– старша школа в єдиній структурі середньої школи (Данія, Португалія, Фінляндія, Швеція, Ісландія та Норвегія), на рівні старшої школи відбувається профілізація: різні профілі на рівні класу чи групи;

– старша школа як окремий навчальний заклад (Греція, Італія, Франція);

– окремі типи середньої школи (без початкової), наприклад, у Нідерландах.

Більшість країн Західної Європи використовують зовнішнє оцінювання, яке проводиться на змісті стандартизованих тестів поза межами школи.

В Австрії, Великобританії, Данії, Ірландії, Ісландії, Італії, Люксембурзі, Нідерландах, Німеччині, Норвегії, Португалії, Фінляндії, Франції та Швеції перед закінченням старшої школи проводяться національні екзамени. Таке оцінювання часто є матрикуляційним: випускні екзамени у школі є вступними до вищих навчальних закладів. Існують і інші моделі зовнішнього оцінювання.

Дослідження останніх років підтверджують необхідність створення в межах освітнього закладу чотирьох систем, які є взаємозалежними і водночас, функціонують автономно:

- система навчання і виховання: визначення педагогічного й методичного інструментарію, взаємодія учнів, учителів, батьків, зміст освіти, підготовка і перепідготовка кадрів;

- система професійної орієнтації: визначення профільної підготовки учнів, розподіл їх за профільними потоками, підготовку до продовження неперервної освіти в вузах чи в системі професійної освіти;

- система внутрішньошкільних відносин: організація шкільного життя і внутрішньої дисципліни, формальних і неформальних взаємин, узгодженість в прийнятті рішень, поліпшення умов праці та навчання;

- система зовнішніх відносин: регулювання фінансових потоків, держсубсидій, ресурсів підприємств і спонсорів, підготовка і перепідготовка кадрів.

б) Особливість вищої освіти у США в її децентралізації. Тут кожен штат має свою систему вищої освіти: державні та приватні коледжі, університети, професійні школи та інші центри навчання. Вона характеризується сталістю, узгоджена із соціально–політичною системою, культурою, традиціями країни. Система надає широкі можливості здобуття вищої освіти і спрямована на задоволення різноманітних потреб студентів. Управління системою вищої освіти здійснюється на рівні штату через "Раду управління" або "Раду координації". Більшість вищих навчальних закладів мають також орган громадського контролю та управління – "Раду опікунів", яка має широкі повноваження: наймання на роботу викладацького складу, встановлення розмірів плати за навчання, заробітної плати, встановлення правил та обсягів прийому до ВНЗ, затвердження програм підготовки і вимог атестування випускників, розподіл коштів отриманих за навчання та ін.

У вищих навчальних закладах США використовуються дві системи управлінського менеджменту – бюрократична та колегіальна. У сучасному менеджменті вищої школи використовуються елементи обох систем.

Як у приватних, так і в державних вищих навчальних закладах навчання на всіх програмах платне. У той же час для студентів діють різні програми фінансової допомоги.

Системи, прийому суттєво відрізняються в державних та приватних вищих навчальних закладах. У державних вищих навчальних закладах умови прийому встановлюються державною структурою (Рада управління або Рада координації кожного штату), в

приватних вищих навчальних закладах умови прийому встановлюються Радою опікунів. Кожен вищий навчальний заклад вільний у виборі тієї чи іншої системи вступних випробувань або у їх відсутності. У державні 2–річні вищі навчальні заклади приймаються всі бажаючі випускники шкіл незалежно від рівня шкільних знань. Для 4–річних вищих навчальних закладів загальними критеріями відбору абітурієнтів є такі;

- рівень шкільних знань (визначається оцінками шкільного атестату, оцінками загальнодержавних тестів);

- індивідуальні успіхи та нахили абітурієнта у громадській діяльності, у спорті та ін., які визначаються за резюме, що направляється до приймальної комісії кожним абітурієнтом.

Як позитивний досвід можна приймати систему “профорієнтаційної роботи” американських вищих навчальних закладів, яка полягає у створенні позитивного образу конкретного закладу через засоби масової інформації, через роботу клубів випускників цього закладу. У вищому навчальному закладі також створюється сукупність підрозділів (служба маркетингу, відділ новин, відділи з випуску прес–релізів, газет, журналів, електронного та веб–зв'язку, служба з роботи з випускниками, служба роботи з урядовими та місцевими органами влади і ін.), які керуються проректором.

Основою навчального процесу в американських вищих навчальних закладах є самостійна робота, тому її організації приділяється вагома увага. Велику роль грає бібліотека як один з найголовніших підрозділів вищого навчального закладу, в розвиток якого вкладаються великі кошти, а її керівник має ранг проректора. Бібліотека створює всі можливості для продуктивної самостійної роботи студента. Сьогодні створюються електронні версії бібліотек як основи дистанційного навчання.

Останнім часом в американських вищих навчальних закладах, в першу чергу державних, створюють відділи, центри зі сприяння працевлаштування випускників.

Робота з випускниками є одним з головних завдань американського вищого навчального закладу і це історична особливість англо–американської системи вищої освіти. Ця робота спрямована на створення духу “корпоратизму”, належності до єдиного клану – випускників цього закладу освіти. Для роботи з випускниками в закладах діють підрозділи, які координуються помічником проректора з роботи з випускниками: клуби випускників, фінансова допомога цим клубам, інформаційне забезпечення клубів, організація зустрічей випускників.

Велика увага у вищих навчальних закладах США приділяється підвищенні педагогічної майстерності викладачів, особливо молодих. Вони повинні бути готові впроваджувати нові методи і технології навчання для підвищення ефективності, гнучкості, індивідуалізації навчального процесу.

У вищій освіті Японії взяли за основу модель вищої школи США. Японія досягла найбільших у світі успіхів у галузі підготовки спеціалістів високої та вищої кваліфікації. Японська освіта вважається однією з найкращих у світі. Вона є безперервною: трирічні дитячі садки, шестирічна початкова школа, трирічна навчальна середня школа. Вищі учебні заклади Японії включають університети, молодші або початкові коледжі, технологічні коледжі, коледжі спеціальної підготовки та різноманітні школи трудового навчання.

Освіта в Японії є багатоступеневою, має різноманітні форми, безперервна, обов'язкова для отримання спеціальності.

Високий стандарт японської освіти є результатом загальнодержавної політики, уряд спрямовує великі бюджетні кошти на фінансування освітніх програм з метою надання грантів і стипендій обдарованим, здібним і талановитим студентам.

У наш час в Великобританії працюють 101 університет. Кожні п'ять років всі державні університети проходять всебічну перевірку: якість викладання і результати науково-дослідницької роботи. Аналогічна система акредитації діє по відношенню до державних коледжей та шкіл.

Приватні школи, коледжі, університети не є суб'єктами державної акредитації. Вони отримують ліцензію у Департаменті освіти і працевлаштування.

В Англії у всіх державних і недержавних школах і коледжах проводять національні екзамени результати яких є вступними в університеті. З невеликими відмінностями аналогічні екзамени проходять в Шотландії та Уельсі.

Франція сприймається у світі як еталон європейської культури та демократії, тому французька освіта привертає особливу увагу. Вища школа країни постійно вдосконалюється.

Сучасна система вищої освіти Франції представлена такими навчальними закладами:

- університети (державні, приватні, заочного навчання);
- Вищі школи з точних та природничих наук, комерційні та адміністративні;
- Вищі Нормальні школи, які готують викладачів ліцею та вищих навчальних закладів педагогічної освіти;

– університетські інститути підготовки вчителів для забезпечення кадрами початкової та середньої школи;

- університетські технологічні інститути;
- спеціалізовані вищі навчальні заклади.

Вищі школи вважаються елітними навчальними закладами для вступу в які складають іспити, запис до університетів є вільним і необмеженим.

Вища освіта країни надає випускникам кваліфікаційні документи різноманітних зразків.

Значна кількість реформ вищої освіти призвела до визначення трьох основних напрямів діяльності вищих навчальних закладів: дослідження, професійна підготовка, професійний розвиток.

Сучасна французька вища освіта має два напрями: професійна підготовка з обраної спеціальності; вивчення класичної науки і розвиток наукових досліджень.

Сьогодні реформування вищої університетської освіти Франції триває. Перетворення її заплановані в контексті Болонської угоди.

в) Аналіз досліджень проблеми наступності вищої і середньої школи в зарубіжних країнах показав, що в них головна увага приділяється розкриттю умов, факторів, аспектів, форм щодо середньої або вищої школи. Важливий етап переходу із школи у вищий навчальний заклад, зв'язок цих педагогічних систем остається недослідженим. Аналіз також показав, що корисними для української освіти є види навчальних закладів, організація навчання в них, особливо у країнах, що ввійшли, до Болонського процесу.

Таким чином, наступність вищої і середньої освіти в зарубіжних країнах не виділяється як проблема дослідження. Мова йде про правила переходу до вищої освіти, про випускні екзамени у школі, що є вступними до вищого навчального закладу.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є аналіз наступності професійної і допрофесійної підготовки студентів та старшокласників у вищій і середній зарубіжних школах.

Література:

1. OECD: Programme on International Student Assessment, 2000. – New Skills for the Learning Society.
2. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999). Project on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OTCD, ESSU, Neuchâtel.
3. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process Summary and Country Report – Uri Peter Trier. – University of Neuchâtel, October 2001. – P.72, 255–260.

Т.Попова

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ, ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО – ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито важливість взаємозв'язку теорії та практики, висвітлені основні способи реалізації цього принципу під час навчання у професійно – технічних училищах та доведена необхідність його застосування з метою поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців.

Пріоритетним завданням професійного навчання в сучасних умовах є формування в учнів міцних знань та творчих вмінь. Це можливо за умови органічного поєднання теоретичної основи та практичного досвіду, оскільки творча діяльність створюється в процесі здобуття й конструювання людиною знань, а також за допомогою раціонального застосування їх на практиці. Знання, як необхідний елемент та передумова практичної діяльності людини визначаються як вченими, так і практиками.

Аналіз питання взаємозв'язку теорії та практики, як важлива умова професійного навчання є надзвичайно актуальною науковою проблемою. Так, філософські аспекти розгляду питань зв'язку теорії та практики знайшли відображення в багатьох працях: значення теорії у процесі пізнання висвітлені І.Д.Андрієвим, А.Т.Москаленко, А.А.Погорадзе; характеристика процесів практики та її важливість для процесів навчання розглядалися Т.Я.Ярошевським, Г.С.Ареф'євою, П.К.Гречко, А.Я.Климовим.

Вагомий внесок у розробку питань з професійної психології зроблено В.В.Чебишевою, І.Н.Мошковою, С.Л.Маловим, З.І.Калмиковою. Роботи сучасних вчених В.Н.Борисової, С.І.Архангельського, В.Є.Жеребкіна, В.Н.Брюшкіна, О.К.Тихомірова присвячені відображенню єдності теорії та практики у психологічних процесах, під час складних логічних операцій.

До розгляду зв'язку педагогічної теорії та практики зверталися зарубіжні й вітчизняні педагоги такі, як І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський, що сприяло всебічному розкриттю ідеї взаємозв'язку теорії та практики .

Значна увага питанням зв'язку теорії з практикою у навчальному процесі професійно – технічних училищ приділялась сучасними вченими К.Н.Катхановим, С.Я.Батишевим, С.А.Шапоринським, Ю.А.Якубою, І.П.Підласим, Е.В.Шматковим, О.Е.Коваленко. Але висвітлений досвід не повною мірою відображає різнобічний характер теорії та практики у навчальному процесі професійно – технічних училищ.

Мета даної статті – розкрити взаємозв'язок педагогічної теорії та практики у контексті реалізації завдань професійного навчання.

Аналіз філософської літератури [1, 3] доводить, що теорія та практика являють собою єдність протилежностей. Так, їх відмінність полягає в тому, що практична та теоретична діяльності відносяться одна до одної, як різні форми діяльності, оскільки практична діяльність полягає у матеріальному перетворенні предметів, а теоретична діяльність здійснюється внаслідок аналізу, осмислення та усвідомлення процесів, які відбувались у ході практичної діяльності.

Єдність теорії та практики, а саме її доцільність, зафіксовано також і психологічною наукою. Так, В.Н.Борисов [2] підкреслює, що логічні закони та процеси мислення працюють під час формування пізнання, визначаючи загальний шлях послідовності пізнавальних дій та операцій, у підсумку чого відбувається виклад готових результатів у вигляді теорії на основі практичного досвіду.

Отже, єдність теоретичної та практичної діяльності сприяє розвитку процесу пізнання особистості та реалізації її творчих ідей, які ґрунтовані на пізнанні й спрямовані на удосконалення характеру трудової діяльності, що в остаточному результаті підвищує інтелектуальний рівень суспільства.

Таким чином, теорія виникає на основі практики з урахуванням здобутих знань під впливом процесу пізнання, рухомою силою якого є мислення, побудоване у логічній послідовності. Тобто, мислення та логіка мають діалектичний характер, у результаті діяльності яких виникають теоретичні процеси, які спрямовані на зміну та розвиток існуючих теорій, у ході чого змінюється практична діяльність і, як наслідок, матеріальна дійсність.

Проблема взаємозв'язку теорії та практики в процесі навчання ще з давніх часів привернула увагу багатьох діячів освіти та видатних мислителів – педагогів. Так, відомий швейцарський педагог І.Г.Песталоцці на початку ХІХ століття займався розробкою проблеми „освіти для індустрії”. Він пропонував гармонійно розвивати здібності людини за рахунок розумової діяльності та виконання практичних вправ, де особливе місце приділялося продуктивній праці. І.Г.Песталоцці розумів, що для формування професійних здібностей необхідно використовувати як практичний досвід, так і теоретичні знання, поєднання яких складає гармонійний розвиток людини.

Цікавим прикладом взаємозв'язку теоретичної та практичної діяльності у процесі навчання виступає система А.С.Макаренка, де праця базується на освіті та вихованні. Під час своєї роботи у колонії А.С.Макаренко створив такі умови життєдіяльності, при яких колоністи

почували відповідальність за результати продуктивної праці, які в свою чергу залежали від правильності використання отриманих теоретичних знань, що у підсумку відбивалося на розвитку їх виробництва і, як наслідок, на їх добробуті. Ґрунтуючись на аналізі педагогічної літератури [6, с.27], можливо відзначити, що А.С.Макаренко справедливо вважав: „Не можна навчити людину бути хорошим художником, музикантом, фрезерувальником, якщо дати їй тільки книжку в руки, якщо вона не бачитиме фарб, не візьме інструмент, не стане до верста. Біда мистецтва виховання в тому, що навчити виховувати можна тільки в практиці, на прикладі... Тому практика неможлива без теорії, теорія неможлива без практики”. Цей принцип покладено в основу раціональної організації життя комуні. Він розкриває багаті можливості у тому випадку, коли навчальна та трудова діяльності вимагають великої динамічності знань, вмінь знаходити шляхи та форми їх застосування, а для подолання труднощів поглиблювати існуючі знання за рахунок практичних досягнень.

Значний внесок у рішення проблеми єдності теорії та практики внесла відомий політик та педагог Н. К. Крупська. Особливу увагу вона приділяла професійному навчанню, яке знаходиться під впливом інтенсивного розвитку промисловості та виробничих процесів, тому за висловом Н.К.Крупської, „сама природа великої промисловості вимагає розвинутого робітника, який здатний до праці, володіє необхідним рівнем теоретичної підготовки, вміє працювати на будь – якій машині, розуміє будь – який процес праці” [4, с.208]. Ідеї зв’язку теорії та практики можливо спостерігати у всіх педагогічних працях Н.К.Крупської, які покладені в основі утворення сучасної загальної та професійної освіти, що надало можливість підготувати багато професіоналів своєї справи. Однак прогресивні тенденції росту вимагають удосконалювати існуючі процеси навчання, не порушуючи при цьому принцип зв’язку теорії з практикою.

Отже, процес навчання включає теоретичний та практичний аспекти діяльності, але результат практичної діяльності обмежується лише практичними діями, не втілюючи при цьому матеріального продукту. Згідно даних Г.С.Ареф’євої, „навчання та виховання є процес передачі новому поколінню знань, світоглядних, моральних та естетичних принципів, які вироблені попередніми поколіннями. Проте і теоретична розробка, і пояснення суті – є лише умова практичної діяльності, необхідний етап її підготовки, але не сама практика” [1, с.27]. Тому, взаємодія практики та теорії найбільш всього реалізується у виробничій діяльності, оскільки в умовах виробництва відбувається матеріально – утворюючий процес, завдяки практичній діяльності,

відповідної знанням і цілям людини, де результатом є матеріальний продукт. Так, трудова діяльність супроводжується розумовими процесами і неможлива без відповідних практичних навичок і теоретичних знань.

Процес поєднання навчання з виробничою діяльністю здобуває логічне обґрунтування саме в умовах професійного навчання, у ході якого відбувається практична діяльність, при якій учні виготовляють вироби, володіючи при цьому знаннями, що отримані під час теоретичного навчання. Зауважимо, що у професійному навчанні практика не виступає як першорядна причина набуття знань та вмінь учнями, але ті теоретичні знання, які надаються учням, містять в собі практичний досвід, а результатом пізнання при навчанні є практичне опанування ремеслом.

Важливі результати з питань зв'язку теорії та практики під час професійного навчання, отримані психологами, які стверджують [5], що успіх процесу навчання залежить від того, як сполучається в діяльності людини теорія та практика. Вважати ефективним навчання можливо тільки тоді, коли організація діяльності людини передбачає безупинну взаємодію абстрактно – теоретичних і наочно – діючих компонентів. У сучасних умовах не можна обмежитися оволодінням тільки практичними навичками, а потрібно мобілізувати інтелектуальні можливості, які зростають при наявності необхідних професійних знань. Тому важливо вміти раціонально застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці, тобто діяти на репродуктивному рівні. Однак, більш високим ступенем у процесі навчання стає продуктивний рівень діяльності, коли учні самостійно здобувають необхідні знання, удосконалюють їх та успішно застосовують у практичній діяльності, що найбільше всього сприяє становленню професіонала – майстра своєї справи.

За останнє століття багато уваги приділялось реалізації принципу зв'язку теорії та практики у навчальному процесі професійно – технічних училищ. Науковці розглядають зв'язок теорії з практикою у плані з'єднання навчання з виробничою працею. Так, учнів готують до трудової діяльності у сфері максимально наближеної до умов виробництва, надаючи їм необхідні професійні знання, практичні вміння і навички, що у сукупності забезпечує формування кваліфікованого робітника, здатного до здійснення якісної праці.

Багато уваги питанню взаємозв'язку теорії та практики у професійній педагогіці приділяв видатний науковець С.Я.Батишев, який зазначав, що найважливішою формою практичної діяльності людей є праця. В училище має місце продуктивна праця, яка є

підлеглою навчально – виховним цілям. Таке сполучення навчання і праці містить у собі великі виховні можливості, які успішно реалізуються під час зв'язку навчання з працею і навпаки, в праці відшукуються відповіді на питання теорії професії. Тобто, професійна підготовка учнів, на думку С.Я.Батишева, інтегрує в собі як теоретичну підготовку, так і практичну, оскільки суспільству потрібні робітники, які вміють грамотно використовувати сучасну техніку, керувати складними технологічними процесами, володіти основами економічних знань та усвідомлено і творчо ставитися до праці.

Питаннями дослідження взаємозв'язку теорії та практики у навчальному процесі професійно – технічних училищ займався Ю.А.Якуба, який показав відображення принципу зв'язку теорії та практики у навчальному процесі, а також розглянув питання щодо його удосконалення на основі взаємозв'язку теорії та практики теоретичного і виробничого навчання, єдності загальноосвітньої та професійної підготовки. Так, ним було зазначено, що ефективність реалізації принципу зв'язку теорії з практикою у професійно – технічних училищах залежить як від змісту і структури навчального матеріалу, так і від рівня організації і методики процесу навчання.

Отже, в основу професійного навчання покладено важливий принцип поєднання навчання з продуктивною працею, який базується на зв'язку теорії та практики, де під терміном „навчання” припускається набуття теоретичних знань, які використовуються у ході практичної діяльності під час процесів праці. З нашої точки зору, у ході професійного навчання можливо виділити основні шляхи реалізації цього принципу:

1. Зміст спеціальних предметів теоретичного циклу базується на теоретичній інформації, яка набута у наслідку аналізу та обґрунтування отриманого практичного досвіду попередніх поколінь;

2. Спеціальні предмети теоретичного циклу містять у собі виклад навчального матеріалу та практичне виконання лабораторних і практичних робіт, спрямованих на формування практичних уявлень про хід виготовлення продукції;

3. У ході професійно – практичного навчання зв'язок теорії та практики відбувається на уроках виробничого навчання, а також у ході проведення виробничої практики в умовах виробництва, коли діяльність синтезується на практичні вміння, навички по виконанню трудових прийомів та на використання набутих теоретичних знань і практичного досвіду у процесі трудової діяльності.

На наш погляд, взаємозв'язок теоретичної і практичної діяльності являє собою систему, де процеси знаходяться у динаміці та

у постійному перетворенні і взаємодії, але при цьому не порушують її цілісність. Функціонування такої системи забезпечується за рахунок активності людського фактору, де в процесі взаємодії теорії та практики формуються належні знання, вміння та навички, які необхідні для виконання репродуктивної діяльності. Однак, у ході виникнення нових потреб людства, відбувається осмислення та аналіз отриманого досвіду у наслідку чого утворюються більш досконалі ідеї, тобто здійснюється продуктивна діяльність, результатом якої є творче рішення проблем, що спрямовано на удосконалення наявного базису теорії і практики, з метою його поліпшення та одержання більш раціонального і вагомого результату.

Отже, в учнів під час навчання необхідно сформувати готовність до творчої праці через теоретичну та практичну діяльності, тобто не тільки досконально вивчити спеціальні предмети та знати можливість їх використання на практиці, а також на цій основі навчитись висловлювати свій погляд, вносити розумні пропозиції, а також знаходити нові способи та методи рішення проблем, що дозволить випускнику показувати зразок праці на своєму робочому місці, змінювати засоби праці та технологію діяльності, оновляти організацію справи, втілювати в життя свої нові ідеї, що можна об'єднати в таке поняття, як професіоналізм.

Таким чином, теорія та практика – це необхідні частини процесу життєдіяльності, який вбирає в себе науку, освіту та виробництво, де без взаємозв'язку теоретичної діяльності з практичною не можлива результативна діяльність та прогресивний розвиток суспільства, оскільки у повсякденній діяльності неможливо відокремити духовне від матеріального, тому що люди протягом життя діють практично, враховуючи при цьому теоретичні знання.

Література:

1. Арефьева Г.С. Общество, познание, практика: Моногр. – М.: Мисль, 1988. – 205 с.
2. Борисов В.Н. Уровни логического процесса и основные направления их исследования. – Новосибирск.: Наука, 1967. –211с.
3. Гречко П.К. Практика человека: Опыт философско – методологического анализа. Монография. – М.: Изд – во УДН, 1988.– 152 с.
4. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. В 6–ти т. Под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарові, П. В. Руднева. Т.1. М., „Педагогіка”, 1978. – 368 с.
5. Мошкова И.Н., Малов С. Л. Психология производственного обучения: Метод. пособие. –М.: Высш. шк.,1990.–207 с.: ил.
6. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання – Прес, 2003.–700с.

Г.Попова

ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА МЕЖІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Автором розглянуто та проаналізовано історичний досвід професійно–педагогічної підготовки спеціалістів у ВНЗ до викладання економічних дисциплін ХІХ – початок ХХ ст.

Ключові слова: вища професійна освіта, організація і зміст навчання, професійно–педагогічні кадри, психолого–педагогічна підготовка спеціалістів економічних дисциплін.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Глибока трансформація суспільно–політичних та економічних відносин, радикальні зміни пріоритетів нашої економіки, несформованість ринку праці поставили нові жорсткі вимоги до системи освіти. У цих умовах очевидною є необхідність створення нової за змістом і структурою більш універсальної системи фахової підготовки молоді.

Загальновідоме положення про те, що існують два основних процеси в цілісній структурі педагогічної освіти – функціонування і розвиток – приймають оптимальний вигляд при умові їх динамічної рівноваги. Між тим у педагогічній літературі [1, с.12] неодноразово помічаємо, що у нас все ще зберігається пріоритет функціонування по відношенню до розвитку. Процес розвитку педагогічної освіти до цих пір не порівнюються за всіма показниками з процесом функціонування і відтворення діючої системи, що входить у протиріччя з ведучими тенденціями сучасної освітньої практики, такими як багаторівневність і багатоступінчастість, гнучкість, відкритість, варіативність, полікультурність, етнорегіональність і безперервність освіти (В.А.Сластьонін).

Аналізуючи втілення стандартів вищої професійної освіти з педагогічних спеціальностей, ми приходимо до висновку, що хоча за останні роки в загальнопедагогічній підготовці викладачів намітився певний прогрес, але прориву до нової, сучасної якості педагогічної освіти не відбулося.

До того ж це обумовлено, в тому числі, недостатньою розробленістю науково–теоретичного обґрунтування організації і змісту навчання професійно–педагогічних кадрів для роботи в умовах вищої школи і відсутністю єдиного організаційно–методичного керівництва підготовкою цими кадрами (М.Чернецов, С.Сергеєва).

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Спроби дослідження питання про становлення і розвиток професійної педагогічної освіти в Росії на межі кінця XIX – початку XX ст. знаходимо в працях багатьох вчених (Л.Д.Гошуляк, В.В.Грачов, В.В.Дунаєва, В.А.Змеєв, А.Є.Іванов, Є.Г.Осовський, Ф.А.Петров, Х.Ш.Тенчуріна, І.А.Хацієва та інші).

Виділенням невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. У зв'язку з рішенням цього роду проблем не можна не звернутися до історичного досвіду, джерелам психолого–педагогічної підготовки викладачів професійних дисциплін. На нашу думку, що саме в цьому напрямку варто шукати шляхи рішення завдань щодо підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів, які стоять перед вищою професійною освітою в сучасних умовах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У межах даної статті вважаємо за можливе звернутися до досвіду професійно–педагогічної підготовки спеціалістів для викладання економічних дисциплін в умовах вищої школи на межі кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з мовним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Актуальність звернення до цієї проблеми перш за все пов'язана з достатньо поширеним соціально–педагогічним явищем у сучасних умовах – повсюдним відкриттям затребуваних спеціальностей на економічних факультетах у вищій школі і відсутністю психолого–педагогічної підготовки викладачів в межах цих факультетів.

Джерела професійної підготовки викладачів економічних дисциплін для вищої школи сягають більше, ніж сто років тому, коли на межі XIX–XX століття в Росії в період економічного піднесення розпочалося народження вищих комерційних і фінансово–економічних навчальних закладів. Першим закладом такого типу стали відкриті в Москві Комерційні курси, пізніше перетворені в Комерційний інститут, головним завданням яких і була ”підготовка викладачів спеціальних предметів у навчальних закладах Міністерства фінансів” [2, с.42]. Освіта в межах Комерційного інституту розглядається як освіта дорослих, призначенням якого була компенсація недостатності знань, їх поповнення і набуття у зв'язку з актуальними вимогами до педагогічної професії.

Організоване навчання в Комерційному інституті продовжувалося чотири роки і проходило на двох відділеннях: економічному і комерційно–технічному. Слухачі з 1–го курсу вивчали

широкий спектр загальнонаукових дисциплін, а починаючи з 3-го курсу навчання засвоювали спеціалізацію. На економічному відділенні з метою додаткової спеціалізації виділялись педагогічні групи. Вважаємо, що з точки зору етапу одержання освіти психолого-педагогічна підготовка спеціалістів з викладання економічних дисциплін, організована в Комерційному інституті, цілком могла розглядатися як додаткова освіта, яка включала підготовку у зв'язку з конкретними потребами.

Слухачі педагогічних груп додатково вивчали предмети психолого-педагогічного циклу, а саме: педагогічну психологію, історію педагогіки, історію освіти (по 2 години на тиждень на кожен дисципліну протягом двох семестрів 4-го курсу), комерційну освіту, шкільну гігієну (по 1 годині в обох семестрах 4-го курсу) [3].

Зміст і обсяг навчальної інформації, що пропонувалась для вивчення навчальними програмами трьох дисциплін психолого-педагогічного циклу, цілком відповідали завданням психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів.

Окрім базових психолого-педагогічних дисциплін, у змісті підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін комерційних навчальних закладів входила частковометодична підготовка. Навчальними планами обох відділень для слухачів педагогічних спеціалізацій були передбачені такі форми навчання, як спецкурси, семінари, спецсемінари і практичні заняття з тих дисциплін, до викладання яких здійснювалась підготовка в умовах Комерційного інституту.

В основі психолого-педагогічної підготовки спеціалістів у викладанні економічних дисциплін лежали такі провідні принципи педагогічної техніки, як принцип відкритості, принцип діяльності, принцип ідеальності (А.А.Гін). Під принципом відкритості передбачається не тільки давати знання слухачам, але й показувати їх межі. Слухачі стикаються з проблемами, вирішення яких лежить поза межами курсу, що вивчається. В основі принципу діяльності лежало засвоєння слухачами знань, умінь, навичок переважно в формі діяльності. Що стосується принципу ідеальності, то він виражався в максимальному використанні можливості, знання, інтересів самих слухачів з метою підвищення результативності й зменшення затрат у процесі освіти. Припускається, що чим більше активність, самоорганізація слухачів, тим вище ідеальність тих, хто навчає або управляє діями.

Методика проведення семінарських і практичних занять засновувалася на таких різновидах навчальної діяльності слухачів:

підготовка і виступи з повідомленнями у вигляді доповідей, написання рефератів та їх обговорення, відвідування й аналіз організації та змісту занять в комерційних навчальних закладах, самостійна підготовка і проведення пробних лекцій і семінарів з наступним їх аналізом, вивчення й оцінка підручників і навчальних посібників з дисциплін, знайомство з вітчизняною і зарубіжною літературою з навчальних предметів тощо. Запропонований спектр різновиду навчальної діяльності свідчить про спробу дати студентам серйозну і глибоку підготовку в галузі часткової методики.

Поточні форми контролю знань слухачами були представлені: звітами про лабораторні та практичні роботи, рефератами, творами тощо. Теоретичні курси психолого–педагогічних дисциплін закінчувалися складанням слухачами екзаменів, а практичні – заліками. На кінцевому етапі навчання слухачі виконували дипломну роботу з психолого–педагогічного курсу навчальних дисциплін і захищали її в Дослідній комісії Комерційного інституту на право викладання спеціальних предметів в комерційних навчальних закладах [4,5].

Вважаємо, що досвід професійної підготовки педагогів щодо викладання економічних дисциплін в умовах Комерційного інституту вказує на організовану спробу комплексного вирішення проблеми розробки та реалізації на практиці педагогічної освіти в методологічному, психолого–педагогічному, організаційно–управлінському аспектах.

Першочергове значення для вирішення цих проблем набуває трактування систематичності навчання, яке пропонує систематичну довершеність знань, умінь і навичок, коли освіта продовжується з приходом людини в сферу трудової діяльності. Така інтерпретація принципу систематичності пов'язується з усвідомленням таких функцій:

- * економічна, соціально–економічна і соціальна (В.Г.Онушкін);
- * економічна, соціально–політична і функція соціалізації (С.Г.Вершловський);
- * компенсаторна, адаптуюча, розвивальна (А.Л.Владиславлев, Б.С.Гершунський та інші).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, вивчення питання про професійну підготовку педагогічних кадрів з викладання економічних дисциплін в Комерційному інституті дозволяє зробити висновок про те, що її відрізняла чітка концептуальна направленість, достатньо

глибока змістовна і методична відпрацьованість основних напрямлень підготовки.

Не буде перебільшенням сказати, що зміст психолого–педагогічної підготовки спеціалістів для викладання економічних дисциплін в Комерційному інституті на межі ХІХ – початку ХХ ст. можна розглядати як позитивний приклад для вузів в сучасних умовах. Сама ідея про кваліфікаційну психолого–педагогічну підготовку викладачів спеціальних дисциплін у сучасних вузах виявляється актуальною і повинна одержати друге народження після столітнього періоду забуття з метою підвищення кваліфікації кадрового складу вищої професійної освіти України.

Література:

1. Сластьонін В.А. Предметна галузь "педагогіка" в державному освітньому стандарті вищої професійної освіти //Наукові праці МПДУ. Сер. Психолого–педагогічні науки: Зб. ст. – М.: Прометей, 2003. –836с.
2. Московське товариство поширення комерційної освіти. 1897–1907–61с.
3. Огляд викладання на 1910–1911 н.р. Комерційний інститут Московського товариства поширення комерційної освіти. – М., 1911.–192с.
4. Правила для проведення досліджень і для видачі свідоцтва на викладання спеціальних предметів в комерційних навчальних закладах відомства Міністерства торгівлі і промисловості (затв. 7 травня 1907 р.). – М., МОРКО, 1907.–31с.
5. Інструкція для проведення досліджень в Дослідній комісії Комерційного Інституту на право викладання спеціальних предметів у комерційних навчальних закладах.–М.: МОРКО, б/г.–34с.
6. Євтух М.Б. Основні напрямки реформування вищої освіти в Україні //Гуманізація навчально–виховного процесу у вищій школі. Наукові праці міжнародної науково–практичної конференції (27–29 вересня 1999 року).– Слов'янськ: СДП, 1999. – С.5–8.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Г.Лях

ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У СВІТОВІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

В умовах становлення в Україні правової, демократичної держави все більші вимоги висуваються до загальноосвітньої школи, яка має підготувати „освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально–економічне процвітання” [1, С. 4].

З огляду на ці завдання характерними ознаками розвитку сучасної системи освіти в Україні є глибоке оновлення всіх її ланок, модернізація змісту освіти, методів навчально–виховної роботи, широке запровадження в освітню сферу сучасних інформаційних технологій. Ці зміни обумовлені об’єктивними чинниками: розвитком науково–технічного прогресу, глобалізацією світового економічного, політичного і культурного простору.

У дидактиці та окремих методиках одним із стратегічних напрямів, які забезпечують ефективність навчального процесу, визнана диференціація навчання. Диференціація у перекладі з латинської „*difference*” означає розподіл цілого на частини, форми, ступені. *Диференційоване навчання* – це форма організації навчального процесу, при якій вчитель, працюючи з групою учнів, враховує наявність у них будь–яких значущих для навчального процесу якостей. Це також частина загальної дидактичної системи, яка забезпечує спеціалізацію навчального процесу для різних груп учнів.

Диференціація навчання (диференційований підхід у навчанні) – це створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування особливостей їх контингенту. Це комплекс методичних, психолого–педагогічних і організаційно–управлінських заходів, що забезпечують навчання у гомогенних і гетерогенних групах. Отже, диференціація передбачає таку організацію навчального процесу, для якої характерне варіювання змісту, методів або темпу навчання, яке досягається за допомогою різних способів групування учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, інтересів, потреб.

Мета диференціації – навчання кожного на рівні його можливостей, здібностей, адаптація навчання до особливостей різних груп учнів. Завданнями диференціації є створення і подальший

розвиток індивідуальності дитини, її потенційних можливостей, сприяння різними засобами виконанню навчальних програм кожним учнем, попередження неуспішності учнів, розвиток пізнавальних інтересів і особистісних якостей учнів.

Важливою проблемою дидактики і окремих методик є оптимальний темп роботи на уроці. За умов роботи з цілим класом, як правило, встановлюється середній темп. Але за таких умов у найкращій позиції опиняється група „середніх” учнів, у найгіршій – група, яку цей темп штучно стримує („сильні” учні), і ще у гіршій – ті, для кого він непосильний („слабкі” учні).

Отже, колективна робота з усім класом будується на засадах примусового середнього темпу. Це породжує певні пробіли у знаннях у тих учнів, для яких середній темп є максимальним, і, навпаки, мінімальним: перші не встигають як слід засвоїти матеріал; другі будуть працювати нижче своїх можливостей. Тому перед учителем стоїть завдання компенсувати ці пробіли. Досягтися компенсація може завдяки диференціації навчання.

У зарубіжному досвіді для здійснення диференціації навчання використовують різноманітні способи групування учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. В одних країнах (Англія, Франція, Канада) здебільшого використовується створення внутрішньокласних гомогенних груп. В інших (США, Німеччина) – поряд із створенням гомогенних груп і класів практикується створення гомогенних потоків, які комплектуються для вивчення математики та іноземної мови з учнів різних класів.

У вітчизняній шкільній практиці існує кілька авторських педагогічних технологій диференціації навчання: внутрішньопредметна диференціація (Н.Гузик), рівнева диференціація навчання на основі обов’язкових результатів (В.Фірсов), культурно–виховна технологія диференційованого навчання за інтересами учнів (І.Закатова). Найбільшого поширення сьогодні набуває внутрішньокласне групування учнів (А.Бударний, К.Лийметс, Е.Рабунський та ін.).

З 80–х років ХХ ст. великої актуальності у зарубіжній педагогіці набуло *кооперативне навчання*, яке дозволяє розв’язувати проблеми співробітництва, спілкування. Теоретичною основою практики кооперативного навчання – навчання у малих групах – є концепція інтеракціоналізму, прихильники якої вважають, що людина і суспільство в цілому є продуктами „рольової” взаємодії між людьми.

У малих групах складаються сприятливі умови для розвитку комунікативних здібностей, комунікативної компетентності особистості. До провідних умінь, що забезпечують комунікативну компетентність

індивіда, належать: уміння ставити запитання і чітко формулювати відповіді на них, уважно слухати і активно обговорювати проблеми, коментувати висловлювання співрозмовників і давати їм критичну оцінку, аргументувати свою точку зору у групі, адаптувати свої висловлювання до думок інших учасників комунікації тощо. Головною умовою формування комунікативності учнів вважають їх співпрацю у малій групі, яка характеризується згуртованістю, тобто такими стосунками, за яких учень не боїться висловити власну точку зору.

Диференційоване навчання все більше поширюється у школах і України, і Західної Європи і США. Педагоги вбачають у цьому важливий чинник вирішення багатьох проблем навчання і виховання.

Так, групова організація важлива для створення на уроці атмосфери колективної праці, оскільки фактично часто учні вчатьсь разом, але не колективно. Відсутні такі суттєві риси колективної праці, як взаємозалежність і ділова взаємодопомога. За таких умов не формується відповідальність за успіхи товариша у навчанні, виникають такі ненормальні для дійсного колективу явища, як презирство до невстигаючих, індивідуалізм. Цьому значною мірою сприяє індивідуальний характер засвоєння знань, але він посилюється традиційною організацією навчання.

Усуваючи цей недолік, групова робота дозволяє використовувати на уроці резерви кожного класу – у вигляді оперативної, негайної допомоги сильних учнів слабким. Більше того, на думку вчених, спільна, колективна навчальна діяльність у групі викликає так званий груповий ефект – додаток до можливостей кожного. Крім цього, як припускають деякі вчені і вчителі–практики, десятьох учнів легше і ефективніше навчити, ніж одного або двох, тому репетиторське натаскування менш ефективно, ніж спільна робота у групі.

Втім, як показує практика, групова робота на уроці все ще є експериментальною у наших школах. Бесіди з учителями ЗОШ № 17 м.Слов'янська (взяли участь 52 вчителя) показали, що вони застосовують диференційований підхід у навчанні фрагментарно: на етапі закріплення навчального матеріалу (13,7 %), у ході самостійної роботи на уроках (90,4 %). 67,3 % вчителів практикують диференційовані домашні завдання.

Аналіз літератури і досвіду роботи школи свідчить про різноманітність підходів до досягнення диференціації навчання. Групи учнів можуть організовуватися учителем таким чином, щоб у кожній групі були учні різного рівня успішності (гетерогенні) і тим самим здійснювалася корисна взаємодія у процесі навчання. Можна створювати і групи з учнів однакової успішності (гомогенні), але у

такому разі слід диференціювати завдання різним групам. Але сам факт включення у групу слабких учнів є неприємним для учня і здійснює негативний вплив на нього, а у групі сильних учнів можуть зародитися настрої самозаспокоєння. З іншого боку, наявність в одній групі учнів різної успішності вимагає особливої уваги вчителя до того, щоб слабкі не опинилися „утриманцями”.

Американський педагог Р.Славін відзначає, що робота у гетерогенних групах спонукає ініціативу членів групи допомагати один одному у виконанні завдань і дозволяє поєднувати індивідуальний звіт членів групи з колективним заохоченням.

Різні вчені пропонують різні підходи (критерії, параметри) при формуванні груп (гомогенних чи гетерогенних). Так, О.Бударний для класифікації учнів за групами бере два критерії: рівень розвитку здібностей до навчання (ступінь інтелектуального розвитку, запас і системність знань) і працездатність, що визначається психолого-фізіологічними можливостями учнів, їх бажанням у вмінням навчатися [2, С.10]. І.Унт виділяє 4 основні параметри для групової роботи: навченість, научуваність, навчальні вміння і пізнавальні інтереси [3, С.31].

Обґрунтовуючи систему диференційованого навчання, Ю.Бабанський при визначенні „реальних навчальних можливостей” брав до уваги два основних показники: научуваність (фонд набутих знань, умінь і навичок), здатність до логічних операцій – аналізу, синтезу, самостійності мислення, володіння навичками розумової навчальної праці й працездатність. Він переконаний, що за цими критеріями вчителям зручніше виділити типологічні групи [4, С. 37].

При організації груп слід також враховувати зв'язки і стосунки, що склалися у класі. Чисельність групи може бути різною, але досвід показує, що групи з 4–7–ми чоловік працює продуктивніше, ніж дуже велика група. У великій групі слабкий учень може залишитися у тіні, не бути активним. А у дуже малій групі (2–3 чол.) різниця у рівні успішності проявляється особливо явно і може завадити дійсно колективній діяльності. Склад групи бажано не змінювати протягом півріччя або навіть навчального року.

Вчитель розподіляє завдання між групами і втручається в їхню роботу, коли потрібна його допомога, а також для того, щоб підтримати колективний характер роботи. Як правило, групам надається достатній ступінь самостійності.

„Команди” (групи), що є приблизно рівними за своїм складом, змагаються між собою за кращі навчальні успіхи, несуть спільну відповідальність за якість навчання кожного свого члена, допомагають один одному. Для кращої організації роботи у кожній

групі призначається керівник групи. У подальшому можна практикувати обрання керівника групи самими учнями. Керівник групи розподіляє завдання, отримане від учителя, між членами групи і координує роботу усієї групи.

Для групової роботи учні спеціально розміщуються у класній кімнаті так, щоб мати можливість разом працювати, бачити один одного. Групи відокремлюються одна від одної, іноді навіть розвертаються столи один до одного. Тому і зовні класна кімната має своєрідний вигляд. Сам цей факт також сприятливо впливав на учнів. Вони зацікавлені такими змінами і охочіше працюють у таких умовах.

Звичайно, при груповій роботі у класі галасливіше, оскільки всередині групи відбувається постійне спілкування: обговорення проблем, складання розповідей, повідомлень, діалогів тощо. Це гарно, оскільки для учнів міжособистісне спілкування є цінним і саме цим збільшується привабливість групової діяльності. При груповій роботі посилюється індивідуальна відповідальність кожного учня, оскільки кожен учень відповідає не тільки за результати своєї роботи, але і за успіх усієї групи.

Цікавою є організація роботи учнів у групах на основі технологій, розроблених американськими педагогами. Перша технологія (Student Teams – Achievement Division, or STAD) розроблена Р.Славіним (університет Джона Хопкінса) у 1990 році. Вона передбачає групу учнів з 4–х чоловік різного рівня навчання. Вчитель пояснює новий матеріал, а потім пропонує учням у групах його закріпити, розібратися, зрозуміти всі деталі. Групам дається певне завдання, необхідні опори. Завдання виконується або по частинах (кожен учень виконує свою частину), або по „вертушці” (кожне наступне завдання виконується наступним учнем). При цьому виконання будь-якого завдання пояснюється вголос учнем і контролюється усією групою.

Після завершення завдань групами учитель на кожному уроці організує або загальне обговорення роботи над цим завданням різними групами (якщо завдання було однаковою для всіх груп, наприклад, вправа), або розгляд завдань кожною групою, якщо завдання були різні [5, С. 30].

Друга технологія (cooperative learning) розроблена професором Еліотом Аронсоном (Каліфорнія) у 1978 році і названа Jigsaw (дослівно – пилка, машинна ножівка). Під цією назвою – „пилка” – вона і відома у педагогічній теорії та практиці. За цієї технології учні поділяються на групи по 6 чоловік для роботи над навчальним матеріалом, розбитим на фрагменти. Кожен член групи знаходить

матеріал по своїй частині. Потім учні, які вивчають одне й те ж питання, але знаходяться у різних групах, зустрічаються і обмінюються інформацією як експерти з цього питання. Це називається „зустріч експертів”. Потім вони повертаються у свої групи і навчають всього нового, що узнали самі, інших членів групи. Ті, у свою чергу, звітують про свою частину завдання (як зубці однієї пилки). При цьому, всі учні уважно слухають партнерів по команді і роблять записи у своїх зошитах. Отже, з боку вчителя не потрібні ніякі додаткові зусилля. Учні самі зацікавлені, щоб їхні товариші добросовісно виконали своє завдання, оскільки це може позначитися на підсумковій оцінці [5, С. 32].

Наші спостереження за роботою учнів на уроках дозволяють зробити наступні висновки. Учні почали почувати себе впевненішими у відповідях. По–перше, тому, що у групах вони краще засвоювали навчальний матеріал. По–друге, учні відчули свою особисту відповідальність перед групою. Тепер не тільки свої власні успіхи цікавлять їх, але і успіх усієї групи. Тому вони прагнули якнайкраще виконати завдання, які покладала на них група.

Змінилося ставлення до навчальної роботи. Якщо за умов тільки колективної роботи вчитель дає завдання і висуває вимоги до їх виконання цілому класу і окремих учнів, то при груповій роботі самі учні розподіляють завдання між собою, і вимоги виходять від інших членів групи. Отже, вся група зацікавлена у засвоєнні навчальної інформації кожним її членом, оскільки успіх групи (команди) залежить від внеску кожного, а також від спільного вирішення поставленої перед групою проблеми.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. – 2002. № 33. – С.4–6.
2. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении //Советская педагогика. – 1965. № 7. – С. 10.
3. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно–воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров)Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат центр «Академия», 2001. – 272 с.

М.Карелін

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Ідея трудового навчання і виховання підростаючого покоління у вітчизняній педагогіці знайшла свій розвиток вже у добу Відродження.

Аналіз педагогічних творів українських педагогів і громадських діячів (О.Духновича, М.Корфа, В.Фармаковського, М.Хитькова, І.Жука, П.Христіановича, І.Франка, К.Ушинського) дозволяє стверджувати, що більшість вітчизняних педагогів підготовку молоді до майбутнього життя вважали головною метою трудового навчання, у процесі якого відбувається оволодіння навичками ручної праці, а також моральне, фізичне й розумове виховання дитини. Таким чином, трудове навчання вітчизняні педагоги розглядали як загальноосвітній навчальний предмет, як засіб всебічного розвитку особистості. Вони вважали, що загальна освіта повинна бути тісно зв'язана з життям трудового селянства і відповідати його потребам.

Так, відомий український педагог О.Духнович (1803–1865) у своїх працях відстоював ідеї народності, демократизму і гуманізму освіти. Працю педагог розглядав не тільки як категорію економічну, а й духовну. Метою виховання О.Духнович вважав підготовку високоморальної особистості, а основою моральної доброчесності – працездатність людини, що формується не тільки у процесі оволодіння знаннями в школі, а й у безпосередній трудовій діяльності. Як умову успішного формування позитивного ставлення до праці О.Духнович виділяв обов'язковість праці. Важливо також зазначити, що О.Духнович один з перших сформулював умову наявності у кожній школі свого городу і саду, де б діти „у науці правильного землеробства вправлялися” [1, с.32].

У своєму підручнику „Народна педагогія на користь училищ і учителів сільських” О.Духнович підкреслював, що, вивчаючи „землеробство”, учні повинні садити і вирощувати городні рослини та овочі. Дівчат необхідно залучати до догляду за квітами, вчити садівництва, різним способам щеплення та розмноження дерев. Виходячи на прогулянки у поле, слід, на думку педагога, ознайомлювати дітей з лікувальними травами, вказуючи, яке зілля як лікує. У зимовий період дівчата повинні займатися рукоділлям, переважно прясти волокна і вовну, а також займатися вишиванням [1, с. 27]. Відомий український педагог також піклувався про розвиток

ремесел і кустарно–художніх промислів, які повною мірою сприяли підвищенню добробуту селян і росту народної культури. Для цього він пропонував у школах навчати хлопчиків різьби по дереву, малювання, плетива кошиків, стругання дерева, ліплення посуду з глини. Крім цього пропонував із хлопчиками займатися ковальством, вчити виготовляти сільськогосподарські інструменти. Відомо, що педагог пропонував обробляти всі доступні матеріали, крім картону і паперу, якого у той час було дуже мало. Усі ці матеріали згодом стали використовувати на уроках ручної праці. Пропонуючи широкий вибір ручної праці, О.Духнович закликав учителів і батьків виявляти здібності та нахили учнів і цим самим спрямовувати їх до вибору майбутньої професії [2, с. 78].

Трудове навчання (ремесло, землеробство) педагог розглядав як засіб всебічного виховання дитини: розумового, фізичного, морального і естетичного. Ставлення до праці, на думку О.Духновича, формується засобами наставлянь і вправ. Він визначив також методи трудового навчання: пояснення вчителя, показ трудових дій вчителем, вправи [1, с.84].

О.Духнович був першим українським педагогом, який теоретично обґрунтував мету і завдання трудового навчання, конкретно визначив його як засіб всебічного виховання, визначив зміст і методи трудового навчання за видами праці.

У другій половині XIX ст. Проблему трудового навчання і виховання докладно розкрив у своїх працях вітчизняний педагог К.Ушинський (1824–1870). Трудове навчання К.Ушинський вважав необхідною умовою всебічного розвитку особистості людини, особливо морального та розумового її удосконалення. Його „праця в її психічному і виховному значенні” (1860) стала методологічною основою для вирішення багатьох важливих проблем трудового виховання. Показуючи важливе значення праці в житті народу, у розвитку окремої людини, у вихованні дітей, він зазначав, що людина у процесі праці, відкриваючи закони природи, оволодіває її силами, створює матеріальні та духовні цінності. Саме у цьому, на його погляд, полягає загальне політико–економічне значення свідомої цілеспрямованої трудової діяльності людей. „праця не гра і не забава, – писав він, – вона завжди серйозна і важка і тільки повна свідомість необхідності досягти тієї чи іншої мети у житті може примусити людину взяти на себе ту вагу, яка є необхідною належністю будь–якої істинної праці” [3, с.24].

У статті „Необхідність ремісничих шкіл у столицях” К.Ушинський переконливо показав величезну шкоду для морального, фізичного і розумового розвитку дітей проходження виучки у приватних майстернях. Вказуючи на необхідність створення ремісничих шкіл і

класів, педагог наполягав на необхідності навчання дітей ремесла у колі дітей і при цьому знаходиться під керівництвом дорослих людей, які бачили б у ньому дитя та майбутнього громадянина і працівника, а не тваринну силу, якою вже можна скористатися [4, с.185–191].

Трудове навчання, за К.Ушинським, повинно підготувати дітей до праці розумної, систематичної, творчої. Зазначимо, що, розкриваючи значення фізичної праці для всебічного розвитку людини і підтримки в ньому почуття власної гідності, К.Ушинський засуджував тих батьків, які досягли напруженою працею матеріальних достатків, водночас намагалися звільнити своїх дітей від трудових турбот. Такі батьки, на його думку, самі руйнують щастя своїх дітей, і, як правило, перетворюють їх у моральних калік і нещасних людей.

Одним з основних принципів правильної організації дитячої праці Ушинський вважав чергування фізичної та розумової праці, яке є корисним для здоров'я і стимулює всебічний розвиток дитини. Саме тому К.Ушинський наполягав на введенні уроків праці, створення при міських школах майстерень, а при сільських – шкільних ділянок. Особливе значення він надавав знайомству із сільськогосподарською працею, вбачаючи в ній особливе виховне значення. На думку педагога, кожна сільська школа повинна мати земельну ділянку для організованої педагогічної праці.

Заслуга К.Ушинського полягає у визначенні основних напрямків вирішення загальнопедагогічних, дидактичних і методичних питань трудового навчання. Однією з важливих задач народної освіти у пореформений період К.Ушинський вважав розвиток різноманітних трудових шкіл на основі педагогічно доцільної системи навчання.

Питаннями трудового навчання учнів займався також педагог і методист, відомий діяч земської освіти Микола Олександрович Корф (1834–1883). Обґрунтовуючи принцип поєднання навчання і виховання з життям, він вимагав, щоб загальноосвітні предмети знайомили учнів з навколишньою природою, господарським життям міста і села, але різко виступав проти заміни загальноосвітніх знань ремісничою підготовкою. Продовжуючи ідеї К.Ушинського, М.Корф домагався введення уроків праці та відкриття при початкових школах майстерень для загальнотрудової підготовки учнів. Він справедливо вважав, що у школу слід вводити таку працю, яка дасть „...дійсне і бажане об'єднання розумової роботи з механічною працею в інтересах суспільного розвитку, виховання і практичного життя” [5]. Як і О.Духнович, і К.Ушинський, фізичну працю М.Корф розглядав як засіб розумового, морального, фізичного і естетичного виховання.

Аналіз педагогічної спадщини і діяльності М.Корфа свідчить про його активність у вирішенні багатьох питань у галузі шкільництва,

зокрема з проблеми трудового навчання дітей. Так, М.Корф здійснив докладну розробку питань організації і змісту діяльності „педагогічної ремісничої майстерні” при загальноосвітній початковій школі, обґрунтував зв'язки уроків праці з загальноосвітніми предметами, їх місце у загальній освіті підростаючого покоління [6, с. 140]. У своїй праці „педагогічні ремісничі майстерні при елементарній школі” він виклав чинники, що зумовлюють об'єктивну потребу організації навчання ремесла в елементарній школі, а також дав поради щодо розумної організації майстерень, навів конкретні приклади проведення занять, описав реальну обстановку, що була характерною для діяльності шкільних майстерень [7, с. 40]. М.Корф конкретно розглянув взаємозалежність ремесла і навчальних занять у класі, тобто звернув увагу на існування міжпредметних зв'язків. Наприклад, зустрічаючись в історії з гончарною справою, діти могли б у майстерні зайнятися ліпленням з глини та виготовленням горщиків, а вивчаючи геометрію, вправлятися у столярній, слюсарній та лудильній справі, а курс географії спрямував би майстерню на політурну справу в її найпростіших формах: „діти будуть розрізати мапу на частини та наклеювати її на картон так, щоб з шматочків можна було зібрати цілу непошкоджену в малюнку мапу” [7, с. 48]. М.Корф вважав, що використання запропонованих засобів введення ремісничого навчання у початкових школах і елементарних класах середніх навчальних закладів не позбавить школу загальноосвітнього характеру. Ремісниче навчання буде корисним додатком до класних занять з різних предметів, сприяючи розумовому та фізичному розвитку дітей, навчить їх елементів різних ремесел, які могли б знадобитися для подальшого життя по закінченню школи. М.Корф неодноразово звертав увагу на те, що педагогічно-ремісничі майстерні можуть бути введені у двокласні початкові школи з п'ятирічним терміном навчання, але їх не можна вводити в однокласні сільські народні школи з трирічним терміном навчання, де була вкрай мізерна навчальна програма, і введення ремесла у ці школи перетворило б загальноосвітні училища у ремісничі [7, с. 56].

Ідеї щодо організації трудового навчання знаходимо і у спадщині відомого українського педагога Т.Лубенця, який вважав, що ручна праця повинна приносити реальну користь селянам, щоб їхні діти навчилися виготовляти граблі, вила, уміли полагодити сани, зробити вісь у воза або надягти на неї колесо [8, с.451]. У розробці своєї програми з ручної праці Т.Лубенець брав до уваги погляди трудового селянства на цей предмет. Він писав: „всюди селяни виявляють бажання, щоб при школі у них були ремісничі відділи, де б їх дітей

учили різних ремесел, необхідних у сільськогосподарському побуті, що мало б великий вплив на поліпшення економічного становища селян” [8, с.450]. Селяни були зацікавлені у тому, щоб мати на селі власних майстрів для задоволення своїх господарських потреб. Впровадження навчання ремесла у сільських школах, на думку Т.Лубенця, могло поліпшити економічне становище селян.

Цікаві ідеї і корисні пропозиції мав щодо організації трудового навчання школярів і український педагог Я.Чепіга. Він вважав, що ручна праця у школі повинна стати умовою гармонійного розвитку дитини. „треба, – зазначав він, – дбати, щоб ручна праця не обернулася в чисто механічну, де не стільки творчість і самодіяльність мають місце, скільки копіювання по шаблону, – в ручній праці повинні культивуватися творчість, фантазія, розум і воля” [9, с.24]. Ставлення Я.Чепіги до трудового навчання цікаве тим, що ручна праця розглядається ним як засіб ознайомлення учнів з виробничим оточенням (вивчення сільськогосподарської техніки та екскурсії на промислове виробництво).

Проблема трудового навчання привернула увагу і відомого письменника І.Франка (1856–1916). Він розглядав працю як важливу суспільну категорію, без якої неможливий суспільний прогрес. І.Франко пропонував організовувати такі школи, де б загальна освіта поєднувалася з трудовим навчанням і вихованням, а в школах праця дитини ставала засобом всебічного виховання.

У статті „Чого хоче галицька робітнича громада” І.Франко вимагав, „щоб школа розвивала всі тілесні й духовні здібності учнів, щоб не виводила знідлих і неспроможних учених, нездатних до ручної праці, але щоб виводила вчених, розумних і розвинутих робітників” [10, с.49]. Він визначав місце трудового навчання у формуванні робітника соціалістичної епохи. Трудове навчання, на його думку, – це оволодіння дитиною взаємозалежних процесів: придбання знань про природу й уміння і звички користуватися цими знаннями у праці. Так, він близько підходив до визначення основної ознаки політехнічної освіти: зв'язку теорії з практикою, з суспільною працею на виробництві [10, с.23]. І.Франко постійно доводив, що потрібні такі школи, у яких органічно поєднувалося б широке і ґрунтовне розумове виховання з трудовим [10, с.166].

Отже, прогресивні педагоги і громадські діячі в цілому стояли за введення трудового навчання, як навчального предмета, у навчальні плани початкових шкіл з метою кращої підготовки учнів до життя. Стрімкий розвиток промисловості та сільського господарства вимагали робітників нового типу. З одного боку, вимагалися нові

знання і вміння, без яких неможливо було опанувати складні операції нового промислового виробництва. З іншого боку, потрібні були робітники, які не просто виконують якусь механічну роботу, а виконують її сумлінно, ретельно, вдумливо. Для підвищення продуктивності сільського господарства також потрібен був робітник нового типу. Крім цього, передові педагоги, вчителі, опираючись на ідеї своїх попередників, дбали і про моральне підвищення суспільства, зміцнення держави. У цьому чи не найголовніша роль належала трудовому вихованню і навчанню дітей. Тому так наполегливо звучить думка про введення уроків трудового навчання у навчальний процес загальноосвітніх шкіл.

Український педагог Володимир Гнатович Фармаковський (1842–1922) розглянув широке коло питань теорії та практики трудового навчання у школі, саме поняття трудової школи, її особливості та характерні риси [11, с.50]. В.Фармаковський бачив народну школу такою, де навчання пов'язане не тільки з придбанням знань, але й із застосуванням їх у практичній діяльності. Це, у свою чергу, вимагає від школи навчання учнів різноманітних видів праці, у тому числі і фізичної, котра не тільки не протистоїть розумовій, а є необхідною умовою розумового, морального виховання цілеспрямованої, вольової молоді людини, здатної самостійно працювати. На думку В.Фармаковського, цілі трудового навчання у початкових та середніх загальноосвітніх школах відрізнялися. Так, для випускників початкових шкіл трудове навчання потрібно для подальшої фізичної праці, а у випускників середніх установ трудове навчання повинно виховати повагу до праці, сформувати уважність, акуратність тощо.

В.Фармаковський вважав, що у всіх середніх школах треба вивчати „технічні основи промислу”, у чоловічих гімназіях – ремесла, у жіночих – рукоділля, шиття, домоведення. Особливого значення він надавав ознайомленню з сільськогосподарською працею, вбачаючи в ньому особливе виховне значення.

Питання трудового навчання цікавили багатьох педагогів, зокрема П.Христіановича, який стверджував, що при доцільній організації практичних занять та викладанні додаткових предметів трудового навчання можна домогтися більшої підготовки учнів до життя, а саме: розвинути ділову здатність, що служить головною підставою для будь-якого роду діяльності і праці, і зокрема, навчити учнів дисциплінувати свої почуття, думки і волю; дати знання, необхідні для життя; сприяти фізичному розвитку; розвинути повагу і прихильність до „чорної” праці [12, с.24].

Таким чином, аналіз історико–педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що видатні українські педагоги у своїх працях приділяли багато уваги питанням трудового навчання у початкових та середніх навчальних закладах. Основні їх позиції полягали у тому, що трудове навчання є необхідною засадою формування людини, підготовки його до життя. Разом з тим, вони висували й обґрунтовували ряд найважливіших умов його ефективності. Вони вважали, що загальна освіта повинна бути тісно зв'язана з трудовим навчанням.

Література:

1. Духнович А. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. Часть I. – Львов: Свет, 1857. – 91 с.
2. Науменко Ф.І. Основи педагогіки О.В.Духновича. – Львів: Світ, 1964. – 214с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. I: Теоретические проблемы педагогики. – М.: Педагогика, 1974. –584 с.
4. Ушинський К.Д. Необхідність ремісничих шкіл у столицях // Вибр. пед. тв.: В 2-х т. – Т.2.– К.: Рад. Школа, 1983. – с. 185–191.
5. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы. – М.: Тип. Тов-ва И.Д.Сытина, 1882. – 10 с.
6. Антология педагогической мысли: В 3 т. – М.: Высш. Шк., 1989. – Т.2: Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании.) Сост. Н.Н. Кузьмин. – 463 с.
7. Корф. Н.А. Педагогические ремесленные мастерские при элементарной школе. – М. : Русская мысль, 1883. – кн. III.
8. Лубенец Т. Педагогические беседы. – СПб.: Школа и жизнь, 1913. – 551с.
9. Чепіга Я. Проект української школи.)Світло. – 1913. №4. – С.24 – 25.
10. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання) Упоряд. О.Г.Дзевєрін. – К.: Рад школа, 1960. – 299с.
11. Фармаковский В.Г. Педагогика дела. Теория и практика трудового обучения в школе. – Одеса: Тип. Е.И.Фесенко, 1911. – 160с.
12. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни.) Под ред. И.Горбунова-Посадова. – 2-е изд. – М.: Библиотека свободного воспитания, 1912. – 67с.

Л.Цибулько

ПРО ПІДГОТОВКУ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СОЦВИХУ У 20–Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Однією з головних особливостей системи соціального виховання, створеної в Україні на початку 20–х років ХХ століття, була її націленість на загальну організацію дитинства, на налагодження життя всього дитячого населення.. В умовах перехідного періоду, що загострив кризу сім'ї, голоду, розрухи, значно зросла кількість безпритульних дітей, для яких школа в традиційному значенні

перестає бути потрібною, оскільки вони не можуть скористатися її дарами. Саме з цієї причини соцвих, на відміну від старої освітньої системи, був покликаний забезпечити „планомірне охоплення дитячого населення з обох його кінців, охоплення безпритульних ланок, нарівні з тими, за ким стоїть сім'я” [Гринько Г., Социальное воспитание детей //Шлях освіти. – 1922. – №1 – С.19] Як наслідок, до системи соціального виховання належали різні типи установ, які відрізнялися сумою своїх зобов'язань у відношенні до дітей: з одного боку – школи, що займалися навчанням і вихованням лише дітей із сімей, з іншого – дитячі будинки, дитячі містечка і т. і., що забезпечували повне утримання соціально незахищених дітей, рятували „величезні кадри безпритульного дитинства”.

У 20–ті роки держава спрямовувала зусилля не стільки на реформування і вдосконалення шкіл, скільки на боротьбу „за збільшення суми зобов'язань виховних установ у відношенні до дітей”, тобто на створення і розвиток виховних установ для соціально незахищених верств дитячого населення [Там само. – С. 20].

Л.А. Штефан зазначає, що в 20–х роках у вітчизняній педагогічній науці використовувалось декілька понять, що торкалися соціально незахищеного дитинства, а саме: дитяча „бездоглядність”, „безпритульність” та „бездомність”. „Бездомними” дітьми називали ту категорію дитячого населення, яка була позбавлена житла, притулку. „Бездоглядними” визначалися неповнолітні, які мали батьків, але були позбавлені необхідного нагляду, допомоги, опіки й притулку з їх боку, або з боку осіб, що їх заміняли. До „безпритульних” належали особи, які ще не досягли 17–ти років і були кинуті батьками або опікунами напризволяще; постійно залишалися без нагляду; знаходилися в умовах, що згубно впливали на їх фізичне й психічне здоров'я; не мали постійного місця мешкання; займалися жебракуванням, або були віддані в розпорядження жебраків. До даної категорії дітей відносились сироти та напівсироти [Штефан Л.А. Соціально–педагогічна теорія та практика в Україні (20–90–ті рр. ХХ ст.). – Харків: ТОВ «ТО ЕКСКЛЮЗИВ», 2002. – С. 122–123].

Роботою з охорони дитинства, що стосувалася, перш за все, перелічених категорій дитячого населення, керувала створена у червні 1920 року декретом Раднаркому УСРР Центральна Рада захисту дітей, до складу якої персонально, входили наркоми охорони здоров'я, освіти, соціального забезпечення, продовольства і землеробства, а також представники Південбюро ВЦРПС, Жінвідділу і комсомолу [ЦДАВО України, ф.166. оп.1, од. зб. 937, арк. 102].

Центральна Рада мала за мету об'єднати зусилля всіх радянських органів на вирішення завдань соціального виховання дітей, залучити до цієї роботи масові робітничі організації та організації незаможного селянства.

Виконавчими органами, що займалися організацією роботи з соціального захисту дітей, були відділ соціально-правової охорони дитинства Головоцвуху, а також відповідні секції губсоцвихів. До практичних завдань, які мав вирішувати відділ Головоцвуху, належали:

а) встановлення правових норм, спрямованих на охорону інтересів дитячого населення;

б) кількісний і якісний облік усього дитячого населення і розподіл його по відповідних дитячих установах;

в) розробка заходів, що попереджували б безпритульність і протисували діяння з боку неповнолітніх;

г) боротьба з існуючою безпритульністю;

д) встановлення над безпритульними опіки і патронату;

є) забезпечення прав неповнолітніх;

ж) спостереження за повним здійсненням неповнолітніми наданих їм прав;

з) піклування про матеріальне забезпечення неповнолітніх [ЦДАВО України, ф.166. оп 2, од. зб. 517, арк. 27].

Приблизно такі ж проблеми мали вирішувати й губернські секції захисту дитинства [ЦДАВО України, ф.166. оп. 2, од. зб. 58, арк. 5].

Реалізація названих завдань проводилася відділом і секціями соціально-правової охорони дитинства за чотирма основними напрямками.

По-перше, велася робота зі створення кодексу дитячого права. У 1920–1921 роках були розроблені Декрет про комісію у справах неповнолітніх (затверджений РНК УСРР 12.06. 1920 р.), Постанова РНК УСРР „Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю” (затверджена 11.06. 1921 р.), інструкція „Про порядок руху дітей” (затверджена 21.07. 1921 р.).

По-друге, відділи займалися попередженням безпритульності, здійснюючи облік, обстеження дитячого населення і надаючи йому необхідну допомогу.

По-третє, вживалися заходи по подоланню існуючої безпритульності.

По-четверте, готувалися висококваліфіковані кадри для системи соціального виховання [ЦДАВО України, ф.166. оп. 2, од. зб. 536, арк. 29–30].

Виходячи з зазначеного ми поставили за мету дослідити систему підготовки кадрів з соціального виховання. Кадрова проблема була надзвичайно гострою на початку 20–х років, але розв'язувалась вона

адміністративними і, більш того, силовими методами. У 1921 році Рада Народних Комісарів УСРР видала Декрет „Про учебну повинність робітників соціального виховання”. Раднарком ухвалив всіх робітників соціального виховання, робітників дитячих садків, будинків, клубів, колоній, семирічної трудової школи включно до 40 років віком „оголосити як підлеглих учебній повинності” [Декрет Ради Народних Комісарів УСРР про учебну повинність робітників соціального виховання // Бюлетень Наркомосвіти. – 1921. – № 1. – С. 2]. Педагогів зобов’язували пройти шестимісячні курси. При цьому їх звільняли від занять за основним місцем роботи й давали додаткову грошову оплату. За порушення учебної повинності соціальні працівники підлягали відповідальності по суду. Програма підготовки включала „знайомство з найголовнішими завданнями, які ставить Радянська влада в сфері соціального виховання дітей до 15–16 років, з методами соціального виховання й з тією формою, яка мусить явитись найбільш розповсюдженою в УСРР” [ЦДАВО України, ф.166. оп. 1, справа 960, арк. 7].

У літній період 1923 року Наркомос організував на місцях широку кампанію з перепідготовки працівників соціального виховання шляхом організації для них двомісячних курсів і короткострокових конференцій. Парткомам доручалося взяти під своє керівництво політичну частину перепідготовки і виділити досвідчених пропагандистів для проведення політико–просвітницької роботи [ЦДАВО України, ф.166. оп. 3, справа 862, арк. 188].

Було розпочато роботу з підготовки нових кадрів соціальних працівників і соціальних педагогів на факультетах соціального виховання інститутів народної освіти (ІНО). 1 вересня 1921 року в „Додатку до Бюлетеня Наркомосу УСРР” було надруковано „Навчальний план факсоцвиху ІНО”, підготовлений Головнопрофосом. Основне завдання факультету соціального виховання вбачалося в тому, щоб створити нового педагога, „педагога–соцвихника”, „перейнятого ідеєю комуністичного соціального виховання дітей, виховання природовідповідного і за духом близького до природи нового комуністичного суспільства” [Попов А. Факультет соціального виховання Харківського ІНО //Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С.226]. У розробці плану брали участь кращі українські фахівці, тому він спочатку ґрунтувався на прогресивних педагогічних ідеях. Майбутній педагог соціального виховання мав бути прихильником ідей педоцентризму і бути здатним всебічно охопити „весь єдиний психофізичний організм дитини”, сприяючи його природному зростанню і розвитку.

Навчальний план містив три основні моменти: 1) забезпечення високого рівня педагогічної підготовки соціального працівника для того, щоб він був здатний, з одного боку, врахувати вимоги, які ставить сучасна наукова педагогіка, а з іншого – вимоги, які поставить йому дитина; 2) забезпечення високого рівня педологічної підготовки, який би дозволив соціальному працівнику „знати науково душу і тіло дитини”, умови її росту і розвитку, вплив середовища на дитину, науково обґрунтовані методи підходу до неї; 3) виховання майбутнього вихователя, тобто формування особистісних якостей, які тонко й глибоко пов’язані з педагогічним покликанням, культивування педагогічних нахилів і пристрастей. [Попов А. Факультет соціального виховання Харківського ІНО //Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С.226].

Навчальний план містив наступні дисципліни: 1) Соціальне виховання, його історія, теорія і практика; 2) Суспільствознавство (з політграмотою і марксознавством); 3) Мистецтвознавство: студії музично–вокальна, образотворчого мистецтва і театрального мистецтва; 4) Працезнавство: праця індустріально–технічна і сільськогосподарська; 5) Вступ до педології; 6) Експериментальна психологія; 7) Педіатрія і педогігієна; 8) Біологія з анатомією і фізіологією дитини; 9) Фізика; 10) Математика; 11) Мовознавство; 12) Історія літератури; 13) Історія культури. Навчальний план, що пропонувався, називався його творцями „педоцентричним”. Це означало, що викладання всіх дисциплін повинно було бути вільним від „академізму” (особливо фізики, математики, мовознавства та ін.) і підпорядкованим завданням соціального виховання. Головним методом навчальної роботи визначався активно–творчий (семінарський) метод [Попов А. Факультет соціального виховання Харківського ІНО //Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С.227–229].

Можна припустити, що факультети соціального виховання готували не стільки до навчальної діяльності в семирічній трудовій школі, скільки до роботи з охорони дитинства, соціального виховання соціально незахищених дітей у різних типах навчально–виховних закладів.

У кінці 20–х років у зв’язку з уніфікацією освітніх систем союзних республік, зміною змісту і методів навчально–виховної роботи загальноосвітніх шкіл виникла нагальна потреба реформування педагогічної освіти в Україні. На сторінках педагогічних видань виникла дискусія, в ході якої виявилися дві точки зору на дану проблему.

Деякі фахівці не без підстав вважали, що підготовка педагогів в інститутах народної освіти на трьох факультетах (соціального виховання, професійної освіти і політико–просвітницької роботи), створених у відповідності з типом установ, для яких вони готують

фахівців, принципово застаріла. М. Шатунов запропонував створювати факультети з предметів викладання. На його думку, в інститутах народної освіти може залишатися факультет соціального виховання, але не як підрозділ, що готує фахівців для всіх типів загальноосвітніх навчальних закладів, а як структура, що займається підготовкою вихователів у буквальному значенні слова [Шатунов М. Корективи в системі педагогічної освіти і раціоналізація мережі педвузів УСРР //Радянська освіта. – 1929. – № 3. – С. 24–28]. Інакше кажучи, пропонувалося готувати вчителів окремих загальноосвітніх дисциплін або ж циклу споріднених дисциплін, а також вихователів для дошкільних, позашкільних установ, дитячих будинків і т. і.

Супротивники цієї точки зору звинувачували реформаторів у викривленні суті соціального виховання, в прагненні розчленувати єдиний, педагогічний процес на навчання і виховання. П. Лукашенко наполягав на збереженні і зміцненні факультетів соціального виховання, пропонував зробити його основою системи педагогічної освіти. „Треба рішуче вдарити по руках тих, хто намагається перетворити факсоцвих в установу, що має готувати „викладача”, – писав він, – треба залізною мітлою вимести з факсоцвиху всі пережитки університету” [Лукашенко П. Проти ліквідації факсоцвиху //Шлях освіти. – 1929. – № 4. – С.74]. Враховуючи, що українська школа є школою соціального виховання, П. Лукашенко виступив за створення єдиного факультету соціального виховання з декількома відділами, але одним стрижнем, єдиною основою – соціальним вихованням дитинства. Тільки за таких умов, з його точки зору, можна було реформувати педагогічну освіту у відповідності до специфіки української освітньої системи.

У ході дискусії зверталась увага на підготовку політосвітробітників. Оскільки політико–просвітницька робота за своєю суттю є роботою педагогічною, то „політосвітніх робітників усіх видів і всіх ступенів треба розглядати як педагогів, що проводять свою роботу серед дорослого населення” і відповідно готувати їх у інститутах народної освіти [Зільберштейн А. Нова ділянка педагогічної освіти (Система підготовки політробітників) //Шлях освіти. – 1929. – № 4. – С.75].

Із вище викладеного можна зробити висновок, що підготовка соціальних працівників в Україні змінювалась у відповідності до трансформації системи соціального виховання, й проблема охорони дитинства, яка спочатку займала чільне місце в програмах і планах педагогічної освіти, поступово перетворилась на одну із специфічних проблем. Відомо, що з початку 30–х років підготовка педагогів в Україні стали здійснюватись на факультетах, які створювались за предметами викладання.

ВИХОВАННЯ

І.Гордієнко–Митрофанова

ПРАВИЛА ГРИ ЯК КАТЕГОРИЧНИЙ ІМПЕРАТИВ

Правила гри безперечні й обов'язкові, вони не підлягають ніякому сумніву. Варто лише відійти від правил, і мир гри негайно ж валиться. Ніякої гри більше немає. Свисток судді знімає всі чари, і «повсякденний світ» за одну мить вступає у свої права.

Й.Хейзінга

Історія науки має давні традиції у вивченні ігрового феномена. Величезний внесок у розробку проблеми гри внесли українські і російські психологи і педагоги Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, Д.Н.Узнадзе, О.С.Газман, С.О.Шмаков та ін. Однак слід зазначити, що об'єктом їхнього дослідження була переважно дитяча ігрова діяльність. У більше широкому плані гра представлена у філософських роботах К.Г.Ісупова і В.І.Устїненко, що спробували дати аналіз природі ігрового феномена й визначити його роль і місце в культурі.

Багатоплановість гри породжує різні уявлення про її сутність. Однак теоретичні концепції й дослідження *буттєвих* характеристик гри часто розглядаються ізольовано: лудологічні (лат. *ludus* – гра) теорії у філософії й культурології носять універсально–узагальнюючий характер, а в конкретних науках (психології, педагогіці, соціології, економіці, математиці) – суцього емпіричний. Ми не будемо зупинятися на своєрідності широкого діапазону ігрових проявів у соціокультурному полі, у своєму дослідженні ми обмежуємося характеристикою лише етичних її проявів, тому що саме етичний параметр пов'язан з навчально–виховними завданнями ігрової технології в педагогіці. Якщо навіть припустити неможливість загальної теорії гри, то, імовірно, все–таки можна й потрібно говорити про інваріантні характеристики ігрового феномена, значимі у будь–якій сфері його вивчення, а однією з таких сфер і є *етичність* гри.

У філолофсько–культурологічному дискурсі етичність часто виключалася з лудологічного поля (Й.Хейзінга, Г.–Г.Гадамер, Х.Ортега–і–Гассет та ін.). У психолого–педагогічному дискурсі етичність розглядалася виключно через принцип колективності у контексті групових технологій.

Мета даної статті – показати, що етичність є інваріантною характеристикою ігрового: саме правила (ігрові) одержують статус категоричного імперативу.

Актуальність дослідження обраної теми обумовлена, таким чином, самою освітньою парадигмою, у контексті якої широке розповсюдження ігрових технологій у навчально–виховному процесі вимагає погодженості рівнів навчання й виховання.

Гра виступає відразу в широкому плані. По–перше, як форма дії, тобто як особлива діяльність, і одночасно як аспект інших видів діяльності, пронизуючи всі сфери людського життя: «як один з п'яти феноменів, гра охоплює не тільки себе, але й чотири інших феномени» (смерть, праця, панування й любов) (Е.Фінк), а, по–друге, відзначає сучасний російський філософ В.І. Устиненко, що займається проблемами лудології, як форма розгорнутого внутрішнього плану поведінки – як внутрішній план діяльності, програвання можливих життєвих ситуацій або навмисне створення для себе умовної ситуації. Гра обумовлює зіткнення індивіда то із зовнішнім середовищем, то внутрішнім «середовищем» (тобто його духовною організацією) [див. 1, с. 391; 2, с. 70]. Виступаючи як інтеріорізована форма дії, гра може розглядатися як структурна модель поведінки.

Обсяг статті не дозволяє здійснити детальний історіографічний огляд із критичною оцінкою лудологічних теорій, тому в даній роботі ми представляємо короткий огляд ігрових теорій з актуалізацією етичного аспекту.

Але перш за все необхідно надати деякі зауваження щодо самого поняття етичне: *мораль, моральність й етика*. У контексті даної роботи розмежування цих категорій несуттєво, і використовуємо їх як синоніми. Хоча, безумовно, у вітчизняній і зарубіжній літературі зустрічаються розмежування подібного роду [див. 3, с. 198–200].

Мораль являє собою форму суспільної свідомості, сукупність моральних норм, правил, принципів поведінки, спілкування і взаємовідносин людей в будь–якому соціальному організмі. Мораль виконує функцію регулювання відносин людей з метою гуманізації їх у всіх без винятку сферах людського життя – у праці і побуті, в політиці і науці, у сім'ї і громадських місцях тощо, а значить і в грі також.

Моральність – це реалізація моральних норм в поведінці людей у всіх сферах їх життя.

Мораль – є формою зовнішнього спонукання до певної поведінки й контролю над нею, тоді як моральність – форма внутрішнього, особистісного спонукання до неї і її оцінки с позицій добра і зла;

мораль – це вся сфера дії моральних норм, де моральність – лише те в ній, що сприймається як позитивна цінність.

Цінність розуміється як моральне значення, достоїнство особистості, її вчинків; як моральні норми, принципи, ідеали, уявлення про добро і зло, справедливість, щастя, сенс життя.

Етика визначається як філософська дисципліна, об'єктом вивчення якої виступає мораль, моральність у всіх її проявах. Етика – теорія моралі. Вона вчить оцінювати всяку ситуацію, щоб зробити можливими етичні, тобто морально правильні вчинки, отже етика сприяє пробудженню оцінюючої свідомості. Етична поведінка полягає в здійсненні етичних цінностей, значення яких розкривається, насамперед, завдяки вихованню, а також етичному почуттю.

Таким чином як зазначалося вище, поняття мораль, моральність, етика вживаємо як синоніми.

У концепті гра, у його історичному й актуальному аспектах, етичне виступає інваріантною характеристикою, на що, насамперед, указують значеннєві відтінки семантичного діапазону слова «гра» [докладно див. 4, с. 307–317]. Так, відомий український й російський філолог–славист О.О. Потебня, стверджуючи, що «значення сл. *гра*, якими визначаються і значення похідних, можуть бути зведені до розрядів дії, позначені коренем, *способу* або *форми* цієї дії і її знаряддя...» [5, с. 151], відносить *р* до суфікса (*иг-ра*), зближаючи корінь *иг* з *јадж-а-ти*, шанувати божество, саме звеличуванням, молитвою, жертвою, а також зближує його з давньоіндійським **у́јати** – *вшановує з побожністю і жертвою*, та з **у́јас** – *шановний*, а також з грецьким **ἄζωμαί** – *боюсь, шаную* та з **ἄγος** – *священний трепет*: [див. там же, с. 152–153].

В класифікації лудологічних парадигм сучасного філософа і культуролога Я.М.Білика, наукові інтереси якого пов'язані з лудологією, етичність завжди була властива ігровому [див. 6]. Так, у *геракліто–платонівській* парадигмі – «*космологізація лудологічного*» (за термінологією Я.М.Білика), котру в хронологічному порядку можна кваліфікувати як історично першу, є на це прямі вказівки.

Російський філософ і філолог О.Ф.Лосєв, досліджуючи семантику категорії «гармонія», посилається на тексти Хрісіппа й Сенеки, де виявляє ціле міркування про те, що у сфері благодіянь потрібно поводитися так, як поводить гарний гравець у м'яч або взагалі учасник будь-яких змагань. Саме, ця моральна поведінка є, власне кажучи, гра. Вчений робить висновок, що в стоїчних надлюдських чеснотах, таких як *атараксія* (незворушність, тобто проповідь внутрішнього спокою, несхитного ніякими випадковими переживаннями) і *апатія*

(безпристрасність) дуже важливим є момент гри, а не просто тупий опір усякому впливу ззовні [див. 7, с. 48–49; 292].

Платон же вчив, що життя людей є іграшка в руках богів, причому цей погляд він вважав за необхідний, як стверджує О.Ф.Лосєв, для встановлення правильної людської моралі.

Етичне у древніх нерозривно було пов'язане з естетичним, з їхнім уявленням про *гармонію*, а саме її завершальну стадію, – *досконалість*, як «гру вічної стихійності буття із самою ж собою» (О.Ф.Лосєв), з поданням космосу як цілої театральної вистави. Звідси жорстка регламентованість самою сценічною грою людської моралі, грою, поставленою великим хорегом – *вищим розумом*. Звідси, зауважує О.Ф.Лосєв, характеризуючи знаменитий трактат Плотіна «Про промисл», добро і зло протистоять один одному як два полухорія в драмі, а добра і зла людина перебувають на своїх місцях, як належить у драмі, де автор кожному призначає свою роль. Добро і зло розподілені відповідно природі й розуму.

Отже, етичне у геракліто–платонівській парадигмі регламентується театрально–космічною постановкою, що «є вже останнім словом філософської естетики древніх» (О.Ф.Лосєв), поглинаючись, таким чином, естетизацією ігрового.

У контексті першої лудологічної парадигми етичне також зв'язується з такою категорією як *катарсис* (очищення), який еволюціонує від зовнішнього розуміння чистоти до внутрішнього її розуміння [див. 7, с. 76–87]. Вплив творів мистецтва, котрий очищає, духовно–творчий, виявлений античними філософами, властивий всякій грі взагалі. Так, німецький філософ Е. Фінк відзначає, що ігрове задоволення – не тільки задоволення в грі, але й задоволення від гри, задоволення від особливого змішання реальності й нереальності. Ігрове задоволення охоплює також і сум, жах, страх. Гра–пристрасність, яка переживається як задоволення, спричиняє *катарсис душі*, котрий є щось більше, ніж розрядка застою афектів [див. 3, с. 366].

В другій лудологічній парадигмі – кантіано–шіллерівській – «антропологізація лудологічного» (термін авт.), етичність також тісно пов'язана з естетичністю гри.

І.Кант через ігрову діяльність розкриває одне з джерел естетичного впливу мистецького твору. Здатність мистецтва давати насолоду він з'єднує з особливою видимістю, «з якою дух грає й не буває нею розіграний», – «граючою видимістю» як «істини в явищі», тобто з пізнавальними здатностями людини. При цьому, на думку І. Канта, поезія, як і взагалі благородні й вільні мистецтва, завдяки грі з видимістю звільняє душу від грубих і нерозумних страстей «як від

грубого й скаженого володаря», оскільки вона (поезія), «вгамовуючи почуття, насміхається над їхніми неприборканими очікуваннями». «Вона повертає тих, – підкреслює І. Кант, – що були захоплені її пишнотою й перебороли свою грубість, тим більше до прямування навчання мудрості» [див. 8, с. 121–122]. Естетичний вплив мистецтва припускає, таким чином, як зазначає Л.М.Столович, і його морально–етичне значення» [див. 9, с. 114–120].

Послідовник *кантіано–шіллерівської парадигми* (за термінологією Я.М.Білика) датський філософ С.К'єркегор використовує ігровий інструментарій винятково для характеристики екзистенціальних стадій. Згідно з вченням філософа, тимчасовість перебування людини у сфері естетичного, що сприймається ним як буття більш високого рівня, і його конфлікт із дійсністю приводять до розуміння людиною свого естетичного буття винятково як буття трагічного. Подолання цього відчаю, що і є результат розуміння трагічності, сприяє переходу його на більш високий рівень, на другий рівень екзистенції – *етичний* [див. 10, с. 114–120].

Надалі екзистенціалізм, звертаючись до цієї проблеми, включив у зміст концепту *гра сенс* концепту життя. Подібна художня дефініція екзистенціалістів, на наш погляд, приводить до етичного через естетичне переживання *страху* (як основного стану буття), *турботи* (як основної структури самого існування) і *смерті* (як основної характеристики буття – буття, що йде до смерті).

Отже, етичне в кантіано–шіллерівській парадигмі, починаючи з редакції С.К'єркегора, набуває більш високого статусу, ніж естетичне через *естетичне переживання* неминучих моментів існування, котре (естетичне переживання) розуміється вже як *переживання цінності, етичного*.

У третій лудологічній парадигмі, *гетевській* (термін Я.М. Білика), – «*пан–лудологізація*» (термін авт.), зв'язку гри й етичного особливу увагу приділяє всесвітньо відомий голландський культуролог Й.Хейзінга. Однак, до цього зв'язку варто підходити з певною обмовкою, оскільки сам учений, генералізуя ігровий принцип людської діяльності, виключає з лудологічного поля моральність. Краще привести міркування самого Й.Хейзінги про це:

«І ми можемо піти ще далі в ...виділенні гри зі сфери основних категоріальних протилежностей. Якщо гра лежить поза розрізненням *мудрість–глупство*, то вона тією самою мірою перебуває поза протиставленням *правда–неправда*. А також і поза парою *добро і зло*. Гра сама по собі, хоча вона і є діяльність духу, не причетна до моралі, у ній ні чесноти, ні гріха. ...у грі ми маємо справу з такою функцією

живої істоти, що повністю може бути настільки ж мало визначена біологічно, як логічно й *етично*» [11, с. 20–21].

Але нижче він пише: «Учасник гри, який діє всупереч правилам або обходить їх, це порушник гри, «шпільбрехер» [у пер з нім. букв. «той, хто ламає гру», неологізм Й.Хейзінга]. З манерою гри найтісніше пов'язане поняття *fair*, – грати треба *чесно* [fair – англ. слово, що тут означає «чесний, справедливий, неупереджений, законний». Й.Хейзінга має на увазі досить важливе для його подальших міркувань одне з ключових понять англійської культури – «a fair play», «гра за правилами», тобто *чесна гра, без шахрайства, заборонених прийомів, з повагою до супротивника й т.п.*]. Шпільбрехер, однак, зовсім не те, що шахрай. Цей останній лише прикидається, що грає. Він усього–на–всього робить вигляд, що визнає силу магічного кола гри. Співтовариство тих, хто входить у гру, прощає йому цей гріх набагато легше, ніж шпільбрехеру, який ламає весь їхній світ повністю. Відмовляючись від гри, він викриває відносність і крихкість того світу гри, у якому він тимчасово перебував разом з іншими. У грі він убиває ілюзію, *inclusio*, буквально *в–ігрування*, слово досить ємне за своїм змістом. Тому він повинен бути знищений, бо загрожує самому існуванню даного ігрового співтовариства» [там же, с. 25–26].

Далі розглядаючи ігровий елемент сучасної культури, Й.Хейзінга приходять до висновку, що сама культура, справжня культура, не може існувати без певного ігрового змісту, через те що культура припускає певне самообмеження й самоприборкання, не може сприймати себе як таку, що поміщена в певні добровільно прийняті границі. «Культура все ще хоче, щоб її до деякої міри *гнали* – за взаємною згодою щодо певних правил. Справжня культура вимагає завжди в будь–якому відношенні *fair play* (чесної гри), а *fair play* є не що інше, як виражений у термінах гри еквівалент добропорядності» [там же, с. 209–210].

І, нарешті, завершуючи свою велику роботу, він пише: «Той, у кого голова піде обертом од вічного коловороту поняття гра–серйозне, знайде точку опори, замість той, що вислизнула у логічному, знову звернувшись до етичного. Гра сама по собі, говорили ми на самому початку, знаходиться поза сферою моральних форм. Сама по собі вона не може бути ні поганою, ні гарною. Якщо, однак, людині треба буде вирішити, чи не запропоновано йому дію, до якої тягне його воля, як щось серйозне – або дозволено як гра, тоді його моральне почуття, його совість негайно дадуть йому належний критерій. Як тільки в рішенні діяти заговорять почуття істини й

справедливості, жалості й прощення, питання втрачає сенс. ... У всякій моральній свідомості, що ґрунтується на визнанні справедливості й милосердя, питання «гра – або серйозне», яке так і залишилося невирішеним, остаточно змовкає» [там же, с. 212].

Отже, є чотири, на наш погляд, важливих тези, які підлягають серйозному розгляду.

Перша – *чи дійсно гра сама по собі може бути ні поганою, ні гарною, тобто бути поза мораллю* [див. там же, с. 20–21; с. 212]. Ми вважаємо, що не може, тому що, на наш погляд, гра не існує без суб'єктів, а значить вона не є нейтральною до моралі. У будь-яку гру, найкраще це виявляється на прикладі карточних ігор, гри у фанти, а також комп'ютерних ігор, може бути закладена *аморальна* умова. Наприклад, у грі в фанти можна загадувати виконання аморальних бажань. Тут ми маємо справу «з обов'язками перед самим собою», а також «з обов'язками стосовно інших» (у термінології І.Канта). Більше того, аморальними можуть бути навіть самі іграшки, згадаємо хоча б, як «прийняли» знамениту ляльку Barbie (з її явно вираженими жіночими формами) у Японії, а в мусульманських країнах вона була взагалі табуована.

Тут також не повинні вводити в оману рольові ігри, коли учасник «грає» роль аморального персонажа. У контексті подібних ігор етична поведінка стосується тільки взаємин учасників, оскільки вміння грати полягає саме в оволодінні *двоплановістю* поведінки.

Граючий повинен одночасно й пам'ятати, що він бере участь в умовній (не справжній) ситуації й не пам'ятати цього. Дівчинка, граючи з лялькою, зауважує Е.Фінк, пояснюючи принцип двоплановості, не стає жертвою омани, вона не плутає безживну ляльку з живою дитиною. Граюча дівчинка живе одночасно у двох царствах: у звичайній дійсності й у сфері нереального, уявлюваного [див. 1, с. 367].

Друга теза – *чи не є фігура шпільбрехера, порушника правил, втіленням без-моральності, який нехтує основну вимогу гри – fair play* [див. там же, с. 25–26]? Так, це вірно. Адже, сама вимога *fair play*, як її описує Й. Хейзінга, і складає так би мовити зміст *нормативної етики гри* (термін «нормативна етика» уживається тут і далі як метафора).

Гра пов'язана з правилами, вона сама визначає собі межі й границі, зауважує Е. Фінк, вона підкоряється правилу, що сама ж і ставить. Ті, хто грають, зв'язані ігровим правилом, будь то змагання, карточна гра або гра дітей. Можна скасувати «правила», домовитися про нові. Але поки людина грає й осмислено розуміє процес гри, вона залишається зв'язаною правилами. Перш за все граючі домовляються про правила – хай це навіть буде умовлена імпровізація [див. 1, с. 366].

Третя теза – *навіть справжня культура, яку грають, припускає, що її грають за взаємною згодою в рамках щодо певних правил, які повинні ґрунтуватися на категорії етичній – добропорядності* [див. там же, с. 209–210]? У протилежному разі, ми маємо справу не з грою, а з її фальсифікацією. А це ще раз підтверджує, що правила гри становлять її нормативну етику.

І, нарешті, останній момент – *саме моральне почуття надає людині належний критерій, відповідно до якого, вона вирішує чи запропоновано їй ту або іншу дію як щось серйозне, тобто як не-гра або дозволено як гра* [див. там же, с. 212]. Так, адже в цій тезі сама гра одержує статус етичної цінності.

Також зауважимо, що часто *ігрове-агональне* (від лат. *áθyρμα* – *ігрові змагання й двобої*), у нашому контексті маються на увазі командні ігри, наближається до екстремального, із-за розпалення пристрастей, із-за вирішальної ролі вибору й т.п. Але ж саме в етично-навантаженій екстремальній ситуації здійснення негайних моральних «реакцій» свідчить про розвинену моральну інтуїцію, що попереджає вчинок-дію [див. 12, с.].

Сам Й.Хейзінга відзначає, що напруга гри, піддаючи гравця випробуванню на силу, витримку, завзятість, спритність, відвагу, витривалість, разом з тим перевіряє й духовні якості того, хто грає, адже, незважаючи на бажання виграти, потрібно триматися в рамках дозволеного. Таким чином, основна теза Й.Хейзінги про те, що гра сама по собі лежить «по ту сторону добра і зла», не витримує критики, елемент напруги все одно надає грі етичного значення.

Так у чому полягає головний висновок, до якого ми прийшли? Правила – є не тільки *прагматичний імператив*, але ще й *категоричний імператив гри* (за термінологією І.Канта). «Прагматичний імператив є імператив за розсудливістю, – зауважує І.Кант, – і говорить, що дія необхідна як засіб для нашого блаженства. Тут ціль уже визначена, а значить – це примус дій за умовою, але за необхідною і загальнозначущою умовою». І в нашому випадку слідування правилам також необхідно як засіб для нашого блаженства – щоб гра могла бути. Категоричний імператив І.Канта – це моральний закон (приписання робити добро і не робити зла), що приписується безумовно, категорично, не беручи до уваги ніякі емпіричні цілі. Ось як він формулюється І.Кантом: «Поводься так, щоб максима твоєї волі в будь-який час могла в той же час мати силу загального законодавства» [13, с. 305], у нашому випадку, гри. А це значить, що гра не може знаходитися поза добром і злом, оскільки імператив – це моральне загальнозначуще приписання, на протипагу

особистому принципу (максимі), він виражає неухильну повинність, те, що повинно бути, встановлює форму й принцип, яких слід додержуватися в поведінці, у нашому випадку – ігровій поведінці. Таким чином, заданим у грі правилам необхідно слідувати не тільки як прагматичному імперативу, щоб сама гра могла *бути*, але і як категоричному імперативу, який регулює моральну поведінку учасників гри і їхні стосунки, тобто мається на увазі, насамперед, реалізація етичних цінностей міжособистісного спілкування (чесність, доброзичливість, взаємодопомога, терпимість тощо), а також цінності особистісного розвитку, наприклад, почуття власного достоїнства. І якщо говорити про дитячі ігри, то дитина в грі здобуває «вищі моральні досягнення, які завтра стануть її середнім рівнем, її звичною мораллю» [14, с. 38]. І оскільки гра є модель соціальної регуляції поведінки людей, їхніх відносин, а також людських прагнень і вчинків, то моральна поведінка учасників гри в додержуванні правил і слідуванні ним (те, як вони це виконують) завжди формує й відбиває типові навички соціальної поведінки, специфічні системи цінностей конкретного суспільства. Тому процес соціалізації дитини в грі не зводиться лише до безпосередньої взаємодії індивідів, а включає, як стверджує один із провідних спеціалістів по грі С.О.Шмаков, всю сукупність суспільних відносин, аж до найглибших й опосередкованих. Вступаючи в гру колективу, дитина бере на себе ряд моральних зобов'язань перед партнерами. Частина цих зобов'язань закладена в її правилах, частина перебуває поза [див. 15, с. 63–66]. Додержуючись правил, як категоричного імперативу, ми зберігаємо цілісність гри через сталість спільних інтересів – прагнемо до того, *щоб у гру можна було грати – щоб гра гралася*: щоб Я міг грати й не був «поза-грою», щоб зі Мною хотіли грати Інші, щоб Я хотів грати з Іншими. «Гра – це перемога товариської свідомості» (С.О.Шмаков). Енергія, що спрямовується на підтримку ігрової дії, зауважує відомий педагог О.С.Газман, може досить швидко вгасати або бути невичерпною й це залежить не тільки від складу учасників, але й, насамперед, від характеру міжособистісних відносин у грі, від того, чи додержується в грі не тільки правило, що обирається, але й етична культура спілкування [16, с. 65–66]. Звичайно, насамперед, це стосується колективних ігор.

Можна припустити, що істинне пристанище кантівського імперативу – це гра. У реальному житті ми тільки прагнемо до нього, а в грі реалізуємо завжди, оскільки якраз правила визначають, що «саме повинне мати силу у виділеному грою часовому світі. ... стосовно правил гри всякий скептицизм недоречний (Поль Валері). У

всякому разі, підстава для визначення цих правил, задається тут як непорушне» [11, с. 25].

Що ж, схоже, що саме моральні вчинки якраз і свідчать про належне додержування «правил гри». Адже моральність є не що інше, зауважує в передмові до роботи Й. Хейзінги Д.В.Сильвестров, як укорінена в минулому традиція. А що таке аморальність? Це навмисно обране положення «поза грою», тобто щось абсурдне по визначенню. *Серйозне* зовсім не антонім *гри*, її протилежність – *безкультур'я й варварство*» [17, с. 7].

Порушення правил є посягання на сутнісну ознаку гри – на *фантазію*, що уможливорює *реальність нереального* – проміжний простір між дійсністю й можливістю. «Проникаючи у всі сфери людського життя, – пише Е.Фінк, – фантазія все-таки має особливе місце, яке можна вважати її будинком» [1, с. 360].

У дидактичній грі роль правил важко переоцінити. Якщо в сюжетних, рольових іграх, відзначає Д.Б.Ельконін, завжди є правило, хоча й у прихованому виді, то в іграх із правилами завжди є відомий сюжет, що полягає в загальній зовнішній картині гри і дії [18, с. 265]. Таким чином, дидактична гра повинна являти собою гру, центр якої становлять правила: «з відкритими правилами й згорнутою ігровою ситуацією», оскільки гра – це найлегша форма запам'ятовування правил, зокрема, в, навчально-дисциплінарних (предметних), оскільки вони формулюються як правила гри. А діти, і дорослі теж, неухильно підкоряються правилам гри. Саме так повинна бути складена дидактична гра.

У дидактичних іграх етичне також реалізує себе в принципі колективності. Зупинимось на основних моментах принципу колективності в ігрових технологіях. Керування ігровою діяльністю в навчально-виховному процесі – це керування груповим спілкуванням: «Тільки в груповій діяльності повною мірою представлені й розкриваються всі способи й форми вербального й невербального спілкування й організація спільної діяльності» [19, с. 4].

Динамічність переходу групи до колективу, на думку відомого російського педагога Г.О.Китайгородської, залежить від сполучення спільної погодженої діяльності з особистісним планом спілкування. Відносини взаємодії й взаємозалежності сприяють формуванню у тих, кого навчають, самооцінки й саморегуляції, а також ініціюють потребу в самоідентифікації з групою (ефект солідарності), що є важливим чинником розвитку творчої індивідуальності [див. 20, с. 20–36].

Отже, понятійний оптимум ігрових функцій як виду діяльності не може бути зведений тільки до ситуації конфлікту, як це прийнято в

математичній теорії ігор, що розглядає різні форми конкуруючої поведінки, гра може виступати як діяльність разом з іншим учасником, для іншого й за іншого тощо.

Принцип колективності, при якому формується такий тип міжособистісної взаємодії як «учень–учень», заохочує виховний взаємовплив між учнями (виправлення, оцінювання один одного й т.д.), а також установку на колективну безавторську працю. Взаємообумовленість навчального і виховного аспектів у грі знімає протиріччя між навчанням і вихованням, характерне для традиційного навчання.

Важливо також і те, що ігрова діяльність підвищує емоційний тонус навчального процесу. У результаті, як правило, учень прагне виявити свої кращі сторони. Індивідуальні прояви таких рис стимулюють їхні колективні прояви. Такий взаємовплив у навчальній групі є серйозним виховним елементом усього процесу навчання.

Високий емоційний тонус аудиторії має найважливіше значення для активізації творчих резервів особистості, усуває негативний вплив головного афективного фактора, що утрудняє засвоєння, – тривожності. Позитивний емоційно–психологічний клімат сприяє особистісному самовираженню, самоствердженню, характеризується посиленням таких істотних моментів педагогічної взаємодії, як взаємодопомога, доброзичливість, взаєморозуміння, співпереживання в процесі навчальної діяльності.

Формування позитивного морально–психологічного клімату й активізація учнів допомагають створенню сприятливої навчальної атмосфери, що є одним з основних вимог дидактики.

В історії розвитку педагогічних систем гра була значною мірою пов'язана з навчально–виховними завданнями, оскільки саме гра забезпечує гармонічну реалізацію цілей навчання, психічного розвитку й виховання.

Розглянуті нами етичні прояви в грі: гра як особлива діяльність і як аспект інших видів діяльності, саме в силу своєї *етичної присутності*, – говорять про потужний виховний потенціал гри.

Література:

1. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия //Проблемы человека в западной философии. – М., 1988.
2. Устиненко В.И. Место и роль игрового феномена в культуре //Философские науки. – 1980. – № 2.
3. Энциклопедический социологический словарь. – М.: ИСПИСАН, 1995.
4. Гордієнко–МИгорофанова І.В. До етимології поняття гра //Збірник наукових праць. Педагогіка і психологія. Формування творчої особистості: Проблеми і пошуки. – Київ–Запоріжжя, 2005. – Вип. 34.

5. Потебня А.А. Этимологические заметки. По поводу слов: маточник, остров буян, ирей // РФВ, Т. VI. – Варшава, 1881. – Год третий.
6. Білик Я.М. Дослідження ігрового феномену в культурі. – Харків: Константа, 1998.
7. Лосев А.Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития: В 2-х кн. Кн. 2. – М.: Искусство, 1994.
8. Кант И. Оппонентская речь на защите диссертации по поэтике («Тартуская рукопись») // Кантовский сборник. – Калининград: Изд. Калинингр. ун-та, 1985. – Вып. 10.
9. Столович Л.Н. Тартуская рукопись Канта //Кантовский сборник. – Калининград: Изд. Калинингр. ун-та, 1985. – Вып. 10.
10. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М.: Республика, 1993.
11. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Статьи по истории культуры. – М.: Айрис-пресс, 2003.
12. Гордиенко–Митрофанова И.В. Инварианты аксиосферы маргинального (на примере пенитенциарных учреждений). Канд. диссерт. фил. наук, Харьков, 2000.
13. Кант И. Критика практического разума //Кант И. Лекции по этике. – М.: Республика, 2000.
14. Выготский Л.С. Вопросы психологии детской игры //Вопросы психологи. – 1966. – № 6.
15. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994.
16. Газман О.С. Роль игры в формировании личности школьника //Сов. Педагогіка. – 1982. – № 9.
17. Дмитрий Сильвестром. Предисловие переводчика //Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Статьи по истории культуры. – М.: Айрис-пресс, 2003.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.
19. Леонтьев А.А. Поиск ведут педагоги (опыт болгарских друзей) //Советская культура, 23 сентября 1977.
20. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. для преп. вузов и студ. пед. ин-тов. – М.: Высш. школа, 1982.

Л.Варяниця

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОСТОРИ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ

Цивілізація ХХ століття яскраво демонструє протиріччя основних тенденцій розвитку. З одного боку, усе більшою мірою виявляється дегуманізація людських відносин. Ситуація погіршується зміною орієнтирів і спрямованості суспільного розвитку, викликані прагненням в одну мить модернізувати українське суспільство. Нерозуміння суті змін, зламу звичної системи цінностей народжує в дитини почуття страху й непевності, втрати відчуття повноти й

осмисленості життя, стабільності і звичних соціальних орієнтирів, що призведе до серйозним особистісних і соціальних деформацій. З іншого боку, у сучасному світі, надскладному за своїм устроєм і надпотужному своїми можливостями, зростає значущість особистості як суб'єкта соціальних відносин.

У зв'язку з цим особливо актуалізується проблема освіти й культури, тому що соціалізована людина – це продукт певної культури (дитячої субкультури) й у той же час її творець. Зняти гострий конфлікт між двома позначеними тенденціями, пом'якшити соціальні наслідки проведених реформ, гармонізувати життя сучасної дитини, гуманізувати всі сторони його життя і тим самим забезпечити стабільний розвиток суспільства – завдання системи освіти.

Проблема дитячої субкультури стала предметом дослідження широкого кола науковців. Окремі її аспекти вивчаються філософами (Л. Беляєв, Ю. Лебедєв, В. Орлов), культурологами (В. Кожевников, О. Семашко, А. Кравченко, Б. Єрасов), психологами (Л. Божович, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонтєв, В. Мухіна, Д. Фельдштейн, Д. Ельконин) та педагогами (П. Блонський, А. Мудрик, Л. Новікова, Л. Філліпова).

З аксіологічного погляду світ дитячої субкультури не можна розглядати як спрощене, примітивне явище, бо включення дитини у світ дорослої культури носить діалектичний характер. З одного боку, дитина є об'єктом загальнокультурного впливу, своєрідним акумулятором культурних надбань. З іншого боку, діти виступають суб'єктом загальнокультурного процесу, створюючи свій світ культури, тобто дитячу субкультуру. *Дитяча субкультура* – це динамічне соціально–психологічно–культурне автономне утворення, зі своїми морально–правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом. Вона має виокремлено усталену частину, яка є надбанням людства; як загальнолюдська мудрість передається із вуст в уста. Друга частина дитячої субкультури складається з новоутворень, які безпосередньо створюються дітьми і для дітей, що, безумовно, збагачує та розширює рамки даного феномену. В результаті нашого дослідження ми маємо право говорити, що дитяча субкультура має свій зміст, який створюється протягом всього соціогенезу дитини.

За В. Абраменковою та проведеними власними дослідженнями визначаємо такі компоненти дитячої субкультури:

- традиційні народні ігри (хороводи, рухливі ігри, військово–спортивні змагання та ін.);

- дитячий фольклор (лічилки, прозивалки, заклички, страшилки й ін.);
- дитячий правовий кодекс (знаки власності, стягнення боргів, міни, право старшинства й опікунське право в різновікових групах, право на використання грибного/ягідного місця й ін.);
- дитячий гумор (анекдоти, розиграші, «підколки», сучасні "приколи");
- дитяча магія і міфологічна творчість (призивання сил природи для виконання бажання, фантастичні історії–небилиці);
- дитяче філософствування (міркування про життя і смерть та ін.);
- дитяча словотворчість (етимологія, мовні перевертні, неологізми);
- естетичні уявлення дітей (плетіння віночків і букетів, малюнки і ліплення, "секрети");
- табування особистих імен і наділення прізвиськами однолітків і дорослих;
- релігійні уявлення (дитячі молитви, обряди) [3].

Бурхливий та емоційний оточуючий світ дитинства та поява великої кількості нових технологій у багатьох сферах життя вимагають доповнення цього переліку. *По-перше*, на нашу думку заслуговують уваги дидактичні ігри. Сфера їх застосування – навчальна діяльність, яка знаходиться у колі дитячої субкультури. *По-друге*, не можна не звертати увагу на розповсюдження комп'ютерних ігор, які також стали частиною дитячого простору. *По-третьє*, дитячі іграшки, які супроводжують дитину з народження майже до повноліття. *По-четверте*, мультимедійний простір, який займає не останнє місце на сучасному етапі становлення дитячої субкультури. Насамкінець, світ дитячої моди.

Отже, мету статті ми бачимо в розкритті основних компонентів дитячої субкультури та розгляду окремих компонентів як засобу соціалізації дитини.

Зупинимося на характеристиці компонентів дитячої субкультури. Окремі аспекти вивчення **дитячого фольклору**, мають певні традиції. Різні види фольклорного надбання досліджували: письменники–фольклористи (О. Капиця, Г. Виноградов, І. Карнаухова, Б. Шаргин, М. Булатов, Н. Колпакова), українські науковці (Г. Довженюк, Г. Ващенко, С. Савко).

Дитяча гра. Спочатку розглянемо традиційні народні ігри. Найповніший збірник народних дитячих ігор був створений Є. Покровським, який не тільки класифікував ігри, але і розглядав їх у

виховному аспекті [10]. Широко дослідженими є ігри, які сприяють фізичному вихованню (І. Шорохов). Заслугує на увагу такий розділ досліджень, як народна термінологія у дитячих іграх (В. Іванов, В. Топоров, Л. Івлева). Безумовно, слід відзначити наукові думки провідних дослідників нашої держави: гру як частину фольклорного надбання вивчали Г.Довженок, В.Скуратівський, С.Килимник, М.Грушевський.

Дидактична гра – цікава для суб'єкта навчальна діяльність в умовних ситуаціях. Існує кілька напрямків дослідження дидактичної гри: класифікація ігор (О. Леонт'єв, Д. Ельконін), психолого–педагогічні можливості гри у навчально–виховному процесі (Н. Анікеєва, В. Букатов, Л. Виготський, О. Газман, В. Григор'єв, О. Запорожець, М. Кларин, Ф. Фрадкін). Ш.Амонашвілі визначає виняткову роль гри для "...посилення пізнавального інтересу дітей, полегшення складного процесу навчання, прискорення розвитку" [7]. Існує багато спеціальних досліджень з проблеми застосування дидактичних ігор у різних сферах навчально–виховного процесу (В. Коваленко, Л. Чилинрова, Б.Спиридонов, О.Ільчинова, В.Красильникова, З. Грошева).

Комп'ютерні ігри. Під комп'ютерними іграми розуміють широкий клас програм та технічних пристроїв, на які вони інстальовані. Класифікація комп'ютерних ігор, когнітивних та моторних навичок, яких потребує ігрова діяльність, але вона не є досить чіткою через велику суб'єктивність критеріїв, які використовують автори. Також відсутня психологічна класифікація комп'ютерних ігор, яка дозволяє оцінити ступінь і якість пливу комп'ютерної гри на користувача. Вперше така класифікація була запропонована А. Шмельовим.

Однією з важливих рис дитячої субкультури – **наявність власної мови спілкування** між дітьми, яка відрізняється особливим синтаксичним та лексичним устроєм, образністю. Вивчаючи усну та писемну дитячу мову, Д. Ельконін бачив своєрідність не тільки лексичних значень та граматичних форм, але й синтаксису дитячої мови [12]. Дитина дуже жваво експериментує з мовним матеріалом. Діти, як поети розкривають первинний смисл слова, пристосовуючи його до сучасного життя (В. Абраменкова, К. Чуковський, С. Цейтлин, Л. Ніколаєв, О. Леонт'єв, Г. Фомічова).

Дитяча словотворчість – „копатки”, „краснюк”, „кустиня” – те саме, що народна етимологія – „напівклініка”, „гульвар”; але особливо ці паралелі напрошуються при знайомстві з перевертнями: "Їхало село повз мужика, а з–під собаки гавкають ворота". Вони улюблені дітьми. Перевертні – особливі мовні мікроформи, у яких спотворюється

нормативна словоформа, очевидне явище стає неймовірним, проблематизуються загальноприйняті уявлення. Своїми коренями ці нісенітниці (К.Чуковський) ідуть у народну сміхову культуру як засіб розширення свідомості, переосмислення світу, творчості. Гра у перевертні дозволяє дитині осмислити відносність самої норми, але не з метою її заперечення, а з метою творчого застосування до конкретних життєвих ситуацій – завжди унікальних і неповторних. У своїх словотворчих досвідах дитина фіксує резервний потенціал рідної мови, можливості його розвитку, не відаючи про цьому, тому К. Чуковський і Р. Якобсон називали дітей геніальними лінгвістами.

Дитячий правовий кодекс – цікавий та важливий розділ дитячої субкультури, який розкриває стосунки дітей не тільки у грі а й у повсякденному житті. Спробуємо дати коротку характеристику деяким складовим цього підрозділу. Перший – *ознаки власності*. Дана категорія проявляється, коли дитина виказує своє право на володіння якимось предметом (іграшкою, крейдою тощо) і необов'язково, що це буде предмет її власний. Друга складова – *правила міні*. Сформулюємо та охарактеризуємо деякі з них. Перше (найголовніше) з правил – обмін повинен бути рівноцінний (за розмірами, важливістю для дитини тощо). Частіше всього діти міняють однакові речі на ті, що в них не має (фішки, іграшки з шоколадних яєць «Кіндер–сюрприз», фантики з цукерок).

Ще одна важлива риса дитячої субкультури – **табування власних імен** у дитячих товариствах і наділення однолітків прізвиськами і кличками. Прізвиська можна розподілити на кілька груп. Основним критерієм розподілу будуть – причина чи ознака, які вплинули на появу цього прізвиська. До першої групи належать прізвиська, які відображають ті чи інші зовнішні ознаки дитини: «Орел» (хлопчик у якого великий ніс) , «Білобрисий» (білявий хлопчик чи дівчинка), «Очкарик» (дитина, яка носить окуляри); у другому випадку мають значення ознаки зовнішності й особливості характеру: повнота та добродушність – «Колобок», балакучість – «Вертольот»; до третьої групи належать прізвиська, які утворилися від імені чи прізвиська, – це своєрідна трансформація (заміна): «Ворона» (Воронцов), «Димон» (Дима, Дмитрик); остання група відображає діяльність людини : «Фізрук» (вчитель фізичного виховання) [3;7].

Найважливішим елементом дитячої субкультури є **релігійні уявлення й духовне життя дітей**. Духовне життя є найпотаємнішою і недоторканою частиною життя дитини не тільки для дорослих оточуючих алей для однолітків. Саме це мав на увазі В.Зеньковський, коли зазначив: "Ми знаємо, ми глибоко відчуваємо, що там, у глибині

дитячій душі, є багато прекрасних струн, знаємо, що в душі дитячої звучать мелодії – бачимо їхні сліди на дитячому обличчі, начебто вдихаємо в себе аромат, що виходить з дитячої душі, м однак все ж залишаємося з болісним почуттям закритої і недоступної нам таємниці". У зв'язку з особливістю міфологічності дитячої свідомості із вірою у надприродне, потребою в знаходженні вищого осередку цілісного світу, його Творця і Вседержителя, кожна дитина природно релігійна. Навіть у тому випадку, якщо дитина відлучена від релігійної традиції, як більшість дітей України радянського періоду, потреба в емоційному зв'язку із вищим [3;7].

Сміховий світ дитячої субкультури. Існування вищого, святого завжди припускає і наявність – нехай у схованій формі – нижчого, бесівського. Подібно тому, як у Давній Русі поряд з винятковою духовною культурою і благочестям існувала сміхова культура різдвяних Святків і Масниці, буйних ігор, блюзнірських уявлень, так само й усередині дитячої субкультури не можна не побачити "низові" форми усних текстів фольклору. До них можуть бути віднесені усілякі розиграші й подьовки однолітків і дорослих (типу сучасного бешкетництва з дверними і телефонними дзвониками в містах), пародії (типу "У Лукомор'я дуб спиляли..."), а також дитяча непристойна поезія, ті ж садистські віршики й інші форми, у яких комічне, веселе, до якого завжди прагне дитина, набувало психологічного сенсу порушення заборон дорослих. На єдине джерело й загальний спосіб самоподачі сміхового світу дорослих і деяких форм дитячого фольклору вказується відомим культурологом Д. Лихачовим: "Рима й особливий умовний ритм як знаки жарту ближче усього стоять до того способу дражнити, що поширений серед дітей: дражнячи, діти часто підбирають "образливі" рими до імені того, кого вони дражнять, вимовляють свої дражнилки співучо, пританцьовуючи, ритмічно повторюючи деякі фрази, вирази, розтягуючи слова і т. д." [7]. Любов дитини до дражнілок, перевертнів, тимчасових порушень статусів, сміхових ситуаціях у той час і руйнує, і стверджує порядок і непорушність світу, що перевіряється нею на міцність. Сміхова активність дитини – це всякий раз підтвердження власного існування через ніби вивертання себе й навколишніх "навиворіт".

Пустуни та бешкетники в дитячій субкультурі цілком уписуються в уявлення про сміховий світ як світ порушень правил і норм поведінки, усунення авторитетів і переосмислення звичних понять. Ці діти, маючи виражене почуття гумору, уміють бачити смішне в найсерйознішому, уявити ситуацію у найнесподіванішому аспекті й тим викликати до них підвищений інтерес навколишніх.

"Працюючи на публіку", пустуни включають до орбіту своїх експериментів млявих, безладних або боягузливих дітей, жартуючи над ними, змушують їх рухатися, оборонятися. Відомий педагог Ш.Амонашвілі надавав пустунам великого значення в педагогічному процесі, підкреслюючи їх дотепність, кмітливість, життєрадісність, уміння застосовувати свої здібності за будь-яких несподіваних умов і викликати в дорослих почуття необхідності переоцінки ситуацій і відносин. У його книгах є чимало сторінок, що представляють собою своєрідну "оду" пустунам: "Не можна було б будувати справжню педагогіку, якщо не було б дитячих витівок, якщо не дуло д бешкетників. Вони дають їжу для того, щоб педагогічна думка рухалася далі і щоб вихователі були постійно стурбовані необхідністю думати творчо, виявляти новаторство, педагогічне дерзання" [2]. Таким чином, сміховий світ умонтований у дитячу субкультуру поряд із світом страшного, зі світом божественного, містичного – у соціокультурній регуляції життя дитячого угруповання.

Отже, як бачимо зміст дитячої субкультури дуже багатогранний, він охоплює всі сфери дитячого життя від національно-культурної сфери до таємничого світу власно «Я». Визначимо який вплив він має на дитину та сформулюємо *функції дитячої субкультури* як чинника соціалізації:

- соціалізуючу (основним агентом соціалізації виступає група однолітків).
- психотерапевтичну (тут важливе значення має дитячий фольклор);
- культуроохоронну (у надрах дитячої субкультури зберігаються жанри, усні тексти, обряди, ритуали й інше, втрачені сучасною цивілізацією);
- прогностичну, орієнтовану на майбутнє.

Прокоментуємо одну з функцій дитячої субкультури – соціалізуючу. Спираючись на слова А.Мудрика, ми говоримо, що соціалізація це двосторонній процес, складовою якого є репродуктивна діяльність, пов'язана із ознайомленням та вивченням соціального досвіду та репродуктивного, як прояву соціальної активності учнів [9].

Традиційний механізм пов'язаний із засвоєнням особистістю норм, еталонів поведінки, характерних для найближчого оточення (родина та близькі родичі), які усвідомлюються на півсвідомому рівні. Інституційний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини з різними соціальними інститутами, які спеціально створені для її соціалізації, і тими, що опосередковано, паралельно реалізують

виховні функції. Саме у цьому – інституційному механізмі відбувається накопичення соціальних знань:

- про дійсність;
- про довкілля;
- діти опановують досвід, накопичений попередніми поколіннями;
- оволодівають мистецтвом взаємодії та спілкування в рамках свого мікросоціуму, а також з представниками інших соціальних груп.

На молодшого школяра впливає безліч життєвих обставин, які вимагають від нього певної поведінки та активності. Такі обставини називаються соціальними факторами. На сучасному етапі їх розуміють, як рушійну силу того чи іншого явища, яка визначає його характер

Так, А.Мудрик визначає такі групи факторів соціалізації: макрофактори, мезофактори, мікрофактори [2].

До **макрофакторів** належать: космос, планета, держава, суспільство. В останні роки усе більше значення вчені надають макрофакторам соціалізації, у тому числі й природно–географічним умовам оскільки встановлено, що вони як прямим, так і опосередкованим способом впливають на становлення особистості. Знання макрофакторів соціалізації дозволяє зрозуміти специфіку прояву загальних законів розвитку індивіда як представника *Homo sapiens* (роду людського), переконатися в могутності виховання.

Групу **мезофакторів** становлять: місце проживання особи, ЗМІ, етнос. На процес соціалізації суттєво впливає етнокультурне середовище, в якому мешкає та виховується дитина (національні свята, духовна культура). Істотним мезофактором соціалізації є тип поселення, у якому живуть діти: сільський будинок або міський. У сільських поселеннях зберігається соціальний контроль за поведінкою людини, тому що в них досить стабільний склад жителів, слабка його соціально–професійна й культурна диференціація, тісні родинні й сусідські зв'язки. Для села характерна відкритість спілкування, що охоплює всі сторони життя. Місто різко збільшує мобільність людей, у тому числі і школярів, роблячи їхніми споживачами інформації, носіями якої є й архітектура, і планування міста, і транспорт, і реклама, і потік людей, і установи, і організації. Місто надає особистості можливість широкого вибору кіл і груп спілкування, системи цінностей, стилю життя.

Однак найголовнішим для шестирічної дитини залишаються фактори **мікрорівня**. Мікрорівень – це конкретні життєві умови життя

кожної особистості, її розвиток у соціально орієнтованих установах. До факторів цієї ланки належать: інститути соціалізації, з якими особистість безпосередньо взаємодіє: родина, школа, однолітки.

Характерними особливостями соціалізації молодших школярів на макрорівні є:

- продуктивні уявлення спілкування як провідної діяльності дітей;
- формування соціального статусу та репутації особистості;
- розвиток нормативно–ціннісної системи.

Значним фактором соціалізації молодших школярів є *дитяче співтовариство* або суспільство однолітків.

Основу суспільства однолітків становлять – неформальні дружні групи, де не можна не додержуватися правил поведінки, які необхідні у спілкуванні із дорослими, тобто тут можна бути самим собою.

На основі нерегламентованих форм спільної діяльності дітей у дитячій субкультурі формуються різні види **дитячих співтовариств**: від ігрових об'єднань і неформальних груп просоціального напрямку до груп, що тяжіють до різного роду відхилень у поведінці. Дитяче співтовариство, як показують історико–культурні дослідження, є першим і найбільш давнім інститутом соціалізації дитини, оскільки перші дитячі об'єднання виникали вже в епоху первісності в зв'язку з статевовіковим поділом суспільства і передували моногамній родині. Вони володіли своїм особливим статусом, своїм специфічним місцем у статевовіковій соціально–ієрархічній системі, що і спричинило виникнення дитячої субкультури як цілісного історико–культурного феномена [1;2;3;7]. Лише світ, створений дітьми "для себе", удалині від всевидячого ока дорослих, повною мірою здатний надати їм простір для реалізації всього багатства дитячої субкультури, але відсутність твердого контролю сьогодні на сучасному призвело загрози перетворення традиційної дитячої субкультури в антикультуру

Для характеристики існування дорослих та дітей у цьому світі можуть використовуватися різні поняття: відношення, спілкування, інформація, комунікація, інтерпретація, розуміння, сумісна діяльність, співчуття, співучасть і т.д.

У полі дитячої субкультури можна визначити ряд логічних кроків установа контактів дорослих і дітей за ступенем ускладнення їх змісту з психолого–педагогічної та культурологічної точки зору, які впливають на процес соціалізації дитини. Діагностика характеризує деяким з них [7].

1. Відносини. Індиферентні стосовно один одного, але існуючі в соціальному просторі – часу, індивіди (дорослі і діти) вступають у первинний і найпростіший акт контакту; однак це ще не відносини, але й уже спроби встановлення зв'язків у загальному полі їх буття.

2. Комунікація. Якщо дитина у відповідь на «запрошення» дорослого до діалогу іде на контакт, відкриваючи себе для сприймання його світу культури, то виникає більш удосконалена та глибока форма стосунків у вигляді прямих та зворотних зв'язків, що і становлять сутність соціокультурної комунікації. Комунікація на відміну від інформації пропонує не однонаправлений вплив, а соціокультурну взаємодію двох індивідів як представників двох культур. Якщо інформацію можна трактувати головним чином як монологічну форму відносин, то комунікація – це вже сформований діалогічний зв'язок двох індивідів.

3. Спілкування. На базі комунікації як двостороннього зв'язку виникає природна ситуація спілкування як форма комунікативних відносин двох суб'єктів, коли кожний з них розуміє іншого через себе і себе через іншого за допомогою повного використання прямого та зворотного зв'язку. Спілкування не обов'язково може відбуватися у вербальних формах; воно здійснюється і у сумісній практичній діяльності, наприклад, у ігровій. У спілкуванні відбувається двостороннє відкриття.

4. Інтерпретація. Встановлення спілкування із взаємним співрозкриттям індивідів знаходить різницю соціальних позицій, ціннісних орієнтацій, критеріїв оцінки, в результаті чого виникає поле диспозиції індивідів. У цьому соціокультурному полі спілкування виявляється пропозиція та контрпозиція кожного індивіда, відповідно і їх опозиції. У повсякденній свідомості це сприймається як розбіжність смаків, ідеалів, симпатій та антипатій як стосовно культури в цілому, так і по відношенню до дитячої субкультури всіх вікових груп.

5. Сумісна діяльність. Якщо у загальному полі дитячої субкультури дорослі й діти не тільки узгоджують свої інтерпретації, але й досягають розуміння, то виникають сприятливі умови для конструктивної форми соціо-конструктивних відносин – для сумісної діяльності, у якій два суб'єкти (дорослий та дитина) виступають як рівні і в мотиваційному відношенні. У кінцевому підсумку, саме цю форму співпраці повинна забезпечити інкультурація.

Серед численних факторів соціалізації особливе місце займають відносини серед однолітків. У групі однолітків виділяють функціонально-рольові, емоційно-оціночні і особистісно-змістовні

відносини. Функціонально–рольові відносини виявляються в грі сховане і неявно, поза контролем дорослого. Емоційно–оціночні відносини здійснюють корекцію поведінки однолітків відповідно до прийнятих норм спільної діяльності на основі симпатії, дружніх прихильностей і т.п. Особистісно–змістовні відносини – це взаємозв'язки, що виникли на основі значимості мотиву однієї дитини до іншої.

Ігрова діяльність була й залишається найголовнішим проявом сумісної діяльності та методом соціалізації дитини. Необхідність гри пояснюється потребою освоїти незвичайне для дитини поведінку. Через наслідування (моделювання) поведінки дорослих відбувається спроба примірити на себе в грі соціальні ролі дорослих. Рольові ігри в дитячому віці виникають спонтанно, і ролі розподіляються за принципом "чур, я буду". У дитини не завжди вистачає знань, мало життєвого досвіду, щоб побудувати адекватну соціальну модель, і він осягає життя через гру. Молодшому школяреві рольові ігри також необхідні для придбання навичок у побудові адекватної поведінки стосовно навколишніх його людей. Йому цікаві рольові ігри, що розкривають етичні норми взаємин між людьми, ігри, що показують весь спектр соціальних побудов дорослого світу. Шестирічна із задоволенням пробує себе в будь–якій ролі, будь то роль порушника норм поведінки або роль судді. Через гру ми можемо показати самій дитині адекватну реакцію соціуму на її поведінку}, рішення, вчинки в реальній, відчутній для дитини формі, але не травмуючи її особистість

Наведемо приклад сюжетно рольової гри для дітей 6–7 років «СЕБЮД». Мета даної гри: економічне виховання дітей; пізнання економічних термінів.

Ведучий пропонує усім відправитися в "плавання " на катамарані "СЕБЮД" (сімейний бюджет). Але спочатку необхідно з'ясувати, хто ж буде в цій подорожі капітаном, хто пасажиром, хто кермовим (проводиться тест "Капітан, кермовий, пасажир").

Ведучий. Коли всі ролі розподілені, то команда може рушити у подорож. Для підвищення комфортності й безпеки наш (наша, наше, нашу, наші) "СЕБЮД" оснащений двигуном, харчуванням з бака "Сімейних доходів ". Без пального наш катамаран не зможе пливти, тому вам необхідно його заправити. Як ви думаєте, яке пальне допоможе поповнити бак сімейних доходів?

Підліткам пропонуються картки з варіантами: заробітна плата, акції, сімейні заощадження, додатковий приробіток.

Діти вибирають потрібні картки.

Отже, бак заправлений, і ми попливемо річкою сімейних витрат. Для того, щоб екіпаж не потрапив на міліну, вам необхідно вирішити таку задачу: розподілити бюджет родини з трьох чоловіків. Загальний заробіток родини 360 гривень.

1. Плата за квартиру – ...
2. Плата за дитячий садок – ...
3. Харчування {Живлення} – ...
4. Проїзд у транспорті – ...
5. Покупки повсякденного попиту (порошок, мило, шампунь...) – ...
6. Покупка одягу – ...
7. Великі покупки (телевізор, холодильник ...) – ...
8. Непередбачені витрати (подарунки на день народження...) – ...

Підлітки індивідуально розподіляють сімейний бюджет, ведучий пояснює значимість кожного пункту.

Ведучий: "Хтось з вас відправиться далі на катамарані "СЕБЮД", а той, хто сів на міліну великих витрат, може скористатися буксиром "споживчого кредиту". Чи знаєте ви, що споживчий кредит – це коли люди беруть гроші в банку в борг, щоб придбати дорогу річ, а потім кілька років, вроздріб, повертають борг, так ще й приплачують банкові за те, що він їм позичив гроші?

Ведучий: Ну от, наш екіпаж знову в зборі і подальший його маршрут пролягає уздовж струмка "сімейного багатства", але без знання русла струмка ви можете потрапити у вир. Тому виконаєте наступне завдання: знайдіть визначення економічних понять.

Підліткам пропонується два комплекти карток: на одних – визначення, на інших – значення цих визначень. Картки перемішують, підлітки повинні їх ранжувати.

Перший комплект містить визначення: заробітна плата, відсоток, субсидія, інфляція, податок.

Другий комплект – тлумачення визначень: виплачена за користування землею, ціна, виплачена за працю, плата за використання чужих грошей або капіталу, фінансова допомога, "здуття" цін, збір з населення або фірм на користь держави.

Наш катамаран приплив до гавані сімейного благополуччя, але там нам необхідно пройти шлюзи. А поки ми будемо це робити, вирішіть наступну задачу:

Старий батько покликав до себе двох синів Ганса і Пітера і сказав: "Я вирішив залишити весь свій спадок тому з вас, хто зуміє краще вести створену мною справу, тому хочу вас випробувати. Я даю кожному з вас по одній тисячі дукатів і відпускаю на рік. Рівно за рік

ви повинні прийти до мене і розповісти, як використали ці гроші і чого досягли". За рік сини стали перед батьком і Ганс сказав: "Батько, я придбав каретну майстерню, став постачальником королівського двору і за рік продав карет на тисячу дукатів". "А я, – сказав Пітер, – купив гончарну майстерню і за рік продав горщиків на 500 дукатів". Кому з братів заповідав батько свої гроші, якщо врахувати, що Ганс виготовив 5 карет, продав кожну за 200 дукатів, собівартість карети 180 дукатів. Пітер виготовив 1000 горщиків, продав кожний по 0,5 дуката, а собівартість одного горщика 0,3 дукати?

Хлопці вирішують задачу, педагог пояснює нові терміни, допомагає прийняти правильне рішення.

Отже, наш катамаран закінчив свою подорож. Хтось з вас, напевно, задумався над тим, що сімейна економіка – справа складна, але цікава і що багато в чому залежить тільки від нас самих, який в нас буде добробут.

Як бачимо, наведена гра дає можливість найголовнішу роль у суспільстві – роль того хто заробляє та вмiє вiрно використовувати гроші.

Отже, як бачимо, дитяча субкультура не тільки розкриває світ дитини, як особистості, але й як члена дитячого співтовариства. Вона дозволяє зрозуміти відносини, які виникають у дитячому співтоваристві та вичленити мотиви цих стосунків. Окрім того, дитяча субкультура реалізує головну функцію виховання – функцію соціалізації. Процес соціалізації реалізується у сюжетно–рольових іграх.

Література:

1. Абраменкова В.В. Действенная групповая эмоциональная идентификация как проявление альтруистического поведения и методы ее исследования у дошкольников // Новые исследования в психологии. – 1978. – №2.
2. Абраменкова В.В. Дети–пророки: социогенетический анализ представлений об опасности в детской субкультуре //Магистр. – 1997. – №3.
3. Абраменкова В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства. – Москва–Воронеж, 2000.
4. Антонян Ю.М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. – Ереван, 1998.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982.
6. Запорожец А.В. Взаимосвязь развития когнитивных и эмоциональных процессов у детей //Тезисы научных сообщений отечественных психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. – М., 1976. – С. 123–125.
7. Копейкина Е.С. Субкультура детства: Дис. канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2000.
8. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М., 1997.
9. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – 3-е изд., – М., 2002.
10. Покровский Е.А. Детские игры преимущественно русские (Историческое наследие). – СПб, 1994.

11. Шмелев А.Г. Психодиагностика и новые информационные технологии //Компьютеры и познание .– М., 1990.
12. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.

С.Жуков

ОСВІТА (ОЛЮДНЕНІСТЬ) І ДУХОВНІСТЬ: СУТНІСТЬ, ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті зроблене намагання осмислення і співвідношення понять „освіта”, „людина”, „духовність” не тільки в історичному екскурсі, інтелектуальній традиції, але й етнокультурному вимірі.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Людство завжди стояло і буде стояти перед вибором духовність–бездуховність (як і освіта – справжня чи ні). У другому випадку (бездуховність або немає майбутнього, або воно дуже невизначене). В цьому випадку про будь–який компроміс, толерантність, „золоту середину” і таке інше не може бути й мови, тому що це заводить проблему в глухий кут.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розгляд даної проблеми... Гуманістичний напрям в освіті, формування духовності, людяності має давні традиції. Сократ, Я.Каменський, Ж.Руссо, І.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський, Я.Корчак, В.Сухомлинський, а також сучасні вчені: Ш.Амонашвілі, І.Бех, І.Зязюн, та багато інших в якійсь мірі причетні до цього.

Мета та основне завдання статті полягає у всебічному розгляді і аналізі понятті „освіта” в контексті з людиною та її духовним світом, погляд на цю дуже важливу проблему в іншому, незвичному ракурсі; настанові питань, пошуку припустимих шляхів їх вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В наш час чудових і дивних одночасно, стрімких змін не тільки понять, загально звичних дій, але й генеральної стратегії мислення сучасної людини дуже важко правильно зорієнтуватися.

Освіта – це не стільки категорія, скільки процес, живий пульс життя і рух людини до досконалості. Якщо виходити з української мови, то освіта має спільний корінь зі словами „світ”, „освітлювати”, тобто нести світ знань, вказувати культурний, духовний шлях зростаючій особистості, наповнювати світлом сенсу життєдіяльність та життєтворчість людини, яка одержує освіту, просвітлювати зростаючу особистість.

Англійське слово „education”– означає і „освіта”, і „просвіта”, а корінь цього слова у сполучі з різними префіксами та додаваннями літер означає: „виховний”, „викладацький”, „навчаючий” та інше.

Одержання освіти (в російській мові „ОБРАЗованія”) – це формування, удосконалення і залучення до людської культури свого образу „Я”, прагнення до ідеального образу людини.

Освіта (образование), в першому наближенні розуміється як процес в результаті становлення якогось нового феномена, явища, якості, як формування будь-чого за заданим взірцем, відповідає німецькому „bildung” що має походження від Bild (образ), який містить в собі одночасно значення взірця (Vorbild) та відбитку, відображення (Nachbild), а також латинському formatio (от forma – форма) – надання будь-чому несформованому справжньої форми (формування особистості).

Стосовно процесу становлення людини, в розумінні набуття нею людського образу, поняття „освіта” генетично сходить до знаменитої древньогрецької пайдейе. Для стародавніх греків пайдейе означала той шлях (а також керівництво цим шляхом, його педагогічну організацію), який повинна була пройти людина, змінюючи себе в прагненні до ідеалу духовної і фізичної досконалості (калокагатії) через набуття мудрості, мужності, виваженості, справедливості та інших воїнських, громадянських, моральних, інтелектуальних чеснот (арете).

Пайдейея в значенні „освіта”, „освіченість” є грецьким еквівалентом латинського humanitas. Цей термін був введений в європейську інтелектуальну традицію в середині 1 ст. до н.е. Цицероном, який використав його в значенні „гуманізм”, „гуманність” для визначення свого ідеалу освіти. Для Цицерона humanitas це і людяне відношення до людей (людинолюбність), і людська природа, і культурність (вихованість), і навіть цивілізоване (громадянське) суспільство. Але понад все humanitas для нього – це освіта (древньогрецька пайдейея), це в кінцевому рахунку те, що визначає саму людину як людину. Людина у Цицерона в процесі освіти оволодіває „духовною культурою”, яка забезпечує формування у неї чеснот, які виражають ступінь її віддаленості від природного, варварського стану. Гуманістична освіта є освіта, гідна вільної людини.

В середньовічній християнській традиції людина постає як „вінець творіння”, створений Богом за своїм образом і подобою. Освічуючи себе, людина ніби звільнюється від власної гріховності і прагне до первинного божественного образу. В надрах середньовічної містики викристалізовується саме поняття „освіта” в значенні культивування душі через розкаяння, очищення і звернення до божественної природи.

Ідеологи Відродження, які ставили людину в центр Всесвіту і обґрунтовували її особистісну автономність і незалежність, пов'язувало з поняттям „освіта – як специфічний спосіб становлення людини” одну з провідних ідей гуманізму – необхідність культивування і розвитку у людей тих нахилів, які надані їм від народження.

В XVII ст. Я.А. Коменський, розуміючи під „обдарованістю” „ту вроджену силу нашої душі, яка робить нас людьми” і стверджуючи, що „природною обдарованістю в нас є те, завдяки чому ми представляємо собою образ божий”, пов'язував освіту людини з розвитком чотирьох „природжених” її якостей – розуму, волі, здатності до дії і мови. „Нам потрібна така освіта, – писав Коменський, – яка робила б нас здібними завжди все правильно розуміти, бажати, робити, висловлювати; тільки тоді, досягнувши розумом, душою, рукою і язиком потрібної досконалості, ми будемо справедливо називатися людьми”. [1,13]

В епоху Просвітництва проблема освіти була поставлена в епіцентр філософських, наукових і політичних дискусій у зв'язку з пошуком шляхів перебудови суспільства. Результатом цих дискусій стало остаточне оформлення в західній свідомості поняття „освіта” як специфічно людського способу здійснення притаманних людям природних задатків і можливостей.

В широкий науковий ужиток термін „освіта” ввів І.Г. Песталоцці. Він розглядав освіту як сприяння ходу природи в розвитку задатків і сил людей. Освіта, по Песталоцці, повинна бути у відповідності до людської природи. Природовідповідні засоби освіти оживляють і удосконалюють духовну і фізичну силу людини. Ці засоби, втілені в культурі, стають силами справжньої освіти, тобто „справжніми і природо відповідними засобами освіти для тої людської суті, що закладена в нашій природі”. [2,223] Освіта у Песталоцці нерозривно пов'язана з педагогічним мистецтвом, призначення якого полягає в тому, щоб „надавати допомогу такому ходу природи у формуванні наших здібностей, сприяти йому в кожному напрямку, в якому природа веде за собою мистецтво”. [2,313] Песталоцці протиставляв освіту жорсткій формуючій педагогічній практиці, дуже тісно пов'язував її з такими поняттями, як природа людини, культура і гуманність.

У кінці XVIII ст. І.Г. Гедер обґрунтував розуміння освіти як „зростання до гуманності”. Саме гуманність, стверджував він, складає основу характеру роду людського. [3,222]. Але ще за сто років до нього Г.І. Тідеман стверджував, що „освіта” і „духовність” ідентичні;

бездуховна людина не може бути освіченою. Однак людині, за Гердером, від народження притаманні лише здібності до набуття гуманності, що забезпечує становлення внутрішньої духовної людини, яка створюється лише поступово. З моменту появи людини на світ головним завданням її душі є прагнення набути свого внутрішнього обличчя, форму людяності. Завдяки вихованню (в широкому соціальному сенсі, тобто в сенсі соціалізації), вході якого, у відповідності з Гердером, про образ переходить у відображення, людина засвоює досвід попередніх поколінь, застосовує і збагачує його. Німецький мислитель назвав процес набуття освіти людини „культурою”, тобто оброблюванням ґрунту, або, звертаючись до образу світла, просвітництвом.

Для Гердера „зростання до гуманності” є „культивування людяності”, можливе лише в суспільстві, в просторі створеної людьми культури, якій, за його думкою, притаманні єдине джерело та універсальний загальнолюдський характер. Він виступив одним з найбільш видатних adeptів основоположної просвітницької ідеї безумовно поступального розвитку людства, лінійний прогрес, в історичному русі якого пов’язаний з спадкоємним наслідуванням і накопиченням культурного досвіду, який здобувається універсальним розумом.

Людяність і гуманність є одними з основних виразників духовності. Людяністю зазвичай вважають морально–психологічні якості особистості, які виражаються в гуманному відношенні до оточення; це повага права і достоїнності інших, готовність прийти на допомогу, доброзичливість і великодушність. Коли говориться „людська природа”, то мається на увазі вродженість, якісь людські якості і характеристики; коли ж говориться „Олюднення”, то мається на увазі соціалізація, інтенсивний позитивний соціальний психолого–педагогічний вплив (взаємний вплив) у спілкуванні та спільній діяльності. Для того, щоб повніше уявити й зрозуміти, що таке освіта, необхідне осмислення що таке просвіта.

Просвіта–різновид освітньої діяльності, розрахований на більшу, зазвичай неподілену на стійкі навчальні групи, будь–як офіційно не зареєстровану і неоформлену аудиторію (просвітництво народних мас). Основне завдання просвітництва – широке розповсюдження знань, досягнень культури, які сприяють правильному розумінню життя в цілому або окремих його сторін. [4,634]

Духовність – вищі сторони внутрішнього світу, які проявляються в людяності, доброті, щирості, душевному теплі,

відкритості для інших людей. Вона базується на широті погляду, ерудиції, культурі, загальному розвитку особистості. [9,598] В той же час духовність можна розуміти як особливий емоційно–моральний стан особистості, як таку (особливу) свідомість людини, яка орієнтована на абсолютні цінності–Істину, Красу, Добро–і намагається реалізувати їх в предметно–доцільній діяльності і спілкуванні.

Все більш зростаюча криза духовності пов'язана з не тільки людським егоїзмом, прагматизмом, жадібністю, але й недоумкуватістю, недалекоглядністю. Високодуховна людина завжди сприймається як освічена. У побуті, в повсякденному житті люди часто говорять: „культурна людина”, „вихована людина”, „освічена людина”, але доволі часто вони також помиляються у визначеннях. Закомплексовану, мовчазну, нелюдиму людину сприймають за виховану; манірну, хитру, таку що прикидається – за культурну, а красномовну, товариську, нахабну, винахідливу – за освічену. З іншого боку буває і таке: людина має дві вищі освіти, але при цьому мало того, що не видається дуже розумною, так у неї ще присутня недорікуватість, проблеми з уявою та фантазією і зовсім відсутнє почуття гумору.

Освіченою (повністю освіченою) таку людину назвати дуже важко. Тому наявність дипломів ще нічого не говорить про фактичну освіченість людини. Вихована людина – це людина, яка може „володіти” собою (стримувати свої емоції – особливо негативні), не перебивати співрозмовника, бути терплячою, уважною до оточуючих і, звичайно ж, розсудливою. Культурна людина – це тактовна, з відчуттям міри, почуттям гумору, їй притаманний хороший смак, і, нарешті, це розумна, всебічно розвинена людина. Як бачимо з вищевикладеного, загальними показниками для культурної, вихованої, освіченої людини є ознаки високого інтелекту, широкого світогляду та позитивних людських якостей. Таку людину можна ще назвати інтересною, або навіть – соціально популярною. Освічена (по–справжньому, а не формально) людина – це і культурна, і вихована, а в деяких випадках й інтелігентна людина.

Сучасне поняття освіти – це не те, що людина знає і пам'ятає, а що визначає її цілісну поведінку. Раніш вважалось, що освіта – це пошук і засвоєння людиною певної системи знань, а також результат цього засвоєння.

Для більш глибокого і всебічного розуміння цього феномена можна навести декілька цікавих висловлювань з цього приводу.

Я. Коменський: "Освіта повинна бути справжньою, повною, ясною і міцною". [1,21]

К. Краузе: "Освіта – це те, що більшість одержує, багато хто передає і лише небагато хто має". [4,432]

Арабський вислів: „Освіта – багатство, а використання його – досконалість”. [2,312]

Кей–Кавус: "Освіта – обличчя розуму". [5,64]

Д.Галіфакс: „Освіта – це те, що залишається, коли ми вже забули все, чому нас навчали”. [6,361]

С.Смайлс: „Мета освіти – розвинути задатки кращої натури людини”. [7,376]

Х.Гадамер: "Освіта найтіснішим чином пов'язана з поняттям культури і означає, у кінцевому підсумку, специфічний людський засіб перетворення природних задатків та можливостей." [8,299]

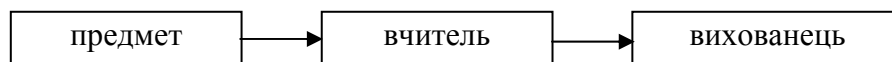
Освіта є механізмом формування суспільного та духовного життя людини. Освіта – це один з оптимальних та інтенсивних засобів входження людини в світ науки та культури. Одночасно вона являє собою процес трансляції (розповсюдження) культурно оформлених образів поведінки та діяльності, а також усталених форм суспільного життя. Освіта є тим соціальним інститутом, через який передаються та втілюються базові культурні і духовні цінності.

„В процесі освіти людина засвоює культурні цінності (історична спадщина мистецтва, літератури, архітектури і т.ін.) і, оскільки досягнення пізнавального характеру являють собою сукупність матеріального і духовного надбання людства, постільки засвоєння вихідних наукових положень також є надбанням культурних цінностей”. [5,62]

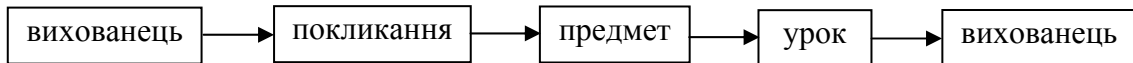
Духовне начало в людині самопроявлюється не тільки через її „вростання” в культурну спадщину сім'ї, але й в культурну традицію всього оточення, яку вона засвоює протягом усього свого життя через процеси освіти і виховання. Спочатку носіями культури і духовності виступають сім'я і дошкільний заклад, потім – школа і т. ін.

Суть підготовки до самостійного життя, у першу чергу, полягає у розвитку духовного потенціалу людини для творіння та творчості.

Останнім часом мова часто заходить про динамічну педагогіку, новітню педагогіку, нову модель освіти. У зв'язку з цим можна сказати, що структура старої, традиційної моделі освіти зводилась до логічної схеми:



то в новій моделі освіти структура освітнього процесу стала інакшою:



Бачимо, що у другому випадку відсутній учитель, але це не зовсім так. Тут доречно згадати сучасне розхоже поняття: не з предметом до учнів, а з учнями до предмету.

В старій логічній схемі освіти предмет для вихованця задається зовнішніми цілями, не торкаючись інтересу і його мотивації. Нова модель освіти спочатку пов'язує вихованця з покликанням (бажанням), а потім, вже мотивовано, під покликання вводиться предмет, спеціально адресований вихованцю як урок. Вся освітня структура нової моделі, таким чином, спрямована на змістовне розгортання детермінації від суб'єкту, яка конкретно відображена в пробудженні актуалізації та подальшій соціальній та предметній реалізації культурно–історичного покликання людини.

Негласним обов'язком освіти в усі часи і в різних країнах вважалось зрощування, формування розвинутої, духовно багатой та гармонійної особистості (хоча й з деякими нюансами).

Зараз все частіше виникають дискусії про важливість всебічного, гармонійного розвитку особистості. Якийсь час подібна мета ставилась навіть як одна з головних для системи освіти. Вважали, що її досягнення можливе на основі введення людини в систему планомірного навчально–виховного впливу, залучення її в різноманітні види діяльності та стимулювання особистості до засвоєння всіх духовних багатств, які виробило людство. Освіта повинна виходити з вимог життя та спиратися на них.

Звертаючись до аналізу власних вчинків та переживань ситуацій, розмірковуючи самотійно та з іншими, можливо і навіть необхідно свідомо визначити зміст та межі свого „етичного простору”.

Відмінність структури діяльності людини (див. таблицю) у вказаних областях визначає і специфіку навчально–виховних процесів, які організуються для засвоєння кожного виду діяльності. В кожному окремому випадку можуть різнитися зміст, методи, форми діяльності у відповідності з особливостями завдань і стратегіями їх виконання.

Тепер постають нові питання. В якій мірі конкретною людиною повинні бути засвоєні якісь види діяльності? Яка повинна бути участь держави, суспільства, її рідних і близьких у вихованні і навчанні людини? На що в першу чергу повинна бути спрямована діяльність? Які в сукупності види діяльності і який дають результат? Питань багато, а відповіді поки що є не всі.

Таблиця

Області діяльності людини та стратегії виконання завдань

Область діяльності	На що спрямована діяльність	Основна стратегія виконання
Повсякденне	виконання повсякденних завдань	зіставлення результату з життєвим досвідом, вимогами суспільства та соціальних груп
Проектна	створення образу об'єкту для задоволення утилітарних потреб людей	знаходження прототипу, вбудовування технологій у відповідності з нормативами та установленими методиками
Наукова	одержання нового знання, що суттєво змінює уявлення людини про будь-який фрагмент світу	аналіз існуючого знання, встановлення областей з неповнотою актуального знання; створення теоретичних моделей, висування гіпотез, їх експериментальна перевірка
Естетична	створення засобами мистецтва ситуації для виникнення емоційної реакції, співпереживання	відтворювання в художніх образах та інших елементах мистецтва життєвого досвіду з емоційною насиченістю, яке спирається на механізми безпосереднього впливу на психіку людини
Етична	регуляція своєї поведінки в системі неформальних соціальних відносин	самооцінка своїх бажань, намірів і вчинків з прийнятою для себе системою моральних цінностей і принципів

Висновки. Кажучи про духовність ми іноді (чомусь) обходимо деякі важливі моменти, наприклад – нещирість, фальш у спілкуванні, необ'єктивність, бажання і наміри злукавити, використати без совісті кого–небудь і т.ін. З таким „багажем” про духовність не тільки не може бути й мови, але навіть і думки. Або ж так звана „духовність” буде наскрізь гнилою.

У опонентів в таких випадках виникають питання. А як виживати? Як втримати (допомогтися) „місця під сонцем”? Як тоді стати соціально успішним, благополучним, впевненим у завтрашньому дні?

По справжньому духовна людина не може бути багатою, бо багатство, як не викручуй, – це паразитування на комусь, або на чомусь.

За останні кілька десятиків років з'явилося багато нових педагогічних освітніх систем, підходів, технологій, проектів. До цього століття уже маємо велику кількість прикладів особливого педагогічного досвіду, який, однак, ніяк не складається в єдину, цілісну шкільну організацію. Ніби у нас є багато різних сходинок, які ми не вміємо скласти у міцні сходи, які б змогли підняти Школу на нову ступінь з новою якістю. А може це якимось чином пов'язане з ростом бездуховності? Ідеальна школа – це така школа, в якій дитина би вчилася залюбки та, водночас, набувала справжніх знань, ставала освіченою, розвинутою, соціально організованою, корисною суспільству.

На практиці таку школу – щоб знання давала і цікаво, і по доброму, і без утискання гідності дітей – побудувати дуже важко. В більшості випадків у цьому винні самі представники системи освіти. Наша освіта нагадує корабель, який з вогнями, з командою та увімкнутими двигунами стоїть на міліні. І тому для збереження свого „обличчя” необхідно знищити все, що відрізняється із загально прийнятим. Правда виявилась убивчо простою...

Щоб знахідки сучасної школи сталися по-справжньому, а не експериментально, необхідна інша організація школи. Необхідна інша школа, інший світогляд, інші мислення, ментальність, внутрішня психологія – це докорінна перебудова не тільки особистості, але й міжособистісних відносин. Чи можливе це взагалі? – Можливе, проте потрібне не тільки велике бажання, але й дуже великі зусилля з творчим підходом.

Література:

1. Коменский Я.А. О развитии природных дарований //Избр. пед. соч. в 2 т., т. 1. – М., 1982. – 358 с.
2. Песталоцци И.Г. Лебединая песня //Избр. пед. соч., т. 2. – М., 1981. – 411 с.
3. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977. – 398 с.
4. Современный словарь по педагогике /Автор–составитель Е.С. Рапацевич. – Минск, 2001. – 927 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – Санкт–Петербург, 2000. – 297 с.
6. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю. Головин. – Минск–Москва, 2001. – 793 с.
7. Современный словарь по психологии / Автор–сост. В.В. Юрчук. – Минск, 2000. – 702 с.
8. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
9. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Психологический словарь–справочник. – Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2001. – 574 с.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПЛАНЕТАРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Стаття розглядає з точки зору аксіологічного підходу цінності планетарного виховання як вищого рівня системи ціннісних орієнтацій особистості.

Постановка проблеми у загальному огляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Аксіологічний підхід у вихованні, як невід'ємний супутник культурологічного, має на меті введення особи, що формується, в світ цінностей і надання їй допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій. В даний час аксіологія (від грец. ахія – цінність та logos – вчення) – філософське вчення про природу цінностей, їх місця в реальності і про структуру ціннісного світу, може розглядатися як методологічна основа нової філософії виховання [1, с.763].

В загальноприйнятому значенні, ключова категорія аксіології «**цінність**» розуміється як специфічно соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства. Зважаючи на це, до цінностей відносять тільки позитивно значущі властивості, події й явища.

Значення самого терміну «цінність» указує на особливе значення для людини або співтовариства тих чи інших об'єктів, відносин або явищ дійсності. Цінності – деякі риси, характеристики реальності (дійсної або віртуальної), щодо яких існує установка глибокого схвалення, нагальної бажаності їх втілення.

У принципі, все, що існує в світі, може стати об'єктом ціннісного відношення. Проте, те, що є цінним для однієї людини, може не бути таким для іншої. У кожної людини існує свій, тільки їй властивий набір цінностей, номенклатура якого обумовлена цілим рядом чинників: особливостями біографії індивіда, умовами його виховання і розвитку (соціальними, культурними, економічними, національними тощо); особливостями історичної епохи, в якій йому довелося народитися і жити; віковою специфікою, статевими відмінностями і т.п.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Дослідники проблеми цінностей (як у філософському, так і в педагогічному плані) виділяють певні групи цінностей, розділяючи їх виходячи із задач своїх досліджень. Так, С.Ф. Анісимов виділяє наступні групи цінностей: абсолютні цінності: життя, здоров'я, знання, прогрес, справедливість,

духовна досконалість, гуманність; антицінності (псевдоцінності): хвороба, смерть, нещасття, містика, деградація людини; релятивні (відносні) цінності, які мають непостійний характер і міняються залежно від історичних, класових, світоглядних позицій: ідеологічні, політичні, релігійні, етичні, класові, групові [2]. Відомий психолог, філософ, педагог В. Франкл, у свою чергу, ділить цінності на: цінності творчості, цінності переживання, цінності відносин. Творча робота, вважає В. Франкл, – це те, що ми даємо життю – перший ступінь; те, що ми беремо від світу за допомогою переживання цінностей – другий ступінь; те, як ми ставимося до долі, тобто займана нами позиція – третій ступінь. [3, с.171–172].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Цінності, якими людина керується в своєму професійному, суспільному і особистому житті на нашу думку можна розділити на декілька груп:

- цінності індивідуальні (здоров'я, добробут, освіта, цікава робота, відчуття власної значущості, політичні, естетичні, ідеологічні інтереси тощо);
- цінності національні (культура, історія, звичаї, традиції тощо);
- цінності соціальні, громадянські (освіта, система охорони здоров'я, правова захищеність членів суспільства, свобода виразу різних думок, поглядів);
- цінності загальнолюдські (мир, екологія, науковий, технічний і соціальний прогрес).

Все це і складає систему ціннісних орієнтацій, тобто перспективне віддзеркалення в психіці і свідомості людини соціальних потреб суспільства на даному етапі розвитку. Ціннісні орієнтації визначають вибірковість ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, характеризують життєву позицію особи, її поведінку, її спрямованість. Ціннісні орієнтації представлені в свідомості людини, в ідеалах, цілях, інтересах, потребах, переконаннях і утілюються у вчинках [4, с.453].

Таким чином, ми бачимо, що система ціннісних орієнтацій людини є складним, багаторівневим утворенням, в якому кожний з ціннісних рівнів задіюється залежно від ситуації, душевного стану, фізичного здоров'я, розвитку загальної культури на даний конкретний момент життя особи.

Процес формування системи ціннісних орієнтацій особи достатньо тривалий і складний. В сутності, можна сказати, що саме він складає ядро процесу соціалізації, входження людини в суспільство.

Для дитини суспільство обмежено сім'єю, найближчими родичами, пізніше – сусіди, дворова компанія, група в дитячому садку, шкільний клас, навчальна група у вищому навчальному закладі або коледжі і т.п. З розширенням соціальних контактів (і набуття все більшого соціального досвіду) у людини створюється все більш складна, розгалужена система ціннісних орієнтацій. Одночасно вона вчиться правильно, доцільно застосовувати, задіювати орієнтацію на ті чи інші цінності відповідно ситуації і контексту. Це уміння приходить не відразу, а в результаті довгої наполегливої праці оточуючих (батьків, вихователів, вчителів, засобів масової інформації, установ культури, суспільства в цілому) і самої особи.

У зрілої людини всі рівні системи ціннісних орієнтацій в ідеалі існують одночасно, актуалізуючись залежно від потреби. Особа ж, що формується, вимушена через відсутність аксіологічного досвіду задіювати незавершену, несформовану до кінця систему ціннісних орієнтацій. Тому дуже часто (особливо підлітки і хлопці) скоюють аксіологічні помилки, застосовуючи цінності певного рівня в ситуації, що передбачає вживання орієнтації на цінності іншого порядку (скажімо, цінності національні превалюють на загальнолюдському рівні).

На нашу думку, однією з найважливіших педагогічних задач є формування умінь особи вільно орієнтуватися серед цінностей різних рівнів і застосовувати їх у відповідних цим рівням ситуаціях.

Якщо в дошкільному і молодшому шкільному віці в основному формується орієнтація на національні цінності (національне виховання), в підлітковому і юнацькому – на цінності соціальні, громадянські (громадянське виховання), то в період, який вікові психологи визначають як період «ранньої молодості» або «студентський» (18–20 років) повинна, на нашу думку, активно формуватися орієнтація на загальнопланетарні, загальнолюдські цінності. Звичайно, ця схема достатньо умовна, адже на практиці неможливо визначити межі національного, громадянського і планетарного виховання. Виховання є нероздільний процес, просто на певних етапах превалюють конкретні задачі, не відмінюючи всіх інших. Тільки таким чином, на нашу думку, ми можемо реально наблизитися до виконання соціального замовлення по підготовці такої особи, якій було б під силу відповісти на виклики часу і обставин, яку не збентежить ніяка зміна зовнішніх умов, тому що така особа при високій адаптивній спроможності завжди зможе зберегти себе як індивідуальність.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз базових цінностей планетарного виховання з педагогічної точки зору, вибудовування їх в певну систему.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Однієї з головних цінностей планетарного виховання, на нашу думку, виступає **мир, мирне співіснування, співпраця, взаємодопомога.** Причин, що актуалізують цю цінність для кожної з людей, що живуть на земній кулі, існує велика кількість. Назвемо найістотніші з них:

– застосування зброї масового знищення може привести до зникнення людства як такого;

– гонка озброєнь забирає дуже багато матеріальних і духовних ресурсів, які могли б бути використані для кардинального поліпшення життя всього населення Землі;

– стан перманентного страху раптового насильного знищення необоротно руйнує внутрішній світ не тільки окремої особи, але і цілих народів.

Прийняття цінності миру як особистої цінності вимагає формування у людини необхідних для її реалізації якостей мислення (толерантності, готовності до компромісів, неприйняття насильства у всіх сферах людських відносин тощо). Теоретики полікультурної освіти в США вважають, що добігає кінець модерністська епоха, відторгаюча толерантність до інаковості індивіда. Наступаюча постмодерністська епоха, навпаки, створює необхідні умови для формування толерантних відносин у всіх сферах життя суспільства, включаючи сімейну (нові види сімей і т.д.), а також релігійну (висвячування жінок в священники, наприклад, в англіканській церкві). Іншими словами, «все більше пошани і толерантності виявляється до особи індивіда, його ідентичності і прав» [5, с.112.] Мир як особова цінність людини повинен виявлятися на всіх рівнях системи її ціннісних орієнтацій (індивідуальному, національному, соціально-громадянському, планетарному). На індивідуальному рівні ця цінність виявляється в прагненні людини до цивілізованого розв'язання будь-яких конфліктних ситуацій (від буденних до загальнодержавних), в які вона потрапляє. На формування орієнтації на мирне розв'язання конфліктів у всіх сферах життя людини повинні бути направлені не тільки зусилля педагогів-професіоналів, але і діяльність інших інститутів соціалізації. Без гармонізації педагогічних дій між різними виховними інститутами ця робота принесе лише тактичні успіхи (на рівні окремої особи або колективу), тоді як стратегічні цілі досягатися не будуть.

Іншою найважливішою цінністю планетарного виховання виступає, на нашу думку, **екологія**. Стан навколишнього середовища, безумовно, торкається кожного члена людського співтовариства і повинен, за ідеєю хвилювати всіх без виключення. Проте, саме в цьому аспекті в педагогічній практиці як середньої, так і вищої школи за нашими спостереженнями успіхи достатньо скромні. Якщо не рахувати учнів спеціалізованих біологічних класів в середній школі і студентів вузів і коледжів, профіль навчання яких має відношення до екологічних проблем, решта учнів і студентів відноситься до стану навколишнього середовища (повітря, вода, продукти харчування, випромінювання і т.п.) достатньо прохолодно, якщо не байдуже. Причому, це стосується молоді навіть тих регіонів, які офіційно визнані «регіонами екологічної біди». В той же час, на нашу думку, цінність екології не менше важлива, ніж цінність мирного співіснування, оскільки від чистоти і природності навколишнього середовища також залежить існування людства як біологічного виду. Тим часом, технічний прогрес тільки в останні десятиріччя почав стримуватися і нормуватися (в плані його впливу на оточуюче середовище) на міжнародному рівні. Багато в чому ефективність цілеспрямованої діяльності по включенню особою екології як один з найважливіших елементів в систему ціннісних орієнтацій залежить від якості виховної роботи, від зусиль самої особи, від створення відповідних настроїв в соціумі (в міжнародному і планетарному масштабі). Цінність екології логічно витікає з цінності особистого здоров'я і здоров'я близьких (на індивідуальному рівні), з цінності системи охорони (на соціально–громадянському рівні) здоров'я і формується протягом всього життя особи.

Не менше важливими цінностями планетарного виховання виступає культурний, соціальний і науковий прогрес. Не дивлячись на негативні наслідки вживання багатьох технічних винаходів і нововведень в соціальній сфері, все ж таки історичний досвід людства в цілому і кожного окремо взятого індивідуума зокрема переконує в цінності і необхідності руху вперед в науці, техніці, побудові людського суспільства, культурі, мистецтві, в інших сферах людської думки і практики. Проте, на нашу думку, слід поклопотатися про правильне розуміння особою прогресу як такого. Адже, по суті, винахід атомної бомби також можна вважати прогресом за певними параметрами (принципово нове рішення складної технічної задачі, необоротний вплив на суміжні області людської діяльності). Проте, воно таким не було, оскільки порушувало не тільки писані людські закони, але і неписані норми наукової етики. Отже, прогресивними у

всіх сферах людської діяльності можна, на нашу думку, визнавати тільки такі явища, події, процеси і т.п., які, по-перше, не суперечать нормам загальнолюдської моралі при їх виникненні, і, по-друге, не несуть з собою необоротних деструктивних наслідків при їх вживанні для всього людства (як покоління, що нині живуть, так і майбутніх).

Висновки. Цінності планетарного виховання повинні складати струнку систему, що відображає їх ієрархію і взаємодоповнюваність. В той же час, вони не повинні входити в суперечність з цінностями інших рівнів (індивідуального, національного, соціально-громадянського).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подальших досліджень вимагають багато питань планетарного виховання: його принципи, форми, методи, його співвідношення з іншими напрямками виховної діяльності.

Література:

1. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль. – 1988. – С. 15–45.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. /Под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.
4. Философский словарь /Под ред. М.М. Розенталя. – М.: Изд-во Полит. литература. – 1975.
5. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США // Педагогика. 1999. № 7.

Н. Нікіміна

ФОРМУЄМО ГРОМАДЯНСЬКУ ПОЗИЦІЮ – ЕКСПЕРИМЕНТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЛІЦЕЇ

Формування громадянських рис у молоді надзвичайно актуальна проблема сучасності. Побудова суспільства на демократичних, правових засадах вимагає також формування і особистостей з активною громадянською позицією.

Сформованість вищезазначених громадянських чеснот у людини:

- забезпечує усвідомлення нею своєї належності до певної держави; сприйняття держави не як абстрактної антинаціональної сили, що стоїть над своїми громадянами і вимагає від них покори, а як організм, що має своє внутрішнє буття в них самих; контроль своєї поведінки – здійснення вчинків, які підтримують репутацію нації, підвищують авторитет держави, утримують від негативних дій;

- змушує особистість очікувати (і вимагати при необхідності) поваги до своєї держави;

- передбачає дотримання принципу рівності в оцінці й спілкуванні з представниками інших держав;
- сприяє позбавленню комплексу приниженості, меншовартості, збереженню національної честі та гідності; виявленню активного зацікавленого засвоєння знань тощо.

Отже, сформованість громадянськості, т.б. вищезазначених громадянських чеснот, єднають людей і гарантують цивілізовану взаємодію в демократичному суспільстві.

Проблема громадянського виховання широко представлена різними аспектами в працях М.Чепіль, В.Кузя, І.Беха, М.Євтуха, М.Стельмаховича, Ю.Руденка.

Однак, громадянська позиція як показник вихованості громадянина, як інтегрована якість вивчена недостатньо.

Мета даної статті – узагальнити результати діагностичного етапу експерименту в контексті формування громадянської позиції.

Але, як свідчить проведене дослідження, сьогодні недостатньо розуміти процеси, що відбуваються в Україні, акцент робиться не тільки на обґрунтуванні важливості високої самосвідомості, тісної консолідації навколо ідеї незалежності, а й необхідності формування міцної громадянської позиції, на виявленні і реалізації реальних вчинків, дій.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 2; 6] свідчить про неоднозначність підходів до визначення сутності "громадянської позиції".

Так, одні дослідники визначають громадянську позицію як одну із якостей, чеснот громадянськості, інші – як результат сформованості громадянськості, вищій ступінь її розвитку. В.Поплужний вважає, що "громадянськість", "громадянська позиція" відносно самостійні поняття, але дуже близькі, хоч і не тотожні.

Але більшість дослідників відводять громадянській позиції чільне місце. Так, П.Ігнатенко, Н.Косарева, В.Поплужний розглядають громадянську позицію як діяльнісно-поведінковий аспект громадянськості, яка характеризується ініціативністю, подвижництвом, володінням адекватною тактикою реагування на різного роду ситуації; свідомістю поведінки в "межових" ситуаціях.

Згідно А.Капто, громадянська позиція – це громадянський обов'язок, що став моральним принципом, усвідомленою готовністю і прагненням діяти задля інтересів суспільства й особистості. Як найважливішу ознаку громадянськості розглядає громадянську позицію М.Триняк; як систему ціннісних і соціальних орієнтацій та постановлень, що характеризують людину як громадянина країни та суспільства відзначають О.Сухомлинська, К.Чорна, С.Рябів та ін.

У словнику ж російської мови С.Ожегова "позиція" – це точка зору, думка щодо будь-якого питання. "Краткий энциклопедический словарь" трактує "позицію" дещо ширше – це точка зору, ставлення до чого-небудь, дія, поведінка, що зумовлює це ставлення.

Отже, проведене дослідження дало підстави для висновку: громадянську позицію слід розглядати як суттєву якість особистості, як найвищий ступінь розвитку громадянськості і найважливішу її ознаку.

Експеримент проводився на базі педагогічного ліцею м.Слав'янська в 10–11 класах. До експерименту були залучені старшокласники тому, що це надзвичайно цікавий і складний вік для формування певних якостей. Так, як відомо, це класичний вік, який згідно з теоретичними та практичними розробками соціальної психології та соціології є початком свідомого формування особистості в цілому, це вік соціалізації, входження в світ соціальних відносин. Саме в цей час починається розвиток тих внутрішніх процесів, які призводять до формування вже відносно самостійних поглядів, стійкої системи понять, суджень про навколишній світ та про своє місце в ньому.

Осягнення Батьківщини розумом, як свідчать психологи, соціологи, педагоги, властиве саме романтизму старших підлітків, коли розвивається абстрактне мислення, формується "Я" особистості, яка прагне все пізнати не через почуття, а через розум.

Крім того, переважно в цьому віці постає перед особистістю проблема вибору професії, що набуває особистісно-соціального спрямування.

Завданням констатуючого етапу було виявлення в учнів певного кола знань з проблемами громадянськості, а також ступеню розвитку громадянської позиції.

Розуміння сутності "громадянськості", "громадянської позиції" склало основу опитувальника. Це дало змогу встановити їхню обізнаність у сфері громадянськості і констатувати низький рівень сформованості громадянської позиції у старшокласників.

Слід підкреслити, що сьогодні спостерігається суперечливість у свідомості молодих людей. За даними Е.Головаки і Н.Паніної це не лише вияв суперечливості свідомості підліткового віку та характерної індивідуальності молодої людини, але і характеристика яка притаманна всьому українському суспільству, яке трансформується.

Тільки 21% учнів експериментальних класів, 22% контрольних класів змогли чітко визначити громадянськість як необхідну, важливу рису особистості, лише 7% (Е гр.), 6% (К гр.) – наголосили на готовності до активних громадянських вчинків. Ці дані підтверджують існуючі дані попередніх дослідників, зокрема

Л.Пічуркіної–Шумейко, і дозволяють констатувати, що на сьогодні серед молоді все ще спостерігається небезпечно для соціальної стабільності суспільства зростання бездуховності, зневаги до правових та моральних норм, антисоціальної поведінки, відбувається "втрата соціального оптимізму" [1].

Крім того, певна частина старшокласників сприймає свою приналежність до українського суспільства як формальну, переважно як факт свого народження. Найбільш типовими аргументами на користь отримання іншого громадянства були такі: "В інших країнах краще ставляться до людей, створюються умови для самореалізації", "більше можливостей знайти роботу, яка б забезпечила матеріально" тощо.

Але в той же час, старшокласники усвідомлюють проблеми українського суспільства і за нашими даними і результатами інших дослідників, лише незначна частина української молоді залишається байдужою до своєї країни. Так, серед проблем, що найбільш непокоять її сьогодні постають проблеми економічної кризи, безробіття, низька заробітна плата і пенсія, зростання цін на продукти, житло, транспорт, освіту, а також екологічні та соціальні проблеми: високий рівень злочинності, наркоманія, наявність безпритульних дітей, дорослих тощо.

Слід зазначити, що на третьому місці стоять проблеми політичного характеру, які пов'язані з байдужістю людей, відсутністю патріотизму, громадянської позиції, зневага один до одного тощо.

Отже, як засвідчує проведене дослідження, молоді люди, з одного боку – розуміють поняття "громадянин" в його суто формально–юридичному значенні, а не в значенні особливої відповідальності, не як усвідомлення своїх прав та обов'язків перед суспільством і державою, з іншого – все ж таки вони не замкнені у власному внутрішньому світі, а живуть реальним суспільним життям.

Аналіз науково–педагогічної літератури, досвіду роботи, результатів отриманих іншими дослідниками (1–6) дозволив нам визначити показниками сформованості громадянської позиції:

вчинки, діяльність "для інших, для держави" як таку цінність як діяльність для себе;

–знання про сутність понять "громадянин", "нація", "народ", "обов'язок", "цінність" тощо;

–уміння висловлювати і відстоювати думку, самовиховуватися, організувати себе та інших, рефлексії;

–риси, що характеризують особистість, її почуття, прагнення, ставлення (відповідальність, безкорисливість, вимогливість, ініціатива, самостійність, обов'язок тощо).

Вищезазначене обумовило визначення рівнів сформованості громадянської позиції у старшокласників. Так, високий рівень характеризувався проявом рис, які є виразом почуттів, прагнень, ставлення особистості, умінь висловлювати і відстоювати думку, ідею, а також наявністю системи знань щодо сутності понять "громадянськість", "громадянське виховання", "народ", "нація", "громадянська позиція", постійною реалізацією громадянських вчинків і можливістю їх пояснення та оцінки.

Про середній рівень сформованості громадянської позиції свідчили прояв ініціативи, безкорисливості в більшості ситуацій, усвідомлення своїх обов'язків перед державою, самостійність, розуміння сутності основних понять громадянського виховання, ситуативне прагнення до громадянських вчинків тощо.

Низький рівень сформованості громадянської позиції характеризувався, як правило, епізодичним проявом самостійності, ініціативи, безкорисливості, слабким розумінням сутності основних понять проблеми громадянськості, відсутністю вмінь відстоювати думку, прагнень до пошуку власних кроків, пропозицій перетворення суспільства, орієнтацію особистості на виїзд із країни тощо.

Отже, результати проведеного констатуючого етапу педагогічного експерименту дозволяють наголосити на надзвичайній важливості та актуальності проблеми формування громадянської позиції учнівської молоді в умовах реформування освіти, розбудови держави на демократичних засадах.

Література:

1. Пічуркіна–Шумейко Л. Виховання громадянськості підростаючого покоління як умова формування громадянського суспільства. – Рідна школа, №4, 2002. – С.27–33.
2. Ігнатенко П., Косарева Н., Поплужний В. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення. – Рідна школа, 1996, №3. – С.31–50.
3. Чепіль М.М. Громадянське виховання підлітків у позаурочній діяльності //Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості: Наук.–метод. Збірник. – Київ–Дрогобич: Б.в., 1998. – С.178–180.
4. Євтух М.Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX ст.): Дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доп.: 13.00.01. – К., 1996. – 70с.
5. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення. – К. – ІЗМН, 1998. – 334с.

О.Платонов

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ФІЛОСОФСЬКИХ КОНЦЕПЦІЯХ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема формування духовного світу як форми суспільного буття є однією з найбільш різноманітних та багатоаспектних питань у сучасній науці. Основним процесом у житті людини потрібно визнати не фізичний, не психічний, а її духовний бік, який являє собою заклад цілісності людини. Духовний процес включає в себе ключ до розуміння всього, що виникає в людині. Духовний розвиток людини це не зовнішній, а внутрішній процес. На діалектичному рівні цей розвиток пов'язаний з соціальним життям, яке є не чим іншим як численним матеріалом для духовної переробки. Проблема духовної побудови є проблемою правильного співвідношення індивідуального і соціального душі людини. Духовне життя та його цінності знаходяться ієрархічно вище за соціальне життя з його цінностями.

Підвищення рівня духовності суспільства, вдосконалення культури – не самоціль, а необхідна умова формування гармонійної особистості, подальшого зміцнення матеріальних і духовних основ сучасного життя, подолання негативних явищ, що знайшли відображення у девальвації соціальних і моральних цінностей, падінні інтересу до громадських справ, проявах бездуховності і скептицизму.

Проблема формування духовного світу особистості помітно актуалізувалась у зв'язку з утвердженням ринкових відносин, коли діалектика розвитку матеріальних і духовних інтересів та потреб вимагає гармонізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема гармонійного розвитку особистості, становлення людини як носія загальнолюдських цінностей досліджувалася багатьма вченими й розглядалася в різних аспектах. Серед вітчизняних науковців, які присвітили цій проблематиці свої окремі праці, ми б хотіли виділити С. Кримського, В. Малахова, Г. Горака та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У нашій статті ми пропонуємо провести аналіз нових концепцій щодо поняття «духовність», які було висвітлено у сучасній філософській літературі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета цієї статті полягає в тому щоб проаналізувати концепції духовності в системі філософських категорій на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Духовність особистості є суттєвою ознакою людини як істоти, здатної мислити, відчувати, трансформувати і творити свій внутрішній світ за законами добра і краси. Духовність кожної особистості органічно пов'язана з її світоглядними позиціями, з її життєвими планами і установками. Власне духовність і буття людини – смисл, план будівництва людського життя мають в своїй основі цілісну гармонію: гармонію душі і тіла, гармонію вчинків, що відповідають цілісній природі людини і цілісного світу (Г.П. Шевченко. Естетичне в структурі духовності особистості).

Категоріальний статус поняття «духовність» змінювався впродовж всієї історії. Ми пропонуємо провести невеличкий екскурс в історію з метою дослідити як змінювався зміст понять «духовність», «душа» впродовж існування та еволюції людської думки.

Поняття «душа» походить від анімістичних уявлень про особливу силу, що мешкає в тілі людини, тварини (а іноді й рослини), яка залишає її під час сну або у випадку смерті. З цим пов'язане вчення про метемпсихоз (переселення душ) в індійській релігійній філософії, в концепціях орфіків та піфагорійців. В індійських філософських школах вчення про душу розвивалося у руслі концепцій Атмана – суб'єктивного духовного початку, індивідуального «Я». З теорією неіснування душі, її ілюзорності виступив буддизм. Тут душа замінюється безперервним потоком психофізичних елементів існування – драхм.

Рання давньогрецька натурфілософія пройнята уявленнями про всезагальну одухотвореність космосу (гілозоїзм). Платон і неоплатонізм розвивають вчення про світову душу як про один з універсальних принципів буття. Платон також розглядає проблему душі у зв'язку з усвідомленням можливості навчитись доброчесності. У розумінні Аристотеля душа є активним доцільним початком (ентелехія) живого тіла, невіддільного від нього.

В ортодоксальних теїстичних концепціях середньовічної християнської та мусульманської філософії душа людини – створений богом неповторний безсмертний духовний початок, у той час як у пантеїстичному аверроїзмі – тільки індивідуальний прояв єдиної духовної субстанції, так званий монопсихізм.

У новітній європейській філософії термін «Душа» у власному значенні почав вживатися для означення внутрішнього світу людини, її самосвідомості. Дуалістична метафізика Декарта розділяє душу й тіло як дві самостійні субстанції. Лейбніц розглядає душу як замкнену субстанцію, монаду. Кант виводить поняття духовності за межі досвіду, в область трансцендентальних ідей, які обумовлюють можливість людського пізнання. В експериментальній психології, яка здобула розвиток з середини 19 століття, поняття душі витісняється в значною мірою поняттям психіки [3].

Сучасна філософія репрезентує багато варіантів уявлень про духовність. Особливо цікавим, на нашу думку, виглядає аналіз різноманітних філософських концепцій духовності, які було викладено О. Олексюк та М. Ткач. В своїй праці «Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва» вони виділяють шість основних концепцій духовності, а саме – духовне як ідеальне, енергетична концепція духовності, діяльнісна концепція духовного, духовне як інтенціональність людини, релігійний аспект духовного та духовне як цінність.

Духовне як ідеальне означає не тільки особливу ідеальну реальність, а й і особливу діяльність, внаслідок якої виникає ідеальне. Форми людської діяльності в контексті ідеального постають як феномени свідомості, що об'єктивно існують, а з іншого боку мають вигляд речей, предметностей, де смислом виступає значення цих речей. Ідеальне означає суб'єктивну реальність внутрішнього світу людини, будь-якої її духовної діяльнісної здатності. Серед тих, хто підтримує таку концепцію Д.Дубровський, Є.Ільєнков, М.Мамардашвілі та інші.

Енергетичну концепцію духовного висвітлювали Т. Де Шарден та В. Вернадський. Згідно з цією концепцією сутність духовності полягає в способі включення індивіда в ноосферу на основі колективної енергії, яка перебуває за межами тіла людини.

Діяльні сну концепцію духовного представлено ідеях філософської антропології. Представники цієї концепції – М.Шелер, П.Гартман та інші – твердять, що духовне не є щось субстанційне, а дух існує у вигляді духовних актів, людина же, як духовна, істота є їх носієм.

В.Франкл та М.Хайдеггер вважають, що духовне – це інтенціональність, самотрансценденція людини, спрямованість свідомості на зовні. Людина, на їх думку, є людиною тільки тоді, коли вона виходить за межі свого тілесного і духовного буття, тобто підноситься над собою.

Релігійне розуміння духовного полягає в спрямованості до Бога, відчутті єдності з ним, своєї належності іншому світові. Представники цієї концепції (М.Бердяєв, В.Зеленський, Г.Шпет та інші) вважають релігійність іманентною для духовної природи людини.

В концепціях В.Свинцова, В.Федотової та Ю.Пономарьова духовне розглядається як цінність. Вони пов'язують ідею гуманістичної духовності з поєднанням всіх культурно-історичних типів ціннісних орієнтацій.

Разом з цим, деякі філософи (С.Кримський, В.Федотова, В.Саратовський та ін.) стверджують, що духовність не є тотожною духовному життю суспільства. Вони визначають духовність як принцип само будови людини, як спонукання до завершення того, що не може бути завершено природним шляхом. Духовність, на їх думку, на протигагу світогляду, пов'язана з вибором своєї долі.

Представники київської школи філософів (Є.Бистрицький, В.Козловський, В. Малахів) характеризують духовність як здатність особистості до самовизначення універсамі внутрішнього буття. Рівень людської духовності визначається здатністю особистості про себе як про іншого і про іншого як про себе.

Спираючись на ці концептуальні положення О.Олексюк і М.Ткач визначають духовність як «сутнісну якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим прилучитися до духовного універсаму загальнолюдської культури» [2].

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у контексті становлення сучасної соціальної реальності духовність особистості потребує більш глибокого вивчення, тому що саме вона детермінує і є ознакою людяного суспільства. При всій різноманітності розуміння сутності духовності людина продовжує рухатись в різних напрямках. Саме тому потрібно консолідувати всі сили на те, щоб визначити зміст та рівень потенційних можливостей цілеспрямованої діяльності, яка надасть змогу відобразити характер взаємозв'язку здібностей людини, їхньої внутрішньої енергії, спрямованої на творчу самореалізацію.

Література:

1. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць/Гол. Редактор: Г.П. Шевченко – Вип. 4. – Луганськ: Вид-во Східноукр. Нац. Ун-ту ім. В.Даля, 2005. – 232с.
2. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб./О.Олесюк, М.Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264с.
3. Философский энциклопедический словарь: М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

В.Тупченко

ПРОБЛЕМА ІНТЕРЕСУ У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проводиться аналіз проблеми інтересу з різних наукових точок зору, а також проводиться компонентно–структурний аналіз інтересу.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Динамічні зміни, які відбуваються у системі вищої освіти України, зумовлюють підвищення рівня професійної майстерності особистості. У державних нормативних документах України в галузі освіти проголошується, що процес навчання і виховання повинен спрямовуватись на підготовку кваліфікованого, конкурентноспроможного спеціаліста, який відповідає вимогам технологічного розвитку галузей економіки, а також має високий рівень творчої ініціативи, професійної компетенції та духовної культури.

Останнє передбачає органічний зв'язок між професійною підготовкою фахівця, оволодінням знаннями, вміннями і навичками та засвоєнням ним духовних цінностей суспільства, втілених в здобутках науки, культури, моралі та мистецтва [2]. Отже, гармонійний розвиток особистості студента у сучасних умовах забезпечується єдністю його професійного, загальнокультурного, морального і художнього компонентів.

Духовний розвиток особистості завжди спирається на її власну активність і виявляється у формуванні запитів та інтересів, виборі ідеалів, у визначенні сенсу життя [1]. Тому, говорячи про духовну культуру особистості, ми можемо визначити художній інтерес як її головну складову частину.

Перш, ніж визначитися з поняттям „художній інтерес” вважаємо необхідним визначитися з поняттям „інтерес” як такий.

Проблема інтересу досліджується як педагогікою, так і рядом інших наук, а саме філософією, соціологією, психологією, оскільки ця проблема належить до найбільш складних і дискусійних.

Дослідження інтересу як педагогічної категорії передбачає необхідність його ретельного аналізу в інших науках, що займаються цією проблемою, для того, щоб глибше проникнути в його сутність, структуру, виявити фактори, які обумовлюють ефективність розвитку,

що в остаточному результаті дасть можливість визначити педагогічні умови виховання художнього інтересу особистості студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Вчені-філософи здійснюють спроби визначити структуру інтересу, взятого у взаємозв'язку з потребами (А.С.Айзікович, Г.Є.Глезерман, Г.М.Гак, А.Г.Здравомислов, Я.І.Кронрод, В.С.Морозов та ін.). При цьому більшість філософів визнають правомірність розглядання інтересу як певної єдності суб'єктивного і об'єктивного: об'єктивним моментом є положення суб'єкта, а суб'єктивним – ідеальні збуджуючі сили (бажання, прагнення, мотиви діяльності) [7].

Велике значення у вирішенні проблеми інтересу мають дослідження по визнанню ролі усвідомленого інтересу в поведінці особистості (В.С.Морозов), а також спроби виділити основні лінії впливу інтереса на соціальні процеси та інші явища суспільного життя (А.Г.Здравомислов). Перехід інтересів з однієї сфери в другу, їх своєрідне відбиття в точці перетину, взаємодії різноманітних сфер суспільного життя – важливий соціальний процес [6].

В філософській літературі подана сучасна класифікація інтересів. Інтереси відрізняються: а) за ступенем спільності (індивідуальні, групові, суспільні); б) за своїм спрямуванням (економічні, політичні, духовні); в) за характером суб'єкта (класові, національні); г) за ступенем усвідомленості (діючи стихійно і на основі розробленої програми); д) за можливістю їх здійснення (реальні і уявні); е) по відношенню їх до об'єктивної тенденції суспільного розвитку (прогресивні, реакційні, консервативні).

Філософське осмислення певних сторін категорії інтересу сприяло значному поглибленню теоретичних досліджень психолого-педагогічних аспектів інтересу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З наукової точки зору першим підійшов до теоретичного та практичного вирішення проблеми інтересу великий чеський педагог Ян Амос Коменський. Він рішуче відхилив старі методи впливання, залякування, постійний контроль і придушення особистості. У „Великій дидактиці” Я.А. Коменський висунув ідеї гуманізму, глибокої віри в моральні і розумові можливості, які закладені в природі кожного учня, спираючись на принцип інтересу в навчанні: „...вчити з вірним успіхом, так, щоб неуспіху настати не могло; вчити швидко, щоб у учнів не було обтяження або нудьги, щоб навчання відбувалося скоріше з дуже великим задоволенням; вчити ґрунтовно,

не поверхово і, таким чином, не для форми, але двигуючи учнів до істинних знань, доброї вдачі і глибокого благочестя” [11].

Педагогічні аспекти проблеми інтересу чітко виражені в працях І.Г.Песталоцци і А.Дистервега. Ці педагоги розглядають навчально–виховний процес в тісному зв’язку з розвитком інтересу у учнів. На думку Песталоцци, в будь–яку діяльність необхідно вносити різноманітність, через яку „інтерес становиться живим...”. „Інтерес, – пише А.Дистервег в „Начатках дитячого шкільного навчання”, – здебільшого збуджується новизною, різноманітністю і контрастністю” [4].

Таким чином, в педагогічних поглядах Песталоцци і Дистервега спостерігається значне збагачення розуміння педагогічної сутності інтересу.

У Росії проблемою інтересу займалися відомі педагоги, письменники, публіцисти К.Д.Ушинський, В.Г.Белінський, Д.І.Писарєв, П.Ф.Каптерєв. Вони розглядали інтерес до пізнання в зв’язку з інтересом соціальним.

У Д.І.Писарєва значно глибше розвинуті думки про емоціональність інтересу, про взаємовідносини інтересу і обов’язку. Він також висуває вимогу врахування інтересів в педагогічному процесі.

К.Д.Ушинський розглядав інтерес як засіб успішного навчання, підкреслюючи його роль у моральному розвитку особистості. Він писав: „Пробудіть в людині щирий інтерес до всього корисного, вищого і морального, – і ви можете бути спокійні, що він збереже завжди людську гідність” [14].

Першоосновою розвитку інтересів П.Ф.Каптерєв вважає природні органічні властивості людини. Але окрім органічних впливів, які визначають зародження інтересу, П.Ф.Каптерєв також приділяв велику увагу культурним впливам, тобто оточуючому середовищу, цілеспрямованому впливу школи, привабливості змісту, активності методів навчання (дослідам, демонстрації, наочності, розвитку самостійності учнів).

У П.Ф.Каптерєва є спроба класифікації інтересів (фізичні, розумові, естетичні, соціальні, вольові). Однак у цієї класифікації немає єдиної основи, і вона практично не знайшла свого застосування.

Особливе значення має педагогічна діяльність Л.Н.Толстого. У його педагогічних поглядах інтерес є центром всієї педагогічної роботи. Дуже важливий вияв інтересу в нього – це створення на уроці такої природної, вільної атмосфери, яка викликає підйом душевних сил.

За Л.Н.Толстим, збудження інтересу в навчанні – це підсилення, по суті, багатостороннього розумового і морального впливу, який

продиктований увагою до особистості учня, того саме впливу, який допомагає розкрити всі творчі сили дитини, здібності, схильності.

Ідею шляху від інтересу до самоосвіти, який озброює розумінням дійсності та веде до морального удосконалення, захищає видатний педагог і методист М.Ф. Бунаков [5].

Таким чином, в історії вітчизняної педагогічної думки значне місце відводиться осмисленню педагогічних аспектів інтересу, розгляданню його як великого засобу в досягненні успіху будь-якого педагогічного процесу.

Відомо, що соціологічні проблеми виховання, які відбивають вплив виховання на розвиток суспільства на виховання, а також вплив виховання на розвиток суспільства, мають пряме відношення як до педагогіки – науки про виховання, так і до соціології – науки про суспільство. Різних точок зору притримуються соціологи, розглядаючи інтерес як суспільне явище, тобто об'єктивний він чи суб'єктивний. Д.А.Кікнадзе вважає оригінальною точку зору А.Г.Здравомислова, який стверджує, що інтерес, „ з одного боку, це перехід об'єктивного в суб'єктивне... С другого боку, це перехід суб'єктивного в об'єктивне...” [10].

Незважаючи на те, що інтерес зумовлений потребами, між ними є суттєва різниця. „Інтерес – це потреба, яка пройшла стадію мотивації, свідомо спрямованість людини на задоволення незадоволеної потреби” [8].

Так, згідно з думкою М.В.Іванчука, „соціальні потреби породжують адекватні їм інтереси, які розглядаються як модифікація потреб, до того ж володіють відносною самостійністю у відношенні до потреб” [9].

Цієї точки зору дотримується П.М.Єршов, який вважає інтереси похідними від потреби трансформації разом із мотивами, переконаннями, прагненнями, нахилами, бажаннями, ціннісними орієнтаціями. До того ж про відмінність між ними свідчить хоча б та обставина, що інтереси притаманні тільки людині. Усі інші істоти мають потреби, але не мають інтересів. Причину цього достатньо очевидного факту слід шукати не в тому, що людина на відміну від тварин наділена свідомістю, а перш за все в тому, що вона живе в суспільстві, тому задоволення її потреб опосередковано соціальними відношеннями, трудовою, виробничою діяльністю.

З психологічної точки зору інтерес – це відношення особистості до предмета, як до чогось безпосередньо для неї цінного, привабливого. Зміст і характер інтересу людини пов'язані як зі складом і динамікою його мотивів і потреб, так і з характером його культурних форм і засобів предметного освоєння дійсності, якими він володіє.

Відомо, що інтерес кожного індивідуума виникає з об'єктивної дійсності і, завдяки йому, встановлюється зв'язок суб'єкта з об'єктивним світом. Через реальні умови життя і діяльності особистості до цієї проблеми підходять Б.Г.Ананьєв, М.Ф.Беляєв, Л.І.Божович, Л.А.Гордон, С.Л.Рубінштейн, В.Н.Мясищев та інші психологи. Явище інтересу вчені розглядають у розвитку, виявляючи внутрішні диваючи протиріччя, вивчають його в усіх суттєвих взаємозв'язках і взаємозалежностях.

Л.А.Гордон в роботі „Психологія і педагогіка інтересу” відзначає, що інтереси як домінуючі мотиви людської діяльності, породжуються потребами особистості і виникають генетично пізніше потреб [3]. За думкою Л.А.Гордона, ототожнення інтересу з психологічними процесами виникає тому, що інтерес є своєрідний синтетичний процес, який виходить за рамки лише одного мислення, емоцій, волі, уваги. Сутність активізуючого моменту в інтересі, за Гордоном, полягає в тому, що кожний інтерес пов'язаний з певною діяльністю. При цьому вчений намагається виділити види спрямованості інтересу: спрямованість на процес діяльності, на продукти діяльності, на процес і на продукти діяльності (останній вид спрямованості визнається автором найбільш повним) [3]. Як вихідне в вихованні інтересу Гордон визначає роз'яснення значення, наявність ясності в розумінні, опануванні особистістю того об'єкта, виду діяльності, в якому у неї формується інтерес. Другим моментом, який виділяє вчений як „психологічну основу пробудження і підтримування інтересу до того чи іншого об'єкта і пов'язаному з ним виду діяльності є почуття, усвідомлення успіху, які укріплюють віру в свої сили ..., а також зростання знань в цій області” [3]. Певну практичну значущість мають висновки Гордона для подальшого осмислення психолого–педагогічних аспектів проблеми інтересу.

Як показало вивчення, педагоги і психологи неоднозначно розглядають проблему інтересу. Це можна пояснити тим, що підход до неї здійснюється з різних сторін, а також в співвідношенні з іншими, близькими поняттями.

Розглядаючи інтерес як мотив, спонукаючий до дії і впливаючий на характер протікання дій, Г.І.Щукіна визначає його роль в самому процесі діяльності. За її думкою, інтерес, включаючи емоційну сторону, тонізує діяльність і тим самим загострює розумові процеси, в цьому і убачається причина впливу...інтересу на активну...діяльність [16].

Т.І.Шамова важливе місце в формуванні стійкого інтересу відводить поєднанню „емоційного і раціонального навчання [15].

Таким чином, внутрішні зусилля в поєднанні з зовнішніми (емоційними) впливами забезпечують постійний інтерес до навчання.

Про активність як головну характеристику діяльності, говорить і В.І.Лозова. Автор визначає, що активність „дійсно характеризує діяльність, однак через відношення людини до цього процесу, тобто через готовність, потяг до діяльності, бажання досягти певної мети” [13].

Внутрішніми стимулами активності В.І. Лозова вважає потреби, інтереси, волю, емоції, енергію та ін. На її думку, потреби виникають тільки в процесі діяльності. Якщо не буде потреб, то не буде й активності, і навпаки, без активності не виникають потреби.

З поняттям потреби тісно пов'язане поняття цілі, тобто того, до чого прагнуть, чого бажають досягти. А поставлення цілі і її реалізація передбачають певні мотиви діяльності.

Система потреб, мотивів відбивається в інтересах, які „являють собою своєрідну орієнтацію людини в її зв'язках з дійсністю. Інтерес є формою вираження потреб, він визначається мотивами діяльності, тому виражає і потреби, і мотиви, і в той самий час стає ціллю” [13].

Особливу роль емоційній підтримці інтересу відводить Б.Г.Ананьєв в роботі „Пізнавальні потреби і інтереси”. На відміну від В.І.Іванова, який стверджує, що інтерес, побудований на емоціях, нестійкий, нетривалий, Б.Г.Ананьєв зазначає, що інтерес до навчання підтримується завдяки емоційному захопленню і інтелектуальній готовності.

Інтерес як стимул для самостійного добування знань, спрямування вольового зусилля розглядали К.Д.Ушинський, Б.Г.Ананьєв, В.А.Сухомлинський.

Як вибіркова розумова направленість індивіда на предмет або діяльність інтерес трактується С.Л.Рубінштейном, А.Г.Ковальовим, Н.Ф.Добриніним.

А.А.Киверялг обґрунтовує визначення інтересу як пізнавальної спрямованості на предмети таким чином: „Генетично в його основі лежить безумовний орієнтовний рефлекс, пов'язаний з емоціями, але у людини інтереси розвиваються завжди на базі умовного рефлексу другої сигнальної системи і комплексно, стаючи допитливістю” [12].

Таким чином, вивчення педагогами, психологами, соціологами проблеми інтересу (в процесі його зародження, формування і розвитку) дозволило визначити його взаємопов'язані сторони: емоційну, вольову, інтелектуальну.

Спираючись на положення психології про те, що інтерес завжди приймає характер двостороннього відношення, стає можливим дослідити процес виховання інтересу особистості до певного виду діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз теорії інтересу як

засобу активізації діяльності особистості дозволяє вважати, що під час організації системи роботи з метою виховання цієї особистісної властивості необхідно враховувати наступні його компоненти:

*пізнавальний (когнітивний), виявляючий пізнавальну спрямованість особистості з метою оволодіння знаннями, вміннями та навичками певної діяльності, а також відповідаючих особистісних якостей і забезпечуючий зростання інтелектуальних потенцій особистості;

*вольовий, який лежить в основі переплетіння всіх основних компонентів інтересу і забезпечує зусилля особистості, „необхідні для подолання перешкод на шляху до пізнання” (Г.І.Щукіна);

*емоційно–позитивний (ефективний), „фарбуючий” усе різноманіття „відбитків” на психолого–педагогічні характеристики особистості;

*активно–діяльний, забезпечуючий діяльний стан особистості;

*вибірковий, визначаючий вибірккову спрямованість всіх психологічних процесів і виявляючий відношення особистості до певної діяльності як до безпосередньої особистісної цінності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, компонентно–структурний аналіз інтересу відбиває відносно цілісний підхід до дослідження проблеми, оскільки в ньому показані всі основні психічні сфери діяльності особистості (інтелектуальна, вольова, емоційна), врахований діяльнісний характер інтересу, а також „індивідуальна” його відмінність (вибірковість).

З точки зору субординаційних зв'язків всі виділені компоненти інтересу підпорядковані активно–діяльному компоненту, оскільки інтерес особистості має своєю кінцевою метою оволодіння предметом певної діяльності.

Таким чином, інтерес виступає як інтегральна, відносно постійна властивість особистості, до якої залучено (в більшій або в меншій мірі) все різноманіття психічних властивостей особистості. Цим пояснюється взаємозв'язок і взаємообумовленість інтересу з іншими властивостями особистості (нахилами, здібностями, спрямованістю та ін.). Стає можливим розглядати інтерес як сплав, органічну єдність психічних процесів, перебуваючих у своєрідних взаємовідношеннях і взаємодіях; педагогічну сутність досліджуваного поняття складають пізнавальний, вольовий, емоційно–позитивний, активно–діяльний і вибіркковий компоненти.

Література:

1. Анікіна Т., Горбуліч Г. Музичний інтерес як духовна домінанта особистості. – 1999. – №4. – с.17–20.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с. с.106.
3. Гордон Л.А. Психологія і педагогіка інтересу. – Київ: Рад. Школа, 1940. – 123с. с.19–20.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /Ответ. ред. Е.Н. Медынский. – М. – Л.: 1956. – 371с.
5. Єрьомкін О.І. Проблема активності і самостійності у спадщині російського педагога М.Ф. Бунакова //Початкова школа. – 1972. – №5. – с.61–66.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223с. С.104.
7. Здравомыслов А.Г. Проблемы интереса в социологической теории. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1964. – 74с. С.29.
8. Иванов В.Г. Развитие и воспитание познавательного интереса старших школьников. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1959. – 81с. С.46.
9. Иванчук Н.В. Социальные потребности и интересы, их взаимосвязь //Категории исторического материализма и их взаимосвязь. – Свердловск, 1978. – с.46–50. с.46.
10. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. /Под ред. и при участии В.Г. Афанасьева. – М.: Мысль, 1968. – 148с. с.58.
11. Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.–Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие (Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416с. с.12.
12. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334с. с.179.
13. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: Спецкурс з дидактики. – Х., 1990. – 89с. с.8.
14. Ушинский К.Д. О воспитании внимания //Ушинский К.Д. Сочинения. В 10 т. – М.: Просвещение, 1950. – т.10. – 666с. с.406.
15. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.; «Знание», 1979. – 96с. с.18–19
16. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 351с. с.148.

О.Топузов

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТПАІ

У статті розглянуто один із аспектів проблемного навчання при вивченні географії; подано зразок вивчення однієї з тем, використовуючи сократівський метод.

Ключові слова: технологія, проблемне навчання, Сократівський метод, галузі виробництва.

Розбудова національної школи на основі ідей гуманізації та гуманітаризації передбачає пошук нових педагогічних технологій, пов'язаних із більш ефективним застосуванням на практиці методів, прийомів і засобів навчання, вдосконалення змісту та методики шкільної географічної освіти.

Для сучасного усвідомлення учнями знань, потрібно поєднати технологію проблемного навчання та трансформування географічних понять в єдиний ланцюг подій. Досягти цього можливо за умов використання аудіо– відеозаписів електронних носіїв інформації та мультимедійних систем.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду впровадження методики проблемного навчання географії в сучасних умовах.

Проблемне навчання – один із ефективних методів активізації пізнавальної діяльності. Засновником його є Сократ, тому дуже часто проблемне навчання називають сократівським методом. „Проблема” у перекладі з грецької – „задача”. Метод отримав широке застосування в 60–х роках ХХ ст., яке було пов’язано виходом у світ праці В.Коня „Основи проблемного навчання”. Сутність цього методу полягає в тому, щоб під час занять створити й вирішити проблему (протирічливу ситуацію). розв’язуючи протиріччя, учень пізнає явища і предмети, які є предметом дослідження. Слід завжди пам’ятати, що протиріччя створюється для учня, а не для вчителя, для якого не є проблемою. На уроці можна створювати проблемні ситуації, які засновані на протиріччях, що мають пряме відношення до особливостей сприйняття навчальної інформації школярами.

Наші спостереження свідчать, що проблемна ситуація не завжди стає проблемою для школяра. Про це можна говорити тільки тоді, коли нею учень зацікавився. Від майстерності вчителя залежить, зацікавить учнів навчальний матеріал, поданий учителем у вигляді проблеми, чи ні. Щоб активізувалась мислитель на пізнавальна діяльність учня, всього класу, вчителю потрібно подати навчальний матеріал саме таким чином.

Зазначимо, що в основі проблеми завжди лежить протиріччя. І це слід пам’ятати. Що стосується протиріччя, то воно сприймається в якості категорії діалектики. Про проблемний метод доцільно говорити тільки тоді, коли на уроці створюються протиріччя, які необхідно вирішити.

Технологія сучасного навчання – один із процесів, яким поступово оволодівають навчальні заклади. Під технологією навчання географії потрібно розуміти три напрями:

Перший – інфраструктурний, основу якого становлять нові технології життєдіяльності та виробництва.

Другий – управлінський, в якому задіяно інформаційні та інфраструктурні ресурси, що дає реальну можливість широкого застосування систем зворотнього зв’язку.

Третій – це технологізація педагогічного процесу.

Технологія – це оптимальний спосіб перевтілення шкільного курсу географії в заданих умовах і визначеному напрямі, в нашому випадку – проблемному викладі знань. Оптимальності можна досягти за умов реалізації закономірностей процесу навчання і відповідної системи при викладанні предмету.

Технологія проблемного навчання, передусім дає учням установки на придбання знань, незнайомих явищ, як природного так і суспільного характеру. Враховуючи вимоги до предмету, вчитель може виділити теми за складністю. Чим складніше тема, тим дії вчителя, спрямовані на створення установки, стають більш багатофункціональними і тим гострішою стає проблемна ситуація, вирішенні якої потребує «конфлікт» між рівнем розвитку учня і складністю навчального завдання. Однак, технологія проблемного навчання не передбачає однократності у вирішенні конфлікту. Завершення однієї проблемної ситуації призводить до виникнення наступної. Тому шкільні програми з географії необхідно будувати на взаємозв'язку шкільних курсів тем з кожного окремо взятого курсу, а за основу побудови навчального матеріалу взяти Сократівський діалог.

На сучасному етапі Сократівський метод особливо актуальний у зв'язку із поставленими перед загальноосвітньою школою завданнями. Мета його методики – викликати до життя кращі душевні якості особистості і розвинути їх, дати їм друге дихання, а головне допомогти «народитися» думці. Головним її елементом було «не учтвое притворство». Він ніби сам не знаючи шляхів розв'язання проблеми, випитував думку співрозмовника і підводив його до вірної відповіді на поставлені питання. Слова Сократа: "Я знаю, що я нічого не знаю, але хочу разом з тобою поміркувати з того чи іншого питання. Я буду задавати питання і заперечувати твоїм відповідям на нього". Відомі педагоги високо оцінювали Сократівський метод досягнення істини шляхом подолання протиріч в судженнях співрозмовників.

Безумовно, що погляди на проблему вчителя й учня в проблемному навчанні різні. Для учня невідомим виступає принцип вирішення поставленої задачі, для вчителя – знайти та показати конкретні шляхи її вирішення. Крім того, ніхто не заборонятиме вчителю засумніватися в достовірності своїх доводів. В процесі навчання повинні бути суб'єкт–суб'єктні стосунки. Тільки за таких умов навчання може бути творчим процесом. Кращого результату можна досягти у випадку детального знання закономірностей, форм і функцій предмету. Інакше кажучи, опора на закономірності повинна мати системний характер.

Наведемо приклад використання сократівської методики на уроках географії у 8–му класі за темою „Чорна металургія України”.

Питання можна давати двох видів: відповідно до вимог програми з географії або у вигляді типового плану, рекомендованого існуючими методичними посібниками.

За програмою	За типовим планом
<ol style="list-style-type: none"> 1. Чорна металургія: її значення в господарстві. 2. Комбінат з послідовною обробкою сировини. 3. Металургійний комбінат повного циклу. 4. Принципи розміщення об'єктів чорної металургії України. 5. Виробничо–територіальні зв'язки щодо сировини, палива і готової продукції. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Склад галузі: продукція та її застосування, значення в господарстві України. 2. Розвиток галузі в країні і сучасний рівень виробництва. 3. Виробничо–економічні особливості галузі (склад сировини, палива і допоміжних матеріалів, основні стадії виробництва), виробничий зв'язок із іншими галузями господарства. 4. Принципи раціонального розміщення підприємств галузі; головні райони і центри; зміни в географії галузі. 5. Перспективи розвитку та розміщення галузі.

Далі класу ставиться таке запитання: Яку продукцію виробляє дана галузь? Учні відповідають, а вчитель доповнює.

Використовуючи прийом протиставлення, пропонуємо учням уявити собі народне господарство без даної продукції. Це дає можливість восьмикласникам самим дійти до висновку про велике економічне і соціальне значення даної галузі, про внесок цієї галузі в народне господарство країни.

1. Для встановлення виробничих зв'язків вчитель підводить учнів до думки про те, що народне господарство – це єдиний комплекс, який складається з окремих частин (галузей), які тісно пов'язані між собою і залежать одна від одної. На основі цього думки учні самостійно визначають міжгалузеві зв'язки. Це легко зробити, оскільки восьмикласники вже встановили продукцію даної галузі, а тепер можуть самі визначити її споживачів. Зв'язок здійснюється у напрямку: відповідна галузь – народному господарству.

2. Кожна галузь і сама споживає сировину, енергію, машини, устаткування. Учні самостійно встановлюють другий зв'язок: народне господарство – даній галузі.

3. Для закріплення знань про встановлення зв'язків між галузями доцільно накреслити схему (вчитель – на дошці, учні – в зошитах). Якщо схема накреслена заздалегідь, вчитель її коментує.

4. Робота за таблицю „Основні виробничі цикли”. За нею учні визначають галузевий склад (види виробництв) даної галузі; самостійно встановлюють процес виготовлення основного продукту, його подальше застосування та використання відходів виробництва

5. Встановлення принципів розміщення підприємств даної галузі.

З цією метою доцільно провести дослідження. Учні самостійно або за допомогою вчителя встановлюють: яка сировина, її обсяг, споживання електроенергії, кількість працівників. Для розрахунків раціонального розміщення підприємств даної галузі використовуємо таблицю „Техніко–економічні показники роботи крупних промислових підприємств”, яка розміщена у додатку до підручника. Самостійно за показниками таблиці аналізують дану галузь.

6. За даними транспортних витрат на перевезення сировини і палива учні визначають принцип розміщення металургійного заводу.

Приклад. Для комбінату потужністю 6 млн.т. витрати сировини, палива й енергії становить в середньому 25–30 млн.т. вантажу за рік (1 т. виробленого прокату – 4,5–5 т. вантажу). Один залізничний потяг перевозить 2500 т. Щоб забезпечити своєчасну доставку на завод всіх вантажів потрібно понад 10 000 потягів.

Восьмикласники, розв’язують задачу економіко–технологічного змісту, яка має політехнічну спрямованість, це дає можливість працювати творчо і самостійно. В процесі роботи учні мають встановити склад і вагомі компоненти для виплавки металу, обсяг сировини і палива на рік, причини надзвичайного напруження вантажопотоків у вугільно–металургійних районах країни; обґрунтувати доцільність розміщення підприємств чорної металургії ближче до джерел сировини та палива, на потужних транспортних магістралях, поблизу до джерел води, з наявністю трудових ресурсів і таке інше.

У цій роботі ми прагнемо навчити учнів обґрунтовувати доцільність будівництва металургійного комбінату в тому чи іншому багатому на сировину районі. За таблицями вони визначають запаси залізних руд, підраховують, скільки потрібно на рік заводу залізної руди при наявності в ній 40% заліза.

Підводячи підсумки, учні встановлюють потребу в руді, залежність між обсягом виробництва металу і витратами сировини, ефективність залізорудних баз, критерії оцінки запасів окремих рудних баз країни, принцип розміщення підприємств чорної металургії в Україні та інших країнах.

7. Додатково можна проаналізувати схему, подану у підручнику, яка дає уяву про географію основних металургійних баз країни і допомагає учням встановити їх розміщення.

8. Після ознайомлення з принципами розміщення основних підприємств чорної металургії учні шукають підтвердження правильності своїх висновків за допомогою економіко–географічних карт, переконуючись у їх правильності. Карта використовується для перевірки правильності пошуку, а не як джерело попередніх знань. До кожного принципу вчитель добирає на карті по декілька прикладів розміщення підприємств даної галузі.

9. Для узагальнення і більш наукового обґрунтування принципів використовується схема „Фактори, що впливають на розміщення галузей промисловості”.

10. Щоб з’ясувати основні форми організації виробництва, слід використати такі схеми: „Виробничий процес на підприємствах чорної металургії”, „Комбінат з послідовною переробкою сировини”, „Комбінування, кооперування, спеціалізація” та інші. Якщо таких схем немає, вчителю доцільно виготовити самому і показати внутрішньогалузеві зв’язки.

11. Якщо галузь складна, то виявити додаткові відомості про неї можна у формі запитань. Наприклад, завод приладобудування, який виробляє шкільні мікроскопи, годинники тощо виникає питання: Скільки потрібно металу для виготовлення кожного виду продукції? Скільки потрібно часу та висококваліфікованих працівників, щоб одержати необхідну точність? З відповідей на запитання учні роблять висновок про особливості розміщення трудомістких підприємств. Лише після цього одержаний висновок конкретизується показом на карті ряду підприємств даної галузі.

12. З метою перевірки якості засвоєння нового матеріалу, і, щоб закріпити вивчене, пропонуємо учням роботу з контурною картою: нанести основні райони (бази) даної галузі або її окремі крупні підприємства видобутку сировини і ін. На контурну карту також наносяться новобудови даної галузі (або групи галузей). Якщо учні не встигають закінчити практичну роботу в класі, завдання на контурних картах доцільно перенести додому для їх повного завершення.

13. На уроці проводиться словникова робота, де визначаються й пояснюються опорні поняття й економічні терміни даної теми. Учні працюють зі словниками, що вміщені в кінці підручника або записують пояснення учителя в зошит з географії.

а) питання на виділення й узагальнення рис подібності та відмінності між галузями промисловості України:

Що спільного у розміщенні підприємств транспортного та точного машинобудування?

Чим відрізняється металургійна промисловість від інших галузей?

б) питання на підведення конкретних знань учнів під загальні поняття:

Доведіть, що ТЕЦ – це один із типів промислових підприємств.

Чому галузі добувної промисловості не входять до машинобудівного циклу, але пов'язані з металургією?

в) питання на творче застосування загальних понять в процесі навчальної діяльності:

Опишіть підприємства, на яких працюють ваші батьки. До якого енергетичного циклу вони належать?

г) питання на виявлення причинно–наслідкових зв'язків у географічних явищах:

Чим пояснити, що собівартість електроенергії (металу) в різних районах України неоднакова?

Назвіть причини, які впливають на розвиток та розміщення кольорової металургії в металургійній промисловості України.

д) питання на узагальнення різних причинно–наслідкових зв'язків:

Назвіть головні принципи, які визначають географію чорної металургії.

е) питання на розчленування причин за видами зв'язків:

Як позначається на розвитку та розміщенні чорної металургії України вплив природних ресурсів, науково–технічної революції, нових форм організації виробництва?

Висновок. Запропонована методика до вивчення галузей народного господарства в курсі економічної географії України дає можливість розробити детальний план уроку до кожної теми цього важливого розділу. Окрім того, така робота сприяє поєднанню творчого розвитку, підвищує потенційні можливості учнів.

Таким чином, застосовуючи „сократівський метод” у проблемному навчанні, ми підвищуємо якість знань, ефективно впливаємо на розвиток їх пізнавальної активності.

Література:

1. Битинас Б.П. О смене парадигмы образования. «Образование без границ». – МДЦ. – 2001. – С.43.
2. Кушнир А.М. Технологизация образования и принцип природосообразности. «Образование без границ». – МДЦ. – 2001. – С.44.
3. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні зібрання в 2–х т. – М., 1938. – Т.1. – С.177–178.

В. Червонецький, С. Червонецька

ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДИ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РЕГІОНУ ТА В США

У статті висвітлюються питання інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку засобами природи в сім'ї, розглядаються форми і засоби активізації їх пізнавальної й практичної діяльності, пов'язаної з формуванням уміння приймати відповідальні рішення щодо природного довкілля.

Постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сім'я є нічим незамінним середовищем формування людини, від дня народження і протягом усього життя переважна більшість людей знаходиться під впливом сім'ї, поділяє із своїми близькими радість й гористі, відчуває їх турботу, підтримку, любов. Без сім'ї – нема щастя на землі, справедливо стверджує народна мудрість. Із сім'єю асоціюється поняття рідного дому, психологічного комфорту, пов'язуються перспективи особистого і громадського життя. Сім'я є першою інституцією, де відбувається соціалізація майбутньої дорослої людини, опановуються правила й норми поведінки в суспільстві та природному довкіллі. Сім'я відіграє провідну роль у вихованні молодого покоління, прищеплення йому певних рис характеру, які значною мірою визначають його поведінку, склад мислення, ставлення до людей і навколишнього середовища на індивідуальному та суспільному рівнях. У сім'ї відбувається розвиток всіх сфер психіки дитини, опановуються навички операціональної діяльності, що має важливе значення в формуванні уміння приймати відповідальні рішення щодо природного довкілля, розв'язувати екологічні проблеми. Відповідно актуалізується питання використання природи в гармонійному розвитку дитини, складовою частиною якого є інтелектуальне виховання. Отже для того, щоб дитина була здатною до прийняття природовідповідних рішень, необхідно, щоб батьки прониклися розумінням життєвої значущості використання природи у виховних цілях, вдосконалювали свою еколого–педагогічну компетенцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. При підготовці статті ми спиралися на роботи вітчизняних і зарубіжних вчених, в яких зосереджується увага на питаннях виховної значущості природи в сім'ї: К.Ушинського, В.Сухомлинського, М.Стельмаховича, Г.Шевченко, О.Кульчицької, О.Демченко, В.Куценко (Україна); І.Зверева, Ф.Мустафаєвої, Л.Симонової, Н.Виноградової (Росія); Д.Квасничкової, В.Калини (Чехія); З.Костової

(Болгарія); Р.Лоба (Німеччина); Ф.Бенедикта (Норвегія); А.Віл'ямза, Дж.Кімбла, Г.Прошанського (США).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. У статті зроблено спробу розкрити психолого–педагогічні основи інтелектуального виховання дітей засобами природи в сім'ї, узагальнити підходи до його здійснення. Недостатньо, на наш погляд, висвітлені питання, пов'язані з підвищенням педагогічної компетенції батьків до інтелектуального виховання дітей в сім'ї, в тому числі й засобами природи.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити й проаналізувати досвід інтелектуального виховання дітей дошкільного віку в сім'ї в країнах Європейського регіону та в США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Природа оточує дитину з народження. Вона є тим джерелом, завдяки якому, за визначенням І.Г.Песталоцці, разом піднімається від невиразних почуттєвих сприймань до чітких понять [6,с.272]. Песталоцці тісно пов'язував пізнання природних явищ з опануванням мистецтва мовлення. "З раннього дитинства, – зауважує мислитель, – я хочу ввести свою дитину в усе розмаїття оточуючої природи; хочу організувати її навчання мовленню, збираючи для цього всі прості витвори природи... Єдино справжній фундамент людського пізнання – спостереження за природою" [6,с.180]. Особливу роль природи у розвитку логічного мислення й зв'язного мовлення відзначав К.Ушинський, вважаючи логіку природи найбільш доступною, наочною та корисною для дитини. Безпосереднє спостереження за природним довкіллям на його думку "... становитиме ті початкові логічні вправи мислення, від яких залежить логічність, тобто істина самого слова, та з яких потім випливає саме по собі логічне мовлення й розуміння граматичних законів" [216,с.187]. Для того, щоб вдосконалювати мислення і слово дитини, необхідно збагачувати її душу повними, правильними, яскравими образами природи, тому що все, що є в мовленні логічного впливає із спостережень людини над природою, а саме логіка є "не що інше, як відображення в нашому розумі зв'язку предметів та явищ природи" [8,с.164].

Уміння спостерігати, що формується в процесі пізнання природи, спричиняє до звички робити висновки, виховує логіку думки, чіткість і красу мовлення – розвиток мислення й мовлення відбувається як взаємопов'язаний процес. Тому дуже важливо, щоб батьки звертали увагу на необхідність знайомити дитину з природою якомога раніше, щоб кожного дня вона зустрічалась з чимось новим, і

як зауважував В.Сухомлинський, "щоб кожний крок був подорожжю до джерел мислення й мовлення – до чудової краси природи" [7,с.25]. Знайомство з природою позитивно впливає на розвиток дитячого інтелекту, почуттєвої сфери, спонукає її до творчості. У процесі спілкування з природою дитина вчиться елементарно пояснювати природні явища, існуючі зв'язки має різними природними об'єктами, у неї розвиваються аналітичні вміння. Природа надає можливість для різноманітної діяльності дитини, що сприяє активному опануванню й використанню набутих знань, створюючи передумови для формування логічного мислення, здатності дитини співставляти, порівнювати, робити узагальнення й висновки. Відповідно вона вчиться міркувати, розповідати, описувати.

У дошкільний період сприймання втрачає свій афективний характер: перфективні та емоційні процеси диференціюються. Воно стає осмисленим, виділяються довільні дії (спостереження, пошук). Мимовільна увага та пам'ять переважають протягом усього дошкільного дитинства. Але, як зазначає В.Кутішенко, – "вже в цей період дошкільники вперше починають керувати своєю увагою. А пам'ять починає включатися в процес становлення особистості" [4,с.29].

Якщо у молодшому дошкільному віці переважає репродуктивна увага, механічне відтворення отриманих даних, то у старших дошкільників з'являється довільність у запам'ятовуванні, репродуктивна увага трансформується у творчу. Діти на п'ятому–шостому році життя вже мають уявлення про предмети та явища природи. Так вони знають назви сезону, здатні виділити окремі ознаки ("осінь, тому, що хмари на небі", "сонечко не грає", "листя опадає" тощо).

Діти намагаються пояснити причини й наслідки деяких природних явищ. Так відліт птахів, вони пов'язують з початком холодів, а про горобців кажуть, що вони звикли до зими. "Правда, – зазначає В.Виноградова, – досить часто у цьому віці малюки пояснюють явища невірно, плутають причину й наслідки" [31,с.5]. Як приклад, вона наводить пояснення дітей щодо сезонних змін: "Холодно сьогодні, тому що незабаром випаде сніг"; "Осінь, тому що квітки в'януть". У той же час старшим дошкільникам вже доступне розуміння декотрих причин тих змін, що відбуваються в природі та їх залежності від інших явищ, відбувається усвідомлення послідовності розвитку окремих предметів та найближчих сезонних періодів, формується вміння пояснити поведінку найбільш типових представників місцевої фауни (їжака, ведмедя, вовка, лисиці та ін.). У цьому віці діти починають ідентифікувати й розрізняти предмети та явища, що вказує на розвиток логічного мислення. На сьомому році

життя знання дитини про природне довкілля поглиблюється. Вони спроможні назвати істотні ознаки знайомих предметів і явищ того чи іншого сезону, описати зовнішній вигляд багатьох тварин та їх звички, здатні класифікувати представників флори і фауни за характерними властивостями. На сьомому році життя діти виявляють здатність до порівнянь більш високого рівня, демонструють уміння користуватися ними при опануванні новими знаннями. Вони порівнюють вже не тільки за контрастом, але й за подібністю, роблять це у правильній послідовності, їх оповідання чіткі, точні, емоційні [1,с.7]. У них вже відображається особистісне ставлення до природи. Дається оцінка її якісним показникам (весною дуже красиво – все навкруги розквітає; літом тепло – можна купатися й загорати тощо). Для того, щоб мислення дитини при ознайомленні з природою активно розвивалося і досягло якомога більшого рівня батькам рекомендується цілеспрямовано керувати цим процесом.

Важливо, зазначають американські педагоги, щоб у сім'ї приділяли увагу розвитку інтелектуальних сил дитини, формувалися оцінні судження, вміння розв'язувати посильні задачі пізнавального характеру, розвивалися духовні й моральні потреби у спілкуванні з природою, зміцнювались вольові якості, наявність яких забезпечує готовність приймати безпосередню участь у розв'язанні екологічних проблем [11,с.2].

Педагогічні технології, які мають застосовувати батьки для розумового розвитку своїх дітей є надзвичайно різноманітними. Це й бесіди й оповідання, читання книжок, посильні для дитини певної вікової категорії загадки, головоломки, ребуси, навчальні ситуації, пов'язані з пізнанням та захистом природного довкілля, доглядом за тваринами та рослинами. Важливу роль у розумовому вихованні дітей дошкільного віку відіграє гра.

На користь гри у розвитку дитини вказували видатні мислителі й педагоги минулого: Дж.Локк, Ж.Ж.Руссо, М.Монтесорі, Б.Грінченко, А.Макаренко, В.Сухомлинський. Питання теорії й практики використання гри у гармонійному розвитку дитини висвітлюються у роботах багатьох сучасних педагогів. У процесі гри відбувається соціалізація особистості, засвоюються правила й норми поведінки в природному довкіллі, формується відповідальне ставлення до нього. "Гра, – зауважував А.Макаренко, – становить заняття дитини, найбільш її захоплює" [5,с.33]. В ігровій діяльності дітей дошкільного віку переважають іграшки, що уособлюють різних представників живого (свійських і диких тварин, рослин). Граючись із

ними діти молодшого дошкільного віку засвоюють їх назву, розширюючи свій вокабуляр.

У педагогічній літературі з екологічного виховання як вітчизняних, так і зарубіжних авторів підкреслюється необхідність заохочення дітей до маніпулювання іграшками, ознайомлення їх з найбільш характерними рисами поведінки зображених тварин: рухами, голосом, манерами харчування [9]. При цьому необхідно вчити їх дбайливому ставленню до іграшок, не руйнувати їх. Розвиваючи дитячу фантазію, доцільно спрямовувати її у конструктивне русло, наголошуючи, що тварині господарство дитини потребує догляду. Тому по закінченню гри звіри й птахи мають бути розкладені за належністю до певного виду та класу тваринного світу. Така кваліфікація допомагає малюку краще засвоїти характерні ознаки тих чи інших представників царини життя, розпізнавати і правильно називати їх.

У дошкільному віці спілкування і догляд за свійськими та прирученими тваринами відбувається в ігровій формі. Діти люблять бавитись з ними, годувати їх. Дуже важливо, відзначає Дж.Даррелл, Т.Камполло, щоб таке спілкування не завдало шкоди четвероногим та пернатим друзям малюків [10]. Тому батьки мають навчати як правильно поводитись з тваринами, які умови життя потрібно створювати для них, щоб вони були веселі та здорові.

Правильно організована гра дітей з тваринами дозволяє краще пізнати їх звичаї, особливості поведінки, створює позитивний настрій в домі. Бережливе ставлення до тварин з боку дитини, що виявляється в манері спілкування й догляду за нею, формує взаємну прихильність, почуття дружби, запобігає прояву агресії або мучительства щодо опікуваної істоти.

Прищеплені доброзичливість і відповідальність за стан тварини, бажання захистити її від негараздів, побутового та психологічного дискомфорту спонукає дошкільника до добровільної трудової діяльності, перебирання на себе обов'язків вчасно годувати своїх вихованців, вигулювати їх, слідкувати за здоров'ям і повідомлювати батьків про вчасне надання їм ветеринарної допомоги, якщо вони її потребують.

У дошкільнят будь який вид діяльності, в тому числі й тієї, що пов'язується із спілкуванням з тваринами, містить у собі елементи гри, яка послуговує спонукальним мотивом до розв'язання певних задач із пізнання та захисту природного довкілля та його живих представників, тобто стимулює розвиток мислення, активізує інтелектуальну діяльність.

Особливо важливу роль у цьому процесі відіграють сюжетно-рольові ігри, які в більшості випадків відбуваються в колективі. Дитина в три-чотири роки починає більш інтенсивно спілкуватися із

однолітками. На цьому етапі діти можуть обмінюватися іграшками, допомагають одне одному, а потім починають разом організовувати гру, розподіляючи в ній ролі [3,с.258].

У сумісній грі дитина попадає у відносини залежності від інших дітей, починає розуміти, що без співпереживання, без поступок іншому заради досягнення загальної мети він сам залишиться поза грою та спілкуванням. Гра сприяє подоланню дитячого егоцентризму, вчить спілкуванню, формує комунікативні навички. Вона стає провідною діяльністю і сприяє розвитку рефлексивного мислення, тобто "аналізу своїх вчинків, їх мотивів та співвідношенню їх із загальнолюдськими цінностями, вчинками й мотивами інших людей" [3,с.258]. Опанування цими людськими якостями є конче необхідним, оскільки розв'язання сучасних екологічних проблем можливо за умови колективної взаємодії, узгодженості дій різних людей, взаємопорозуміння та взаємопідтримки.

Формування колективістських навичок у дошкільний період найбільш активно відбувається у дошкільних закладах (дитячих садках, першій ступені початкової школи, де навчання починається з п'яти або шести років). Так, у багатьох європейських країнах і у США батьки намагаються віддати своїх дітей до якогось дошкільного закладу з метою підвищити рівень їх інтелектуального розвитку.

Так в Англії, за свідченням О.Демченко, половина дітей 3–4 річного віку відвідують шкільні ігрові групи, більшість яких організована батьками, а в Уельсі їх до 70% [2,с.106]. Аналогічна тенденція відзначається і в багатьох розвинених країнах Європи та у США, оскільки батьки розраховують на високий рівень розумового виховання своїх дітей у дошкільних закладах, де працюють добре підготовлені й компетентні фахівці.

У програмах з екологічного виховання цих закладів значна увага приділяється контакту дітей з природним оточенням, що передбачає формування у них любові до природи, високих емоційних почуттів, переживань за її стан, розвиток допитливості, цікавості до природи, бажання вивчати і захищати її. Серед методів навчання, що використовуються в дошкільних закладах, переважають дослідницькі, які, відмічають автори норвезького проекту з екологічної освіти, активізують розумову діяльність дітей [11,с.7].

Таким чином в інтелектуальному розвитку дітей дошкільного віку природа відіграє провідну роль. Важливо, щоб батьки належним чином оцінили її можливості й розумно використовували їх задля майбутнього своїх дітей.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В умовах поглиблення екологічної кризи екологічна освіта як найбільш дієвий засіб розв'язання сучасних проблем довкілля стає не тільки важливою складовою навчально–виховного процесу існуючих систем освіти, але й сімейного виховання.

Сім'я покликає сприяти підготовці розвиненої в екологічному відношенні людини, здатної до прийняття екологічно виважених рішень. Дошкільний період життя дитини в цьому відношенні є найбільш сприятливим. Тому в більшості європейських країн та у США підвищенню екологічної компетенції батьків приділяється особлива увага.

У створених центрах екологічної освіти батьків значне місце відводиться опануванню ними педагогічних знань і вмінь, які становлять важливе підґрунтя для використання природи в еколого–виховних цілях, інтелектуальному розвитку дітей як основи екологічно доцільної поведінки у природному довкіллі.

На наш погляд заслуговують на увагу дослідження, присвячені формами організації та запровадження педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, які спрямовані на підвищення педагогічної компетенції батьків, їх готовності до екологічного виховання своїх дітей в сім'ї.

Література:

1. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1978.–103с.
2. Демченко О.І. Теорія і практика сімейного виховання у Великій Британії (історико–педагогічний аспект): Дис... на здобуття наукового ступеня кан.пед.наук за спец. 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Київ, 2000. – 171с.
3. Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. –СПб: Питер, 2004. – 560с.
4. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128с.
5. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2–х т. Т.2 /Под ред.И.А. Капрова (отв.ред.). – М.: Педагогика, 1977. – 320с.
6. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2–х т. Т.2. –М.: Педагогика, 1981. – 336с.
7. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнської культури як фактор морально–етичного формування особистості. – К., 2002. – С.8–16.
8. Ханковски Б. Ролята и задачата на класния ръководител в екологичното възпитание на учениците в Унгария /Ролята на класния ръководител и

- младежните організації за екологічне виховання учнівців. –
Софія, 1983. – С.85 – 97.
9. Arth A.A., Johnson J.N. Dramatization and Gaming for Optimum Environmental Survival //Elementary English. – 1973. – Vol. 50. – № 4. –Pp.540–541.
 10. Campolo T. How to Rescue the Earth without Worshipping Nature. First. Edition. –Nashville^A Tomas Nelson, Inc., 1992. – 21 Ір.
 11. Environmental Education for Our Common Future. A Handbook forTeachers in Europe /Prepared by Faye B. – UNESCO: Norwegian University Press, 1991. – 98 p.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Ю.Бурцева

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОЛОРОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті охарактеризовані психолого–педагогічні умови формування полорольової поведінки в дошкільному дитинстві. Також розкриваються шляхи формування полорольової поведінки.

Ключові поняття: полорольова поведінка, умови формування полорольової поведінки, шляхи формування полорольової поведінки.

Актуальність проблеми статевого виховання обумовлена зміною парадигми наукового та художнього мислення, перетворенням та видозміненням ціннісних установок, категоріального синтезу в науці, духовними пошуками в суспільстві та мистецтві.

Наукова розробленість проблеми: проблема формування полорольової поведінки, як один з основних аспектів статевого виховання, перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (Е.Дюркгейн, Ю.Кондрі, С.Кондрі, Жаклін, Маккобі, О.Рябов, Н.Пушкарева, О.Вороніна, А.Кириліна, М.Малишева, В.Медушевський, Стерн).

Полорольова поведінка людини є одним з основних факторів, що утворюють соціальні норми поведінки в суспільстві. Проблема полорольової соціалізації включає питання формування психічного полу дитини, психічних полових відмінностей та полові диференціації. Без її розв'язання неможливо розробити методи диференційованого підходу до виховання дітей різної статі, для формування в них основ таких якостей, як мужність та жіночість, необхідних для успішного виконання в майбутньому своїх функцій в родині.

Домінуючі погляди в суспільстві на полові соціальні ролі чоловіків та жінок протягом тривалого періоду розвитку людського суспільства викликали необхідність окремого виховання дітей. Ці погляди були продиктовані поляризацією суспільних функцій чоловіка і жінки, чіткою ієрархією полових ролей, за якою вважалося, що чоловік має займати соціально більш значущу позицію, а позиція жінки – залежна та підкорена. Звідсіля необхідно було готувати хлопчика до майбутньої ролі воїна, вождя, жерця, звільнити його від будь–якого жіночого впливу і в першу чергу послабити його ідентифікацію з матір'ю. Цього досягали шляхом фізичного віддалення від батьківського дому, а також за допомогою соціальних

організацій, так званих „чоловічих будинків”, в яких хлопчикам різного віку належало ночувати під дахом особливого житла, де вони виконували деякі види сумісних робіт, спілкувалися, відпочивали [1].

Полова соціалізація дівчаток відбувалася переважно в стінах батьківського дому, біля матері та була спрямована на набуття нею певних форм поведінки та залучення її до майбутньої ролі жінки та пов'язаних з цим обов'язків.

Полорольове виховання в родині – не просто сума впливів дорослих на дитину–дошкільника, а складна система взаємних впливів дорослих та дітей одне на одного. В цій системі існують свої внутрішні протиріччя, що можуть врівноважувати та компенсувати одне одного та збуджують дитину на етапі інтенсивного полорольового формування до власної активності, пошукової поведінки.

Переважає більшість цих відмінностей є генетично обумовленою. Маккобі і Джекмен припускають, що велика агресивність чоловіків може бути викликана тим, що їхній організм у пренатальний період одержував більшу кількість полових гормонів. Тиджер вважає, що підвищена агресивність чоловіків обумовлена скоріше полорольовою соціалізацією [2].

Проблему статевих взаємовідносин можна розглядати як один з найбільш репрезентативних феноменів безперервного злиття біологічних та соціальних факторів життя людини. Біологічна складова статевих взаємовідносин мало змінилася з давніх часів до сьогодні. Проте соціальна компонента зазнала суттєвих відозмін.

У всіх диференційованих у половому відношенні живих істот спостерігається притягання між чоловіком і жінкою, спрямоване до полового зближення. Оскільки ні ідеальної жінки, ні ідеального чоловіка у дійсності не існує, то ця галузь взаємного притягання вимагає особливої уваги. Закон притягання полів ґрунтується на основі взаємності.

Таким чином, сучасна система виховання не відводить місця в соціалізації хлопчиків маскулинним проявам (агресії, довготривалій активності). Постійна негативна стимуляція дорослих, спрямована на заохочення „чоловічих проявів” та покарання за „не чоловічі” (плач) призводять до боязні зробити щось жіноче. Відсутність можливості проявити свою маскулинність спочатку в дитячому садку, потім в школі та на роботі знижує статус чоловіка в суспільстві, що в свою чергу ускладнює орієнтацію на культивування чоловічих якостей у хлопчиків [3].

Формуванню полорольової поведінки в старшому дошкільному віці сприяють такі психолого–педагогічні умови:

– врахування принципів когнітивно–комунікативної поведінки дошкільників;

– виявлення емоційного, оціночно–ціннісного аспектів сприймання жіночих та чоловічих образів фольклорних творів, поведінки однолітків;

– систематичне використання творів українського фольклору з метою формування полорольової поведінки дошкільників.

Формування полорольової поведінки старших дошкільників відбувається в родині, в середовищі однолітків, у процесі організованого навчання й виховання, під впливом літератури і мистецтва, засобів масової комунікації.

Всі шляхи статевого виховання (соціалізація, виховання, просвіта) пов'язані з передачею норм пологої та сексуальної поведінки: наслідування традицій та звичаїв, передача декларативного та реального аспектів повсякденної свідомості, література, мистецтво, засоби масової комунікації, лекційна пропаганда, науково–популярна література. Шляхи статевого виховання опосередковані і прямо або опосередковано персоніфіковані в широкому колі людей, з якими спілкується індивіді які є „носіями” статевого виховання.

Сім'я – один з перших за часом і найбільш близький дитині вихователь. Вирішальне значення в поло рольовому розвитку дітей пов'язано з матір'ю. Співвіднесення себе і сім'ї у дорослого і дитини дзеркальні: для дорослого сім'я – похідне від „я”, для дитини „я” – похідне від сім'ї.

Найбільш загальні установки батьків пов'язані зі стереотипами повсякденної свідомості. З них батьки виходять тоді, коли прагнуть по рухливості плоду визначити Пол дитини. Після народження ці стереотипи актуалізуються: батьки бачать в поведінці дитини ознаки відповідності або невідповідності тому, якими в їх уявленні мають бути хлопчик чи дівчинка. Відповідність так чи інакше заохочується, невідповідність зустрічає опір: „хлопчики – не плачуть”, дівчинку, яка плаче швидше беруть на руки, ніж хлопчика. Поведінка цього типу переважно свавільна та мотивована: „Ти дівчинка, а дівчатка...”, „Ти хлопчик, а хлопчики...).

Батьки більше ідентифікують себе з дитиною своєї статі і більше прагнуть бути моделлю для нього. На спілкування з дітьми переноситься стиль відносин між полами: батьки ставляться до доньок в деякому смислі як до маленьких жінок, а матері до синів – як до маленьких чоловіків. Батьки більше розмовляють з новонародженим сином, в поведінці матері з хлопчиком превалюють м'язові вправи, а з дівчатками мовленнєве спілкування (Р.Грін).

Важливе значення має бажаність чи небажаність полу дитини. Більшість батьків в кінцевому результаті приймають фактичний Пол

дитини, але в деяких родинх виникає незадоволеність, що впливає на ставлення до дитини та викликає її невротизацію.

У виховання хлопчиків має значення ступінь їх маскулинності – фемининності в очах батьків: недооцінка призводить до прагнення стимулювати маскулинність через над вимоги, непідсилені для дитини та знижуючі у неї цінність та силу „я”, тим самим призводячи частіше до фемінізації, ніж до підсилення маскулинності. Важливою є також оцінка батьками власної маскулинності – фемининності та динаміка їх розвитку. Установки цього рівня двоякі. З одного боку, батьки чекають від дитини своєї статі поведінки, схожої з їх власною поведінкою в дитинстві, а з іншої – реалізація того, чого вони самі хотіли, та не досягли.

Якщо матір розуміє та заохочує доньку, то вона більш активна; якщо до доньки так ставиться батько, то вона більш пасивна. Батьки схвалюють активні в синів і соціально–наслідувальні у доньок ігри. На активну гру дівчаток матері реагують нейтрально, а батьки не схвалюють її. Діти реагують не просто на поведінку батьків, а на поведінку, пов’язану з полом (Х.Биллер, М.Таубер). В сучасній родині батько все більше виступає як партнер матері по вихованню дітей. Патріархальні уявлення про роль батьківства нерідко зводяться до уявлень про суворого і жорстокого голову родини. Прогресивна тенденція полягає в тому, що роль батька як голови родини змінюється роллю більш врівноваженого, стабільного, сильного друга дружини і дітей. Змінюється і роль матері – на спілкуванні з дітьми позначається „емансипаційна маскулінізація” жіночої поведінки, завдяки якій жінка нерідко прагне домінувати над чоловіком і дітьми. В гармонійній родині мати з раннього віку вчить дитину тому „як”, а батько – тому „що”; батько вчить дітей бути „кимось”, а мати – „кимось для когось”.

Отже, батьки та родина є першими вихователями дитини; вони не однобічно впливають на дитину, а взаємодіють з нею. Ця взаємодія визначається співвідношенням статі дитини і батьків та ставленням останніх до полу дитини. Успішність статевого виховання в родині залежить від вираженості в дитини маскулинності – фемининності.

Основним джерелом інформації про статові відмінності та сексуальну поведінку для дитини є однолітки (Дж.Гаднон, Д.Н.Ісаєв, В.Е.Каган). Принципово важливим при цьому є визнання існування особливої дитячої субкультури: дитина – не тільки об’єкт виховного впливу з боку дорослого, але й суб’єкт пізнання та спілкування, носій і творець власної культури (М.В.Осоріна). Характерною рисою дитячої субкультури є її демонстративне протистояння „правильному”

і нерідко подавляючому світу дорослих, що дозволяє дітям відчути свою самостійність, затвердити власні норми та цінності. Традиції дитячої субкультури є досить стійкими. На всіх вікових рівнях дитячої субкультури традиції дівчаток та хлопчиків суттєво відрізняються. В середовищі однолітків дитина може відчути себе як представник статі, апробувати поло рольові установки в нерегламентованому дорослими спілкуванні. Діти підкріплюють одне в одного поведінку, що відповідає їх полу (М.Ламб). З віком усвідомлювані та мотивовані негативні реакції на невідповідність поведінки однолітка полу стають значно частішими. Полова роль – одна з самих розповсюджених механізмів дитячого навчання. Якщо в спілкуванні з дорослими дитина орієнтується на стандартні стереотипи полорольової поведінки, то в спілкуванні з однолітками вона практично повторює динаміку пологої диференціації (В.Сегмиллер). В дитячій субкультурі відбувається важливіша частина того процесу, в якому дитина сама є творцем свого виховання, адже виховує саме та діяльність, яка виходить з душі дитини, є її власною діяльністю (Ю.Азаров).

Формування полорольової поведінки старших дошкільників також відбувається в процесі організованого навчання та виховання. Передача дітям необхідних загальних відомостей педагогом забезпечена його професіоналізмом. У дошкільному організованому вихованні статеve виховання майже не представлене. Лише деякі вихователі інтуїтивно реалізують диференційований підхід до хлопчиків і дівчаток, акцентуючи увагу на обов'язках хлопчиків допомагати та поступатися дівчаткам, не ображати їх, заступатися за них (Т.А.Репіна). Перед педагогом постає складне завдання знайти шляхи, що сприяють дружбі між хлопчиками та дівчатками, і разом з тим не гальмувати процес пологої диференціації. Згладити це протиріччя можуть сюжетно–рольові ігри, що враховують інтереси і хлопчиків, і дівчаток.

Специфічними засобами пізнання світу є література та мистецтво. Вони ніколи не обминали питань статі, сексуальності, еротики. В народних колискових піснях знаходили відображення поло рольові стереотипи. Чарівна казка несе в собі образи складних концептуальних трактувань полу. Образ Баби Яги – це образ анти жінки, тобто жінки (фізично) без жіночності (душевно). У дітей образ Баби–Яги пов'язується не зі страхом болю, фізичних страждань, а завжди зі страхом небуття – відриву від матері, розлуки з нею назавжди.

Дорослі схильні поділяти твори мистецтва на корисні та шкідливі, педагогічні та антипедагогічні, встановлюючи цензуру в читанні та знайомстві з ними.

Засоби масової комунікації в сучасному світі утворюють один з важливіших шляхів виховання. Масовість аудиторії, живість, різноплановість, варіації форм подачі та інтерпретації роблять їх надзвичайно привабливими для дитячої аудиторії.

Отже, формування полорольової поведінки відбувається в родині, під час спілкування з однолітками, а також шляхом організованого навчання та виховання.

Література:

1. Теория и методология гендерных исследований. – М.: МЦГИ, 2001.
2. Хрестоматия по курсу "Основы гендерных исследований." – М.: МЦГИ, 2000.
3. Антологія гендерной теории. – Минск, 2000.

В.Луца, Е.Тужикова

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ОБЩЕНИЯ В ИГРЕ КАК РЕГУЛЯТОРОВ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Развитость общения в игре определяется тем, выделяет ли ребенок общение с партнером как задачу установления доброжелательных отношений и имеет ли он опыт применения способов общения. Одного владения способами без осознания и принятия выделенной задачи недостаточно, чтобы с наибольшим эффектом осуществлять регулирование отношений детей в совместной деятельности. В связи с этим мы полагали, что при формировании общения важно прежде всего вычленивть его для ребенка как задачу установления между участниками игры доброжелательных отношений, добиться осознания и принятия этой задачи, а потом уже подвести к необходимости использования для ее решения определенных коммуникативных умений.

Исходя из положения отечественной психологии о том, что цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым в форме усвоения общественно–исторического опыта путем интериоризации и результирующего в системе психологических новообразований, специфичных для каждой возрастной стадии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин), что постановка целей коррекционной работы осуществляется в контексте представлений о структуре и динамике возраста (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Г.В.Бурминская, И.В.Дубровина), мы выделяем три основных направления в области постановки коррекционных целей:

1. Оптимизация социальной ситуации развития;
2. Развитие видов деятельности ребенка;
3. Формирование возрастных новообразований.

Оптимизацию социальной ситуации развития мы связываем с оптимизацией общения ребенка, как в сфере социальных отношений, т.е. отношений ребенка с “общественным взрослым”, как представителем социальных институтов – воспитателем, учителем и т.д., так и в сфере межличностных отношений, т.е. отношений с близкими взрослыми и значимыми сверстниками (М.И.Лисина). Следующей важной задачей оптимизации социальной ситуации развития считаем внесение необходимых корректив в образовательный–воспитательный компонент – тип учебно–воспитательного учреждения, тип семейного воспитания, участие ребенка в различных формах занятий.

Следующую задачу связываем с коррекцией позиции ребенка по отношению к школе и роли ученика. Здесь мы стремимся изменить негативное отношение к своей межличностной или социальной роли на “принимающее” отношение за счет переосмысления сложившейся ситуации и создания у ребенка нового, более продуктивного с точки зрения задач развития, образа “Я в мире”.

Успешность коррекционной работы мы видим в следующем:

- пролонгированности коррекционного воздействия;
- в особенностях родительской позиции и мере их участия в коррекционном процессе, в связи, с чем актуальной становится задача организации работы с родителями, как условие достижения конечного успеха при учете социоэкономического статуса семьи, числа детей в семье, типа семьи, пола ребенка, возраста матери, ближайшего социального окружения ребенка;
- времени осуществления интервенции: чем раньше выявлены отклонения и нарушения в развитии и чем раньше начата коррекционная работа, тем больше вероятность успешного разрешения трудностей развития ребенка;
- в использовании метода игровой терапии.

Занятия с воспитанниками выступали не только в форме прямого обучения, но и в виде различных игр и упражнений с дидактическим материалом.

Роль взрослого здесь заключалась в том, чтобы целенаправленно организовать деятельность детей, что способствовало бы реализации намеченного в эксперименте плана. При этом планировалась целевая система приемов, при помощи которых испытуемые приобретали социальный и эмоциональный

опыт, который фиксировался вначале в речи взрослого, а затем в собственных высказываниях детей.

1. При отборе программного содержания мы руководствовались положениями одного из вариантов гуманистической психологии – центрированной на ребенке терапии К.Роджерса, а именно: психологическими условиями эффективного взаимодействия, которое благоприятствует максимальной реализации творческого потенциала личности (самоактуализации) является:
2. Безусловное позитивное принятие другого человека, искренняя симпатия, интерес и внимание к нему как следствие самого факта его существования;
3. Конгруэнтность – сложное понятие, которое означает взаимное соответствие переживания, осознание и выражение своих эмоций и мыслей умение быть самим собой без выставленных напоказ “масок” и “фасадов”;
4. Эмпатия – способность к сопереживанию и понимание эмоционального состояния другого человека.

Исходя из выше сказанного, анализа литературы по рассматриваемой проблеме, а также данных констатирующего эксперимента, мы определили конкретные задачи формирующего эксперимента: сформировать у испытуемых представление о некоторых базовых эмоциях, научить их распознаванию и произвольному проявлению чувств, а также умению принимать во внимание чувства другого человека и быть ответственным за свои чувства.

Важнейшим условием нашей работы была психокоррекция таких негативных эмоциональных проявлений, выявленных у исследуемой группы детей, как страх, тревожность, импульсивность, агрессивность, застенчивость, вина.

Поддержание здоровой эмоциональной атмосферы, положительного микроклимата в экспериментальных группах обеспечивалось отношением психолога и педагогов как к каждому ребенку в отдельности, так и к коллективу детей. Кроме того, требовалась четкая взаимосвязь коррекционной психотерапевтической работы всех специалистов – сотрудников дошкольного учреждения.

На протяжении всего формирующего эксперимента велась большая работа с родителями наших испытуемых: создание в семьях необходимых условий для эмоционального благополучия детей, ознакомление родителей с содержанием коррекционной работы и др.

В основу обучения была положена методика О.В.Хухлаевой [7] и приемы экспрессивной психотерапии З.С.Карпенко [3], как

наиболее отвечающие, на наш взгляд, выдвинутой гипотезе и поставленным задачам исследования в целом и формирующего эксперимента в частности.

В целом можно судить о положительном эффекте формирующего эксперимента: у наших воспитанников в некоторой степени сгладился дефицит жизненного и социального опыта; у них появился интерес к человеческим отношениям, возникла необходимость давать объяснения происходящему.

Можно сделать ряд выводов и относительно влияния системы знаний о базовых эмоциях на формирование первой коллективной деятельности детей.

1. Предложенный в коррекционном обучении материал содержанием соответствует возрастным, интеллектуальным, речевым возможностям детей, принимавших в нем участие.
2. Постепенное усвоение испытуемыми с ОНР систематизированных знаний о базовых эмоциях позволило развить у них умение устанавливать причинно–следственные связи на определенном уровне, в соответствии с возможностями детей данной категории.
3. Результаты эксперимента показали, что, опираясь на социальный опыт детей, зафиксированный в слове, к старшему дошкольному возрасту у них можно сформировать обобщенные представления о взаимоотношениях людей в коллективной деятельности.
4. Последовательность и целенаправленность обучения детей позволило судить о правильно прогнозируемом его характере и результатах, а с другой стороны – о наличии адекватной цели.
5. В процессе обучения можно выявить и активизировать потенциальные возможности некоторых детей, а в дальнейшем на их основе актуализировать уже имеющийся у них социальный опыт, тем самым подготовить детей к общению со сверстниками.

Результаты экспериментального исследования подтвердили продуктивность предложенного содержания коррекционного обучения, способствующего активизации познавательной деятельности детей с нарушениями речевого развития, созданию мотивационной основы их деятельности. У большинства воспитанников в результате обучения появилось желание общаться со сверстниками, заботиться о близких людях, критически относиться к себе, соизмерять свои возможности и т.д.

Литература:

1. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно–психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд–во МГУ, 1990.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1967.
3. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей. – К., 1997.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Изд–во МГУ, 1971.
5. Лисина М.И., Силвестру Л.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983.
6. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. №1. – С.164–168.
7. Хухлаева О.В. Лесенка радости (Практическая психология в образовании). – М.: Изд–во «Совершенство», 1998.

ПСИХОЛОГІЯ

Т.Кузнецова, Т.Сусленко

ФОРМУВАННЯ КОЛЬОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ В СИСТЕМІ РОБОТИ З СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Сенсорний розвиток є фундаментом загального психічного розвитку дитини і має самостійне значення, оскільки повноцінне сприйняття необхідне і для успішного навчання дитини в дитячому садку, в школі, і має важливе значення у всіх видах труда.

Як вказував О.В.Запорожець, в процесі суспільно-історичної практики людство виділило з всієї маси відчуттів цілі системи або закономірно побудовані ряди форм, кольорів, величин та інших особливостей предметів. Під час пізнання цих особливостей предметів, людина набуває набір еталонів, за допомогою яких він оцінює ту або іншу якість і знаходить їй місце в ряду інших.

Значення сенсорного виховання розглядали видатні представники дошкільної педагогіки: О.Декролі, М.Монтессорі, Ф.Фребель та ін. Проблемами сенсорного виховання займалися В.Авансова, З.Богуславська, Н.Ветлугіна, Г.Леушіна, Н.Пакуліна, О.Тіхеєва, А.Усова та ін. Особливе місце в психологічних дослідженнях проблем сенсорного розвитку дітей раннього віку в вітчизняній науці займає школа Л.О.Венгер. Всебічне вивчення нею процесів формування сприйняття у дошкільників зробило величезний внесок в науку і практику виховання дітей раннього віку. Сучасна система сенсорного виховання розроблена на основі наукових психологічних і фізіологічних даних про розвиток дитини дослідниками Н.Авдєєвою, Л.Галігузовою, С.Мещеряковою, О.Смирновою та ін. Розвиток сприйняття у дітей раннього віку є предметом значного циклу робіт, які проводилися під керівництвом О.В.Запорожця. Результатом було виявлення структури перцептивних дій і розробка шляхів їх формування. Навчання перцептивним діям відбувається в різних видах діяльності, а з дітьми раннього віку включається в спеціальну роботу з ознайомлення з сенсорними еталонами і діями з предметами.

Початки сенсорних здібностей виходять з загального рівня сенсорного розвитку, який досягається в ранні періоди дитинства. Сучасні наукові дані (Г.Григор'єва, Л.Олійник, Л.Павлова, В.Никанорова та ін.) свідчать про можливість сенсорного розвитку дитини з перших місяців життя. Дитина познає якості предметів. Якщо такі якості предметів, як їх форма або величина прямо визначають об'єктивну фізичну можливість або неможливість здійснення з даними предметами певних дій, то колір може

визначати вживання предмета, дії з ним неопосередковане, через впізнання об'єктів по їх кольоровим особливостям.

Вивчення розвитку кольорового сприйняття (Л.Венгер, І.Венев, Н.Красногорська, Ж.Шиф) показало, що в цієї області відбувається формування й удосконалення перцептивних дій, яке визначає успішність рішення дитиною різного роду практичних і пізнавальних завдань. Сутність цих дій у співвідношенні кольорових властивостей предметів з засвоєними дитиною кольоровими еталонами і формуються в контексті практичного орієнтування.

Психологічні дослідження показують, що без спеціального навчання, сприйняття дітей тривалий час залишається поверховим, відривчастим і не створює необхідної основи для загального розумового розвитку, оволодіння різними видами діяльності, повноцінного засвоєння знань і навичок в початкових класах школи.

Готовність дитини до шкільного навчання в значній мірі залежить від її сенсорного розвитку. Багато труднощів, які виникають перед дітьми в ході початкового навчання, пов'язані з недостатністю точністю і гнучкістю сприйняття. Важливу роль в розвитку дітей, в повноцінному ознайомленні їх з оточуючим відіграє кольорове сприйняття.

Порушення кольорового сприйняття приводить до емоційного збіднення, убогості мови, неправильного виконання дій, пов'язаних з кольоровими поняттями. Саме з метою попередження затримки формування сенсорних еталонів і подальшого психічного розвитку взагалі, важливо вже з раннього дитинства навчати малюка орієнтуванню на кольорові властивості предметів.

Особливо актуальна ця проблема в роботі з дітьми у яких є затримка психічного розвитку, тому що сенсорний розвиток у них відбувається на недостатньому рівні. В той же час тільки повноцінне кольорове сприйняття дозволяє говорити про повноцінне ознайомлення цих дітей з навколишнім.

Відомо, що дітям з затримкою психічного розвитку притаманна низька пізнавальна активність, яка проявляється у всіх видах діяльності. Особливості розвитку їх психічних функцій визначають ті труднощі, з якими стикаються діти з ЗПР при засвоєнні тих еталонів кольору, які не мають постійної характеристики. Кольору власно змінність в кожному новому предметі, він може бути як головною характерною рисою цього предмету, так і набувати другорядне значення в характеристиці цього ж предмета.

Проблема педагогів, яки працюють з дітьми з затримкою психічного розвитку, в тому, що на сьогодні в Україні ще не прийнята програма виховання і навчання дітей з ЗПР. Саме тому в роботі з такими дітьми дефектологи використовують програми для масових закладів "Дитину" або "Малюк". Ці програми не мають спеціального розділу з розвитку

сенсорних здібностей дітей, здебільшого, розвитку кольорового сприйняття. Система упровадження сенсорного досвіду в різноманітні види діяльності, яку запропонували дані програми, не зовсім ефективна в роботі з формування у молодших дошкільників з ЗПР умінь співвідносити, розрізняти і самостійно називати кольори. Це пов'язано з тим, що різноманітність систем сенсорних еталонів і недостатня здібність дитини з ЗПР засвоювати їх окремі елементи, не дають можливості повноцінного і своєчасного формування окремих процесів, зокрема процесів кольорового сприйняття.

Для виявлення початкового рівня розвитку сенсорних еталонів нами був проведений констатуючий експеримент, який проходив в місті Севастополі в дитячому садку змішаного типу № 15. В експерименті приймали участь діти другої молодшої групи № 3 у віці 3–4-х років з діагнозом F–83 і діти масової групи № 10 з нормальним психічним розвитком.

З урахуванням вимог програми “Дитина”, яку на сьогодні використовують дефектологи у роботі з дітьми з ЗПР, ми відібрали чотири основних кольори, які вивчаються дітьми в другої молодшої групі.

Метою констатуючого експерименту було вивчення рівня розвитку кольорового сприйняття у молодших дошкільників з ЗПР у порівнянні з їх нормально розвиненими однолітками, а саме умінні дітей правильно співвідносити, розрізняти і називати основні кольори.

Дослідження проводилось у двох напрямках.

Метою I-го напрямку експерименту було виявлення рівня розвитку сприйняття кольору у молодших дошкільників з ЗПР, яке проводилося в три етапи.

На першому етапі вивчались особливості орієнтування дітей з ЗПР на зразок. Ми намагалися в'яснити, *чи вмє дитина лише за допомогою зору, без називання конкретного кольору, співвіднести його з зразком*. На цьому етапі нами застосовувалися спеціальні дидактичні ігри.

Метою другого етапу I-го напрямку дослідження проводилося вивчення можливостей молодших дошкільників з ЗПР виконувати завдання на визначення кольору за словесною інструкцією. На цьому етапі ми уточнювали, *чи може дитина за словесною інструкцією педагога і демонстрацією мотиваційного об'єкту обрати з групи різноманітних предметів предмет заданого кольору*.

На третьому етапі з'ясовувалось, *як діти уміють самостійно визначати і правильно називати колір*.

Метою II напрямку дослідження було вивчення впливу рівня розвитку кольорового сприйняття дітей з ЗПР на ознайомлення їх з оточуючою дійсністю, на їх уміння орієнтуватися на колір в образотворчій

діяльності, при описанні іграшок і знайомих предметів. Другий напрямок містив два етапи роботи.

На першому етапі було виявлене *уміння дітей застосовувати колір в образотворчої діяльності як самостійно, так і по завданню вихователя*. Дослідження проводилося під час спостереження за процесом малювання дітей на спеціальних заняттях, коли кольори були задані вихователем – названі і продемонстровані, а також в процесі вільного малювання і розфарбування чорно–білих малюнків.

На другому етапі нами було *визначене уміння дітей орієнтуватися на колір при описанні іграшок і предметів*.

Аналіз результатів констатуючого експерименту дозволив виділити ряд недоліків в процесі кольорового сприйняття у дітей з ЗПР. Це недостатня концентрація уваги при прийнятті інструкції і виконання завдання; низький рівень орієнтування в завданні навіть при наявності навідних питань і повторних інструкцій; байдужість до великої кількості помилок і слабка здібність їх виявлення та виправлення, що свідчить про низький рівень самоконтролю та саморегуляції; низький рівень запам'ятання і самостійного називання кольору в мовленні; утруднення в прийнятті допомоги, які пов'язані з низьким рівнем пізнавальної діяльності; мозаїчність в знанні еталонів кольору, не завжди своєчасне включення цих знань в інтелектуальну діяльність; недостатність перцептивних дій.

Нами встановлено, також, що затримка в формуванні кольорового сприйняття у дітей з ЗПР приводить до нестійких, вибіркових, неточних уявлень в пізнанні ними оточуючих предметів і явищ, до серйозних утруднень при формуванні у них первинних аналітичних здібностей – функцій узагальнення, класифікації, орієнтування з опорою на кольорову ознаку.

Отримані дані вказали на необхідність розробки спеціальної системи з формування сприйняття кольору у дітей з затримкою психічного розвитку.

Основою формуючої методики стала багатоетапність формування у дітей умінь співвідносити, розрізняти і називати колір, паралельне підкріплення цих знань у мовленні та продуктивної діяльності, опора на як можна більшу кількість аналізаторів.

З урахуванням рекомендацій провідних педагогів і психологів з виховання сенсорної культури у дошкільників (З.Богуславської, Л.Венгер, В.Гербової, О.Запорожця, Т.Комарової, З.Максимової, Е.Пілюгиної, Н.Пакуліної, В.Селіверстова, Е.Смирнової, А.Усової, Г.Швайко та ін.), навчання операціям з кольором ми будували шляхом плавного включення кожного нового етапу в попередній. Нами були визначені строки навчання

дітей роботі з кожним кольором. Методика роботи передбачала два напрямки.

Перший напрямок роботи містив формування навичок перцептивних дій у дітей з ЗПР за наступними етапами:

- 1) уміння співвідносити колір із зразком (два тижня),
- 2) уміння знаходити колір по слову вихователя (два тижня),
- 3) уміння самостійно називати кольори (три тижня).

Більша тривалість третього етапу сприяло не тільки розвитку мовленнєвої активності дітей, але й їх пізнавальної діяльності, укріпленню сформованих асоціативних зв'язків, закріпленню назв кольорів в мовленні. В процесі вивчення кольорів діти ознайомлювалися з об'єктами і предметами навколишнього середовища.

Другий напрямок роботи передбачав закріплення набутих навичок перцептивних дій шляхом продуктивної діяльності (образотворчої і конструктивної) і мовленнєвої роботи (мовленнєвий матеріал, бесіди, описання знайомих іграшок, робота з картиною, ігри тощо).

Продуктивна діяльність дітей з ЗПР, колективна та індивідуальна образотворча і мовленнєва робота використовувалися і для закріплення на кожному етапі навчання.

Нами розроблена система занять, спрямована на корекцію недоліків кольорового сприйняття, яка дозволяє також більш успішно, повноцінно проводити ознайомлення дошкільників з навколишнім, тому що основні уявлення про навколишнє середовище, які підкріплені сенсорним досвідом дитини, є стійкими, більш повноцінними та повними і засвоюються в більшому об'ємі.

Результати формуючого експерименту оказались досить високими. Пізнавальна активність дітей під час проведення ігрових занять різко зросла, покращилися увага і запам'ятання, розширився активний словник, удосконалення процесів аналізу і синтезу сприяли розвитку сприйняття, творчого уявлення дітей, формуванню стійких сенсорних еталонів кольору. Високі показники ефективності запропонованої методики обумовлені специфікою порушень психічних функцій у дітей з ЗПР і збереженістю їх інтелекту.

Подальше спостереження за дітьми дало підставу зробити висновки, що їх навички співвідносити, розрізняти і називати кольори, сформовані під час проведення спеціальної роботи, носять стійкий характер. В процесі розпізнання абстрактної категорії кольору діти пізнають світ предметів, явищ, оточуючої їх дійсності, що є важливим компонентом в проведенні роботи з ознайомлення їх з навколишнім світом.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Л.Шамко

ПРОБЛЕМА ГЕНЕЗИСА, ФУНКЦИЙ И СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Стаття присвячена аналізу основних сучасних досліджень, вивченню генезису, функцій та структури емоційних процесів не в історичному аспекті, але з метою визначення найбільш значущих, раніше не досліджених проблем діагностики та визначення адекватних методів корекції проблемних ланок розвитку дітей із ЗПР.

Ключевые слова: генезис, задержка психического развития, пропедевтика эмоциональных расстройств, структура, функции, эмоции, эмоциональная сфера.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами. Важнейшим условием, обеспечивающим социальную адаптацию детей с проблемами в развитии, является формирование у них в ходе коррекционной учебно–воспитательной работы устойчивых нравственно–эстетических черт и свойств личности, социальных качеств, интересов и потребностей в соответствии с общественными нормами, предупреждение различного рода негативных явлений в их среде.

Обеспечение оптимальных условий воспитания и обучения детей с различными дефектами психического или физического развития с целью содействия как можно лучшей подготовке их к самостоятельной активной общественно полезной жизни в нормальном социальном окружении – ответственная социальная и педагогическая проблема.

Развитие эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития (ЗПР) рассматривается в современной науке как приоритетная коррекционная задача. Известно, что многие трудности школьной адаптации у этих детей обусловлены незрелостью их переживаний и своеобразием эмоциональной регуляции поведения. Многие из них имеют низкий или нестойкий интерес к различным видам деятельности, склонны к отказу от нее, из–за неуверенности в собственных силах при необходимости действовать самостоятельно и целенаправленно. Они своеобразно переживают ситуацию оценки их деятельности.

Поверхностность привязанностей, легкая пресыщаемость, эмоциональная возбудимость и лабильность, частая смена настроений, проявления аффекта приводят к сложностям в общении

со сверстниками и взрослыми. Негативизм, боязни, агрессивность не способствуют благоприятному развитию личности ребенка с ЗПР. Поэтому каждый, кто занимается воспитанием и обучением такого ребенка понимает, как важна своевременная коррекция его эмоциональной сферы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых обозначено решение данной проблемы и на которые опирается автор. В отечественной психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению, истоки которой находятся в трудах Л.С. Выготского, представлена в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Н.Г. Салминой, Е.Е. Кравцовой, Н.И. Гуткиной и др.

В существующей системе подготовки детей с ЗПР к жизни определены условия воспитания и пути развития этой категории детей (Т.А. Власова, З.С. Карпенко, Л.В. Кузнецова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, В.Ф. Мачихина, Т.Н. Павлий, Н.Г. Поддубная, Е.С. Слепович, У.В. Ульяновская, С.Г. Шевченко и др.).

Определение не решенных ранее аспектов общей проблемы, которые посвящается данная статья. В нашей статье мы попытались проанализировать некоторые уже имеющиеся в современной науке данные о генезисе, функциях и структуре эмоциональных процессов детей с задержкой психического развития с целью дальнейшей разработки методов диагностики и методов коррекции эмоциональных расстройств детей изучаемой категории.

Формулировка целей статьи (определение задач). Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать данные современных исследований, посвященных изучению эмоциональной сферы детей с ЗПР с целью определения неисследованных аспектов обозначенной проблемы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Как уже отмечалось, вся структура личности является выразителем ее отношений, и ценность человека определяется тем, к каким отношениям он стремится, какие отношения способен проявлять к самому себе и устанавливать с другими людьми (С.Л.Рубинштейн).

Эмоциональное развитие является существенной частью психического развития ребенка. В современной науке имеется широкий диапазон научных точек зрения на природу и значение эмоций. Мы в своем исследовании опираемся на теорию фундаментальных эмоций К.Е. Изарда, согласно которой эмоции рассматриваются как основная мотивационная система человека, а

также как личностные процессы, которые придают смысл и значение человеческому существованию.

Исследование закономерностей эмоционального развития позволяет решать множество теоретических и прикладных задач детской и педагогической психологии.

Эмоции сопровождают многие проявления жизнедеятельности человека, проникают в каждый психический процесс. Это установлено в работах, исследующих роль эмоций в мыслительной деятельности. Частота и совпадение описанных в них фактов свидетельствуют о единстве познавательных и эмоционально-мотивационных образований, а также и о том, что познавательные процессы, взятые в целом со всеми их осознаваемыми и неосознаваемыми компонентами, противопоставить эмоциям вообще невозможно.

А.Н.Леонтьев понимает эмоции как разновидность процессов психической регуляции деятельности. Перед логически обоснованной оценкой эмоциональная оценка имеет преимущество в связи с быстротой эмоционального реагирования.

П.К.Анохин утверждает, что «...организм оказывается чрезвычайно приспособленным к окружающим условиям, поскольку, даже не определяя форму, тип, механизм тех или иных воздействий, может со спасительной быстротой отреагировать на них с помощью определенного эмоционального состояния, сводя их, так сказать, к общему биологическому знаменателю: полезно или вредно для него данное воздействие».

На активно действенный характер эмоционального процесса указывает и происхождение самого термина «эмоции» – от латинского слова с корневой основой *motus*, что означает «потрясаю», «волную».

И.М.Сеченов, говоря о значении эмоций в более широком смысле, писал: «Ни обыденная жизнь, ни история народов не представляют ни одного случая, где холодная, безличная воля могла бы совершить какой-нибудь нравственный подвиг без участия нравственного мотива в форме страстной мысли, окрашенной эмоциональным переживанием, или возникшего чувства».

При всем разнообразии подходов к изучению эмоциональной сферы деятельности человека в определении самого понятия «эмоция» все авторы имеют в виду психическую форму отражения действительности. В свете собственных концепций каждый из них во главе угла ставит последующие, главные, с их точки зрения, функции эмоций:

– активизирующую или угнетающую, через отношения между мотивами, потребностями и возможностью их реализации;

– оценочную;
– психической регуляции деятельности;
– компенсаторную (пополнение недостающей для деятельности информации).

Обилие функций, которые выполняют эмоции, очевидно, связано с их ролью центрального звена психического регулирования на низших уровнях развития психики.

В разработке психологии эмоций большие заслуги П.Жане и А.Валлона, много сделавших для выяснения жизненной роли человеческих эмоций, а также тенденций их нормального развития и их нарушения при психических заболеваниях.

Немаловажное значение имели также исследования К. Левина, впервые разработавшего методику собственно психологического экспериментального изучения аффективных процессов.

Ж.Пиаже сделал интересную попытку в общей форме представить прогрессивное развитие эмоций ребенка в связи с развитием его интеллекта и охарактеризовать их функцию в детском поведении.

Критически используя опыт, накопленный в мировой психологии, и опираясь на данные собственных исследований, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и другие выдвинули ряд принципиально важных положений относительно зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, их регулирующей роли в этой деятельности, их развитии в процессе усвоения человеческим индивидом общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями.

А.В.Запорожцем проведен ряд психологических, психолого–педагогических и психофизиологических исследований генезиса эмоций в раннем и дошкольном детстве, изучена зависимость этого развития от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, от того, как он усваивает определенные общественные ценности и идеалы, овладевает нравственными нормами и правилами поведения.

В исследованиях Л.А.Абрамян, З.М.Богуславской, А.Д.Кошелевой, В.К.Котырло, Я.З.Неверович, Л.П.Стрелковой особое внимание уделялось условиям и закономерностям зарождения у ребенка социальных чувств, эмоционального отношения к событиям и поступкам, имеющим значение не только для него лично, но и для окружающих (эмпатия, сочувствие, содействие сверстникам и взрослым).

Электрофизиологические исследования, проведенные Т.П.Хризом и коллегами, подтверждают выдвинутое Л.С.Выготским положение о том, что высшие, специфические человеческие «умные»

эмоции корковые, что их физиологической основой является сложное взаимодействие корковых и подкорковых механизмов.

Таким образом, исследования развития чувств у ребенка имеют важное значение как для разработки общей теории онтогенетического развития человеческой психики, так и для решения психолого–педагогических проблем воспитания.

В отечественных исследованиях показана системная взаимосвязь между интеллектуальной и мотивационно–эмоциональной сферами личности. С одной стороны, развитие интеллекта создает предпосылки для формирования высших нравственных и эстетических чувств, требующих понимания смысла переживаемых событий и явлений. С другой стороны, такие существенные изменения в развитии мышления, которые Ж.Пиаже называл процессами «децентрации», возникают на основе перестройки мотивационно–эмоциональной сферы личности. Формирующаяся у ребенка под влиянием опыта общения и коллективной деятельности способность сочувствовать другим людям, переживать чужие радости и печали как свои собственные приводит к аффективной «децентрации», которая предвещает возникновение «децентрации интеллектуальной».

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. С нашей точки зрения наличие двух разновидностей эмоций – положительных и отрицательных обусловленное соотношением тенденций сохранения в развитии самодвижения живой природы, приобщая человека к обществу.

Двойная природа человека как индивидуума состоит в основе разделения биологических и социальных потребностей “для себя” и “для других”. Предпосылка “для других” – это родительский инстинкт и способность к эмоциональному резонансу, что есть способностью реагировать на эмоциональные состояния нашего человека.

Конкретный набор потребностей и вспомогательная роль других составляют ядро личности. В любом случае люди, которые относятся к одной эпохе – это индивидуальная композиция, которая в самой большой мере составляет неповторимость личности.

Проведенное нами исследование имеет перспективы дальнейшего развития, что предполагает более широкое изучение проблемы. Представляется важным изучить возможность устранения эмоциональных расстройств у дошкольников с ЗПР при более детальном изучении рассеивания их показателей по половозрастному признаку, в условиях общественного и семейного воспитания, и др.

Литература:

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1.
2. Лебединский В.В. и др. Клинико–нейропсихологический анализ аномалий психического развития детей с явлениями «минимальной мозговой дисфункции» // А.Р.Лурия и современная психология. – М., 1982.
3. Павлий Т.Н. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы детей с ЗПР. – Комсомольск – на – Амуре: Изд–во пед.ин–та, 1997.
4. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте. Автореф. дис. ...д–ра психол. наук. – М., 1994.
5. Шевченко С.Г. Коррекционно–развивающее обучение: Организационно–педагогические аспекты. – М.: ВЛАДОС, 1999.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

С.Коношенко

СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ ЗДІЙСНЕННЯ ПРАВОПОРУШЕНЬ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

В даний час, коли йдуть масштабні швидкі процеси соціально–економічних і політичних перетворень у суспільстві, особливо важко доводиться дітям і підліткам з їх ще не стійким світоглядом, мінливою системою моральних цінностей. Так, покалічені духовно підлітки, нерідко потрапляють у скрутне становище, здійснюють правопорушення, а то і злочини.

Проблему правопорушень серед неповнолітніх присвятили свої дослідження Н.Агетик, І.Белінська, Н.Грінченко, Н.Квітковська, Л.Козаков, Т.Малихіна, В.Оржеховська, Л.Просандаєва, А.Татенко, М.Фіцула та ін.[1–5].

Дане питання зараз дуже актуальне і саме тому стаття присвячена проблемі здійснення дезадаптованими підлітками правопорушень та виявленню соціально–педагогічних причин цього негативного явища.

У ході аналізу соціально–психологічних причин правопорушень ми прийшли до висновку, що криміногенна обстановка погіршується в умовах кризових явищ в економіці: скорочення виробництва, порушення сформованих зв'язків, гострий дефіцит і низька якість промислових товарів, продуктів харчування, зростаюча активність ділків тіньової економіки, спекуляція, шахрайство, бізнес на підпільних і азартних іграх й ін. – усе це позначилося на проблемах злочинності і правопорушень серед підлітків. Ми вважаємо, що сьогодні неможливо говорити про проблеми шкільного навчання, не зачепивши загальну соціальну сферу, не торкнувшись болючих точок нашого суспільства: великі недогляди в ідеології, егоїзм і індивідуалізм.

Тривожна ситуація складається з уживанням неповнолітніми наркотичних речовин. Дослідження показують, що на вживання нікотину зорієнтовано 80% старшокласників, алкоголю – 60 %. Дуже складною є і проблема ранньої проституції. За даними міліції при відділенні карного розшуку УВС м. Донецька, зареєстровано 7,5 тис. повій. Усі вони входять у "групу ризику", як переносники венеричних захворювань, вірусу СНІДУ, велика частина з них наркоманки.

Серед факторів, сконцентрованих у соціально–економічній сфері, необхідно виділити ті, котрі мають високий вплив на темпи

росту підліткової злочинності на Україні. Тут, у першу чергу, слід зазначити обмежені можливості неповнолітніх улаштуватися на роботу, на відсутність доступних видів трудової зайнятості, на вкрай низьке задоволення матеріальних потреб (до 18 років випускник школи навіть не користується статусом безробітного). У цьому випадку збільшується різниця між найбільш забезпеченими групами населення і тими, хто живе за межею бідності. Низький рівень доходів має значне число молодих сімей, інвалідів, осіб старого віку, членів багатодітних сімей, безробітних й ін. З іншого боку, ростуть доходи в малих підприємствах, комерційних структурах, приватних підприємствах, фірм, осіб, що займаються індивідуальною трудовою діяльністю, особливо це позначається в сфері торгівлі. Подібна економічна і фінансова політика сприяє розвитку соціальної напруженості, підвищенню незадоволеності, провокуванню конфліктів, у яких беруть участь неповнолітні.

Нами досліджені умови, при яких неповнолітні робили різні асоціальні дії й установили: приблизно третину загальної кількості крадіжок підлітки роблять без попередньої підготовки, використовуючи зручний випадок (відкриті вікна і двері, залишені без догляду речі на вулиці, в автомобілі і т.д.). Останнім часом предметами чинених крадіжок, по нашим даним, є продукти харчування, спиртні напої, гроші, модний імпортований одяг, музичні інструменти і радіоапаратура, запасні деталі до них, коштовності, велосипеди, мотоцикли, запасні частини автомобілів, комп'ютери, зброя і засоби індивідуального захисту (газові балончики) та ін.

Вивчаючи причини правопорушень в особливу групу нами були виділені недоліки навчально-виховного процесу, його негуманний стиль. Результати нашого дослідження показали, що лише окремі вчителі користуються в учнів достатнім авторитетом. Було встановлено, що 52 з 100 конфліктів виникало з вини вчителів, більш 80 випадків з 100 – це, на думку учнів, несправедливі оцінки вчителя. Аналіз отриманих нами даних показав: значна частина вчителів не вміють діагностувати, виявляти "аварійні" відхилення в поведінці учнів, формально підходять до процесу виховання, мало цікавляться життям учнів, їхніми внутрісімейними відносинами. Анкетування й опитування учнів 7–9 класів ряду шкіл з підвищеною криміногенною обстановкою показало, що 51% з них вважають свої відносини з учителями напруженими, 19 % викликали роздратування, 26 % указували, що почувають себе поруч з наставниками невимушено. Характерно, що лише невелика кількість учнів (15,3 %) йдуть у школу з радістю, легкістю, 73,7 % йдуть просто тому, що змушено йти; 10,5

% йдуть зі страхом, 10% приходять у школу з почуттям ненависті. Що стосується важких підлітків, то жоден з них не написав, що з учителем йому легко і невимушено; у 60% з них були відносини напружені, а в 40 % – конфліктні.

Таким чином, у визначених нами соціально–педагогічних основних причинах правопорушень серед неповнолітніх, антисоціальної установку особистості породжують:

- кризові явища в економіці, об'єктивно властивому періоду переходу до ринку;
- щорічно держава скорочує матеріальні і фінансові можливості для реалізації конституційних прав молоді в працевлаштуванні, одержанні освіти, культурному і фізичному розвитку;
- зросла активність ділків тіншової економіки, прикриттям для який найчастіше стали малі підприємства, фірми, комерційні структури й інші сфери нетрудового збагачення, бізнес на підпільних азартних іграх, сутенерство, рекет, спекуляція;
- подальше майнове розшарування суспільства, особливо молоді, відсутність цілеспрямованої політики захисту її інтересів і прав у результаті чого на Україні протягом ряду років не зважаються найгостріші соціальні проблеми молоді;
- сімейне неблагополуччя, як результат ураженості сімей пияцтвом, алкоголізмом, наркоманією (щорічно близько 1,5 млн. дітей залишаються без одного з батьків, майже 1,5 млн. хронічних алкоголіків є на обліку в органах охорони здоров'я, у їхньому числі 519 тис. жінок);
- високий рівень розводів (тільки на Україні щорічно розривається до 344 тисяч шлюбів). При цьому вихованню дітей після розпаданя родини особливої уваги не приділяється, як наслідок, серед засуджених підлітків майже 40 % складають діти з неповних і не благополучних сімей;
- відсутність у сім'ях турботи про формування в дітей базових моральних якостей (у результаті різко збільшилася кількість підлітків, що потребують кваліфікованої допомоги педагогів, психологів, інших фахівців – зросла інтенсивність переключення дітей і підлітків зі сфери суспільно–корисної діяльності в сферу антигромадської поведінки);
- слабкий вплив педагогічних колективів на процеси, що складаються в учнівському середовищі (криміногенну роль грають процеси інтенсивного, іноді примусового переміщення з освітніх шкіл у СПТУ, вечірні школи і на виробництво підлітків, що втратили інтерес до навчання, зі стійко сформованими негативними нахилами. У 2 рази збільшилося число учнів, виключених зі шкіл і другорічників.);

– незайнятість підлітків, слабкість бази і прорахунки в організації їхнього дозвілля (гуртки і секції для роботи з підлітками нечисленні, мережа їх вузька, більшість з них платні і розраховані переважно на дітей молодшого шкільного віку);

– відсутність системи впливу на скорочення пияцтва, наркоманії, токсикоманії серед підлітків;

- катастрофа моральних ідеалів, бездуховність (її результат споживацьке ставлення до життя, апатія, байдужність до себе й інших, відчуження від школи, знань, сім'ї);

- соціальна незахищеність підлітка, що часто стає причиною зривів і конфліктів у сфері навчання і праці;

- взаємодія біологічних і соціальних факторів (діти з низьким інтелектом не здатні з однолітками засвоїти навчальний матеріал; через постійні невдачі в школі вони випробують психологічний дискомфорт, виявляються в конфліктних ситуаціях, які змушують їх шукати середовище асоціальної спрямованості, утрачене достоїнство компенсувати делінквентною поведінкою);

- неможливість у дитинстві задовольнити біологічні потреби (ласка, турботливе відношення батьків);

- наростання альтернативних, неформальних рухів серед підлітків, в основі яких очолює культ сили, зневажливого зарозумілого відношення до навколишнього;

- дегуманізація навчання, штучне відхилення його від виховання, примітивна соціологізація навчальних програм, катастрофічне перевантаження міських шкіл.

Таким чином, трагічна деформація гуманізму стала фундаментальним протиріччям нашого суспільства. Злочинність стала реальністю життя і вимагає науково обґрунтованого аналізу і пошуку шляхів подолання цього негативного соціального явища.

Література:

1. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Овчарова Р.В. Психологический портрет социокультурного и педагогически запущенного ребенка. – Архангельск: ИППК, 1994.– 98с.
3. Проблемы, методика и опыт социальной реабилитации детей и подростков в современных условиях. – М.: ЦБНТИ Минсоцзащиты. Вып.2, 1994.
4. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков: Уч.пособие. –К.: ИСМО,1997.–312с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

В.Борисов, А.Печеница

РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті узагальнено досвід досліджень у сфері розв'язання міжособистісних конфліктів, звернено увагу до проблеми формування досвіду взаємин молодших школярів. Подано критерії досвіду міжособистісних відносин молодшого школяра, запропоновано модель процесу розв'язання міжособистісних конфліктів.

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, досвід взаємин молодших школярів, навчально–виховний процес.

В даний час відбувається процес інтенсивного розвитку суспільства, переглядаються цінності, змінюється політика держави в сфері освіти. Однією з важливих тенденцій сучасної освіти є зростання ролі особистісної парадигми, що виражається в створенні умов для повноцінного прояву особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Це висуває підвищені вимоги до всіх учасників навчально–виховного процесу.

Спроби перебороти традиційні підходи в освіті за умов її реформування викликають напруженість у сфері взаємин, ведуть до загострення конфліктогенної ситуації в сучасній школі. Це виявляється, по–перше, у тім, що складність, багатогранність і поліфункціональність природи освітнього процесу припускають необхідність розв'язання постійно виникаючих конфліктних ситуацій. По–друге, кризовий стан суспільства і зв'язана з цим ламка стереотипів, зміна пріоритетних цінностей, протиріччя у всіх сферах життя суспільства і, насамперед, у духовній, знаходять своє відбиття в педагогічному процесі. По–третє, властиве сучасній школі активне подолання раніше сформованих стереотипів, поява інноваційних тенденцій, прагнення використовувати нові педагогічні технології приводять до виникнення серйозних проблем у взаєминах суб'єктів освітнього процесу.

Подолання вищевказаних протиріч особливо актуально для початкової школи. Уже на цій ступіні шкільної освіти діти починають активно засвоювати досвід розв'язання конфліктних ситуацій. Прагнення молодшого школяра пізнати навколишній світ часто обмежується неадекватною регламентацією його поведінки з боку дорослих.

Проведені нами спостереження процесу навчання в сучасній

початковій школі показали, що проблема формування досвіду взаємин молодших школярів в умовах постійно виникаючих конфліктних ситуацій поки ще не знаходить досить успішного розв'язання в практичній діяльності вчителя. Це пояснюється, на наш погляд, тим, що традиційно конфлікт сприймається й оцінюється як винятково негативне явище в педагогічному процесі. Тому у випадку виникнення конфліктних ситуацій учителі прагнуть їх ігнорувати чи намагаються розв'язати виниклий конфлікт, спираючись не на науковий, а на життєвий досвід. Ще більш складною проблемою для вчителя початкових класів є здатність передбачати можливу конфліктну ситуацію й уміння провести педагогічну роботу для її конструктивного розв'язання.

Вивчення практичної діяльності вчителів початкової школи (70 чоловік з м.Краматорська) показало, що 70 % (49 осіб) з них мають значні утруднення в розумінні сутності конфлікту, його конструктивних функцій, мали дуже поверхневі уявлення про педагогічні засоби його найбільш оптимального розв'язання. У той же час учителя підтвердили наші спостереження, що учні молодшого шкільного віку досить часто вступають у конфліктні відносини один з одним (рівень конфліктності у взаєминах з однолітками для учнів початкових класів перевищує 50 %).

У ситуації, що склалась, особливу актуальність набуває проблема формування досвіду взаємин молодших школярів в умовах розв'язання міжособистісних конфліктів. Це обумовлено тим, що конфліктні ситуації раннього дитинства переживаються значно гостріше, ніж подібні ситуації у відносинах дорослих.

Проблема конфлікту широко представлена в соціологічних і психологічних дослідженнях як вітчизняних, так і закордонних учених (К.Абульханова–Славська, А.Анцупов, О.Громова, М.Дойч, Р.Дорендорф, Г.Костюк і ін.) [1, 3, 5, 6]. У педагогічних дослідженнях конфліктів автори в основному звертаються до протиріч різного рівня (В.Андреев, І. Бех, Т.Драгунова, В.Журавльов, Н.Самоукіна, Т.Чистякова, Л.Шабанова й ін.) [2, 4, 5, 7].

Аналіз наукових теорій показав, що однозначного визначення конфлікту в педагогічній теорії не існує, хоча види педагогічних конфліктів досліджувалися В.Журавльовим, К.Левіним і ін. У розробці шляхів розв'язання конфліктів, що виникають у середовищі учасників навчально–виховного процесу, ми спиралися на роботи таких дослідників, як І.Бех, Х. Бродаль, С.Карпенчук, А.Бойко, М.Стельмахович, С.Максименко і ін.

Незважаючи на зростаючий останнім часом інтерес до

становлення і розвитку конфліктології, у цілому аналіз наукової літератури показав, що галузь педагогічної конфліктології знаходиться тільки в початковій стадії становлення.

Тому проблема нашого дослідження зв'язана з відповіддю на питання, як необхідно будувати педагогічний процес, що формує позитивний досвід взаємин молодших школярів в умовах міжособистісного конфлікту.

З огляду на викладену вище теоретичну і практичну значимість проблеми, ми визначили тему нашого дослідження "Розв'язання міжособистісних конфліктів як умова формування досвіду взаємин молодших школярів".

Об'єктом дослідження є навчально–виховний процес у початковій школі.

Предмет дослідження: формування досвіду взаємин в учнів молодшого шкільного віку на основі розв'язання міжособистісних конфліктів.

Таким чином, метою цієї публікації є теоретико–експериментальне узагальнення проблем наукового обґрунтування процесу формування досвіду взаємин молодшого школяра в умовах розв'язання конфліктних ситуацій.

Відповідно до проблеми, об'єктом, предметом і метою ми визначили наступні дослідницькі завдання:

1) виявити сутнісні характеристики поняття "міжособистісний конфлікт";

2) визначити критерії і виявити особливості досвіду міжособистісних відносин молодшого школяра в умовах міжособистісного конфлікту;

3) розробити модель процесу формування досвіду міжособистісних відносин молодшого школяра;

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань нами була висунута наступна гіпотеза: досвід міжособистісних відносин в учнів молодшого шкільного віку в умовах конфлікту буде формуватися більш ефективно, чим у масовому досвіді, якщо:

– формування досвіду взаємин в учнів молодшого шкільного віку в умовах розв'язання міжособистісного конфлікту, під яким ми розуміємо ситуацію виникнення протиріччя між учасниками навчально–виховного процесу, обумовлену розбіжністю цілей, мотивів, позицій і цінностей суб'єкта, буде одним з важливих напрямків діяльності вчителя початкової школи;

– для оцінки досвіду міжособистісних відносин молодшого школяра будуть використовуватися наступні критерії: розуміння

сутності конфлікту, причин його виникнення і розвитку, рівень рефлексії, уміння керувати своїми емоційними станами, уміння здійснювати усвідомлений вибір шляхів дозволу конфліктних ситуацій;

– модель педагогічного процесу буде спиратися на ведучі протиріччя в становленні досвіду міжособистісних відносин молодших школярів і складатися з двох етапів: "орієнтованого", спрямованого на дозвіл протиріччя між неадекватним розумінням сутності конфлікту і формуванням конструктивного до нього відносини, і "рефлексивного", ціль якого – дозвіл протиріччя між необхідністю і потребою конструктивного дозволу міжособистісного конфлікту і рівнем готовності молодшого школяра до реалізації даної задачі у власному практичному досвіді;

– педагогічні засоби будуть припускати включення учнів у систему індивідуально–розвиваючих ситуацій, що ускладнюються по характері цілей, змісту, формам і результатам формування досвіду взаємин.

У процесі дослідження досвіду формування міжособистісних відносин слід виходити з позицій методологічного плюралізму. Формування досвіду міжособистісних відносин у учнів початкових класів потребує врахування історико–педагогічних аспектів зародження, становлення та розвитку системи національного виховання, з'ясування перспективних напрямів модернізації виховної діяльності відповідно до європейських та світових тенденцій полікультурності, толерантності в освітньому просторі. Дослідження цієї проблеми має здійснюватися на основі системного, цілісного, особистісного, діяльнісного, єдності історичного та логічного підходів щодо визначення теоретико–методичних засад формування досвіду міжособистісних відносин у учнів початкових класів. Реалізація позицій методологічного плюралізму дозволила нам зробити наступні висновки:

1) Міжособистісний конфлікт – це ситуація, що характеризується наявністю протиріч між учасниками навчально–виховного процесу, обумовлених розбіжністю цілей, мотивів, позицій і цінностей.

Основними компонентами структури міжособистісного конфлікту виступають: сторони конфлікту, предмет, причини конфлікту. До його допоміжним складовим відносяться: умови його протікання, інцидент, можливі дії учасників, динаміка і результат конфліктної ситуації.

2) Критеріями досвіду міжособистісних відносин молодшого

школяра є: розуміння сутності конфлікту, причин його виникнення і розвитку; рівень рефлексії, уміння аналізувати конфліктну ситуацію (виділяти причини і вказувати на можливі наслідки); уміння керувати своїми емоційними станами і контролювати їх; адекватна самооцінка; прояв волі і прагнення в перебуванні компромісних рішень; усвідомлений вибір шляхів дозволу конфліктної ситуації.

3) В основу побудови моделі процесу розв'язання міжособистісних конфліктів треба покласти провідні протиріччя, що стимулюють виникнення конфліктів у початковій школі, між: неадекватним розумінням сутності конфлікту і формуванням конструктивного ставлення до нього; необхідністю і потребою конструктивного розв'язання міжособистісного конфлікту і рівнем практичної готовності молодшого школяра до реалізації даного завдання. Ці протиріччя визначають модель процесу розв'язання міжособистісних конфліктів, що складається з двох етапів – "орієнтованого" і "рефлексивного".

4) Педагогічні засоби розв'язання завдань на кожному з етапів містять у собі типові індивідуально–розвиваючі ситуації, спрямовані на розв'язання протиріч етапів. На першому етапі переважає система типових індивідуально–розвиваючих ситуацій, представлених в ігровій формі і реалізуючих наступні функції: комунікативну, діагностичну, виховну, самореалізацію. До таких ситуацій ми відносимо міркування, обговорення, обмін думками, спільний пошук рішення і т.д.

Типові ситуації рефлексивного етапу процесу сприяють: в аксиологічному відношенні – розвитку рефлексії, творчого мислення, поваги до думки інших людей, адекватній самооцінці; в інформаційному відношенні – формуванню конструктивної стратегії поведінки і спілкування в конфліктній ситуації; в операційному відношенні – вибору найбільш оптимальних форм поведінки і відносин у розв'язанні конфлікту. Даний етап представлений ситуаціями діалогу, компромісу, довіри і співробітництва, дискусії й ін.

Література:

1. Абульханова–Славская К.А. О путях построения типологии личности //Психологический журнал, Т.2, 1983. № 1 – С.24.
2. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – М.: Народное образование. 1995. – 142 с.
3. Андрущенко Г.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционные и развивающие игры для младших школьников: учебно–методическое пособие для школьных психологов. – ВГПУ, Волгоград: Перемена. 1993. – 59 с.
4. Бех І.Д. Образ „Я” як мета формування і розвитку особистості //Педагогіка і психологія.– 1998.– №2 (19). – С.30 – 40.

5. Ефимова Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград. 2001.
6. Костюк Г. Навчально–виховний процес і психічний розвиток особистості.– К., 1989.
7. Шабанова Л.М. Психологічні особливості конфлікту в процесі спільної навчальної діяльності студентів //Гуманізація навчально–виховного процесу:збірник наукових праць. Випуск XXIII /За заг.ред.В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004.– С.104–108.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

<i>Е.Іванова</i>	3
СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ	
<i>Г.Марченко</i>	5
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	
<i>Г.Пономарьова</i>	8
ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
<i>Г.Петренко, М.Ільїн</i>	14
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ МИСЛЕННЄВИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ	
<i>І.Репко</i>	19
З ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ МИНУЛИХ ПОКОЛІНЬ ПРО КОНТРОЛЬ ЯК СКЛАДОВУ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>М.Тетерятник</i>	23
ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
<i>О.Барибіна</i>	29
ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО- ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
<i>Т.Волобуєва</i>	33
СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	
<i>К.Каліна</i>	44
ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ	

<i>В.Кожевников</i>	49
АНАЛІЗ НАСТУПНОСТІ ВИЩОГО І ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	
<i>Т.Попова</i>	58
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ, ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО – ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<i>Г.Попова</i>	64
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА МЕЖІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
<i>Г.Лях</i>	69
ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У СВІТОВІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	
<i>М.Карелін</i>	75
УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	
<i>Л.Цибулько</i>	81
ПРО ПІДГОТОВКУ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СОЦВИХУ У 20-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ	
ВИХОВАННЯ	
<i>І.Гордієнко–Митрофанова</i>	87
ПРАВИЛА ГРИ ЯК КАТЕГОРИЧНИЙ ІМПЕРАТИВ	
<i>Л.Варяниця</i>	98
СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОСТОРІ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ	
<i>С.Жуков</i>	111
ОСВІТА (ОЛЮДНЕНІСТЬ) І ДУХОВНІСТЬ: СУТНІСТЬ, ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ	
<i>Є.Зеленов</i>	120
АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПЛАНЕТАРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ	

<i>Н.Нікітіна</i>	126
ФОРМУЄМО ГРОМАДЯНСЬКУ ПОЗИЦІЮ – ЕКСПЕРИМЕНТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЛЦЕЇ	

<i>О.Платонов</i>	130
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ФІЛОСОФСЬКИХ КОНЦЕПЦІЯХ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

<i>В.Тупченко</i>	134
ПРОБЛЕМА ІНТЕРЕСУ У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	

<i>О.Топузов</i>	141
ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТПАІ	

<i>В.Червонецький, С.Червонецька</i>	148
ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДИ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РЕГІОНУ ТА В США	

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

<i>Ю.Бурицева</i>	156
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОЛОРОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	

<i>В.Липа, Е.Тужикова</i>	161
МЕТОДИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ОБЩЕНИЯ В ИГРЕ КАК РЕГУЛЯТОРОВ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Т.Кузнецова, Т.Сусленко</i>	167
ФОРМУВАННЯ КОЛЬОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ В СИСТЕМІ РОБОТИ З СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	

ДЕФЕКТОЛОГІЯ*Л.Шамко*

172

**ПРОБЛЕМА ГЕНЕЗИСА, ФУНКЦИЙ И СТРУКТУРЫ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ**

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА*С.Коношенко*

178

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЧИНИ ЗДІЙСНЕННЯ
ПРАВопОРУШЕНЬ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ
ПІДЛІТКАМИ**

ПОЧАТКОВА ШКОЛА*В.Борисов, А.Печеница*

182

**РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ЯК
УМОВА ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ВЗАЄМИН
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXVIII)

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 15.09.2005 р. Ум. др. арк. 12.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м.Слов'янськ, вул.Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

Електронна адреса: nauka 2004 @ Rambler.ru; sypchenko @ slav.dn.ua

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Згідно з Постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи: постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З обов'язковим списком використаних джерел.

Редакція розгляне й візьме до друку цікаві з наукової та практичної точок зору статті максимальним обсягом до 10 сторінок українською, російською або англійською мовами.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в одному екземплярі з додатком дискети. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), шрифт 14 TNR на папері формату А; береги: верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, верхній і нижній колонтитули – 1, 25 см.

На окремому папері подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, адреса, телефони.

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).