

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково-методичний збірник**

*( Випуск XXIX )*

Слов'янськ, 2006

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

**Гуманізація навчально-виховного процесу:** Збірник наукових праць. Випуск ХХІХ. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 198 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 № 5 від 02.02.2006 р.)

## ВИЩА ШКОЛА

С.Белай

### ПРОБЛЕМИ ОЦІНКИ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАУКОВОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Розглянуто основні підходи до оцінки науково–дослідної діяльності суб'єктів наукової роботи. Визначена проблематика оцінки науково–дослідної діяльності у ВНЗ. Надано напрями подальшої розробки методики оцінки наукової діяльності суб'єктів наукової роботи у ВНЗ.*

**Ключові слова:** науково–дослідна діяльність, суб'єкт науково–дослідної роботи, оцінка науково–дослідної діяльності, методи оцінки, бальна оцінка, вагові коефіцієнти, анкетування.

**Постановка проблеми.** Проблема оцінки суб'єктів науково–дослідної діяльності (професорсько–викладацького складу, кафедр в цілому) у вищих навчальних закладах (ВНЗ) з'явилася з моменту зародження науки у самих ВНЗ.

Наукова діяльність у ВНЗ є невід'ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти.

Оцінка результатів наукової діяльності здійснюється з метою об'єктивного порівняння обсягу витрачених фінансових, матеріальних і інших ресурсів, визначення наукової і практичної (економічної, соціальної, екологічної) корисності виконаних фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Загальна оцінка результатів науково–дослідної діяльності (НДД) за визначений період є однією зі складових частин аналізу діяльності ВНЗ (кафедри).

Актуальність та важливість дослідження обумовлена необхідністю порівняльної оцінки НДД суб'єктів за деякий плановий період.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням проблем оцінки НДД займалися такі вчені, як Михайлов О.В., Татаринів Ю.Б., Микитюк О.М., Налимов В.В., Козлова Т.З., Нікітіна М., Хайтун С.Д., Бруслиловський Б.Я. [1–9] та інші. Однак проблеми НДД суб'єктів наукової роботи розглянуті не достатньо та досі залишаються відкритими.

**Мета статті.** Провести аналіз основних методик оцінки НДД суб'єктів наукової роботи, визначити проблеми оцінки НДД у ВНЗ, надати напрями подальшої розробки методики оцінки НДД суб'єктів наукової роботи у ВНЗ.

**Основний матеріал.** Спроби розробок оціночних підходів і методик оцінки НДД вченими ряду країн протягом багатьох десятиліть. Основною методикою оцінки науково–дослідної діяльності суб'єкта наукової роботи в західній наукометрії є “індекс цитування вченого” [1–2]. Фактично це не що інше, як число посилань на всі роботи даного суб'єкта НДД, що він виконав у відповідній галузі наукової діяльності за якийсь конкретний період. Але при використанні індексу цитування вченого виникає ряд проблематичних запитань [1]:

– як бути з тією обставиною, що фактично в будь–якій галузі науки співіснують як відкриті дослідження, зміст яких доступно невизначений кількості осіб, так і обмежені по ступені інформаційного доступу дослідження з тим чи іншим грифом таємності?

– наскільки правомірно розглядати цитування конкретної роботи як той чи інший ступінь її потреби?

– яким чином варто враховувати ту обставину, що нерідко не об'єктивно звеличуються заслуги одного дослідника на шкоду іншому по ряду розумінь, які до науки ніякого відношення не мають (особистісних, традиціоналістичних, націоналістичних, політичних тощо)?

– як бути з числом авторів у працях, які цитуються?

– чи варто брати до уваги самоцитування і чи вважати його внеском у загальну цитуємість тієї чи іншої роботи?

– чи потрібно брати до уваги рівень авторитетності видання в якому надано посилання?

– що важливіше: самі по собі опубліковані роботи дослідника, наукового колективу (причому незалежно від того, у яких виданнях вони опубліковані) чи їх затребуваність іншими дослідниками?

– чи потрібно брати до уваги публікаційну форму цитованої роботи, її обсяг?

– чи можна узагалі вважати об'єктивним такий показник наукової діяльності, на який сам суб'єкт НДД фактично не може зробити ніякого впливу?

Таким чином розглянуті питання розкривають проблематику застосування методу “індекс цитування”, отже цей підхід недоцільно використовувати при оцінці НДД суб'єктів наукової роботи у ВНЗ за деякий звітний період. Більш того, він може привести до помилкових оцінок наукової роботи. Якщо метод “індекс цитування” працює у країнах Європи та Сполучених Штатах, то це не означає, що його потрібно використовувати в ВНЗ Україні. При цьому слід зазначити, що ця методика зручна в використанні та має універсальний спосіб визначення оцінки для оцінки суб'єктів наукової роботи різних рівнів

(професорсько–викладацького складу ВНЗ, наукових працівників науково–дослідних установ і конструкторських бюро, тощо).

В даний час крім “індексу цитування” розроблено й опублікована значна кількість методик оцінки праці суб’єктів НДД [2–9]. Одні з цих методик орієнтовані на кількісну (бальну) оцінку, інші – на якісну (експертну).

Характеризуючи бальні методи, варто відзначити деякі методологічні і технічні труднощі, що виникають при їх використанні [2–6]. Здавалося б, вірогідна перевага методик з кількісними оцінками. Однак, далеко не все можна вимірити в балах. Наприклад, продуктивність суб’єктів наукової діяльності ВНЗ можна підраховувати по кількості публікацій, хоча і цей підрахунок не охоплює всього обсягу робіт. У той же час продуктивність суб’єктів наукової діяльності ВНЗ не може бути обмірювана тільки кількістю публікацій, тому що їх, як правило, незначна кількість. Всі численні варіанти бальних оцінок засновані на довільному допущенні, що елементи наукової праці, ідентичні за публікаційною формою (наприклад, усі статті), з погляду наукової значимості, рівноцінні. Кожному виду результату привласнюється визначений чисельний бал, величина якого визначається формою його “упакування” (стаття, доповідь, дисертація, монографія тощо), а не науковою чи практичною значимістю. У випадку, якщо науковий результат оцінюється по декількох показниках, кожному з них привласнюється визначена “вага”. При проведенні оцінки значення балів по кожному виду наукового результату збільшуються на відповідні значення “ваги” і сумуються. Таким чином, в основі бальної оцінки використовується принципово некоректна лінійна залежність між значимістю результатів різного виду (наприклад, статтями і відкриттями).

Зовнішня простота, відсутність необхідності залучення для оцінки результатів досвідчених фахівців, можливість широкого використання обчислювальної техніки, що забезпечують числення кінцевих показників результативності з точністю до часток відсотка, додають методикам тільки мниму об’єктивність. Завдяки цьому вони привабливі для некомпетентного керівництва. “Бали” і “ваги” додають тільки наукоподібність існуючим системам бальних оцінок, оскільки прийняті експертами співвідношення для балів і ваги носять абсолютно суб’єктивний характер. Крім того, формалізовані бальні системи, у яких якість наукового продукту нерозрізнено, “зрізують” при проведенні оцінок усі значимі і тим більше видатні результати, створюють умови для марної переробки наукової інформації, деформують мотивації суб’єктів НДД, найчастіше приводячи до розпадань наукових колективів.

Більшість суб'єктів НДД, усвідомлюючи недоліки перерахованих вище методів, в основному кількісних, дотримує думки, що на сьогоднішній день найбільш прийнятним способом оцінки результатів досліджень залишається метод змістовної компетентної експертної оцінки [2,7], здійснюваної експертом, рецензентом, експертною комісією, ученою радою тощо. Так, наприклад, фінансування усіх фундаментальних робіт у США здійснюється на основі попередньої експертизи наукових програм і проектів незалежними провідними спеціалістами відповідних дисциплін і наукових напрямків.

У той же час маються серйозні сумніви щодо об'єктивності різних варіантів експертних процедур. Вибір самих експертів і проведення експертної процедури завжди зв'язані з безліччю суб'єктивних моментів. Розроблені до дійсного часу методики цих оцінок в основному присвячені:

- підбору групи експертів, що включає перевірку їхньої компетентності;
- формальним моментам, що стосуються проведення експертизи;
- способам математичної обробки результатів експертизи.

У той же час, сама експертна процедура носить нерідко випадковий, суб'єктивний характер, оскільки кожний з експертів має свою власну “установку” щодо доцільних підходів і критеріїв при оцінці якості наукового продукту. Відсутня загальноприйнята система індикаторів наукової значимості і корисності фундаментальних досліджень, для більшості конкретних експертиз і експертів вони непорівнянні.

Таким чином, існує необхідність використання об'єднаного, так названого гібридного методу застосування методик оцінки наукової діяльності [2, 8]. Сутність гібридних методик полягає в оцінці того самого результату шляхом використання декількох методів, запозичених з різних методик, чи деякої “комбінації” з них. Гібридні методики широко застосовуються при аналізі ефективності (продуктивності) наукової праці науково–дослідних і науково–виробничих організаціях США, Японії, Великобританії й інших закордонних країн [9].

Використання гібридних методів у ВНЗ дозволить найбільш ефективно та об'єктивно провести аналіз результативності роботи суб'єктів наукової діяльності. До складу цього методу можливо застосувати бальну оцінку результатів наукової діяльності та експертну оцінку, які в поєднанні дають об'єктивний та достовірний результат. Крім того методика оцінки повинна розроблятися для конкретного ВНЗ, враховуючі специфічні фактори, які впливають на оцінку наукової діяльності.

Процес оцінки наукової діяльності не можливо розглядати у вигляді безпосередньо фізичного процесу, тому для вирішення цієї задачі можливо застосувати інформаційне (кібернетичне) моделювання [10]. Воно дає можливість відобразити деякі інформаційні процеси управління. Для будування моделі в такому випадку потрібно виділити функцію реального об'єкту, що досліджується, формалізувати її у вигляді операторів зв'язку між входом і виходом та відтворити її на імітаційній моделі.

Прикладом інформаційного модулювання є метод «чорного ящика», який перетворює входні параметри дослідженого об'єкту на необхідні вихідні дані зазначені задачами дослідження.

Процес оцінки науково–дослідної діяльності суб'єктів наукової роботи можна представити у вигляді “чорного ящика”, який утримує відповідну комбіновану методику.

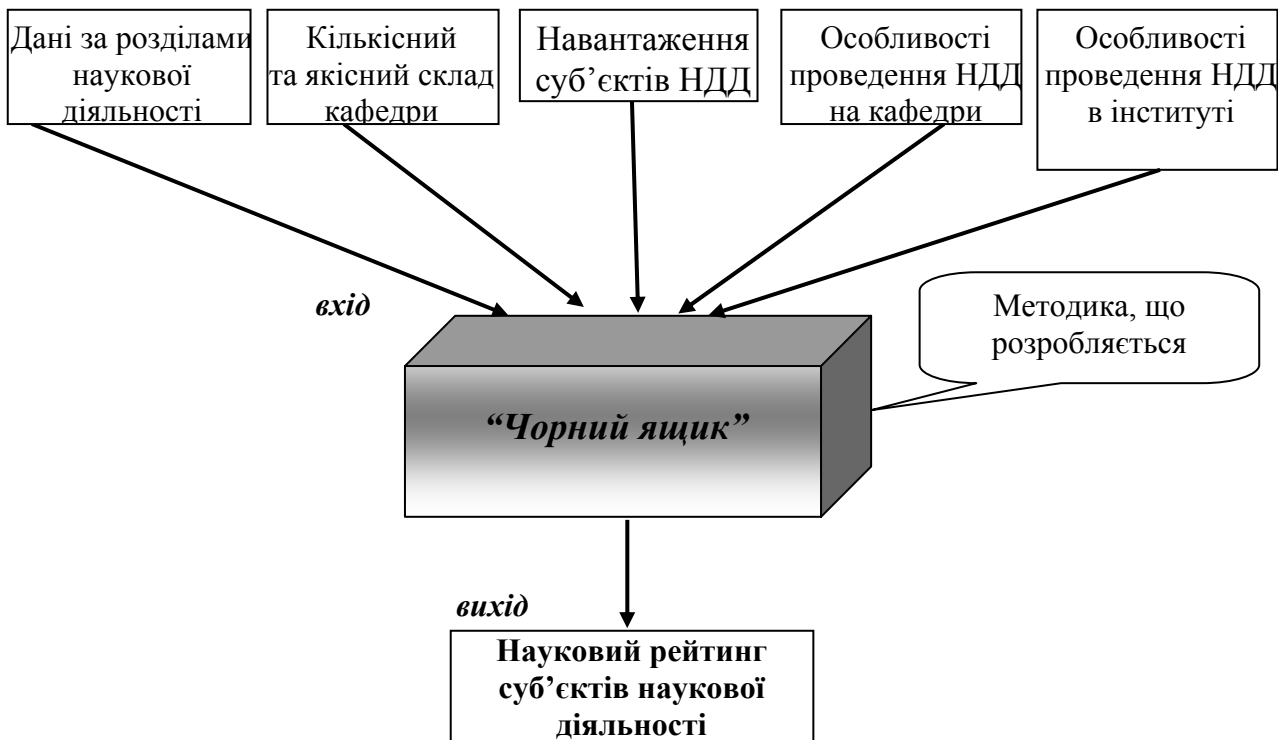


Рис. 1.

Процес оцінки суб'єктів науково–дослідної у вигляді “чорного ящика”

На рис. 1 зображено процес оцінки НДД у вигляді “чорного ящика” входні дані якого отримані шляхом проведення анкетування суб'єктів НДД на базі Військового інституту внутрішніх військ МВС України [11].

Головною метою анкетування було визначення бачення проблематики оцінки наукової діяльності особисто суб'єктами НДД. Анкетування проводилося на всіх кафедрах інституту, а результати опитування носили колективний характер. Анкетування визначило основні проблеми розробки методики оцінки науково–дослідної діяльності, які й виступають вхідними параметрами “чорного ящика”:

- вибір критеріїв оцінки та розробка відповідних показників за розділами НДД;

- урахування кількості співробітників в підрозділі за якісними показниками;

- урахування навантаження викладацької роботи на суб'єктів наукової роботи;

- урахування особливостей проведення НДД на кафедрі (вагомість та значимість розділів наукової роботи конкретно для кожної кафедри враховуючи організаційно–штатну особливість кафедри);

- урахування особливостей проведення наукової роботи в ВНЗ (вагомість та значимість розділів наукової роботи для ВНЗ в цілому, задачі ВНЗ на звітний період).

На виході “чорного ящика” отримуємо науковий рейтинг суб'єктів наукової діяльності.

Таким чином, розробка методики оцінки НДД суб'єктів наукової роботи за допомогою застосування інформаційного моделювання уявляє собою актуальну, важливу та перспективну задачу, на розробку якої необхідно участь всіх творчих колективів ВНЗ.

**Висновки.** Завершуючи огляд досліджень в області оцінки НДД, можна на підставі вище зазначеного сказати, що в даний час відсутня загальнозначуща, диференційована міра оцінки праці суб'єктів наукової діяльності у ВНЗ, що приводить, зокрема, до ускладнення управління НДД у ВНЗ.

Оцінку наукової діяльності в ВНЗ доцільніше проводити з використанням гібридних методів, які включають як кількісну так і якісну оцінку НДД.

Розробку методики оцінки науково–дослідної діяльності суб'єктів наукової роботи доречно проводити для конкретного ВНЗ враховуючі думку творчих колективів закладу.

Використання інформаційного моделювання дозволить найбільш достовірно і якісно провести оцінку НДД суб'єктів наукової роботи у ВНЗ.

#### *Література:*

1. Михайлов.О.В. Цитируемость ученого: важнейший ли это критерий качества его научной деяльности? //Науковедение. – 2001 №1. – 6 с.



2. Татаринов Ю.Б. Проблемы оценки результатов научной деятельности//Социальная динамика современной науки. М.: Наука. – 1995. – С. 71–105.
3. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково–дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико–педагогічний аспект) /Харк. держ. пед. ун–т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: “ОСВ”. – 2001. – 256 с.
4. Налимов В.В., Мульченко З.М. Наукометрия: Изучение развития науки как информационного процесса. М.: Наука. – 1969. – 192 с.
5. Нікігіна М., Грішанков В., Побірченко В. Оцінка ефективності наукової праці //Вища школа. – 2001. – №6. – С. 52 – 57.
6. Хайтун С.Д. Проблемы количественного анализа науки.М.: Наука. – 1989. – 280 с.
7. Козлова Т.З., Коновалов В.И. Опыт разработки методики оценки деятельности научных и инженерно–технических работников НИИ //Проблемы социального планирования в научном коллективе. М. – 1977. – С. 120 –134.
8. Бруслиловский Б.Я. Математические модели в прогнозировании и организации науки, Киев. – 1975. – 232 с.
9. Эффективность научных исследований и разработок: Сокр. пер. с англ. [Г.И. Фасфелд, Ч.И. Фолк, Р.Б. Миллер и др.]; Под ред. Г.Фасфелда, Р.Лангуа. – М.: Экономика. – 1986. – 144 с.
10. Системный анализ в управлении: Учеб. пособие /В.С. Анфилатов, А.А. Емельянов, А.А. Кукушкин; Под ред. А.А. Емельянова. – М.: Финансы и статистика. – 2003. – 368 с.
11. Розробка методики оцінки науково–дослідної діяльності суб’єктів наукової роботи у вищому навчальному закладі: Звіт про НДР, шифр «Оцінка». – Х.: ВІ ВВ МВС України. – 2005. – 72 с.

*С.Борисова*

### **ПРОЕКТНО–ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗА ПРОФІЛЕМ “БІСЕРУВАННЯ”**

*Обґрунтовано використання проектно–технологічної системи трудового навчання на заняттях за профілем „Бісерування” і розглянуто етапи проекту створення гердану.*

**Ключові слова:** проектно–технологічна діяльність, проект, гердан.

Протиріччя між типовою і уніфікованою системою професійної діяльності і індивідуально–творчим характером її виконання, знаходять своє відображення в змісті трудового навчання та реалізації різноманітних систем трудової підготовки. Доцільність використання проектної технології на уроках трудового навчання обґрунтовують в своїх роботах О.Коберник, В.Сидоренко, звертаючи увагу на те, що це ефективний та зручний засіб організації процесу засвоєння та використання учнями отриманих під час навчання умінь та навичок [4; 8].

Проектно–технологічна діяльність – це обґрунтована і спланована наперед творча навчально–трудова діяльність, яка передбачає обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технології, виготовлення й реалізацію об'єктів проектування. Вона спрямована на формування в учнів системи творчо–інтелектуальних та предметно–перетворювальних знань і вмінь [6]. Кінцевим результатом діяльності є виготовлення творчого проекту – навчально–трудового завдання, яке активізує діяльність учнів і в результаті якої вони створюють продукт, що володіє новизною [4].

В нашому дослідженні ми виходимо з позиції Г.Ващенка щодо розуміння сутності методу проекту, яка не суперечить основним вимогам методології педагогіки. Г.Ващенко в своїй роботі „Загальні методи навчання” [2; 331–362] обґрунтував те, що дослідницька діяльність або метод проектів має за мету пізнання суб'єктивно нового і опанування відповідними вміннями та навичками. Суб'єктивно нове – це те, що об'єктивно існує, але ще не пізнане суб'єктом навчально–виховного процесу. За Г.Ващенко відзначаються дві основні тенденції еволюції навчання: перша – прагнення посилити активність учня в процесі навчання, друга – наблизити його до життя. Обидві ці основні тенденції сходяться на ґрунті пристосування змісту і методів навчальної роботи до особливостей дитячої природи і найяскравіше виявляються в методі проектів.

Вважаємо слушною думку В.Герашенка [3], з якою повністю погоджуємося, що в роботі над виготовленням виробів треба залишати місце для самостійного вибору ним як виробу, так і технології його виконання, тому що вільний вибір активізує діяльність учнів і підвищує її результативність. Отже, найскладнішим видом практичної самостійної роботи стає дослідницький, який ми пов'язуємо у профілі „Бісерування” з виконанням власного виробу – спроектованого й виконаного самим учнем.

Логіка побудови діяльності учнів при виконанні проектів має відповідати загальній структурі проектів [5]. Основними етапами проектної діяльності є організаційно–підготовчий, технологічний та заключний. На організаційно–підготовчому етапі перед учнями ставиться проблема або завдання отримати в результаті діяльності корисний продукт, який може носити як соціальний, так і особистий характер. Цей етап пов'язаний з узагальненням раніше вивченого матеріалу, відображенням майбутнього виробу у графічних документах, добором матеріалів. Результатом цього етапу є планування технології виготовлення виробу, яке включає добір

інструментів, обладнання, визначення послідовності технологічних операцій та їх оптимальної технології виконання.

На другому, технологічному етапі, учень виконує технологічні операції, контролює та оцінює власну діяльність, при необхідності проводить необхідні корекційні заходи. На цьому етапі учень набуває навичок виконання технологічних операцій, а результатом етапу стає створений матеріальний продукт. На третьому, заключному, етапі відбувається кінцевий контроль, порівняння з запланованих на першому етапі виробом, аналіз проведеної учнем роботи, учень встановлює, чи досягнув він мети, який результат його праці. Наприкінці цього етапу учень захищає свій проект (виріб) перед однокласниками.

До вибору завдання для виконання його на заняттях трудового навчання за профілем „Бісерування” [7] за методом проектів з точки зору особистісно-орієнтованого підходу висуваються певні вимоги: виріб має бути знайомим, зрозумілим та цікавим для учня, майбутній виріб має бути розрахованим на одиничне використання, що вимагає його оригінальності (за формою самого виробу або за його колористичним вирішенням), виріб дає змогу реалізуватися учню в творчості, він може справитися з поставленим завданням, воно є посильним.

Прийняття рішення про створення нового виробу з бісеру, який базується на творчому вирішенні поставленого завдання, вимагає аналізу різних прийомів діяльності, які були розглянуті на попередніх етапах навчання.

Процес створення подібних виробів має декілька спільних етапів. Це планування нової роботи, яка містить визначення послідовності виготовлення виробу з оцінкою можливих варіантів виготовлення; виконання необхідних розрахунків для визначення потреб у різних видах матеріалів (наприклад, кількість бісеру певного кольору); підбір відповідних інструментів, матеріалів [9].

Застосування власних розробок можливе не тільки під час великих комплексних проектів, а й при вивченні окремих технік бісерування. Важливо розуміти різницю в завданнях, які стоять перед учнем та учителем, на етапах підготовки та виконання власної розробки. Так, для учня важливим є отримання готового продукту, а педагогу потрібно, щоб під час виконання свого завдання учень засвоїв певні прийоми та способи роботи з бісерним виробом. Тому для учителя такого роду завдання є по суті набором засобів, які повинен засвоїти учень.

Розглянемо для прикладу етапи проекту створення гердану. Навчальними завданнями проекту „Гердан” є:

- ознайомитися з традиційними орнаментами західного регіону України (види орнаментів, використані сполучення кольорів, основні композиційні рішення);
  - виділити основні елементи орнаментів, проаналізувати можливість їх сполучення і відтворення в гердані;
  - з'ясувати композиційне рішення медальйону, смуг, бахроми гердану тощо, створення ескізу виробу та схеми плетіння виробу на основі ескізної сітки;
  - відібрати необхідні основні і допоміжні матеріали згідно виконаного ескізу;
  - поетапно виконати гердан (головною метою є розвиток умінь працювати в техніці ткання, технологічно правильного виконання виробу: натягування ниток основи, додавання нитки, виконання перетинок, медальйону, смуг, застібки, бахроми, кінцевого оформлення виробу);
  - створити технологічну документацію для створеного виробу.
- Наочно вирішення цих завдань див. рис. 1.

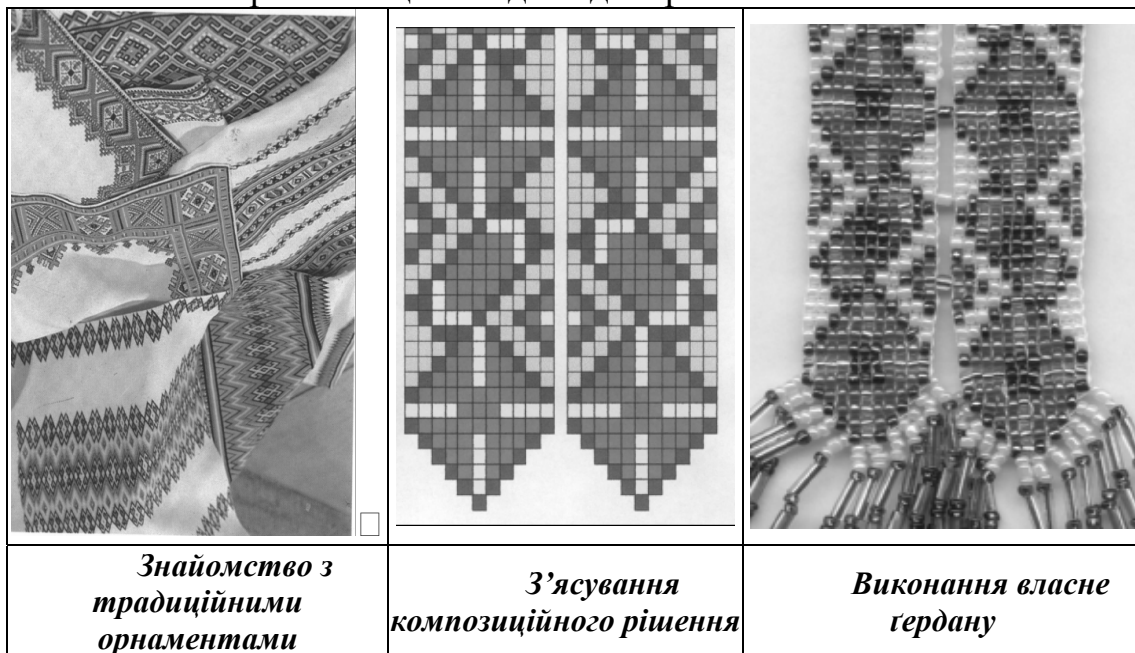


Рис. 1. Послідовність створення гердану на основі орнаменту української вишивки

Основними критеріями оцінки об'єктів, створених за методом проектів при навчанні за профілем „Бісерування” та презентації самого проекту повинні бути: оригінальність, доступність, надійність, технічна досконалість, естетичність, безпечність, зручність експлуатації виконаного виробу, якість доповіді, її аргументованість, обсяг і глибина знань предмета, міжпредметні зв'язки, культура мови,

манера викладення матеріалу і відповідей на запитання, ділові й вольові якості доповідача (відповідальне ставлення, прагнення досягнення високих результатів, доброзичливість, контактність).

Бажаним є врахування в підсумковій оцінці як оцінки керівника (учителя), так і колективної оцінки класу й самооцінки учня [1]. Необхідно враховувати, що не всі учні можуть виконувати індивідуальні творчі проекти, буває доцільною робота парами або виконання виробу за зразком (якщо в учня слабо розвинуті творчі здібності).

#### **Література:**

1. Бербер В.В. Контроль навчальних досягнень учнів у процесі проектно-технологічної діяльності //Трудова підготовка в закладах освіти.– 2003 .–№2.– С.21–25.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів.– Видання перше.– К.: Українська видавнича спілка, 1997.– 441с.– С.331–362.
3. Геращенко В. Система педагогічної діяльності з формування творчої учнівської особистості //Трудова підготовка в закладах освіти.– 1998.– №1.– С.16–17.
4. Коберник О.М. Проектно-технологічна система трудового навчання //Трудова підготовка в закладах освіти.– 2003.– №4.– С.8–12.
5. Коберник О. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці //Трудова підготовка в закладах освіти.– 2002.–№1.–С.47–51.
6. Найденко Г. Проектно-техническая деятельность молодежи как средство воспитания //Народное образование.– 2004.– №6.– С.116–122.
7. Програма трудового навчання для 10–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів за профілем „Бісерування”: Авт.–укл. С.В.Борисова.– К., 2003.– 24 с.
8. Сидоренко В. Проектна методика як основа реалізації особистісно-орієнтованого навчання //Молодь і ринок.– 2004.– №1.– С.19–24.
9. Яшук С.М. Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання //Трудова підготовка в закладах освіти.– 2003.– №2.– С.13–16.

*Н.Денисова*

### **ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОМПЛЕКСІ “КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ”**

*У статті конкретизується функція навчально-наукового педагогічного комплексу “коледж-університет”, визначення особливостей психолого-педагогічної підготовки в них студентів.*

**Ключові слова:** *структура та зміст психолого-педагогічної підготовки, функції навчально-наукових комплексів, змістові компоненти та рівні психолого-педагогічної підготовки.*

**Постановка проблеми.** Реформування системи педагогічної освіти в Україні відбувається в умовах кардинальних змін, детермінованих політичним та суспільно-економічним розвитком нашої держави,

входженням у світовий простір. У програмних документах – Концепції педагогічної освіти, Державній програмі “Вчитель”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті – у визначенні основних положень і пріоритетів підкреслюється необхідність суттєвого вдосконалення структури та змісту професійної психолого-педагогічної підготовки орієнтування на розвиток особистісних творчо-педагогічних здібностей та обдарувань [1].

**Аналіз останніх досліджень.** Ґрунтовне вивчення наукових праць О.В.Глузмана, В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.М. Скаткіна, Л.О.Хомич та ін. підтвердило, що в межах означеної педагогічної проблеми вченими конкретизовано сутність та визначено структуру змісту психолого-педагогічної підготовки студентів, схарактеризовано особливості змістовного забезпечення фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Однак питання розробки змісту та встановлення особливостей рівневої психолого-педагогічної підготовки у навчально-наукових педагогічних комплексах, що об’єднують вищі навчальні заклади I-II та III-IV рівнів акредитації, безпосередньо не досліджувалися.

**Метою даної наукової статті визначено** обґрунтування особливостей змісту психолого-педагогічної підготовки у навчально-науковому комплексі “коледж-університет” на підставі наукового узагальнення досвіду функціонування комплексу на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Ця мета вирішуватиметься через низку завдань: конкретизація функцій комплексу “коледж-університет” та відповідне визначення особливостей психолого-педагогічної підготовки, її рівнів та змістовних компонентів.

**Викладення основного матеріалу статті.** Контекстний аналіз науково-педагогічних джерел дозволив виділити основні функції навчально-наукових комплексів, що об’єднують вищі педагогічні заклади I-II та III-IV рівнів акредитації:

- надання загальнонаукової фахової освіти, яка забезпечує формування компетентних особистостей, визначає методологічну основу змісту;

- здійснення фундаментальних і прикладних досліджень, що сприяє осучасненню змісту педагогічної освіти, забезпечує наступність та неперервність освітніх ланок;

- організація цільової професійної орієнтації, систематичної допрофесійної підготовки, що дозволяє здійснювати психолого-педагогічне прогнозування та відповідне формування контингенту студентів вищих педагогічних навчальних закладів;

- підготовка науково-педагогічних кадрів, перепідготовка і підвищення кваліфікації працівників освіти усіх рівнів;

- координація науково-методичної та навчально-дослідницької роботи в середніх загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах;

- підготовка і видання наукової, навчально-методичної літератури, поширення науково-педагогічних знань, надання додаткових освітніх послуг.

Згідно з визначеними функціями у ході науково-педагогічного дослідження констатовано, що психолого-педагогічна підготовка учителів у комплексі “коледж-університет”, у першу чергу, зорієнтована на індивідуально-творче формування особистості конкурентно спроможного, мобільного на ринку праці, педагога широкого профілю. Відповідно до різних спеціальностей, спеціалізацій і напрямів у системі багаторівневої університетської освіти психолого-педагогічна підготовка узгоджується з реальними потребами в діяльності викладача конкретної спеціальності та професійною спрямованістю особистості студента, яка виявляється в професійних інтересах, здібностях, можливостях. Змістовно така цільова підготовка має бути практико-орієнтованою, що забезпечується розробкою профілів та кваліфікаційних характеристик у відповідних навчальних програмах загальнотеоретичних дисциплін й практичної підготовки.

З’ясовано, що сучасне розуміння психолого-педагогічної підготовки учителів розглядається як процес і результат засвоєння студентами обов’язкових предметів, дисциплін за вибором, факультативів та спецсемінарів фундаментальних наук: педагогіки (вступ до спеціальності, дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, педагогічна майстерність, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, сучасні технології, основи педагогічного експерименту і педагогічна кваліметрія, або: основи наукових досліджень тощо), психології (загальна, вікова, педагогічна, соціальна, професійної діяльності, управління, історія технології та ін.).

Головним показником психолого-педагогічної підготовки є необхідний і достатній рівень сформованості загальнопедагогічних знань закономірностей педагогічного процесу й відповідних педагогічних теорій і концепцій, умінь та навичок аналізу педагогічної практики, що визначають професійну спрямованість майбутнього педагога. Зазначимо, що в сучасних умовах організації психолого-педагогічної підготовки суттєвого значення набуває інтегрування з методиками викладання профільних дисциплін,

предметами спеціалізації. Це обґрунтовано навчальною потребою озброїти студента міцними сучасними знаннями й методологією загальнопедагогічних підходів, теорії та педагогічної практики, сформувати стійку мотивацію до педагогічної самоосвіти.

У ході дослідження встановлено, що 90-ті рр. ХХ ст. позначилися важливою тенденцією: пошуком нової структурної моделі та оновленням компонентів змісту психолого-педагогічної підготовки, опанування новітніми концепціями і технологіями, узагальнення трудового вітчизняного і світового досвіду, формування нової генерації педагогічних кадрів. Науково-освітня орієнтація сприяла створенню навчально-наукових педагогічних комплексів з широкими функціональними можливостями на базі педагогічних інститутів та університетів. Створення нових структурних підрозділів, співробітництво зі спеціалізованими навчальними закладами різних рівнів дозволило якісно покращити психолого-педагогічну підготовку спеціалістів, магістрів, кандидатів і докторів наук, оптимізувати використання матеріально-технічних, кадрових та часових ресурсів, реалізувати дослідницькі програми суспільно-економічного й культурного розвитку регіонів, удосконалити підготовку педагогів широкого й інтегративного профілів, а також умови для перепідготовки й підвищення кваліфікацій. Навчально-наукові комплекси педагогічного спрямування з різними структурними підрозділами (інститути післядипломної освіти, педагогічні факультети і відділи, коледжі, ліцеї, педагогічні класи, науково-педагогічні школи, лабораторії та ін.) Забезпечують доступ студентів до різноманітних освітніх програм, які б відповідали особистісним інтелектуальним і духовним запитам, створювали динаміку, адаптивну систему професійної освіти і самоосвіти згідно з потребами ринку праці.

З метою оптимізації психолого-педагогічної підготовки учителів педагогічні кафедри університетів у співпраці з середніми загальноосвітніми і спеціальними навчальними закладами здійснювали навчально-методичну, організаційну, науково-дослідницьку роботу. Це сприяло створенню у навчально-наукових комплексах навчально-методичних центрів, науково-дослідницьких лабораторій, у яких розроблялися і практично впроваджувалися результати досліджень актуальних проблем педагогіки, психології, окремих методик, розширювався діапазон додаткових освітніх послуг, здійснювалося програмне забезпечення тощо. Структурування наскрізних навчальних планів і програм предметів психолого-педагогічного блоку потребує укрупнення й посилення діяльнісного,



процесуального, практичного складників. Майбутній учитель повинен оволодіти достатнім обсягом практичних умінь, серед яких чи не найважливішими є діагностичні, комунікативні й дидактико-аналітичні. Окрім того, психолого-педагогічна підготовка має набути особистісного, гуманістичного спрямування, оскільки, як зазначав славетний педагог к.д. ушинський, “особистість може виховувати лише особистість” [3]. Саме в умовах комплексу “коледж-університет” можна простежити такі сутнісні ознаки особистісно орієнтованого спрямування змісту психолого-педагогічної підготовки, як: багатоваріантність робочих навчальних програм, методик, технологій, різнорівнева складність навчально-наукового матеріалу, емоційно-ціннісне насичення та гуманізація змістовних компонентів.

Нашим дослідженням підтверджено, що дисципліни психолого-педагогічного блоку володіють значним виховним та соціалізуючим потенціалом. Гуманістично спрямоване, особистісно орієнтоване, соціально цінне завдяки координуванню роботи коледжу університетом, навчання змістовно, методично й стилістично закладає базу загальної й професійної культури особистості. У комплексі “коледж-університет” можливим і доцільним стає розробка індивідуальної освітньо-професійної траєкторії учнів та студентів за рахунок оптимального і раціонального використання матеріально-технічних ресурсів його структурних підрозділів.

На підставі науково-педагогічного узагальнення досвіду функціонування навчально-наукового комплексу на базі харківського національного педагогічного університету імені г.с. сквороди , створеного 1991 р. Рішенням обласної ради народних депутатів “про заходи щодо поліпшення стану народної освіти та умов життя і праці педагогів”, який об’єднує й координує роботу восьми інститутів, двох педагогічних коледжів, 60 ліцеїв, гімназій, нвк та загальноосвітніх шкіл з профільними педагогічними класами, 15 факультетів, 60 кафедр, (з них – 10 психолого-педагогічного спрямування), аспірантури, докторантури, лабораторії, музею, підготовчих курсів, регіонального центру японської культури та освіти, редакційно-видавничого відділу, спортивної школи олімпійського резерву та інших структурних підрозділів [2], розроблено структурну модель і рівні змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у комплексі “коледж-університет” педагогічного спрямування (див. Схему 1).

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, проведене дослідження дозволило конкретизувати сутнісне значення психолого-педагогічної підготовки вчителів у навчально-наукових педагогічних комплексах, функції комплексу “коледж-університет” та особливості

характеру, змістовних компонентів та рівнів психолого-педагогічної підготовки (схема 1).

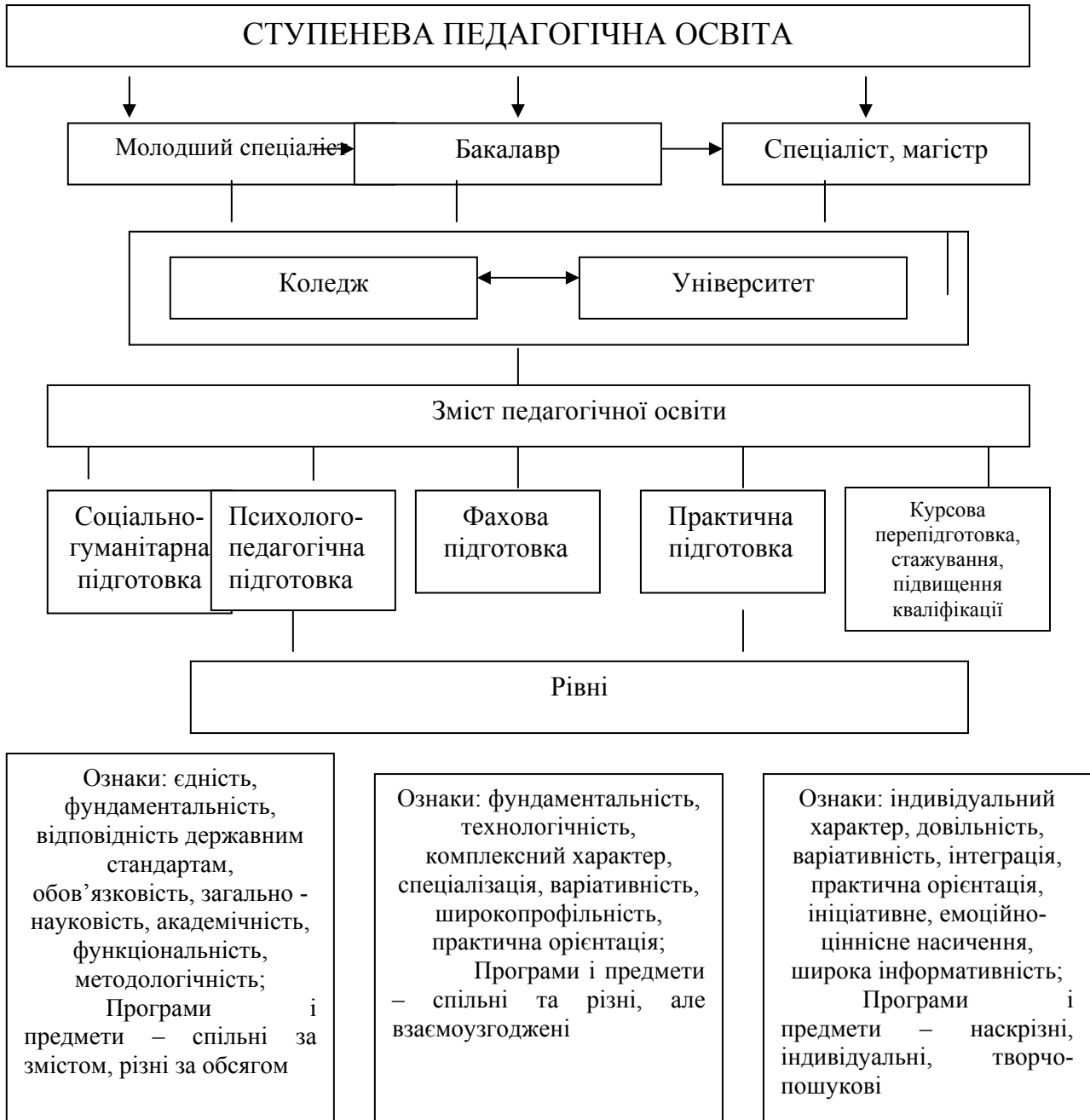


Схема 1.

Структурна модель змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у навчально-науковому педагогічному комплексі "коледж-університет"

**Подальшої науково-методичної розробки** потребують питання визначення вимог та сутності поняття наскрізних навчальних планів і програм, докладного аналізу й узагальнення досвіду взаємодії коледжу й університету у таких напрямках: навчально-методична

робота, організація навчально-виховного процесу, науково-дослідницька робота, робота з громадськістю.

**Примітка:** Програми предметів можуть бути наскрізними, єдиними фундаментальними, затвердженими рішеннями відповідних кафедр університету, розроблені авторами чи авторськими колективами викладачів коледжу і професорів університету.

#### *Література:*

1. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія /Упорядн. О.О.Любар. – К.: “Знання”, КОО, 2003. – с.688-718.
2. Статут Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди / Прийнято конференцією трудового колективу Університету 30 січня 2004 р. – 34 с.
3. Ушинський К.Д. Твори: У 2т. – К.: Рад. шк., 1976 р. – Т.1. – С.24.

*Р.Дорогих*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА МОБІЛЬНОСТІ, УСПІШНОСТІ, ДІЛОВИТОСТІ ТА КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО–ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Постановка проблеми.** Суспільство і професія висувають до працівників певні вимоги, і той, хто може їх виконати, включається у справу. Проте людина обмежена у своїх можливостях і не завжди, а тим більше відразу, цим вимогам може відповідати, тобто вона повинна набути та виробити в собі відповідні якості, щоб запропонувати себе як фахівця. Тому треба зробити акцент на вихованні якостей, які змогли б забезпечити гнучкість особистості у передбаченні професійного майбутнього, її відкритість соціальним змінам, уміння швидко й адекватно реагувати на них [1, с.5].

**Метою статті** є характеристика мобільності, успішності, діловитості та комунікабельності як професійно–значущих якостей майбутнього вчителя.

**Основна частина.** Основну сутність проблеми формування особистості професіонала можна схарактеризувати двома основними положеннями:

1) особистість виявляється в професії – в процесі вибору і оволодіння професією, професійного вдосконалення й реалізації особистості професіонала, визначення його місця в суспільстві, досягнення матеріальних і духовних цінностей, задоволення особистих пізнавальних інтересів;

2) розвиток особистості в діяльності – формування професійно орієнтованих якостей людини (її організму і особистісних рис),

розширення сфери пізнання оточуючого світу і його смисловою змісту, розвиток форм і змісту, предмету спілкування [1, с.63].

Аналіз наукової літератури дає можливість схарактеризувати деякі якості особистості.

Діловитість є інтегративною властивістю особистості, яка включає ділові якості, морально-вольовий потенціал і досвід вияву їх в активній діяльності.

Формування пріоритетних для обраної сфери ділових якостей здійснюється в ході професійної початкової підготовки, яка задовольняє інтереси та потреби студентів. Робота педагогічного колективу спрямована на формування ціннісних орієнтацій студентів, розвиток їхньої завзятості, пошукової активності, організаторських здібностей, виховання культури.

Діловитість є рисою особистості, що включає організованість і чіткість у роботі, вміння знаходити найбільш раціональні способи вирішення практичних задач, як виникають, наполегливість і послідовність у подоланні труднощів в досягненні поставленої мети.

Виховання діловитості є складником розумового і морального виховання дітей. Перші основи діловитості в дітей закладаються у родині, їхньою участю в побутовій домашній праці, виконанням посильних господарських і інших доручень, що привчають їх з раннього віку до самостійності і вияву ініціативи, продуманим режимом у родині, прикладом дорослих. У шкільних умовах виховання діловитості досягається насамперед шляхом усебічного зв'язку навчання з життям. У процесі практичних занять у кабінетах, живих куточках, на учбово-дослідних ділянках і праці в майстернях і на виробництві в учнів розвивається спритність і ініціативність, оперативність і точність, цілеспрямованість і почуття відповідальності за доручену роботу. Діловитість виховується всім ладом життя школи, суворим режимом і чітким розпорядком, єдністю педагогічних вимог до учнів. Розумна вимогливість з боку вчителів, контроль за виконанням доручень і домашніх завдань, указівки про культуру навчальної праці привчають учнів до самоконтролю, плануванню свого часу й ошадливому відношенню до нього.

Участь дітей у суспільній роботі і зміцнення зв'язку школи з життям у цілому сприяють виробленню організованості, придбанню організаторських навичок, вміння приймати самостійні рішення.

Діловитість принципово відрізняється від діяцтва, при якому людина орієнтується лише на дуже мале коло вузьких справ, від грубого практицизму, коли діловитість стає засобом забезпечення особистого благополуччя [10, с.307–308].

Розвиток особистісно ділового потенціалу немислимий без формування етики ділової взаємодії. Від дотримання правил ділового етикету багато в чому залежить продуктивність досягнення поставленої мети ділового спілкування. Своєчасне формування культури ділового спілкування підвищує психологічну грамотність учнів, сприяє вихованню впевненості в собі, стриманості, умінню переконувати і поважати думки інших, що в підсумку забезпечує успішну адаптацію в динамічних соціальних умовах.

Слід також особливу увагу звернути на таку якість майбутнього вчителя як успішність. Успішний – те, що включає в себе успіх та вдачу [5]. Властивість людини досягати успіху називається успішністю. Вчені розрізняють:

- особистісну (внутрішню) успішність: відчуття задоволеності життям, повноти саморозкриття, втілення ідеалів, самовіддачі та ін.;
- професійну (зовнішню) успішність, що звичайно виражається у формальних показниках: професійному статусі кваліфікаційної категорії та ін. [3,с.10–11].

У професійній психології поняття «успішність» досить неоднозначне, і, з одного боку, воно включає в себе продуктивність праці у показниках якості продукції, безпомилковості дій тощо, а з іншого, – показником успішності є рівень складності професійного завдання та варіанти прийняття її рішення. Відразу відзначимо специфічну роль прийняття рішення в регуляції професійної діяльності, яка включає в себе: параметри провідних детермінант процесів рішення; зміст вирішуваних завдань і вид їх невизначеності (особистістю–мотиваційна, інформаційна, операційна); значущість прийнятих рішень для особистості; характер домінуючих психічних процесів під час вибору альтернативи (вольовий, інтелектуальний або емоційний тип рішення).

З виникненням екзистенціально–гуманістичного напрямку в психології простежується своєрідне переосмислення психологічних феноменів успішності професійної діяльності. Новий ракурс розгляду цієї проблеми визначають концепції особистості А.Маслоу і К.Роджерса.

Згідно з таким поглядом на природу людини, змінюється й розуміння успішності. Успішність починає розглядатися як особистісна успішність, якої людина досягає на життєвому шляху, пізнаючи та актуалізуючи свої можливості. У зв'язку з цим проблема особистості – це й проблема успішності життєвого шляху. Якщо на життєвому шляху відбувається професійна самоактуалізація особистості, то такий життєвий шлях та особистість характеризуються

як успішні. Якщо ж людина переживає невдачі в актуалізації своїх потенційних можливостей, то в неї виникає почуття недосконалості, незавершеності того, що могло б бути, невротичне почуття провини і, як наслідок, звужується як професійний, так й особистісний розвиток.

Слід зазначити, що характерною рисою сучасного суспільства є мобільність. Існує мобільність людей, товарів та інформації, а це обумовлює суттєві зміни у всьому світі. Великі держави, підприємства, фірми в умовах підвищеної мобільності розпадаються на маленькі.

Мобільність соціальна (франц. *mobile* – рухливий) – соціологічне поняття, що означає рухливість соціальних груп і суспільній структурі. В буржуазній соціології (стратифікація соціальна) мобільність соціальна – це переміщення людей з одного прошарку суспільства в інший, зміна соціального стану.

Розрізняють „горизонтальну соціальну мобільність», тобто перехід людей з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на тому же соціальному рівні, і «вертикальну соціальну мобільність», тобто переміщення людини в інший соціальний прошарок або клас. Мінливість, мобільність соціальної структури дійсно має місце. [10, с.251].

Тому ще однією важливою якістю для сучасного вчителя є мобільність. Компетентному вчителю, який працює з нових умов сучасної школи, необхідно володіти особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для вирішення педагогічного завдання технологію – все це визначає мобільність, яка повинна бути сформована у випускників педагогічного ВНЗ. У словнику іноземних мов „мобільність” визначається, як: 1) рухливий, здатний до швидкого пересування та дій; 2) переносно енергійний, діяльний. Українські вчені визначають професійну мобільність (від лат. *mobilis* – рухомий), як «здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку із змінами техніки і технології виробництва.

Мобілізація (фр. *Mobilisation* < лат. *Mobilis* – рухомий) – приведення когось, чогось до активного стану для успішного виконання певного завдання, для досягнення якоїсь мети [4, с. 101].

Мобільний – (фр. *Mobile* < лат. *Mobilis* – рухомий) – рухливий, здатний на швидке пересування, дію [4, с.102].

Мобільність особистості (соціальна, професійна) вияється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає:

- відкритість людини по відношенню до нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння;
- широту і багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії з умовах, що змінюються;
- критичність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати і намічати нові перспективи.

Мобільність виявляється в умінні швидко знаходити правильне рішення в будь-якій педагогічній ситуації, адаптувати прийоми роботи на уроці до наявних умов.

Але найбільш важливою професійно-значущою якістю фахівця є комунікативність, тому що вміння спілкуватися є необхідним для педагогічної діяльності, адже він працює у сфері «людина-людина», яка передбачає здатність успішно функціонувати у системі міжособистісних стосунків.

Як відомо, комунікація в перекладі з латинської означає – зв'язую, спілкуюсь, роблю спільним [9, с. 114]. Отже, це передавання інформації від людини до людини, спілкування, яке може здійснюватись як у процесі будь-якої діяльності, так і за допомогою мовленнєвої або іншої діяльності з використанням знаків. Комунікабельною ми вважаємо людину, з якою легко спілкуватися, мати справу, встановлювати контакти. Комунікабельність майбутнього фахівця пов'язана з особливостями структури його інтелекту, з нервово-психічною стійкістю, організаторськими і товарицькими нахилами.

Комунікативність майбутнього вчителя полягає в оволодінні технологією спілкування в сумісній пізнавальній діяльності, тобто такою системою впливу на учня, врахування його індивідуальних та вікових особливостей, розуміння його зосереджень і цінностей, що дозволяє створити атмосферу спільності, рівноправного співробітництва під час вирішення пізнавально-освітніх завдань.

У словнику навчально-педагогічних понять і термінів спілкування розглядається як „багатоплановий процес установаження та розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності. Включає в себе обмін інформацією утворення певної єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини” [8, с.12].

Комунікабельність – здатність, схильність до встановлення контактів і зв'язків [3, с.44].

Український педагогічний словник надає таке визначення комунікабельності: „комунікабельність (від лат. *Communico* –

з'єдную, повідомляю) – риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Комунікабельність не є природженою, вона формується в процесі життя і діяльності людини в соціальній групі [2, с.174].

**Висновки.** Отже, для здійснення ефективної професійно–педагогічної діяльності вчителеві конче необхідні такі розвивальні професійні якості як мобільність, діловитість і комунікабельність.

#### **Література:**

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно–сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: РВВ „Вежа”, 2003. – 320 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Віденко В.Ф., Віденко Л.В., Кондратова–Віденко В.І. Людина і світ: Словник. – К.: Віра–Р, 1998. – 88 с.
4. Коломієць М.П., Молодова Л.В. Словник іншомовних слів. – К.: Освіта, 1998. – 190 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1973. – 847 с.
6. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник. /Уклад. С.У. Гончаренко та ін., За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
7. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
8. Словник навчально–педагогічних понять і термінів: методичний посібник /Укл. Л.П. Вовк, Г.Д. Панченко, О.С. Падалка та ін. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 83 с.
9. Соціолого–педагогічний словник /За ред. В.В.Радула. – К.: ЄксОб, 2004. – 304 с.
10. Философский словарь /Под ред. М.М. Розенталя. – Изд. 3 –е. – М.: Политиздат, 1975. – 428 с.

**В.Кожевников**

### **ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників цих навчальних закладів. Особлива увага звертається на розроблення інноваційної моделі наступності в умовах модернізації освіти.*

**Ключові слова:** *наступність профільної школи і вищого навчального закладу, організаційна діяльність керівників, провідні принципи модернізації освіти, система принципів наступності профільної школи і вищого навчального закладу, критерії забезпечення наступності, показники досягнення наступності.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** В дослідженнях С.Годніка розкрита сутність наступності вищої і середньої



школи як діалектичного процесу його методологічні і теоретико–прикладні аспекти. Головна увага приділяється вивченню наступності вищої і середньої школи як взаємозв'язаного комплексу, як двоєдиної системи цілісної і компонентної взаємодії, взаємопроникнення, взаємовпливу. Основна мета наступності розглядається як подальше удосконалення роботи вищої і середньої школи.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** С.Годнік веде мову про процес наступності, зазначає, що має місце послідовна зміна педагогічних явищ в динаміці навчання і виховання. Єдність розгортання, збагачення, заперечення складає динаміку процесу наступності: розвиток нової педагогічної системи враховує особливості попередньої системи, акумулює в себе її прогресивні елементи, знімає консерватизм минулого в нових умовах і тим самим конструктивно заперечує його.

В дослідженні виділені особливості наступності: різнохарактерність наступності в умовах різних навчальних закладів; багатокомпонентність процесу наступності, коли кожний компонент педагогічної системи має вивчатися спадкоємно; багатоаспектність проблеми наступності (соціальні, економічні, психологічні, дидактичні, методичні та ін. аспекти); багатофакторність проблеми наступності (характер шкільної підготовки, місцезнаходження школи, ступінь професійної орієнтації абітурієнта, психологічні особливості, економічні можливості студента та ін.); багатозначність поняття «наступність»: закон, закономірність, принцип, умова, вимога, фактор, спосіб, правило, засіб.

Комплексне, взаємозв'язане рішення проблеми наступності середньої і вищої школи представлено в роботах Г.Александрова, В.Брудного, Ю.Кустова, В.Тамаріна.

Під наступністю С.Годнік розуміє послідовне розгортання вузівської системи навчально–виховного процесу в діалектичному зв'язку із системою загальноосвітньої школи з метою формування студента як суб'єкта вузівського навчання і виховання.

В ході досліджень виявлено слідуєчи принципи: комплексний підхід до вивчення психолого–педагогічної сутності наступності вищої і середньої школи; цілісний відхід до вивчення об'єктів наступності (старшокласник, абітурієнт, студент), які є одночасно і суб'єктами процесу наступності; системний підхід до наступності; динамічний підхід до вивчення змінювань в особистості старшокласника, абітурієнта, першокурсника на протязі визначеного етапу дослідження.

Розгляд наступності вищої і середньої школи як особливого педагогічного явища аналізується та синтезується з точки зору різних об'єктів наступності: старшокласник, абітурієнт, студент молодших курсів; суб'єктів впливу на школярів і студентів (вчитель, класний керівник, завуч, директор, викладач, куратор, замісник декана, декан); різних рівнів управління (вчитель, класний керівник, адміністрація школи; викладач, куратор, деканат, навчальний відділ, ректорат); різного часу навчання (старшокласник – уявлення про вуз, абітурієнт – оцінка діяльності школи і уявлень про вуз, першокурсник – ступінь і характер шкільної підготовки та ін.).

Наступність вищої і середньої школи дозволяє виявити резерви системи освіти, тому що на стикуванні різних навчальних закладів виявляються як позитивні моменти підготовки, так і недоліки, можливості їх профілактики. Необхідно також удосконалювати такі компоненти наступності, як адаптація студента, організація самостійної роботи.

Сутність наступності вищої і середньої школи виявляється у розвитку спрямованості особистості, в тенденціях вікового розвитку старшокласника і студента від життєвого самовизначення /старшокласник/– до адаптації і практичного прилучення до професії, формування світоглядних і морально– професійних якостей спеціаліста.

Принцип наступності є важливим для здійснення логіки і процесу навчання, виховання у їхньому взаємозв'язку. Взаємозв'язок логічного і спадкоємного здійснюється на основі послідовності.

Аналіз визначень наступності показує, що вони відрізняються одне від одного в залежності від того, про яку наступність йде мова. Ця специфіка знаходить своє місце і при визначенні взаємодії систем навчально–виховного процесу в різних навчальних закладах. Наприклад, «наступність – це загальнопедагогічний принцип, який по відношенню до навчання потребує постійного забезпечення неперервного зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання і усередині їх; поширення та углублення знань, набутих на попередніх етапах навчання; перетворення окремих уявлень і понять у злагоджену систему знань, умінь і навичок; поступово–сходжене розгортання всього навчального процесу у відповідності із змістом, формами і методами роботи при обов'язковому обліку якісних змінювань, які проходять в особистості учнів і студентів (О.Мороз).

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** Зробимо на основі всього вищесказаного деякі зауваження та висновки:

– в дослідженні С.Годніка мова йде про процес наступності. В педагогічній системі можна розглядати велику кількість процесів, які

розвиваються по різному в залежності від поставленої мети. Тому більш коректно, на нашу думку, всі керовані процеси називати спадкоємними в процесі їхнього розвитку;

– сьогодні необхідно враховувати вимоги модернізації освіти, інновації у педагогічній теорії та практиці навчально–виховного процесу у профільній школі і вищому навчальному закладі, нову освітню парадигму в умовах демократизації, глобалізації, інтеграції суспільних явищ і відповідно освіти. Модернізація спрямована на забезпечення умов щодо активного входження освіти України в міжнародний освітній простір через приєднання до Болонського процесу та створення сучасної економіки освіти. Тут на передній план дослідження виходять процеси підготовленості випускників профільної школи до умов вузу, подальшого розвитку самостійної роботи студентів, формування ними індивідуальної освітньої траєкторії як складові феномену наступності;

– для вирішення цих проблем необхідним є подальше вивчення наступності профільної школи і вищого навчального закладу у напрямку забезпечення умов здобуття початкової допрофесійної та професійної підготовки старшокласниками і студентами, обумовлення інноваційних моделей наступності із врахуванням стратегічних завдань Концепції профільного навчання, Концепції неперервної професійної освіти.

**Метою нашого дослідження** є розроблення змісту інноваційної моделі наступності профільної школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної, студентами професійної підготовки в організаційній діяльності керівників цих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На цьому шляху нами в дослідженні були виділені і охарактеризовані провідні принципи модернізації освіти (неперервності, демократизації, бережливості, гуманізації, якості освіти, інноваційності, особистісне орієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації, єдності, варіативності, національної спрямованості освіти), які забезпечують підвищення якості освіти через механізми взаємозв'язку цих принципів в організації і управлінні, в навчально–виховній роботі, у викладанні учителів і викладачів, в навчальній діяльності старшокласників і студентів в умовах профільної школи і вищого навчального закладу.

Виявлено, що система провідних принципів модернізації освіти забезпечує функціонування цих навчальних закладів. Але в дослідженні були виявлені і протиріччя: профільна школа працює в

режимі функціонування, а вищий навчальний заклад частково (виконуються не всі принципи модернізації освіти); вищий навчальний заклад працює в режимі функціонування, а профільна школа частково (теж саме). Тому тут необхідно знаходити і практично, на рівні регулювання, реалізовувати механізми рівноваги (стабільності роботи цих закладів) але і у цьому випадку прийде час, коли всі резерви функціонування будуть використані. Для здійснення регулювання необхідно розробити методи і засоби вивчення, діагностування і оцінювання стану функціонування профільної школи і вищого навчального закладу. Ця проблема ще не вирішена у сучасній дидактиці вищої школи.

Якщо вести мову про спадкоємність педагогічних, дидактичних, психологічних, соціально–професійних, організаційно–управлінських та інших процесів у цих навчальних закладах, то необхідно розробити принципи наступності. Тут виявляється її домінуюча роль: вагомо впливати на спадкоємний розвиток цих процесів, підвищувати їхню ефективність. Для здійснення практичної реалізації принципів наступності і необхідної корекції потрібно розробити критерії забезпечення і показники досягнення наступності.

Тому проблема наступності профільної школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками початкової допрофесійної, студентами професійної підготовки в організаційній діяльності керівників є актуальною.

Система принципів наступності покликана забезпечити спадкоємний розвиток педагогічної системи профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу. В нашому дослідженні були виділені і сформульовані такі принципи наступності:

1. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально–виховному процесі та початковій допрофесійній і далі професійній підготовці старшокласників, студентів в спадкоємній організації керівниками взаємодії цих навчальних закладів.

2. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально–виховному процесі та початковій допрофесійній і далі професійній підготовці старшокласників, студентів в спадкоємному виборі керівниками напрямків консолідації цих навчальних закладів в умовах освітнього процесу і науково–технічного прогресу.

3. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально–виховному процесі та початковій допрофесійній і далі професійній підготовці старшокласників, студентів в спадкоємному визначенні керівниками місій цих навчальних закладів.

4. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально–виховному процесі та початковій допрофесійній і далі професійній підготовці старшокласників, студентів в спадкоємному зв'язку цілей, завдань, змісту навчальних планів, програм, методів, засобів, форм навчально–виховного процесу на відповідних профілях цих навчальних закладів.

5. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально–виховному процесі та початковій допрофесійній і далі професійній підготовці старшокласників, студентів в спадкоємній побудові керівниками стратегій розвитку цих навчальних закладів.

6. Принцип наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчально–виховному процесі та початковій допрофесійній і далі професійній підготовці старшокласників, студентів в спадкоємному зв'язку методів моніторингу, засобів діагностування, оцінювання стану цієї наступності.

Підкреслимо, що процеси функціонування і спадкоємного розвитку профільної школи і вищого навчального закладу не відокремлені, вони відбуваються поряд, перехрещуються, мають послідовний, поетапний характер: функціонування по деяким напрямкам переходить у розвиток, після розвитку всіх напрямків настає етап функціонування до моменту нового розвитку.

Відомо, що в дидактиці принципи задають правила, механізми дій, визначають вимоги, які необхідні для практичної ефективної реалізації змісту кожного принципу.

Виділимо можливі (їх можна доповнити) вимоги до практичної реалізації змісту принципів наступності.

Перши принцип:

– профільна загальноосвітня школа є структурним підрозділом вищого навчального закладу і готує старшокласників на відповідних профілях як майбутніх студентів;

– профільна загальноосвітня школа забезпечує загальноосвітню профільну та початкову допрофесійну підготовку старшокласників на обраних ними профілях навчання;

– вищий навчальний заклад виступає замовником профільної загальноосвітньої школи на підготовку майбутньої студентської молоді;

– вищий навчальний заклад спадкоємно забезпечує професійну підготовку студентів на обраних ними профілях навчання.

Методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації першого принципу: анкетування (види анкет), моделювання (схеми, креслення, словесні описування).

Другий принцип:

– профільна загальноосвітня школа виявляє творчі можливості старшокласників у науковій сфері;

– вищий навчальний заклад спадкоємно акумулює творчі можливості студентів здатних сприяти перетворенню науки у максимальну продуктивну силу.

Методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації другого принципу: рейтинг–оцінка експертними судьями, консиліум.

Третій принцип:

– профільна загальноосвітня школа виконує відповідальне завдання наближення старшокласників до студентського загалу;

– вищий навчальний заклад спадкоємно виконує відповідальне завдання формування особистості студента, людини майбутнього, компетентної до інноваційної практики.

Методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації третього принципу: бесіда (можливі варіанти, форми фіксації інформації), анкетування (закриті та відкриті анкети), інтерв'ю (визначення мети, попереднє планування дій з отримання інформації).

Четвертий принцип:

– розроблення моделі випускника профільної школи як майбутнього студента вищого навчального закладу;

– врахування змісту комплексних програм, внесення необхідних коректив в навчальні плани, в організацію педагогічного процесу;

– виявлення у профільній загальноосвітній школі обдарованих старшокласників, внесення коректив в навчальні програми, в організацію навчання;

– формування концепції допрофесійної підготовки старшокласників на профілях старшої профільної школи.

– розроблення моделі студента вищого навчального закладу;

– розроблення комплексних програм професійної підготовки спеціалістів на факультетах вищого навчального закладу, починаючи з початкової допрофесійної підготовки у профільній школі;

– створення у вищому навчальному закладі умов для навчання випускників профільної школи у студентських групах, навчальні програми яких орієнтовані на роботу з обдарованими студентами;

– формування концепції професійної підготовки на факультетах вищого навчального закладу випускників профільної школи.

Методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації четвертого принципу: моделювання (основні уявлення у виді схем, креслення, описувань), консиліум (колективне обговорення результатів за визначеною програмою, колективна оцінка виявлення причин можливих, негативних відхилень), інтерв'ю.

П'ятий принцип:

– в педагогічній системі профільної загальноосвітньої школи вирішується актуальна психолого–педагогічна проблема формування творчої особистості старшокласника в ході загальноосвітньої профільної і допрофесійної підготовки;

– в педагогічній системі вищого навчального закладу вирішується актуальна психолого–педагогічна проблема спадкоємного формування творчої особистості студента, підготовки його до професійної, науково–дослідницької діяльності.

Методи моніторингу стану наступності в умовах п'ятого принципу: аналіз та синтез (виявлення складових частин, їхніх особливостей, та якостей, отримання кількісних і якісних уявлень про суб'єкти навчання в цілому), бесіда, рейтинг.

Шостий принцип:

– у профільній школі відбувається ретельне вивчення індивідуальних і особистісних якостей, старшокласників: психофізіологічних, пізнавальних, мотиваційних, відношень та ін., які діагностуються, щоб отримати відповідні орієнтири розвитку конкретної якості; створена комп'ютерна система, яка поєднує можливості ПЕОМ і досвід експертів;

– у профільній загальноосвітній школі розроблено систему контролю за навчанням старшокласників: самоконтроль учнів, контроль учителів, контроль куратора–вихователя, адміністративний контроль;

– вищий, навчальний заклад виконує контроль професійної підготовки студентів. На Вчених радах окремо відзначаються результати колишніх старшокласників, сьогоднішніх студентів;

– вищий навчальний заклад виконує контроль професійної підготовки студентів в межах вимог Болонського процесу.

Методи моніторингу стану наступності в умовах реалізації шостого принципу: системний аналіз (виділення необхідної і достатньої кількості елементів, встановлення зв'язку між ними), рейтинг.

Складність проблеми наступності профільної школи і вищого навчального закладу дозволяє визначити такий її вид: наступність профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу в навчально–виховному процесі та здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної, початкової допрофесійної і далі студентами професійної підготовки, що забезпечується в організаційній діяльності керівників на основі спадкоємного поступово–сходженого розгортання (змісту взаємодії, вибору напрямків консолідації, визначення соціально–професійної сутності місії та побудови стратегії розвитку цих навчальних закладів)

визначається врахуванням керівниками школи і вузу вже існуючих та створенням нових зв'язків між цими процесами (їх компонентами, елементами) в педагогічній системі, коли досягаються спільність мети і завдань, єдність змісту навчальних планів та програм, методів, засобів, форм у навчально–виховному процесі, перебіг початкової допрофесійної підготовки старшокласників профільної школи і далі професійної підготовки студентів у відповідності із вимогами у вищому навчальному закладі при обов'язковому моніторингу, діагностуванні, оцінюванні стану цієї наступності.

Критерії забезпечення наступності: взаємодія, консолідація, місія, стратегія.

Показники досягнення наступності: спільність, єдність, перебіг.

Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу містить такі заходи:

а) для забезпечення наступності: організація змісту взаємодії у формуванні наступності; вибір напрямків консолідації у формуванні наступності; визначення соціально–професійної сутності місії у формуванні наступності; побудова стратегії розвитку педагогічної системи профільної школи і вищого навчального закладу;

б) для досягнення наступності: спільність мети і завдань у формуванні наступності; єдність змісту навчальних планів та програм, методів, засобів, форм навчально–виховного процесу у формуванні наступності; перебіг початкової допрофесійної підготовки старшокласників і професійної підготовки студентів у формуванні наступності;

в) моніторинг, діагностування, оцінювання стану наступності.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Для теоретичної побудови і практичної реалізації інноваційної моделі наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної, студентами професійної підготовки необхідно враховувати наступне:

1. Основну мету наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

2. Головні особливості наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

3. Різні суб'єкти і об'єкти наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

4. Сутність спадкоємних процесів у профільній загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі.



5. Систему провідних принципів модернізації освіти, що забезпечують функціонування профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

6. Систему принципів формування наступності, що забезпечують спадкоємний розвиток педагогічної системи профільної школи і вищого навчального закладу.

7. Критерії забезпечення та показники досягнення наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

8. Проведення моніторингу, діагностування і оцінювання стану наступності.

**Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є:** побудова інноваційної моделі наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної, студентами професійної підготовки в педагогічній діяльності викладачів; побудова інноваційної моделі наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної, студентами професійної підготовки в навчальній діяльності; побудова інноваційної моделі управління наступністю профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної, студентами професійної підготовки в управлінській діяльності керівників, викладачів та самоуправлінні учнівської молоді.

***Література:***

1. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы.– Воронеж, Издательство Воронежского университета, 1981.– 208 с.

2. Кожевников В.М. Наступність організації навчально–виховного процесу у вищій та загальноосвітній школі //Гуманізація навчально–виховного процесу: Зб.наук.праць. – Вип.ХХІV /За заг.ред.В.І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – С.51–65.

*Н.Кошелева*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ РОЗРОБЦІ ОКХ ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ–МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

*Розглянуто актуальну проблему для сучасного вузу розробки освітньо–кваліфікаційної характеристики майбутнього економіста–менеджера з урахуванням тенденцій особистісно орієнтованої освіти. Показано обумовленість індивідуалізованого підходу у навчанні за даною спеціальністю через дослідження еволюції менеджменту як науки. Розроблено функціональну модель діяльності економіста–менеджера. На основі узагальнення сфер, видів майбутньої діяльності, видів і класів професійних завдань та видів і рівнів сформованості відповідних умінь запропоновано структурну схему вузівського компоненту ОКХ, що базується на засадах особистісно орієнтованого підходу в навчанні.*

**Актуальність проблеми.** Перехід від адміністративно–командної планової системи господарювання до системи, заснованої на ринкових принципах, як відомо, супроводжується значними перетвореннями. Їх здійснення обумовлює необхідність перехідного періоду, котрий передбачає низку етапів, протягом яких відбуватиметься боротьба старих та нових відносин. Безумовно, що така боротьба неможлива без основної рушійної сили – людського чинника.

Розглядаючи останній, звернемо увагу, перш за все, на молодь, на проблему підготовки ринково грамотних фахівців у галузі економіки, які в найближчій перспективі посідатимуть ключові пости. Цей аспект є важливим ще й тому, що більшість програм економічної реформи в нашій країні недостатньо враховують необхідність удосконалювання управління на основі сучасних принципів, пріоритетності розвитку освіти населення, розвитку вищої школи, підвищення ролі розумової праці та посилення значущості інтелектуального капіталу в економічному розвитку нації. Фактом залишається опора на традиційні стимули економічного зростання, що в минулому діяли більш–менш успішно, але втрачають своє першорядне значення в сучасних умовах. Очевидно, що майбутній шлях розвитку пролягає через підвищення ролі наукомістких виробництв, формування економіки сучасного індустріального типу з високим управлінським рівнем, який забезпечувався б творчим потенціалом управлінських кадрів. Певною мірою дана проблема розглядалася в роботах вітчизняних та зарубіжних учених [1–5], проте в ній є певні аспекти, що потребують на додаткову аргументацію, обґрунтування, аналіз з урахуванням реалій, характерних для даного моменту.

**Мета роботи.** Розкрити один із напрямів удосконалення вузівської підготовки економічних кадрів у сфері управління шляхом використання особистісно орієнтованого підходу при створенні ОКХ для проектування навчального процесу, що відповідав би сучасним вимогам.

Як показують маркетингові дослідження ринку освітніх послуг [6], однією з найбільш популярних спеціальностей, яка цікавить більш як 60 % абітурієнтів, що прагнуть вступити до економічних вузів, є „Економіка та управління на підприємстві”, яка дає можливість отримати кваліфікацію „економіст–менеджер”. Тому надалі у статті буде розглянуто аспекти зазначеної проблеми саме на прикладі підготовки студентів за даною спеціальністю.

Межа ХХ–ХХІ ст. указує на те, що нині складається новий ідеал розвитку науки та освіти, згідно з яким вони не тільки містять всі нові зв'язки, але й корелюють свою стратегію з людиною, світом людських почуттів та стосунків, з етносом, культурою, екологією, мораллю, творчістю індивіда. Проблема освіти в сучасних умовах – це не просто підготовка освіченого фахівця, а створення людини культурної гуманної, екологічної. Екологічні конфлікти з природою, техногенні катастрофи, соціальні суперечки всередині людських спільнот, психологічні конфлікти із самим собою призводять до самознищення, якщо не буде змінено індивідуальні ціннісні установлення. Основний об'єкт, що є водночас суб'єктом, освітнього процесу – людина. Саме з нею доводиться взаємодіяти педагогіці. Людина осягає розумом та перетворює свою природу за допомогою педагогіки. Тому сенсом, метою та основним змістом освітньої (педагогічної) діяльності є створення особистості людини [8].

Глобальні, перспективні зміни, що відбуваються наразі у світі, обумовлюють в якості сучасної концепції розвитку освіти її гуманізацію. Техногенна цивілізація та технократичне мислення об'єктивно викорінюють себе. Цінність людини, її існування в гармонії з природою, соціумом та собою все більш висувуються на перший план. Нині в людські стосунки пріоритетно входять загальнолюдські цінності, що враховують інтереси як тих людей, що живуть наразі, так і майбутніх поколінь. В освітньому процесі першорядна роль має надаватися моральним питанням, духовності суспільства, гуманістичним цінностям. Саме гуманізм є втіленням самосвідомості та духовності. Людина як особистість починається з осмислення навколишнього світу, себе в ньому, усвідомлення потреби в розвитку та саморозвитку. Сучасне трактування особистості визначає її як цілісність, що самовизначається та складається з відносин з навколишнім світом, іншими людьми й самим собою; як вищу інстанцію, координуючу всю психічну діяльність,

поведінкову активність; як соціальне обличчя людини, “Я” для інших. Особистість виникає як засіб, інструмент для знайдення людиною своєї сутності. Особистість постійно планує та скеровує найскладніший та такий, що не має аналогів у живій природі, процес самотворення, створення себе у власному життєвому світі [9].

Зазначені тенденції достатньо чітко простежуються в розвитку менеджменту як науки, що впливає з класифікації основних шкіл управління у ХХ ст. та на межі ХХІ ст. (табл. 1, рис. 1).

Таблиця 1.

### Класифікація класичних шкіл менеджменту

<i>Найменування</i>	<i>Засновник</i>	<i>Коротка суть</i>
1. Класична 1.1. Школа наукового управління	Ф.Тейлор	Система знань про закони раціональної організації праці
1.2. Адміністративна школа	А.Файоль	Сформульовано засади єдиної теорії менеджменту
1.3. Теорія раціональної бюрократії	М.Вебер	Розробка правил та процедур виконання управлінських робіт
1.4. Школа людських стосунків	Г.Мюнстерберг Е.Мейо	Створення та використання в управлінні індустріальної психології, використання “правильної” мотивації
1.5 Біхевіористська школа (поведінкова)	А.Маслоу, Ф.Герцберг	Покращання управління за рахунок удосконалення людських ресурсів, осмислення працівником своїх можливостей та творчого потенціалу

У другій половині ХХ ст. відбувається подальший розвиток підходів до управління, який наведено на рис. 1.

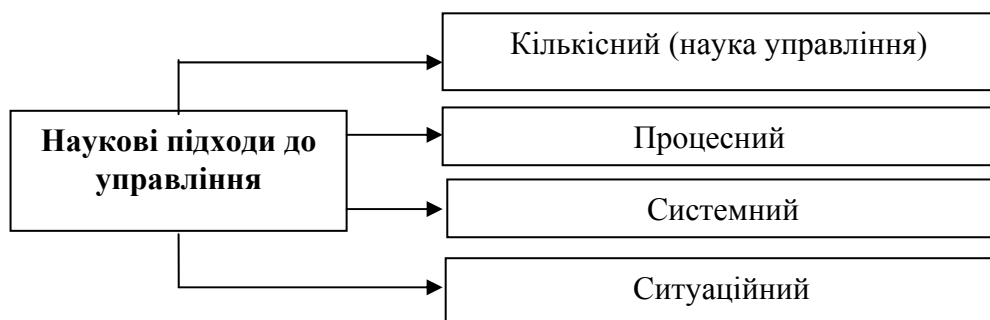


Рис. 1. Еволюція підходів управління (50–90 рр. ХХ ст.)

Даний процес розвитку менеджменту як науки характеризується вдосконаленням принципів менеджменту, що показує зростання ролі людини, її особистісних якостей, усієї системи взаємовідносин людей в організаціях, професіоналізму в управлінні.

Наприкінці ХХ ст. та на початку ХХІ ст. активізація процесів глобалізації робить значний вплив на два сучасні напрями розвитку менеджменту, а саме: а) управління тотальною якістю (УТЯ); б) розвиток організацій, що навчаються, в яких збільшується обсяг «колективного розуму» та співробітники беруть участь у вирішенні всіх організаційних та стратегічних проблем.

Беручи до уваги розглянуті загальносвітові тенденції розвитку менеджменту, що характеризуються посиленням ролі особистісного компоненту, ми водночас розділяємо погляд визнаного в усьому світі фахівця в галузі менеджменту П.Друкера [7] про те, що управління, крім усього іншого, є глибоко вкоріненим у культурі нації, її менталітеті та вимагає врахування історичних, економічних, соціальних та етнопсихологічних особливостей народу. Навчання менеджерів у нашій країні має ґрунтуватися на вітчизняних реаліях, на концепції економіки перехідного періоду з використанням корисних елементів зарубіжної теорії та практики управління. Актуальність проблеми обумовлена ще й тим, що на пострадянському просторі питома вага та чисельність інженерно–технічних працівників та адміністративно–управлінського персоналу втричі більші, ніж в Америці [5].

Діяльність сучасного економіста–менеджера має бути спрямована на забезпечення функціонування підприємств (організацій) усіх організаційно–правових форм з метою раціонального управління економікою, виробництвом та соціальним розвитком з урахуванням галузевої специфіки, техніки, технології, організації виробництва, ефективного природокористування в умовах існуючого рівня розвитку ринкових відносин. На рис. 2 наведено основні види професійної діяльності економіста–менеджера.

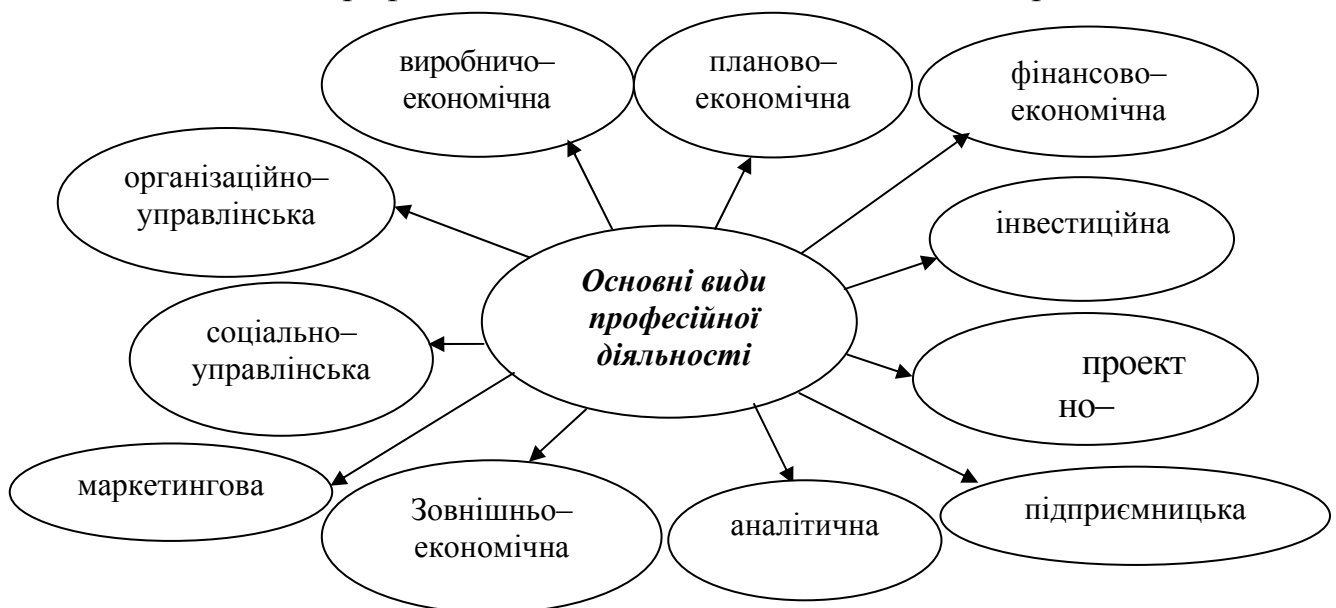


Рис. 2. Схема основних видів професійної діяльності економіста–менеджера

Крім того, економіст–менеджер у процесі свого трудового життя може адаптуватися до ряду сфер діяльності (рис. 3).

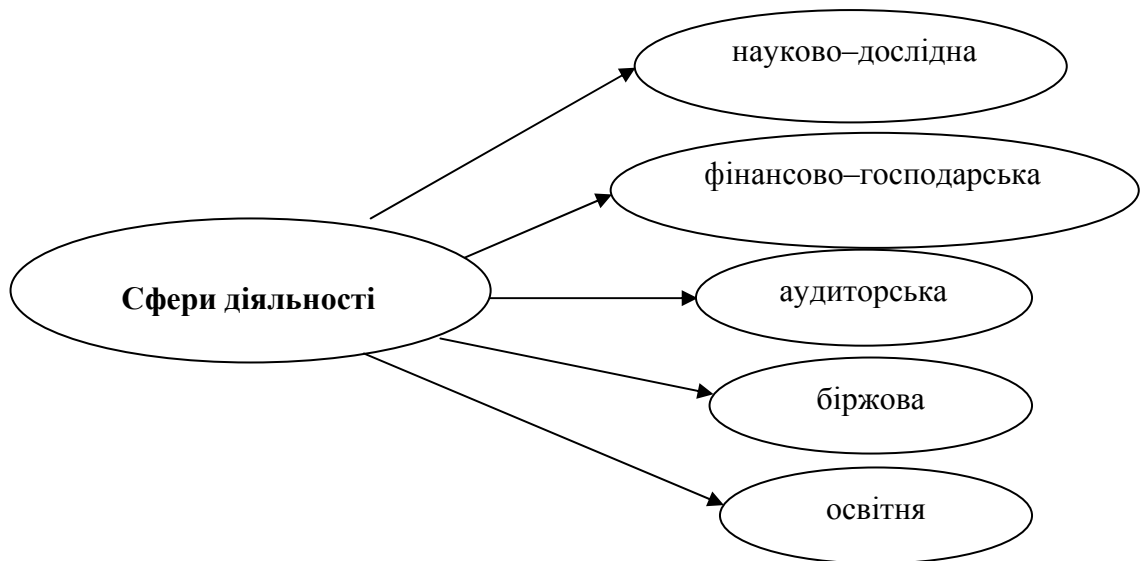


Рис. 3. Схема можливих сфер адаптації економіста–менеджера в його трудовій діяльності

Базуючись на розглянутих матеріалах рис. 2, 3, пропонуємо наступну систему професійних функцій економіста–менеджера (рис. 4).

<b>Діагностична</b>		<b>Конструктивна (проективна)</b>		<b>Управлінська (у сфері економіки, виробництва, соціальних відносин)</b>	
<b>Організаційна</b>	<b>Система професійних функцій економіста–менеджера</b>				<b>Виконавська</b>
	<b>Технічна</b>		<b>Дослідно–освітня</b>		

Рис. 4. Функціональна модель фахівця (економіста–менеджера)

З наведеної моделі випливає, що наразі є актуальною підготовка економіста–менеджера як багатофункціонального фахівця. Це передбачає отримання випускниками вузів за даною спеціальністю достатньо різнобічної та глибокої професійної освіти, основні характеристики якої зафіксовані у відповідних документах (Національній доктрині розвитку освіти, Законах України про освіту, Державних та галузевих стандартах, освітньо–кваліфікаційних характеристиках). Зупинимося більш докладно на останньому документі.

ОКХ є державним нормативним документом, в якому узагальнюються вимоги до змісту освіти та навчання з боку світового

співтовариства, держави, роботодавців, ринку праці, самих випускників. ОКХ віддзеркалює соціальне замовлення на фахівців даного профілю, яке формується у сфері праці та професійної підготовки з урахуванням аналізу професійної діяльності та актуалізації використання особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання. Певною мірою деякі принципи даного підходу (варіативність, ампліфікація, провідна роль соціокультурного контексту навчання тощо) присутні в Державних та галузевих стандартах вищої освіти, що знайшло відтворення в структурній схемі державного компоненту ОКХ, наведеній на рис. 5.

Державний компонент, що має бути врахований при розробці ОКХ										
Характеристика спеціальності, включаючи види та об'єкти професійної діяльності		Вимоги до рівня підготовки абітурієнта		Вимоги до структури та змісту освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки економіста-менеджера						
				Навчальний план	Програми навчальних дисциплін	Програми навчальних та виробничих				
<b>Терміни оволодіння ОПП</b>	<b>Вимоги до розробки та умов реалізації ОПП випускника</b>				<b>Класифікація дисциплін</b>					
	Вимоги до розробки ОПП підготовки економіста-менеджера	Вимоги до кадрового забезпечення навчального процесу	Вимоги до навчально-методичного забезпечення навчального процесу	Вимоги до матеріально-технічного забезпечення навчального процесу	Вимоги до організації навчальних та виробничих практик	Нормативні	Регіональний (вузівський) компонент	За вибором студента	Факультативи	
						<b>Цикли дисциплін</b>				
						Загальні гуманітарні та соціально-економічні (ГСЕ)	Загальні математичні та природничі (ПР)	Загальні професійні (ЗПД)	Спеціальні (СД)	Факультативні (ФД)
	<b>Вимоги до рівня підготовки випускника економіста-</b>					<b>Вимоги до підсумкової державної атестації фахівця економіста-менеджера</b>				

Рис. 5. Схема структурних елементів державного компонента, що підлягають урахуванню при розробці ОКХ

Проте більш повно принципи особистісно орієнтованого підходу віддзеркалено в структурній схемі регіонально-вузівського компоненту, запропонованій в даній роботі (рис. 6), що є невід'ємним та вкрай важливим компонентом ОКХ. Її відмітною рисою є перенесення акцентів у побудові ОКХ зі „знаннєвого” підходу на

особистісно орієнтований, тобто перехід від переліку необхідних вимог стосовно рівня „знань–умінь–навичок” фахівця даної кваліфікації до шляхів, методів отримання цих знань, від викладення результатів пізнання – до процесу пізнавальної праці як індивідуальної діяльності учіння.

Регіонально–вузівський компонент ОКХ, що містить професійні вимоги в умовах сучасного ринкового середовища з урахуванням особистісно орієнтованої спрямованості підготовки економістів–менеджерів											
Вхідні елементи ОКХ											
Основна частина											
Професійно–посадова характеристика спеціальності				Характеристика спеціальності за видами та класами професійних завдань				Характеристика спеціальності у вигляді системи професійних умінь з урахуванням ступеня їх сформованості			
Код	Назва професійної групи посад	Шифр	Професійна назва посад за групами	Види завдань	Шифр		Шифр	Види вмінь	Шифр	Рівень сформованості	Шифр
				професійні; соціально–виробничі соціально–побутові	ПФ СВ СП	Сtereо типні Діагностичні Евристичні	С Д Е	предметно–практичні предметно–розумові знаково–практичні знаково–розумові	ПП ПР ЗП ЗР	виконання дій на базі: – матеріальних носіїв інформації – розумового контролю – автоматично (рівень навичок)	О Р Н

Рис. 6. Структурна схема регіонально–вузівського компоненту ОКХ, що базується на принципах особистісно орієнтованої підготовки економістів–

Наведена схема характеризує засоби для різних видів інтелектуальної діяльності випускника та ураховує 4 основні типи професійного мислення:

1) низький (інтуїтивний) рівень характеризується важкістю визначення істотних ознак явищ, фактів, ситуацій, обставин; діяльність підпорядкована інтуїції; клас вирішуваних завдань – стереотипні;

2) середній (репродуктивний) рівень: людина виокремлює істотні ознаки явищ, фактів, ситуацій, обставин, але не завжди може їх прогнозувати, виходити за рамки відомих правил, дотримується взірців; клас вирішуваних завдань – стереотипні, частково – діагностичні;

3) достатній – репродуктивно–творчий рівень: людина виокремлює істотні ознаки явищ, фактів, ситуацій, обставин, установлює між ними



причинно–наслідкові зв'язки та залежності, але недостатньо аргументує свої рішення, прогнозує результати; може вирішувати завдання діагностичного класу та окремі елементи евристичних;

4) високий – творчий – рівень: людина виокремлює істотні ознаки явищ, фактів, ситуацій, обставин, аргументує їх, приймає рішення, прогнозує результати; клас вирішуваних завдань – евристичні.

**Висновки.** Резюмуючи розглянуті в даній роботі аспекти поставленої проблеми, слід зазначити наступне:

- наведені у статті аргументи підтверджують значущість сучасної гуманістичної парадигми вищої освіти в напрямі проектування особистісно орієнтованої підготовки фахівців економічного профілю;

- виконана систематизація етапів еволюції шкіл менеджменту як сфери наукового знання розкриває процес збільшення значущості особистісного чинника в цій професії та обґрунтовує необхідність особистісно орієнтованого підходу при побудові навчального процесу;

- здійснене узагальнення основних видів діяльності економістів–менеджерів покладено в основу створення запропонованої автором функціональної моделі фахівця даної кваліфікації;

- зроблені пропозиції знайшли відтворення в розроблених у статті структурних схемах державного та регіонально–вузівського компонентів ОКХ, що враховують принципи особистісно орієнтованої підготовки економістів–менеджерів та особливості основних типів їх професійного мислення.

**Перспективи подальшої роботи.** Вважаємо за потрібне зазначити, що висловлені у статті пропозиції з удосконалення освітньо–кваліфікаційної характеристики економістів–менеджерів не є вичерпними й остаточними та бачимо доцільними подальші дослідження з розробки та описання конкретно–наукових підходів до обґрунтування ОКХ.

#### ***Література:***

1. Будди Д., Пейтон Р. Основы менеджмента. – СПб.: Питер, 2000.
2. Дафт Р. Менеджмент. – СПб.: Питер, 2002.
3. Ладанов И.Д. Психология управления рыночными структурами (Преобразующее лидерство). – М., 1999.
4. Масленникова Н.П. Управление развитием организации. – М.: Центр экон. и маркетинг., 2002.
5. Дитковская Л.В. Проблемы современного управления в структуре дисциплины «Основы менеджмента» // Экономика и управление: Сб. науч. ст. – Екатеринбург: УГТУ, 1997.

6. Бунтовских В.Н. и др. Маркетинговое исследование рынка образовательных услуг //Методические аспекты исследования экономических процессов: Сб. науч. ст. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2005.

7. Друкер Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI в.: Учебное пособие. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2000.

8. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади: Навч.–метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

9. Психологія особистості: Словник–довідник /За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001.

*О.Кривильова*

## СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті наводяться дослідні дані констатуючого експерименту про стан готовності студентів Бердянського державного педагогічного університету до самостійної творчої діяльності.*

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Згідно цьому Національна доктрина розвитку освіти вказує на необхідність підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці [5, 4].

Різні трактування сутності готовності, її видів зумовлені завданнями і специфікою діяльності, яка вивчалася в кожному окремому дослідженні. Так у сучасній науковій літературі проблема готовності до педагогічної творчості розглядається як: інтегроване системою властивостей і відносин утворення особистості, що характеризує її вибірково прогножуючу активність при підготовці та включенні до діяльності [3, 129]; здатність до творчої педагогічної діяльності, яка орієнтована на професійну творчість і поєднує в собі потребу і здатність вчителя реалізувати свої сили і можливості в інтересах виховання творчої особистості учня та особистісної самореалізації [2, 7]; здатність до відкриття вже відомого в науці та практичній діяльності поєднання методів, прийомів та умов їх використання, яка виникає в результаті сформованості дивергентного мислення [4, 57]; готовність до діяльності, в результаті якої народжується дещо якісно нове, яке має риси неповторюваності, геніальності та загальноісторичної унікальності [6, 82]; готовність до діяльності, спрямованої на постійне розв'язання нескінченного ряду навчально–виховних задач при частій зміні обставин [1, 137]; здатність вчителя до виявлення закономірностей формування творчої особистості та створення умов для її оптимального розвитку в навчально–виховному процесі [7, 14] та інше.

Таким чином, при вивченні феномену готовності до діяльності підходи психологів і педагогів мають певні розбіжності: психологи досліджують особливості і характер зв'язків між станом готовності та ефективною діяльністю, а педагоги займаються дослідженням умов, засобів і методів, які зумовлюють становище і професійний розвиток майбутнього вчителя.

Для виявлення загальних відмінностей, орієнтирів, професійних установок і позицій, професійних ускладнень, уявлень про педагогічну творчість, а також професійних попитів і потреб майбутніх і нинішніх учителів у сфері вдосконалення педагогічної творчості нами було запропоновано опитувальники для студентів та викладачів; а також перелік якостей та вмінь, які характеризують готовність майбутнього учителя до педагогічної творчості.

По-перше, ми поставили перед собою задачу виявлення стану готовності до самостійної творчої діяльності студентів Бердянського державного педагогічного університету. В опитуванні приймало участь 412 респондентів фізико-математичного, індустріально-економічного, філологічного факультетів та факультету підготовки вчителів початкових класів (III –У курсів).

На наш погляд ставлення до професії починається з мотиву обирання спеціальності та зацікавленістю майбутньою професією. В опитувальнику було наведено 12 мотивів вибору професії, а також надавалась можливість написати той мотив який не було зазначено. Виявилось, що мотиви розподілилися наступним чином: 15% студентів – бажання ствердитися, зайняти відповідне місце в суспільстві, добитися визнання; 14% – бажання отримати дану спеціальність; 14% – можливість реалізації своїх здібностей; 11% – бажання отримати спеціальність, яка буде корисна у вихованні своїх дітей; 9% – легше вступити до даного вищого навчального закладу; 7% – майбутня професія цікавить мене самим процесом діяльності; 5% – вчусь наслідуючи батьків та за їх порадами; 4% – приклад та поради друзів, вчителів знайомих; 4% – моя професія у майбутньому розв'яже матеріальні проблеми; 3% – суспільна користь, бажання бути потрібним державі, самому щось зробити для людей; 1% – до учіння спонукають телепередачі, кіно, література та інше; 4% назвали свої мотиви навчання такі, як можливість навчатися безкоштовно, невелика відстань до місця навчання, уникнення армії, не змогли скласти іспит в іншій вищій навчальній заклад, не мають можливості отримати професію за бажанням, не були впевнені у своїх силах, тому навіть вступили не на той факультет та інші; 9% не змогли нічого сказати крім того, що навчаються аби навчатися. З цього можливо

зробити висновок, що лише близько 35% студентів вступили до педагогічного університету з бажанням отримати саме професію вчителя.

Ступінь зацікавленості майбутньою професією показав, що 60% це цікаво, 23% не можуть твердо відповісти, а 17% не цікаво.

Тому не дивно що на питання виявлення бажання працювати після закінчення факультету за фахом твердо відповіли «Так» тільки 22%, вагаються 38% (що становить 60%), а не збираються йти до школи 40%.

Впевнено себе почувають і вважають, що вони здібні до майбутньої професії 50%, вагаються 28%, а вважають себе не здібними 22%.

Бачимо, що близько 60% студентів не вбачають себе вчителем. Тому одним з пріоритетних напрямків у професійній педагогічній підготовці майбутніх вчителів є вдосконалення їх готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до самостійної творчої діяльності.

На питання можна чи ні навчити творчості студенти вважають, що так – 74%, вагаються – 16%, відповіли ні – 10%.

Далі ми запропонували студентам відповісти, які творчі можливості відкриває обрана професія і нажаль 70% не змогли відповісти на це запитання, а останні 30% дають дуже розбіжні відповіді, наприклад, що це можливість нестандартного підходу до учбового процесу, можливість індивідуального підходу до дітей, можливість формування особистості, можливість використання великої кількості методів, можливість вдосконалювати методику навчання дітей, можливість запровадити щось нове і ефективно, а також думка, що професія учителя завжди є творчою.

На нашу думку передбачення творчих можливостей має розвивати у студентів творче ставлення до майбутньої професії. 61% студентів не дали відповіді на питання, як вони розуміють поняття «творче ставлення до майбутньої професії»; 21% відповіли, що це відхід від стандартних занять; пошук нових шляхів у вихованні та навчанні; зацікавленість своєю справою та вироблення нових методів підходу до неї; викладання при повному використанні свого творчого потенціалу; 18% вказують, що це дбайливе ставлення до професії, виконання усіх умов; намагання знаходити різноманітні джерела педагогічних методів для реалізації дидактичних цілей; зацікавленість у своїй професії, досліджування і розвиток її галузей; використання досвіду попередніх поколінь; любов до професії, прагнення досягти найвищого рівня і реалізація цього прагнення; зробити урок святом для учнів; можливість самостійно вносити зміни до діючої програми;

здатність розповісти тему так, щоб зацікавити слухачів; це відібраний та ретельно переглянутий підхід до ситуації та інше.

Що ж саме спонукає розвитку у студентів творчого ставлення до майбутньої професії? На це запитання не змогли відповісти 55%. Майже 10% відповіли, що їх до цього спонукає приклад викладачів; 6% – бажання краще реалізуватися у майбутній професії; 2% – бажання навчити кожного учня; 2% – організовані в університеті різноманітні творчі заходи; 2% – задоволення від навчально-виховного процесу; 23% дають різноманітні відповіді, тобто: реалізація своїх думок; реалізація здібностей; відсутність інших перспектив; стан речей, який склався в суспільстві; знання; можливість виховання сучасної молоді; внесок своїх знань і вмінь для розвитку науково-технічного прогресу; небайдуже ставлення до майбутнього нашої країни; бажання більше знати; практика у школі; розуміння того, що в подальшому буде необхідно творчо викладати матеріал та інше.

Цікаво, що 64% студентів вважають себе творчою особистістю, а 16% бажали б такою стати, і тільки 20% не вважають себе творчою особистістю.

Готовність до самостійної творчої діяльності потребує наявності творчих рис та якостей. Та тільки мала кількість студентів відокремлює окремі творчі якості та риси. Більшість мають розбіжність думок по цьому питанню та часто плутають їх з вміннями та навичками або з професійними здібностями та характерологічними особливостями. Наведемо найбільш переважні: 7% – любов до дітей; 6% – професійні знання; 6% – наполегливість; 5% – велика уява; 4% – любов до професії; 4% – комунікативність; 3% – терпіння; 3% – доброта; 2% – талант; 2% – навички психолога; 1% – творчі здібності; 1% – бажання; 1% – ерудиція; 1% – смак; 1% – стриманість; 0,5% – зацікавленість своєю роботою; 0,5% – повага до думки інших; 0,5% – бажання діяти творчо; 0,5% – спостережливість; 0,5% – гуманізм; 0,5% – ініціативність; 0,5% – сміливість та 0,5% – чуйність; 36% зовсім не дали відповіді, а останні 5% не можна згрупувати. Тому ми вважаємо, що студенти не мають чіткої уяви про творчі якості особистості.

Студенти також не мають чіткої уяви про педагогічну творчість. 48% зовсім не відповіли на питання і тільки 12% студентів відповіли, що це вміння самостійно творчо працювати; 3% вказують, що це вміння творчо мислити; 3% вважають, що це створення чогось нового; 1% вказує, що це формування у дитини творчої індивідуальності; 1% – розвиток потенційних можливостей учнів; останні 32% не можна згрупувати, бо вони мають дуже велику розбіжність у думках

(наприклад, ціль, яку ставить перед собою педагог; здатність перетворити педагогічний процес у цікаве явище; зробити урок святом; формування не тільки особистості учня, а і власної особистості; вміння використовувати неординарні методи та інші).

Було виявлено, що студенти працюють творчо частіше при виконанні самостійної роботи це підтверджують 48% студентів; 19% виявляють свої творчі здібності на педпрактиці і лише 12% на заняттях, останні 21% вважають, що не працюють творчо взагалі. Студенти вказують, що реалізують свої потенційні можливості при їх професійній підготовки тільки частково, на це вказують 48%, 34% зазначають, що тільки тоді працюють творчо, якщо викладачі створюють умови для цього і тільки 5% реалізують свої потенційні можливості повністю, а 13% не реалізують взагалі.

Причому на індивідуальні особливості студентів викладачі вважають лише інколи під час навчальних занять (56%) та педпрактики (9%), 20% стверджують, що на них взагалі не звертають увагу. Лише 15% вважають, що на їх індивідуальні особливості вважають завжди.

Тому викладачами повинні створюватися умови для якомога більшої реалізації потенційних можливостей студентів. Підготовка студентів до творчої діяльності буде результативною, якщо вона здійснюється через навчальну роботу, покликану розвивати у них інтерес до науково-дослідної роботи, установку на творчу працю, вироблення раціональних вмінь і навичок такої праці; практично регульовану роботу, мета якої – закріпити в майбутніх вчителів сформований під час навчальних занять інтерес до творчої діяльності, розвиток звички до систематичної розумової праці і вдосконалювання навички праці з науковою літературою; науково-дослідницьку роботу, призначення якої полягає в тому, щоб озброїти студентів навичками дослідницької праці, методами науково-педагогічного дослідження, формування потреби в творчому підході до розв'язання професійних завдань.

З метою виявлення стану даних речей ми запропонували студентам ряд запитань. Згідно запитання про вміння самостійно працювати 92% студентів відповіли, що вони вміють самостійно отримувати знання і це вміння підвищилось в університеті (з них 40% вказали, що підвищення часткове). 61% вказують, що їх навчали цьому процесу у школі. Так на свою самостійну роботу 45% студентів витрачають у середньому 1–2 години, 21% – 2–3 години, 9% – 3–4 години, 7% 4–5 годин, 2% – 5–6 годин, 4% – 6 та більше годин (не відповіли на питання 12% студентів). Вважають за потрібне 3–4 години 20%, 4–5 годин 12%, 5–6 годин 4%, 6 та більше 4%, 1–2 години 18%, 2–3 14% (не відповіли 28%). В напрямку

підвищення часу на самостійну роботу студенти висувають вимоги до себе (мати ціль та бажання, більш працювати над собою, бути більш організованим та інше) та до університету (забезпечити необхідною літературою та умовами, зробити вихідний серед тижня на самостійну роботу, розширити сферу навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення ТЗН, більше практики та інше).

Було цікаво, чи влаштовують студентів форми організації самостійної роботи в університеті. В цьому питанні студенти розподілились наступним образом: 54% – влаштовують, 46% – не влаштовують.

На питання, які форми самостійної роботи вам більш подобаються 33% респондентів відповіли, що це робота з літературою дома; 21% – використання послуг Інтернету; 11% – робота з конспектами лекцій; 7% – робота з літературою в читальному залі; 28% на питання не відповіли. Відмічаємо, що студенти не позначають у формах науково-дослідницьку діяльність.

Стан речей вказує, що більша кількість студентів ще не готова до самостійної творчої діяльності. Тому необхідна зміна характеру навчальної роботи, внесення в методику її організації творчого підходу забезпечує умови для підготовки майбутніх педагогів до нестандартної діяльності. Дієвими способами, що спонукають студентів до цього в процесі аудиторних занять, ми вважаємо: визначення обсягу, змісту, характеру самостійної роботи з кожної теми виучуваних дисциплін педагогічного циклу; постановка проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, самостійне складання і розв'язування педагогічних задач; аналіз фактів і прикладів, що потребує залучання знань із суміжних дисциплін; спеціальні завдання, метою яких є вироблення в студентів навичок самостійної роботи; критико-бібліографічний огляд джерел і публікацій; виконання практичних завдань на базі школи за складеним планом.

Запровадження спеціальних завдань разом з відповідним коригуванням змісту навчальних занять, самостійної роботи та педагогічної практики студентів, звичайно, за відповідних форм організації їх виконання, сприяє не лише розвитку творчих здібностей, поглибленню дослідницьких пошуків, а й підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів та їх самореалізації.

Зважаючи на отриманні дані можна зробити висновок, що треба змінити підготовку студентів до самостійної творчої діяльності. Але для цього в першу чергу ми звернули увагу на те, як саме викладачі відносяться до формування творчої особистості студента.

По–перше, нам було цікаво, що вплинуло на вибір професії теперішніх викладачів. 31% викладачів вказали, що це був інтерес до предмету, 15% вважають, що це був вплив та приклад улюблених вчителів, ще 15% вказали на любов до дітей, останні 8% назвали мотивом сімейну традицію.

Професія, котру обирає для себе вчитель, має для нього значимість, цінність. Аналіз даних вказує, що самими значимими цінностями в професійній діяльності викладачі (80%) вважають: можливість викладати улюблений предмет, можливість самовдосконалювання та розвитку особистості у процесі професійної діяльності, відповідність здібностей та нахилів змісту та характеру професійної діяльності, можливість надавати свої знання студентам та бачити результати своєї діяльності. Дуже приємно було визначити, що викладачі оцінили як достатньо значимими (60%) такі цінності: творча ділова атмосфера у колективі, можливість проявляти творчу ініціативу та самостійність. Це вказує, що викладачі спрямовані на творчу діяльність.

Ми запитали викладачів, яка мета їх професійної діяльності, та отримали відповіді які дуже сході: вчити і виховувати нову людину на Україні; виховати справжніх учителів; виховати гарних і чуйних людей; творити людину. Але нажаль у своїх відповідях викладачі не розкривають, що вони вкладають в поняття нової людини.

Нам було цікаво, як викладачі трактують для себе поняття «творчий вчитель». Дані вказують, що 20% це пов'язують з вмінням пояснити матеріал, володіє словом, пов'язує матеріал з життям, багато знає, справедливий, працелюбний, принципний; 40% – постійне самовдосконалення та професійний зріст; 20% – вчитель, що вмie гнучко перебудовувати технологію навчання згідно з сучасними вимогами; 20% – людина, яка шукає власний нестандартний шлях у професійної діяльності.

Питання про погляд на формування у студентів університету творчого відношення до професії викликав у респондентів затруднення так 66% не змогли відповісти, що вони включають в цей погляд; 17% вважають що це вільне володіння матеріалом, вміння робити науковий пошук, робити висновки; 17% – підвищення пізнавальної активності, пошук себе, свого педагогічного стилю.

Ми попросили викладачів відповісти на питання, які форми та методи роботи по формуванню творчого відношення до педагогічної праці у майбутніх вчителів вони використовують на що отримали наступні відповіді: у викладанні навчальних предметів – бесіди, лекції (традиційні і не традиційні методи навчання), дослідницьку діяльність,



творчі роботи, розвиток уяви, введення елементів гри, тести; у педагогічній практиці – бесіда, збір емпіричних даних до виконання лабораторних робіт та практичних; в позаурочній діяльності – відвідування музею, театру з обговоренням, клубна робота, МАН, бесіди, проведення вечорів з літератури, залучання студентів до наукової діяльності, написання наукових статей, праця над собою.

На питання про те, що припускає творча реалізація учбового процесу в університеті викладачі відповіли наступним образом: застосування комп'ютерів, Інтернету, вивчення передового досвіду вчителів та викладачів, відповідна база, певна самостійність викладачів університету в розробці і реалізації навчальних програм нових курсів.

Цікаво було дізнатися, що вкладають викладачі у поняття: професійна підготовка студентів – прекрасні базові знання плюс методика їх реалізації, любов до дітей та до професії; творча педагогічна діяльність – розробка нових методів навчання, професійний зріст, використання нових нестандартних методів та форм їх використання, бути педагогом–новатором; творче відношення студентів до професійної діяльності – вільне володіння матеріалом, самостійний пошук власного почерку.

На питання, які критерії творчої діяльності вчителя вони вважають важливими викладачі відповіли, що це: вміння володіти класом, матеріалом, проведення наукового пошуку, мотивація діяльності, навчальні досягнення студентів, самостійність, активність, нестандартність, оригінальність.

Викладачі вважають, що умови для творчого пошуку викладачів в цілому задовільні було б бажання.

Вони вважають, що фактори, які впливають на формування творчого відношення студентів до майбутньої професії це: приклад викладачів, передовий досвід учителів, професійність та людяність викладачів, зацікавленість, професійна компетентність і творчість у роботі викладачів, власна мотивація студентів.

На питання, що потрібно змінити у змісті та формах навчання в університеті, щоб забезпечити належний рівень сформованості творчого відношення до професійної діяльності викладачі відповідають: створити умови для творчого пошуку (конференції, симпозіуми та інше), удосконалення навчальних планів, реалізація творчого потенціалу педколективу, змінити ставлення до викладача, змінити ставлення до практики у школі, збільшити кількість практичних годин, збільшити кількість годин на індивідуальну роботу із студентами, які б оплачувались викладачу і відповідним чином контролювались з боку учбового та наукового відділів.

Аналіз результату першого етапу дослідження проблеми свідчить про те, що незалежно від посади, стажу роботи та досвіду педагогічної діяльності респонденти відчувають дуже гостру потребу в теоретичних знаннях та оволодінні практичними навичками та вміннями самостійної творчої діяльності.

### *Література:*

1. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогіка, 1990. – 144 с.
2. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1992. – 19 с.
3. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності //Педагогіка і психологія, – 1995. – №1. – С.125–132
4. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя //Педагогіка, – 1995, 0– №6. – С.55–63
5. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. – 2002. – №33. – С.4–6
6. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт.: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.
7. Шубинский В.С. Педагогическое творчество учащихся. – М.: Знание, 1988. – 60 с.

*О.Купрікова*

## **ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКА УПА**

Незаперечною є думка, що прийняття рішення є значущою частиною як щоденного життя, та к і професійної діяльності кожної людини. Від далеких історичних до теперішніх часів люди відмічали – єдиною реальною проблемою у житті є рішення, що робити далі. Саме в пошуках відповіді на це запитання приймається рішення.

Зауважимо, коли у суспільному, політичному, економічному житті нашої країни з'явилася змога кожному самостійно робити власний вибір щодо способу життя, професійних орієнтацій, політичних уподобань, більша частина людей розгубилася, бо за умов тоталітарного режиму особистість була повністю підпорядкована численним обмеженням, заборонам, офіційним думкам. Людина постсоціалістичного суспільства виявилась не готовою до швидкого орієнтування і самостійних дій у різних сферах суспільного життя і видах професійної діяльності. Крім того, проблема самостійного свідомого прийняття рішень людьми є однією із найгостріших психологічних проблем періоду державотворення демократичної України.

Як діалектична категорія рішення є складовою пізнавальної і практичної діяльності людини. Все людське буття пронизане актами прийняття рішення через ситуацію вибору в усіх сферах діяльності, на що завжди впливає оточуюче середовище, власна поведінка особи, випадкові фактори. Рішення зумовлює боротьбу протилежних тенденцій, спричиняє невдачі й успіхи. Отже, від умінь приймати рішення залежить ефективність професійної діяльності людини. Досліджувана проблема актуальна в сучасних умовах підготовки фахівців у різних галузях, особливо інженерного та педагогічного спрямування, адже від них залежить майбутнє країни.

У ХХ ст. теорія прийняття рішень стала новою галуззю науки. Вагомий внесок у її розвиток внесли В. Глушков, У. Едвардс, М. Ланге, М. Садовський, В. Юкаєва та інші вчені. Нова хвиля інтересу до теорії прийняття рішень загострилась у 90-х роках. Цьому сприяли нові складні соціально-політичні й економічні процеси. У цей період значна увага прийняттю рішень приділялась у теорії менеджменту. У зв'язку з цим, варто згадати наукові праці Б. Андрушківа, С. Макарова, В. Ромащенко, Н. Туленкова, Ф. Хміля та інших.

Дослідження процесів прийняття рішень відбувається у двох напрямках: перший – теорія прийняття раціональних рішень; другий – психологічна теорія прийняття рішень. Нас, насамперед, цікавить теорія прийняття раціональних рішень, оскільки від опанування нею залежить ефективність професійної діяльності людини.

Отже, метою статті є підкреслити важливість формування умінь приймати рішення у студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічного спрямування.

Загальна теорія прийняття рішення розроблена на основі формальної логіки і математичних методів. Отже, з позиції загальної теорії, рішення – це творчий процес вибору однієї або кількох альтернатив із багатьох можливих варіантів дій, спрямованих на досягнення поставленої мети. Рішення задає параметри діяльності, забезпечує програмою необхідних дій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [2–4] про те, що у загальному вигляді рішення має бути таким:

- охоплювати основні завдання, шляхи, методи, засоби, послідовність розв'язання завдань;
- встановлювати пріоритетний напрямок, на якому слід зосередити зусилля за наявних можливостей;
- виробляти основні заходи для забезпечення виконання поставлених завдань, організації управління;
- визначати завдання виконавцям і взаємодію з ними.

Проте у науковій літературі рішення розглядається неоднозначно в силу його діалектичної сутності:

- як процес(передбачає інтервал у часі, протягом якого воно розробляється, приймається, а потім реалізується);
- як акт вибору(дотримання встановлених, визначених правил);
- як результат вибору (вольовий акт, орієнтований на наявність альтернатив, цілей, мотивів поведінки особи, що приймає рішення).

На розробку і прийняття рішення впливає ряд чинників, які можна поділити на зовнішні й внутрішні.

Зовнішніми чинниками вважають рівень важливості та складності завдань, що необхідно вирішити, а саме:

- обмеженість чи достатність інформації, якою володіє людина, фахівець щодо проблеми, яку необхідно розв`язати;
- середовище прийняття рішень (визначеність чи невизначеність наслідків від реалізації рішень);
- наявність ризику (завжди існує ймовірність прийняття рішення, яке несприятливо впливатиме на подальшу діяльність);
- рівень матеріально–технічного оснащення, науково–методичного забезпечення;
- ступінь конфліктності інтересів;
- рівень компетентності виконавців рішення.

Внутрішні чинники зосереджені безпосередньо в особистості, яка приймає рішення. Тому на якість і ефективність рішення впливають її інтелектуальні якості, творчі здібності, здатність до ризику, запровадження нововведень, особливості темпераменту, емоційно–вольові особливості тощо.

У ході дослідження виявлено, що прийняття рішення ґрунтується на таких принципах:

- науковості – необхідність урахування сукупності факторів і умов, що пов`язані із розв`язанням проблеми, якості, достовірності, повноти інформації для прийняття необхідного рішення;
- оптимальності – обов`язковість співвіднесення очікуваного й досягнутого ефекту з урахуванням необхідних витрат на розробку і реалізацію рішення;
- своєчасності – прийняття рішення усуває виникнення зайвих проблем, дозволяє побачити перші симптоми негараздів або швидко відреагувати на небажані наслідки;

- конкретності – ефективна реалізація розроблених кроків діяльності згідно з поставленою метою;
- непротиріччя – попереднє узгодження рішення з раніше прийнятим рішенням, а також відповідності рішення нормативно–правовій базі.

Науковці пропонують різні схеми процесу прийняття рішень, що відрізняються між собою рівнем деталізації окремих процедур і операцій. Сучасна теорія менеджменту розрізняє інтуїтивну та раціональну технології прийняття рішень. Простішою технологією прийняття рішень є інтуїтивна. За цієї технології, досвід прийняття рішень в аналогічних (подібних) ситуаціях, що накопичив даний суб'єкт, й визначає саме рішення. Перевага інтуїтивної технології полягає у швидкості прийняття рішення, а основний недолік – у значній ймовірності помилки.

Раціональна технологія представляє собою сукупність послідовно застосовуваних, повторювальних дій, які складаються з окремих етапів, операцій, процедур, що забезпечують досягнення поставленої мети. Відтак, основними етапами розробки й прийняття рішення, є:

- Діагностичний – передбачає виявлення проблеми, встановлення ступеня її важливості на підґрунті наявної інформації, чітке формулювання проблеми, її оцінювання.
- Інформаційний – збирання й обробка різноманітної інформації, у тому числі досягнень науки, поточної внутрішньої інформації, поради провідних спеціалістів з цього питання, виявлення суперечностей, труднощів.
- Розробка альтернативних варіантів рішень–пошук, складання переліку та опис усіх можливих варіантів дій, які забезпечують вирішення проблеми. Напрацювання декількох варіантів є обов'язковою умовою, оскільки їх наявність запобігає поспішному прийняттю невважених рішень, змушує всебічно обміркувати проблему. Наявність різноманітних варіантів є інструментом мобілізації й тренування уяви.
- Визначення обмежень і критеріїв для прийняття рішення дозволяє перенести рішення проблеми в реалістичний план, тобто врахувати правові, фінансові, матеріально–технічні, а також психологічні ресурси й можливості.
- Оцінка альтернативних варіантів – перевірка кожної знайденої альтернативи в аспекті цього рішення: психологічна (як реалізація рішення впливатиме на психіку, поведінку, мотиви людей); педагогічна (як відіб'ється рішення на навчанні й вихованні); економічна (чи є можливість фінансувати це рішення); матеріально–

технічна (чи є матеріали та устаткування, необхідні для реалізації рішення).

- Прийняття рішення – здійснення порівняння альтернатив за очікуваними ефектами їх реалізації, вибір кращої альтернативи

Для визначення якою технологією керується випускник УПА під час прийняття рішень, ми використали опитувальник, запропонований Н. Коломинським [1]. В опитуванні взяли участь студенти 5 курсу УПА (загальні кількість 70 осіб). За результатами дослідження ми дійшли висновків, що 65,9% студентів керуються інтуїтивною технологією прийняття рішень, вони схильні до зовнішньої стратегії, 34,1% студентів використовують раціональну технологію, додержуються внутрішньої стратегії, яка більш адаптивна і сприяє продуктивній розробці нестандартних рішень. Такі результати зумовлені, на нашу думку, недостатнім рівнем знань і умінь випускників щодо розробки й прийняття рішень.

Отже, підсумовуючи зазначене вище, ми дійшли висновків:

- рішення – це творчий акт суб`єкта, що визначає програму діяльності з метою ефективного розв`язання наявних проблем на основі ґрунтовного аналізу відповідної інформації;

- ефективність діяльності людини залежить від якості прийнятих рішень;

- постала проблема необхідності оволодіння кожним випускником УПА теоретичними знаннями і практичними вміннями й навичками щодо розробки й прийняття оптимальних рішень.

#### *Література:*

1. Коломинський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник.– К.: МАУП, 1996.– 176с.
2. Кунц Г., О`Доннел С. Управление: системный и функциональный анализ управленческих функций. В 2-х томах.–М.: Прогресс, 1981.– Т.1.– 494с; Т.2 – 511с.
3. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992.– 702с.
4. Пометун О. та ін. Управління школою, що змінюється.– Тернопіль: Видавництво Астон, 2005.– 192с.

*А.Посторонко, В.Попов*

## **ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ**

*Розглядаються напрямки активізації навчального процесу у технічному ВУЗі. Наводиться досвід використання в навчальному процесі новітніх технологій навчання.*

**Ключові слова:** технологія навчання, активізація, розвиток, процес, комп'ютеризація.

**Постановка проблеми.** Головною задачею освітянської політики держави є забезпечення якості сучасної освіти на основі збереження її фундаментальності і відповідності актуальним та перспективним потребам особистості, товариства і держави. Рішення цієї проблеми може бути знайдено шляхом аналізу сучасних і перспективних вимог до вищої освіти і характером професійної діяльності спеціалістів з вищою освітою. Велике значення на сучасному етапі розвитку вищої освіти з урахуванням вимог Болонського процесу є удосконалення змісту вищої освіти, подолання багатопредметності та перевантаження навчальних планів і програм, приведення навчального процесу до нових вимог сучасності та тенденцій науково–технічного прогресу.

Стратегічним напрямом реформування системи вищої освіти в Україні є активне запровадження інформаційних технологій навчання з метою активізації навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** показує, що в вищих навчальних закладах цьому питанню приділяється особлива увага [1–5]. Більшість публікацій стосується впровадження інформаційних технологій навчання.

В монографії [6] наводяться методи активізації вузівського навчання, теоретичні аспекти цієї проблеми.

**Мета нашого дослідження** – дослідити як на практиці можна провести активізацію навчального процесу, які дисципліни найбільш потребують інтенсифікації змін до змісту навчальних програм.

Покращення вузівської освіти сприяє наданню вузам право змінювати кількісне співвідношення лекційних, практичних, семінарських та лабораторних занять, усувати дублювання одного і того ж матеріалу у різних курсах.

Багато тут залежить і від уміння викладача викладати програмний матеріал, чітко виділяти у ньому вузлові теоретичні ідеї і розкривати їх прикладний характер.

Практика навчальної роботи у вищій школі показує, що серед вузівських викладачів до теперішнього часу діє сила методичної інерції, упередженість до застарілих форм і методів навчання, а також скептичне відношення до впровадження в життя новітніх технологій навчання.

Рішення проблеми активізації навчання на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин почали з підвищення змістовності і педагогічної діючості науково–методичної роботи з викладачами.

У цьому мають потребу не тільки молоді викладачі, але і ті, хто має великий досвід роботи, але у свій час не одержав необхідної підготовки в області психології, педагогіки та методики викладання. Без науково-методичної роботи з викладачами, створення умов для їх психолого-педагогічного зросту та опанування науковими методами навчання неможливо розраховувати на удосконалення навчального процесу. Про це свідчить багаторічний досвід організації методичної роботи на нашій кафедрі.

Кафедра має високий науковий потенціал, але це само по собі не призводить до автоматичного покращення навчальної роботи та знань студентів. Дані результатів екзаменаційних сесій за останні три роки показують, що успішність студентів майже не зростає. Ще дуже багато задовільних оцінок. Ми прийшли до висновку, що таке становище відбувається тому, що не всі викладачі впроваджують в навчальний процес новітні технології навчання, дуже мало використовують комп'ютерну техніку і т.п.

Нами встановлено, що важлива роль у активізації навчального процесу у технічному ВУЗі належить його комп'ютеризації.

Використання ПЕОМ обумовлено необхідністю інтенсифікації навчального процесу в умовах швидкого поновлення навчальної інформації при мінімальних строках навчання. Саме головне в цьому – в наш час випускник вищого навчального закладу повинен не тільки володіти спеціальними знаннями, але й уміти застосовувати обчислювальну техніку для розв'язання практичних задач.

Встановлено, що використання персональних комп'ютерів дає змогу розвивати пізнавальну активність студентів, підвищувати ефективність самостійної роботи. Нами ПЕОМ широко застосовується при виконанні курсових та дипломних проектів, контрольних робіт зі спеціальних та загально-інженерних дисциплін.

Використання персонального комп'ютера під час виконання курсового та дипломного проекту спонукає студента до продуктивного мислення, моделюючи виробничі ситуації.

Використовуємо ПЕОМ і для контролю знань студентів. Усі традиційні форми контролю, так би мовити „технічні засоби програмного забезпечення” – перфокарти, електромеханічні засоби і т.п. – не забезпечують для викладача творчого аспекту. Ця умова об'єктивно стримує вдосконалення процедури контролю. Персональний комп'ютер використовуємо для проведення всіх видів контролю: попереднього, поточного, рубіжного, підсумкового. Великою перевагою цих засобів є те, що за бажанням викладача ПЕОМ складає відомості про групу з аналізом результатів, які дають



можливість дістати об'єктивну інформацію про процес розвитку здібностей та творчої активності студента.

Використання ПЕОМ у навчальному процесі приводить до створення нових форм навчання, до яких належить, наприклад, машинні ділові ігри у вигляді діалогової процедури спілкування студентів з ПЕОМ. Машинна гра орієнтована на розвиток теоретичного мислення студента через розв'язання створених у процесі гри конфліктних ситуацій. Особливо велике значення мають машинні ділові ігри при вивченні основ екології, процесів та апаратів хімічних виробництв.

Серед організаційних форм педагогічного процесу, які дозволяють органічно впливати на особистісний і професійний розвиток студентів, важливе місце належить ігровим технологіям.

Поширення ігрових технологій вимагає вироблення такої концепції, яка могла б стати основою для проектування нових навчальних ігор і одночасно давати пояснення особливостей гри як особливого виду навчальної діяльності.

Під час проведення практичних занять з основ екології та хімічної технології неорганічних речовин для активізації навчального процесу використовуємо організаційно–діяльнісні та пізнавально–дидактичні ігри.

Ігрові технології навчання, на нашу думку, є аналогом професійної культури: чим вони складніші, тим глибший процес становлення професіоналізму учасників гри, тим більший потенціал професійних можливостей даного студента. Захоплююча гра, у якій вивчаються принципи раціональної організації праці в професії, дає простір для самовираження, приносить задоволення учасникам, стимулює їх самостійність і активність, потребу в набутті знань і навичок, необхідних у практичній професійній діяльності. Одержання нових знань, усвідомлення того, що гра дала необхідні результати, викликає емоційне піднесення студентів.

Позитивним висновком експериментального дослідження є те, що ігрові технології навчання, якщо вони відображають суть майбутньої професії, є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів, проведених при підведенні підсумків, знижує імовірність їх повторення в реальній дійсності. А це сприяє скороченню терміну адаптації молодого фахівця до повноцінного виконання професійної діяльності.

В сучасний час накопичено достатній досвід і використання в навчальному процесі вищої школи методів активного навчання. до

них відносяться використання ділових ігор, виробничих ситуацій, олімпіад, дискусій, впровадження навчальних, інформаційно–справочних систем на базі електронно–обчислювальної техніки. Серед методів активного навчання одержало широке розповсюдження використання в навчальному процесі структурно–логічних схем [7].

Використання структурно–логічних схем пов'язане з тим, що студент технічного ВУЗу часто психологічно не підготовлений сприймати матеріал в чисто теоретичному вигляді, не достатньо озброєний необхідними теоретичними знаннями. Викладення теорії шляхом просторої або стиснутої лекції у значній мірі зменшує інтерес студентів до курсу, який вивчається. Конспектуючи лекцію, студент мало приймає участі у самому процесі одержання нових знань. Крім того, необхідно ураховувати і те, що студенти технічних ВУЗів мають справу не з лексичними конструкціями, а з кресленнями та схемами. Тому в даній ситуації здібності викладача використовувати різні форми наглядності набуває особливо важливого значення.

Тому зробити лекцію аргументованою, ефективною та доступною майбутньому спеціалісту допомагають засоби наглядності.

Метою використання структурно–логічних схем при викладанні основ екології та загальної хімічної технології є підвищення наглядності і логічності процесу навчання в сполученні з активізацією пізнавальної діяльності студентів на основі формування і розвитку мислення, яке полягає в моделюванні зв'язків та відношень предметів і явищ, використання структурно–логічних схем дозволяє підвищити ефективність засвоєння базового матеріалу дисципліни за рахунок можливості створення здорового образу взаємопов'язаних категорій та понять, напрямку використання.

Значення структурно–логічних схем у навчальному процесі полягає в тому, що вони дозволяють організувати пізнавальну діяльність студентів і управляти нею при вивченні нових дисциплін. Такі схеми служать опорним пунктом творчого мислення студента, полегшують засвоєння складних абстрактних понять, сприяють глибокому засвоєнню нового матеріалу.

Практика показала, що розділ дисципліни, яка вивчається, одержує схематичне зображення процесу на основі узагальнення і систематизації матеріалу, визначення найголовніших елементів. Тому такі схеми можна назвати наглядною формою логічного синтезу базового матеріалу дисципліни. Структурно–логічні схеми дають можливість значно підвищити ефективність інформаційного обміну в процесі навчання, так як дозволяє полегшити сприйняття за рахунок слухових і зорових компонентів запоминання.

Запроваджені методи активізації навчального процесу підтверджують їх ефективність і показують необхідність широкого впровадження у навчальну практику.

***Література:***

1. Стрельников В.Ю. Інформаційні технології навчання. – Проблеми освіти: Наук.–метод. зб. – К.: 2004, Вип. 35. – С. 84 – 94.
2. Кобзар О.Б. Напрямки оптимізації навчального процесу вищого навчального закладу. – Нові технології навчання: Наук.–метод. зб. К.: 2002. Вип. 34. – С. 10 – 18.
3. Фарутіна О.В., Могло С.В. Використання ПЕОМ як засобу інтенсифікації навчального процесу. Науково–методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи: Матер. міжнар. наук. конф.. – Львів.: 1994. – С. 145 – 148.
4. Черкасов М.Д., Шичко В.А., Кононенко В.Ю. До питання використання нових методів навчання: Матер. міжнар. наук. конф.. – Львів.: 1994. – С. 53 – 54.
5. Посторонко А.І., Іванов О.В., Попов В.В. Система завдань, що визначає навчально–пізнавальну та практичну діяльність студентів у процесі навчання: Матер. міжнар. наук. конф.. – Львів.: 1994. – С. 69 – 70.
6. Бокуть Б.В., Сокорева С.И., Шеметков Л.А., Харламов И.Ф. Вузовское обучение. – Минск.: Университетское, 1989. – 109 с.
7. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. Навч. посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 365 с.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Л.Варяниця*

### УШИНСЬКИЙ К.Д. ПРО ВИХОВАННЯ ДУШІ

Соціалізація розвитку дитини в ХХІ столітті потребує наукового усвідомлення і грамотного педагогічного супроводу. Необхідність міждисциплінарного синтезу проблеми дитинства як особливої психосоціокультурної категорії, за допомогою якої можливо створення цілісної картини уявлень про закономірності становлення особистості дитини у суспільстві, висловлена вже багатьма відомими вченими, які, виділяють основні категорії дитинства: «дитяча субкультура», «соціогенез», «внутрішній світ дитини».

Криза педагогічних цілей і цінностей сьогодні очевидна не тільки в теорії, але найгостріше виявляється у виховній практиці. Пошуки виходу з кризи не можуть бути успішними без звернення до педагогічної спадщини минулого, національного і культурного надбання, яким і є вчення К.Д.Ушинського.

Метою виховання, згідно Ушинського, є «сама людина, а в людині її душа». Передумови органічного, цілісного розвитку дитини учений–педагог бачить в природі його душі. Душа в його концепції постає не абстрактною категорією, не містичним або релігійним явищем, але розглядається як змістовний, багатовимірний, складно організований феномен. Ушинський уникає давати визначення душі, вважаючи, що існують явища, формально–логічне визначення яких позбавляє їх сенсу, оскільки визначити поняття означає обмежити, позначити його межу. Душа відноситься саме до таких явищ. Поняття душі в Ушинського перекликається з сучасним трактуванням поняття внутрішнього світу дитини.

Структуру внутрішнього світу складає не просто система уявлень, що збереглася в пам'яті, але і «сліди уявлень, пройняті відчуттями». Саме «відчуття» К.Д. Ушинський називає осередком всіх душевних явищ і першим проявом душевного прагнення.

Ідеї і положення сучасної наукової психології вельми співзвучні з думками і положеннями К.Д.Ушинського про розвиток дитячої душі, або як ми називаємо внутрішнього світу. Душа, в розумінні Ушинського, не є замкнений в собі субстрат. Душа дуже чутливо реагує на впливи зовнішнього світу, взаємодіє зі світом, вступає з ним у складні і суперечливі відносини, що і виявляється в різних

психічних актах. Але душа, на переконання педагога, має власний зміст, що включає совість, етичну відповідальність, етичне відчуття, відчуття естетичного, прагнення до досконалості. І якщо немає душі, то розвиватися нічому. Тому в педагогічній системі К.Д. Ушинського багато місця відводиться моральному вихованню, засвоєнню етичних категорій, основам соціалізації особи.

Тобто, виховання душі або розвиток внутрішнього світу – основна проблема в педагогіці Ушинського, продовжена сьогодні великим числом наукових досліджень (Лордкипанідзе Д.О., Гончарова Н.К. Мединського Е.М.).

Так, природним продовженням ідей Ушинського К.Д., на наш погляд, є проблема формування дитячої субкультури. Процес автономізації від світу дорослих в дитячих співтовариствах спричинив за собою формування власного світу «для себе» – особливого смислового простору цінностей, установок, способів діяльності і форм спілкування, здійснюваних в тій або іншій конкретно–історичній соціальній ситуації розвитку, тобто відносно незалежної від дорослих дитячої субкультури [1].

Учені визначають її як феномен, який існує дитячому в співтоваристві, у якого є свої традиції, цінності моральні і культурні, лексика (Абраменкова В.В., Копейкіна Ю.С.).

Зміст дитячої субкультури, що наповнюється впродовж всього соціогенезу, складають: традиційні народні ігри (хороводи, рухливі ігри, військово–спортивні змагання і ін.), дитячий фольклор (народні казки, лічилки, заклички, страшилки і ін.), літературні твори (вірші, розповіді, літературні казки), релігійні уявлення (дитячі молитви, обряди)[1].

Педагогічна спадщина Ушинського К.Д. з проблем формування дитячої субкультури величезна і різноманітна, хоча спеціальних робіт, які були б присвячені дитячій субкультурі у нього немає. Дидактичні проблеми розвитку гармонійної особи Ушинський розкриває в своїй праці з педагогічної антропології «Людина як предмет виховання».

Великий учений, один з основоположників російської наукової педагогіки, К.Д. Ушинський в той же час був найбільшим методистом – вчителем вчителів. З однаково блискучим успіхом він написав свої чудові підручники для школи «Дитячий світ і Хрестоматія» і «Рідне слово». Навчальна книга «Дитячий світ і Хрестоматія» стала великою допомогою в педагогічному світі. Прогресивна педагогічна громадськість зустріла її вельми позитивно. Особливу увагу привернув дидактично продуманий і відібраний природничо–науковий матеріал. Великий теоретичний і практичний інтерес

представляють методичні статті К.Д. Ушинського, випуск яких був пов'язаний з виходом «Дитячого світу і Хрестоматії» до них відносяться «Особливі примітки до статей першої частини «Дитячого світу», «Про первинне викладання російської мови» і ін. У цих статтях розкриваються проблеми дидактики і методики, виховання і розвитку, утворення понять, етичного і естетичного виховання [4].

Особливу увагу К.Д. Ушинський приділяв навчанню рідній мові і вихованню народними традиціями, адже основами народних традицій є мова і засіб, за допомогою яких ці традиції передаються з покоління в покоління.

К.Д. Ушинський наполегливо боровся за здійснення виховання і навчання дітей в сім'ї, дитячому саду і школі на рідній мові. Це було передовою демократичною вимогою.

Ушинський багато працював над тим, щоб визначити основний напрямок і зміст курсу початкового навчання і поліпшити методику первинного навчання рідній мові в народній школі, щоб перетворити його на навчальний предмет, сприяючий розумовому, етичному і естетичному вихованню дітей.

Вислови Ушинського про народну школу, в якій навчання дітей здійснюється рідною мовою, мали величезне значення для будівництва народної школи і шкільної справи неросійських народів, що боролися в умовах царської Росії за навчання дітей на рідній мові, за розвиток національної культури.

Дитина, вважає К.Д.Ушинський, починає засвоювати елементи народної культури вже в ранньому віці, і перш за все, шляхом пізнання рідної мови. Тому вся пізнавально-виховна робота в сім'ї, в дитячому садку, в школі повинна вестися на рідній, материнській мові.

К.Д. Ушинський дав цінні ради з розвитку мови і мислення дітей, починаючи з раннього віку; ці ради не втратили свого значення і у теперішній час. Він довів, що розвиток мови у дітей тісно пов'язаний з розвитком мислення, і вказав, що думка і мова знаходяться в нерозривній єдності: мова – вираз думки в слові. До К.Д.Ушинський доводив, що самостійні думки витікають тільки з самостійно придбаних знань про ті предмети і явища, які оточують дитину. Тому необхідною умовою самостійного розуміння дитини тієї або іншої думки є наочність. Ушинський показав тісний зв'язок наочності навчання з розвитком мови і мислення дітей. Він радив вихователям шляхом простих вправ розвивати у дітей здатність спостерігати за різними предметами і явищами, збагачувати дітей можливо повнішими,

вірнішими, яскравішими образами, які потім стають елементами їх розумового процесу.

Він вказував на велике значення творів народної творчості в проблемі виховання і навчання дітей. На перше місце ставив він російські народні казки, підкреслюючи, що через особливості розвитку своєї уяви діти дуже люблять казки. У народних казках їм подобається динамічність дії, повторення одних і тих же оборотів, простота і образність народних виразів. Виступ К.Д.Ушинського в захист казки як деякими педагогами 60-х років XIX століття казки заперечувалися тому, що в них відсутній об'єктивний реалістичний зміст.

Велике значення в первинному навчанні рідній мові К.Д.Ушинський надавав і іншим творам народної творчості – прислів'ям, примовкам і загадкам. Російські прислів'я він вважав простою формою і виразу і глибокими за змістом творами, що відобразили погляди і представлення народу – народну мудрість. Загадки доставляють, на його думку, розуму дитини корисна вправа, дають привід для цікавої, живої бесіди. Приказки, примовки і скоромовки допомагають розвинути у дітей чуття до звукових фарб рідної мови.

Можна, зробити висновок, що вивчаючи мову, ми не тільки пізнаємо, розвиваємо і удосконалюємо культуру дитини, але і в спілкуванні на рідній мові відкриваємо внутрішній світ дитини – її радощі і переживання, її вислови про сенс життя, тобто – ми відкриваємо душу дитини. До цього і прагне сучасна наука.

#### ***Література:***

1. Абраменкова В.В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства. Автореферат док. психолог, наук. – М. 2000.
2. Ушинский К.Д. Собрание соч. Т.9.–М.–Л.: Изд-во АПН, 1950.
3. Ушинский К.Д. Собрание соч.– Т.Ю.– М.–Л.: Изд-во АПН, 1950.
4. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. – М.: Педагогика, 1974.

*\* У статті збережено авторський стиль К.Д.Ушинського.*

***А.Завальнюк***

## **РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО ЦЕНТРУ**

### **АВГУСТА ФРАНКЕ У XX СТ.**

*У статті розглянуто розвиток культурно-освітнього центру Августа Германа Франке у Галле (Німеччина) у XX столітті. Підкреслено вірність спадкоємців Августа Франке його ідеям та християнським традиціям, а також вказано на здобутки інституцій Августа Франке у часи сьогодення.*

**Ключові слова:** навчально–виховні заклади, культурно–освітній центр, християнське виховання, християнські традиції, школи, інституції.

**Актуальність дослідження.** На зламі другого і третього тисячоліть спостерігається сплеск зацікавленості до історичної духовної спадщини та виховних ідеалів, набутих упродовж існування людської цивілізації. Актуальним для сучасних науковців завданням є дослідження, вивчення та узагальнення найкращих зразків роботи з виховання дітей та перенесення їх на національний ґрунт.

Від часу заснування просвітницького центру «Сирітський Дім» і до сьогодні увагу багатьох дослідників привертала і привертає унікальність педагогічної спадщини та освітньої діяльності його фундатора і першого директора Августа Франке. На увагу заслуговують дослідження зарубіжних науковців Б.Шмідта, О.Мойзеля, К.Вайске, К.Аланда, Й.Кучінські, Г.Крамера, Х.Лоренцена, О.Подчека, К.Ріхтера, Е.Бартца, В.Ошліза.

**Завданням** нашого дослідження є аналіз функціонування культурно–освітнього центру “Сирітський Дім” Августа Германа Франке у ХХ столітті.

На початку ХХ ст. за період директорування Вільгельма Фріза „Сирітський Дім“ зазнав свого останнього християнського підйому. Продовжилася розбудова навчально–виховних закладів, значно розширилися можливості отримання освіти жінками. Було споруджено 3 нові шкільні будівлі: „червону школу“ для вищої жіночої школи (1894–1896 рр.), головну латинську школу (1904 р.) та вищу реальну школу (1814 р.). Хоча у порівнянні з серединою ХІХ ст. кількість учнів у „Сирітському Домі“ зменшилася (налічувалось 3056 вихованців), але його популярність у Німеччині лишалася великою. На початку ХХ ст. „Сирітський Дім“ ще являв собою містечко, відокремлене муром від усього світу, проте це тільки сприяло його розвитку. Великого значення набували шкільні об’єднання, що почали зароджуватися ще наприкінці ХІХ ст. Найпопулярнішими з них були спортивні гімнастичні об’єднання „Фризис“ та „Ян“, шкільне об’єднання співів „Лорелея“ та шкільний музичний оркестр.

Перша світова війна негативно вплинула на розвиток „Сирітського Дому“. Під час війни загинуло 217 учнів і випускників латинської школи, 192 випускники та вчителі вищої реальної школи. Значно погіршилася економічна ситуація. Так, „масла до сніданку не видавали, про мило і цукор учні мали подбати самі, нове взуття не закупувалося, одяг виготовляли із найдешевшої тканини [1, с.18]“. Із падінням кайзерського рейху у 1918 р. припинилася також



співпраця між „Сирітським Домом“ та Пруським королівським двором, яка тривала понад 200 років.

Загальна економічна і політична криза у Німеччині часів Веймарської республіки не могла не вплинути і на розвиток інституцій „Сирітського Дому“. Помітно зменшилася кількість вихованців у школах, у державне управління перейшли деякі навчальні заклади, зокрема ліцей та вища жіноча школа. Найбільшою і найпопулярнішою школою „Сирітського Дому“ стала Вища латинська школа. У 1929 р. було утворено мовний конв'юкт (конгрес) для студентів теології, якому вдалося пережити як Веймарську республіку, так і часи фашизму. У цей час особливого розвитку набули спортивні заходи. Побудований у 1922 р. спортивний майданчик став важливою передумовою для проведення загальнонімецьких регулярних спортивних змагань серед школярів. Через загальну світову економічну кризу значно погіршилося економічне становище „Сирітського Дому“: підприємства, які упродовж усієї історії існування культурно–освітнього комплексу несли основне фінансове навантаження (друкарський центр та книжкове видавництво), почали зазнавати збитків. Щоб врятувати становище, керівництво „Сирітського Дому“ звернулося у 1930 р. за допомогою до держави. Після тривалих переговорів було прийнято новий державний регламент стосовно закладів Франке. Так, було скасовано посаду директора усього комплексу „Сирітського Дому“. Керівництво усіма закладами мав здійснювати ректор Вищої латинської школи разом із проректором, призначеним для цього із державних службовців. Доктор Август Небе, тодішній директор „Сирітського Дому“, залишив свою посаду згідно із новим порядком, першого липня 1931 р. Новим директором закладів став заступник А. Небе доктор Вальтер Міхаеліс. Хоча згідно з останнім державним регламентом 1930 р. „Сирітський Дім“ мав формальну самостійність, але насправді його свободи були зведені до мінімуму.

Особливо нестерпним стало утримання і функціонування „Сирітського Дому“ у часи фашизму. Восени 1933 р. керівник „Сирітського Дому“ був змушений визнати ідеї фашизму, хоча водночас лишався прихильником виховних ідеалів євангельського християнства. Ціною великих компромісів „Сирітському Дому“ вдалося вести своє власне життя, плекати свої власні традиції. Наступний керівник закладів Франке доктор Макс Дорн, незважаючи на свою публічну підтримку фашизму, зберігав і плекав виховні ідеали християнства і Августа Франке. У важкі часи панування Гітлера Вища латинська школа залишилася гуманістично

орієнтованою гімназією, зберегла свій серйозний фаховий та освітній рівень, а тим самим пошану і популярність у суспільстві. Економічна ситуація у ці часи у „Сирітському Домі“ на поліпшилася, як очікувалося. У 1938 р. друкарню було здано в оренду, біблійне товариство барона К. Канштайна переведено у тому ж році до Берліна і приєднано до Головного Берлінського Біблійного товариства.

Великим випробуванням для закладів Франке стала друга світова війна. До кінця війни на фронтах загинуло 312 учителів та учнів „Сирітського Дому“. Наприкінці війни інституції Франке піддалися важкому бомбардуванню. 31 березня 1945 р. було зруйновано колишній будинок Августа Франке, молитовну залу та залу для співів, будівлю латинської школи та обидва спортзали. Під час цього бомбардування загинуло 70 осіб.

Після поразки Німеччини у Другій світовій війні подальшу долю „Сирітського Дому“ став вирішувати відділ освіти Саксонії. За планом, проголошеним 4 грудня 1945 р. керівником відділу освіти доктором Ергардом Хюбенером, навчально–виховні заклади Франке мали стати частиною педагогічного факультету новоутвореного університету Мартіна Лютера у Галле. Керівником закладів було призначено професора педагогіки, доктора Петера Петерсена. Відбулися зміни у керівництві „Сирітським Домом“: до керівних органів стали належати директор „Сирітського Дому“, ректор та проректор університету. Незважаючи на важкі обставини післявоєнного часу, у „Сирітському Домі“ проживало більше людей, ніж колись. Помітно зростала кількість дітей–сиріт. Так, у 1945 р. у школах–інтернатах „Сирітського Дому“ проживало 230 дітей–сиріт, а уже у 1946 р. їх кількість збільшилася до 400. З ініціативи професора Петерсена „Сирітський Дім“ почав розбудовувати сітку дитячих садків. У цей час збільшилася кількість учнів (2200 учнів у листопаді 1946 р.), не вистачало вчителів.

20 вересня 1946 р. вийшла постанова президії відділу освіти Саксонії, в якій зазначалося:

„§1. Заклади Франке позбавляються будь–яких юридичних прав.

§2. Школи, інтернати, філії, виробничі установи, а також усе майно закладів Франке переходять у власність університету Мартіна Лютера Галле–Віттенберг і приєднуються до університету як „заклади Франке, педагогічний інститут при університеті Мартіна Лютера Галле–Віттенберг“.

§3. Ректор університету набуває правового статусу директора закладів Франке [4, с. 70]“.

Цією постановою була остаточно припинена юридична самостійність культурно–освітнього центру „Сирітський Дім“. Те, що не вдалося зробити ані пруським монархам, ані фашизму, вдалося зробити режиму соціалістичному. Євангельська церква неодноразово піднімала протести проти припинення юридичних повноважень „Сирітського Дому“, але нічого цим досягти не змогла.

У 1948 р. було закрито сирітський притулок – заклад, з якого почав розбудовуватися „Сирітський Дім“. За 250 років його існування тут виховувалися та здобули освіту 8763 дитини–сироти. У 1946 р. було звільнено з посади священика „Сирітського Дому“ Рудольфа Мюллера, а саму посаду скасовано. Розвиток християнської традиції, таким чином, було припинено. Тільки мовний конвінкт, який заснували і відвідували студенти теології, продовжував функціонувати. Спроби припинити його діяльність через нестачу приміщень для інших інституцій були невдалими завдяки енергійній протидії з боку церкви, керівництва та учасників конвінкта.

Після заснування Німецької Демократичної Республіки у 1949 р. держава мала на меті перетворити християнське та гуманістичне шкільне містечко на місце отримання соціалістичної освіти.

У 1955 р. було скасовано педагогічний факультет, а замість нього засновано інститут педагогіки як складову частину філософського факультету, який функціонував у межах закладів Франке. Проте соціалістичному режиму не вдалося повністю знищити духовний та матеріальний спадок Августа Франке, який існував понад 250 років. Збереженню спадку Августа Франке сприяли перш за все колишні учні „Сирітського Дому“. Урочистостями були відмічені ювілеї Августа Франке у 1948 та 1952 рр., особливо пишно відсвяткували його 300–річний ювілей у 1963 р. До теологічної та педагогічної спадщини великого педагога почали звертатися деякі дослідники, зокрема заслуговують на увагу праці таких Галльських професорів як, К.Аланда, А.Лемана, Е.Пешке, Ф.де Бора, Х.Арбека, Р.Арбек– Вотге.

У період існування у Східній Німеччині соціалістичного ладу колишній знаменитий культурно–освітній центр Августа Франке зазнав великого занепаду і руйнацій. Так, до 300–річного ювілею з дня народження Франке галльський художник та почесний наглядач за пам’ятником Августа Франке Курт Мархольц писав до заступника керівника радою освіти у Галле: „Який вигляд мають заклади Франке? Занепад, навіть гірше, повна руйнація на кожному кроці! Вікна та двері вже давно не фарбувалися, скрізь лежать заржавілі гнилі цистерни, котли, бите скло та інший непотріб. Сходи, що ведуть до пам’ятника Франке, поросли мохом та травою... [5, с. 42]“.

Щоб врятувати долю закладів Августа Франке, галльським професором–романистом доктором Ульріхом Рікеном та колишнім директором бібліотеки герцога Августа професором Паулем Раабе було розроблено план з утворення у закладах Франке „Інтернаціонального дослідницького центру європейського просвітництва“. Відповідний договір про спорудження такого центру було підписано у 1989 р.

Восени 1989 р. з мирною революцією у Східній Німеччині прийшли зміни і у заклади Франке. Незважаючи на загальний занепад періоду соціалізму, заклади освітнього центру у Галле наприкінці ХХ ст. являли собою містечко дитячих садків, шкіл, інтернатів, гуртожитків, спортивних об'єднань, були місцем розвитку науки і мистецтва. У 1990 р. на реставрацію закладів Франке було виділено понад 2, 7 мільйони німецьких марок. 9 червня 1990 р. утворено опікунську раду закладів Франке. Головою ради обрано професора П. Раабе, патронат очолив народжений у Галле колишній міністр зовнішніх справ Німеччини доктор Ганс–Дітріх Геншер. Головною метою новоутвореної ради стало відновлення історичного фонду закладів та їх юридичних прав. 19 вересня 1991 р. міністерство науки та дослідження землі Саксонія–Ангальт оголосило про відновлення юридичних прав освітнього комплексу Франке та ухвалило постанову такого змісту:

„1. Розпорядження землі Саксонії про приєднання закладів Франке до університету Мартіна Лютера Галле–Віттенберг від 20. 09. 1946 р. визнається протизаконним; цим документом ми підтверджуємо припинення сили його дії.

2. Заклади Франке з їх місцем розташування у Галле існуватимуть надалі як приватний навчальний заклад з усіма юридичними правами [3, с. 918]“.

24 березня 1992 р. набув чинності новий статут освітнього комплексу Августа Франке. Посаду директора обійняв Пауль Раабе, якого поряд із Августом Германом Німейером вважають другим відновником „Сирітського Дому“. Відбудові комплексу сприяло включення „Сирітського Дому“ до програми Німеччини щодо збереження визначних культурних пам'яток колишньої НДР. У період з 1990 р. до 2000 р. у відбудову закладів Августа Франке було інвестовано понад 100 мільйонів німецьких марок. Разом із реставрацією колишніх приміщень будувалися нові. Так, у 1995 р. було відкрито новий дитячий садок, а 12 жовтня 1995 р. у присутності тодішнього президента Німеччини Романа Герцога відбулося урочисте відкриття нового сирітського притулку.

Окрім будівельного оновлення, не менш важливою проблемою став подальший духовний розвиток культурно–освітнього центру. У новоприйнятому статуті відображаються основні цілі інституцій Августа Франке:

„§2 (1) Заклади Августа Франке разом із усіма їх філіями незалежно від форми власності вважають себе освітнім закладом, вірним християнським принципам та ідеям їх засновника, вбачають своєю метою надання співвітчизникам та громадянам інших країн всебічної освіти та реалізацію можливостей успішної соціальної інтеграції [2, с. 75]“.

Так, культурно–освітній центр Августа Франке почав проводити багатопланові культурні, наукові та соціальні заходи, які виходили за межі Німеччини. Із заснуванням Інтернаціонального центру європейського просвітництва у закладах Августа Франке почали відновлюватися християнські традиції, проводитися християнські богослужіння, відновлюватися та розвиватися контакти із християнською світовою спільнотою. Відвідини у 1993 р. „Сирітського Дому“ президентом колишнього СРСР Михайлом Горбачовим та колишнім міністром зовнішніх справ Америки Генрі Кіссенджером символізували відновлення контактів „Сирітського Дому“ з Північною Америкою та східнослов'янським регіоном. Починаючи з 1996 р., освітній центр Августа Франке у Галле провів низку міжнародних науково–практичних конференцій до 300–річчя історії заснування закладів. У роботі конференцій взяло участь багато науковців з Європи та Америки.

У січні 1998 р. заклади Августа Франке відмітили 300–річчя свого заснування. У 2000 р. Пауль Раабе склав повноваження директора шкіл Франке, на цю посаду було обрано професора Яна–Хендріка Ольбертца.

На сьогодні до інституцій і шкіл комплексу Августа Франке належать: початкова школа ім. Августа Германа Франке, реформістська школа ім. Марії Монтесорі, реальна (середня) школа Августа Германа Франке, земельна (обласна) латинська гімназія ім.Августа Германа Франке, будинок престаркуватих, міський хор, євангелічний конвінкт, біблійний центр барона К.Канштайна. В освітньому комплексі Августа Франке розташовані такі відгалуження Галльського університету: відділ виховання інституту педагогіки, теологічний факультет, міжгалузеві центри дослідження пієтизму та європейського просвітництва, архів та бібліотека. На території „Сирітського Дому“ знаходиться студентський клуб „Форнікс“ та молодіжна будівельна спілка, яка допомагає розв'язати проблему

безробіття серед молоді Німеччини та сприяє інтеграції іноземної молоді у німецьке суспільство. В освітньому комплексі продовжують діяти такі установи та інституції як, друкарський центр, книжкове видавництво, аптека.

З ініціативи Німеччини, культурно–освітній центр Августа Франке включено до світових пам'яток ЮНЕСКО, як такий, що являє собою не лише чудовий архітектурний ансамбль, а й втілює в собі великий духовний та культурний спадок.

**Висновки.** Протягом 300–річної історії існування заклади Августа Германа Франке лишалися вірними християнським традиціям їх засновника. Вони сприяли отриманню серйозної фундаментальної освіти та піднесенню морального і духовного рівня суспільства. Сьогодні заклади Августа Франке є сучасним європейським центром науки і освіти, які складаються із багатьох шкіл та інституцій. Освітній центр Августа Франке у Галле продовжує впроваджувати у життя християнські принципи та ідеї фундатора „Сирітського Дому“. У часи сьогодення заклади Августа Франке сприяють у розв'язанні актуальних соціальних проблем молоді Німеччини та інтеграції до Європейської освітньої спільноти молоді із інших країн.

#### *Література:*

1. Löffelmeier R. Die Schulen und Heime der Franckeschen Stiftungen im ersten Weltkrieg //Francke–Blätter Halle (Saale). – Heft 1, 2001. – S. 18–23.
2. Jahresprogramm der Franckeschen Stiftungen. – Halle, 1994. – 86 S.
3. Ministerblatt für das Land Sachsen–Anhalt. – Jg. 1. (1991), Nr. 34. – 972 S.
4. Raabe P., Willard P. Jahresprogramm der Franckeschen Stiftungen. – Halle, 1993. – 98 S.
5. Stadtarchiv Halle. Häuserarchiv. Franckesche Stiftungen. Allgemeines. – Ordner Nr. 100, Mappe 2: 1946–1980. – 213 S.

*Г.Лях*

## **ЗЕМСЬКІ ШКОЛИ МАРІУПОЛЬЩИНИ**

На сучасному етапі розвитку української школи гостро стоїть проблема її організації (принципи, форми, методи навчання і виховання). Це стосується, перш за все, загальноосвітньої школи, тому що саме вона покликана дбати про освіту і виховання найширших верств населення.

Все частіше ми звертаємося до досвіду минулого, намагаючись відтворити кращі його надбання. Велику роль у поширенні освіти серед народу завжди відігравали початкові школи. Саме в них діти не тільки вчилися читати, писати, рахувати, а й збагачували своє уявлення про навколишній світ, а вчителі прагнули розвинути їх особистість.

Традиційні початкові (народні) школи зародилися в Україні ще у Х ст. під впливом Візантії. Нам відомі школи „книжного вчення”, школи грамоти, дяківські, парафіяльні, церковноприходські школи. Вони проіснували аж до 1917 року, виконуючи важливу культурно–освітню місію в суспільстві, незважаючи на те, що відкривалися урядові школи з новою програмою навчання.

Система початкової освіти в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. включала понад 60 типів навчальних закладів, у Катеринославській губернії – 36, у тому числі – національні (грецькі, німецькі, єврейські). Серед них виділялися земські школи.

У даній статті ми зробили спробу на прикладі земських шкіл Маріупольщини показати процес виникнення і розвитку прогресивного типу народної школи, її роль у розвитку освіти і суспільства наприкінці ХІХ –початку ХХ ст., виявити засади організації істинно народної школи. Досвід роботи земських шкіл може бути повчальним і сьогодні.

Земські школи у Маріупольському повіті, як і по всій Україні, виникли у 60–х роках ХІХ ст. Першими у Маріупольському повіті були Ласпінське (1866 р.), Олександринське (1858 р.), Улаклицьке (1869 р.) та інші двокласні земські училища, Андріївське (1868 р.) та інші однокласні училища.

Наприкінці 1879 року у Маріупольському повіті було 48 шкіл [1, С. 317]. За три роки (з 1879 по 1882 рік) додалося ще 8 шкіл, а з початку нового навчального року планувалося відкрити ще 2 (у селах Покровському і Фридріхсталі). За кількістю вчителів народні школи розподілялися таким чином (у 1882 році): 2 школи з трьома помічниками при вчителеві (більше 200 учнів), 10 шкіл з вчителем і двома помічниками (більше 120 учнів), 18 шкіл з вчителем і одним помічником (70 учнів), 28 шкіл з одним учителем (до 70 учнів). Тобто була встановлена оптимальна кількість учнів на одного вчителя – 60 осіб [1, С. 62]. З одного боку, тільки за таких умов можливо було підтримувати належний порядок у класі без шкоди для викладання. З іншого боку, більшість приміщень не були пристосовані для навчання: це були або церковні сторожки, або старі сільські розправи, або ж наймана сільська хата.

У 1888–1889 навчальному році у Маріупольському повіті нараховувалося 70 шкіл [2, С.61] і далі вона поступово зростала. Особливо великий попит на шкільну освіту спостерігається на початку ХХ ст. Про це свідчать приговори сільських сходів про виділення додаткових приміщень для школи і призначення вчителів у них. Наприклад, сільські сходи Константинополя, Ново–Красновська,

Александринська, Мало–Янисольського та інших сіл протягом липня–жовтня 1910 року просили про це [3, Л. 11, 13, 16, 24]. Так, у 1908 році у Маріупольському повіті було вже 130 шкіл (тобто зросла на 46,2 % у порівнянні з 1889 роком): у російських поселеннях – 62, грецьких – 56, німецьких – 12.

3 травня 1908 року вийшов закон про загальну освіту, що мав суттєвий вплив на розвиток народної освіти в Україні і зокрема у Маріупольському повіті. Відповідно до Закону в Україні з 1 вересня 1910 року вводилася загальна початкова освіта. У зв'язку з цим у Маріупольському повіті за 12 років планувалося відкрити 98 нових шкіл, для того щоб охопити навчанням усіх дітей шкільного віку (8–11 років) [4, Л. 23]. На виконання цього закону виділялося 6 900 000 рублів. З цієї суми земства, міста і сільські громади мали право отримувати кошти для утримання учителів (у розмірі 390 руб. на 50 дітей шкільного віку), вважаючи платню вчителів не менше 60 руб. на рік.

Нові школи повинні були будуватися відповідно до шкільно–будівельного плану за рахунок земств. Ремонт старих шкільних будівель проводився громадою при сприянні казни. Але утримувати ці школи (тобто давати опалення, освітлення, робити дрібний ремонт, утримувати сторожа, забезпечувати підручниками, навчальними приладами тощо) повинні були земства.

Отже, після прийняття закону про загальну освіту кількість шкіл помітно виросла. Так, якщо у 1907 році у повіті було 122 школи (у російських поселеннях – 58, у грецьких – 56 і у німецьких – 8), то у 1910 році стало 135 земських шкіл, а у 1915 році – 167, з них у російських поселеннях – 100, у грецьких – 55, у німецьких – 12 [7, С.183]. Майже у кожному селі була школа, а у деяких – навіть дві чи три. Більшість шкіл були багатостатними. Так, у 1908 році було 36 одноштатних шкіл, 39 – двоштатних, 22 – трьох штатних, 25 – чотирьохштатних, 6 – п'ятиштатних і 2 – шестиштатних школи. Це пояснюється тим, що були великі села, у яких число жителів було таким, як у невеликих містах. Так, у с. Новоспасівка (яке мало 11 тисяч жителів) було 1 міністерське училище, 2 земські школи і 2 церковноприходські [5, С.86].

Варто відзначити, що у грецьких поселеннях шкільна справа була поставлена краще. У кожному з них були школи, у більшості їх було по 2 та 3 школи із значною кількістю вчителів у кожній (до 6–ти вчителів на школу). У багатьох грецьких селах навчалися усі діти шкільного віку, навіть діти із сусідніх хуторів. Причому, греки намагалися дати своїм дітям навіть середню і вищу освіту. Німці ж мало користувалися земськими школами, а задовольнялися своїми



церковноприходськими (конфесійними). У кожному селі були школи, в яких викладання проводилося російською мовою, і шкільна справа у них поставлена була задовільно [5, С. 85].

Земські школи були одно– і двокласними училищами з трьох – і п'ятирічним терміном навчання. У 1911 році у Маріупольському повіті було 5 двокласних початкових училищ (Оленівське, Ігнат'євське, Ласпинське, Улаклицьке, Урзуфське) і 132 однокласних училища [6], а у 1915 році – відповідно 21 і 167 [7]. Приймалися у земські школи діти 9–ти років, рідко – 8–річні діти. Так, у 1886–1887 навчальному році до шкіл Маріупольщини було прийнято усього 1,1% 8–річних дітей від загальної кількості (52 хлопчика і 18 дівчат). Майже всі ці діти з російських поселень. Це пояснюється тим, що діти залучалися до праці у домашньому господарстві з якнайранішого віку. Це також пояснює той факт, що у російських поселеннях число випускників щороку зменшувалася майже наполовину. Батьки, не чекаючи іспитів, забирали своїх дітей з школи весною для польових робіт або віддавали їх у найом.

У німецьких поселеннях діти починали вчитися з 11 років. У грецьких поселеннях більшість учнів становили діти 14–15–ти років (63 %).

Земські школи з року в рік охоплювали все більшу кількість дітей. Так, у 1882 році всіх учнів у земських школах було 4615, у 1888 році – 6722, у 1910 році – 16 471. Закінчувало ж школу значно менше дітей: у 1882 році – 270 (5,9 %), у 1889 році – 431 (6,4 %), у 1910 р. – 1662 (10,1 %). І хоча з року в рік відсоток дітей, які закінчували школу, збільшувався, це було великою проблемою.

Причинами зменшення кількості учнів у земських школах були: епідемія дифтериту, несприятливі погодні умови, хвороба вчителів. Головною ж причиною було те, що батьки забирали дітей зі школи і віддавали їх у навчання ремесла або у найом. Так, у 1881–1882 навчальному році найбільші випуски були у таких школах: 1–й Новоспасовській – 17 з 102, 2–й Новоспасовській – 13 з 68, Мангушській – 22 з 261, Ялтинській – 17 з 202, Мало–Янисольській – 11 з 190. Найменші випуски були у Павловській (1 з 51), Старо–Керменчинській (1 з 129), Ігнатівській (4 з 130). А в Олександринській, Больше–Каракубській, Володимирівській, Гетландській та Гроссвердерській школах зовсім не було випусків [1, С. 72–73].

У селянському господарстві практично усі члени родини, у тому числі й діти, були зайняті у сільськогосподарських роботах, що впливало на тривалість навчального року. Розпочинався він не раніше 1 жовтня, коли основні роботи завершувалися, а закінчувався

наприкінці березня, оскільки з квітня підлітки включалися у догляд за птицею, худобою, ставали погоничами, пастушками. Крім цього, двічі на рік влаштовувалися тривалі канікули – на Різдво та Великдень. Отже, навчальний рік тривав не більше півроку. Серйозною перешкодою до регулярного відвідування занять узимку була відсутність теплового одягу і взуття. Часті завірюхи, повені також перешкоджали відвідуванню шкіл, які нерідко знаходилися на великій відстані від житла учнів. Ці причини обумовлювали не тільки пропуски занять, а й відсів учнів, який досягав 8–12 %. Причому, відсів учнів з шкіл посилювався у неврожайні роки або відзначені іншими лихами. Тим більше, що до батьків учнів будь-яких заходів щодо навчання не передбачалося. У деяких школах великий вплив на відвідування школи мали недружелюбні стосунки між сільською громадою і вчителем.

Таким чином, земська школа, хоча і була закладом нового типу, мала багато проблем, особливо на початку свого існування. Слід зазначити, що селяни підозріло ставилися до школи взагалі, маючи досвід навчання у старій, церковноприходській, школі. Вони знали, що така школа нічого не навчить їхніх дітей, а тільки буде знущатися з них, „вбиваючи” знання у голови учнів палицями. Отже, селяни були впевнені, що освіта їхнім дітям не потрібна. Тому вчителі земських шкіл, інші освітні діячі докладали багато зусиль, щоб переконати селян у тому, що, по-перше, земська школа – це школа нового типу, вона створена саме для народу і вона дасть необхідні для життя знання; по-друге, що у нових соціально-економічних умовах дітям потрібні ґрунтовні знання, для того щоб правильно організувати свою працю і життя в цілому. Вже наприкінці 80-х років ХІХ ст. селяни переконалися у цьому і почали охочіше відпускати своїх дітей до школи, про що свідчить збільшення кількості дітей у школах.

Школи були на утриманні земств. Серед статей бюджетних витрат Маріупольської земської управи були: ремонт шкільних будівель, платня вчителям і законовчителям шкіл, навчальні посібники для земських шкіл, утримання бібліотек-читалень, стипендіатів учительських семінарій, допомога на освіту в інших навчальних закладах. Так, усі класи забезпечувалися навчальними засобами: папером, ручками, грифелями, чорнильним порошком, які поставлялися з Маріупольської типографії Франтова. У 1909 році у 131 земське училище було розіслано: підручників – 16 590 примірників, глобусів – 9, карт Європи – 12, рахівниць – 15, грифельних дошок – 1 552, папір – 987, олівців – 126, ручок – 108,

розрізних азбук – 50, класних журналів – 322 тощо – усього на 8 087 руб. 64 коп. [5]

Навчальні підручники і посібники для вчителів і книги для бібліотек виписувалися „з перших рук”. Так, згідно з рішенням училищної ради у всі школи були розіслані Часослови і Псалтирі, які були виписані з Московської Синодальної типографії. На кінець навчального року у школах було 10 047 бібліотечних книг і 13 043 підручників (по 4 книги на кожного учня).

У серпні 1910 року при повітовій земській управі відкрито Пушкінську бібліотеку для службовців Маріупольського повітового земства. У бібліотеці нараховувалося близько 2000 томів з різних галузей знань: богослов'я, філософії, психології, логіки, педагогіки, народної освіти, методики, соціології, громадянської історії та історії культури, географії, правознавства, етнографії, природознавства і медицини. Були також художні твори, історична література, критика, публіцистика.

Однією з характерних рис діяльності земств у галузі освіти було їх піклування про вчителів: забезпечення земських шкіл вчителями, поліпшення їх матеріального становища, забезпечення житлом, піклування про підвищення їх освітнього і професійного рівня. Швидко зростала кількість вчителів у земських школах. У 1881 році їх було 97 (73 чоловіка і 24 жінки), 38 з них закінчили вчительську або духовну семінарії, жіночий інститут або мали звання домашнього вчителя, 59 осіб мали свідоцтва народного вчителя [2, С. 63]. В цілому ж у той час було мало людей, спеціально підготовлених до педагогічної діяльності. Тому часто земства призначали на вчительські посади людей, далеких від педагогіки, сподіваючись на те, що досвід викладання при гарних вчителях, які закінчили курс учительських семінарій, підготує їх до самостійної педагогічної діяльності [1, С. 68].

У 1909 році у школах Маріупольського повіту працювало вже 322 вчителя (162 чоловіка і 160 жінок). Серед них з освітою за вчительську семінарію було 74 осіб, із званням домашнього вчителя – 42, закінчили єпархіальні училища – 49, жіночі гімназії – 14, духовні семінарії – 2, жіночі вчительські інститути – 4, чоловічі вчительські інститути – 1, 136 осіб мали звання вчителя по іспиту. У 1915 році у всіх школах Маріупольського повіту було вже 483 особи (103 вчителя і 380 учительок) [7, С. 183]. У кожній школі був, крім основного вчителя, ще й учитель співів, гімнастики і законовчитель.

Отже, земства прагнули підвищити рівень освіти. Тому вони збільшували асигнування на утримання і будівництво шкіл. Так, у 1881–1882 навчальному році Маріупольська земська повітова управа витратила на народну освіту 34 108 руб. 71 коп. З них: на зарплатню

законовчителям, вчителям та їх помічникам – 29 485 руб. 31 коп.; на навчальні посібники і письмові приладдя – 1 725 руб. 12 коп.; на передплату журналів „Народна школа” і „Народний учитель” – 154 руб. 98 коп. [1, С.73]. У 1908 році земство витратило на народну освіту вже 170 644 руб. 17 коп., а у 1910 році – 192 994 руб. 05 коп. рублів, що більш як на 22 тисячі рублів більше попереднього року. З них на будівництво нових шкіл витрачено було 311 тисяч рублів [6, С.127]. Отже, початкова школа інтенсивно розвивалася, забезпечуючи безкоштовну початкову освіту для більшості дітей.

Завдяки піклуванню земств про освіту земські школи вигідно відрізнялися від інших шкіл, зокрема церковноприходських. У земських школах запроваджувалися прогресивніші методи навчання, розширювався обсяг навчального матеріалу. Крім Закону Божого, діти вчилися читати, писати і рахувати. На уроках пояснювального читання вони здобували знання з історії, географії і природознавства. У земських школах також запроваджувалися так звані необов'язкові предмети: гімнастика, ремесла, рукоділля (для дівчат), співи.

Але у всіх школах навчання велося російською мовою відповідно до „Положення про початкові народні училища” 1864 року та урядових указів 1863 року і 1876 року про заборону української мови, тобто школи були провідниками російської великодержавної ідеї. У національних селах вчитель навіть отримував доплату в чверть ставки „за обрусение края”. А у грецьких школах навчання тривало на рік довше, протягом якого учні оволодівали російською мовою. З одного боку, це сприяло зближенню іноземців з російським населенням і втягненню їх у загальний соціально–економічний простір. З іншого ж боку, це вело до асиміляції національних меншин, знищення їхньої мови і культури в цілому. Крім цього, і українці опинилися у становищі національних меншин: вони не мали права вчити своїх дітей рідною мовою. Навіть у звітах про склад учнів за національністю не було такої графі – „українці”.

Фундатором земської школи був М.О.Корф (1834–1883). Його земсько–педагогічна діяльність розпочалася у 1866 році в Олександрівському повіті Катеринославської губернії. За роки роботи в Олександрівському повіті (1866–1871 рр.) М.Корф відкрив біля 70 народних шкіл. З 1867 по 1872 рр. виходили „Отчёты Александровского уездного училищного совета”, які складав М.Корф. У них він висвітлював проблеми організації навчальної справи у новій школі.

М.Корф створив новий тип дешевої школи для народу з одним вчителем, розробив план занять, а також склав ряд навчальних посібників та методичних керівництв для вчителів. Серед них:

„Руководство к обучению грамоте по звуковому способу”, читанка „Наш друг”, „Малютка” (перша книга після абетки для народної школи). Він також виступав із статтями і працями про організацію земських шкіл, про зміст і методику навчання у них („Земский вопрос”, „Наше школьное дело”, „Русская начальная школа”). Так, у книзі „Земский вопрос (О народном образовании)” (1867 р.) була накреслена програма земської діяльності у галузі народної освіти (підготовка вчителів, навчання рідною мовою тощо). Книга „Русская начальная школа” (керівництво для земських гласних та вчителів сільських шкіл) знайомила з розпорядком земської школи, педагогічною, адміністративною і фінансовою стороною її роботи. Це була перша праця по школознавству. „Наше школьное дело” містить статті М.Корфа про різні школи Росії, про інспекцію народних училищ, про земські вчительські семінарії, про обов’язковий і загальноосвітній характер навчання у Росії.

М.Корф обстоював звуковий метод навчання грамоти. Його „Руководство к обучению грамоте по звуковому способу” (1867) було написано для навчання своєї дочки. Потім були „Наш друг” – читанка і „Малютка” – перша книга після абетки для народної школи.

М.Корф один з перших висунув питання про інспекцію народних училищ. У статті „Об инспекции народных училищ” М.Корф зосередив свою увагу на педагогічній стороні інспекції народних училищ. На його думку, джерелом авторитету інспектора повинні бути: любов до дітей, здатність вникнути у всі дрібні потреби школи, знання своєї справи. Задачами інспектора були: складення навчальних програм, розкладу занять, проведення показових уроків з предметів елементарного (початкового) циклу. У школах, де є невідготовлені вчителі – а таких було чимало – інспектор повинен давати восени показові уроки з усіх предметів. А під час весняного відвідування школи інспектор повинен перевірити, як виконана педагогічна задача, поставлена на початку навчального року. Для цього він перевіряє знання учнів.

Аналізуючи діяльність земських шкіл Маріупольщини, ми прийшли до таких висновків:

1) земська школа була унікальним явищем. Вона була характерною для України, де освіта завжди була демократичною. Вона була створена волею народу і цілком відображала його прагнення до знань, до освіти. Організовані зусиллями М.Корфа та інших прогресивних діячів земств, земські школи завоювали довіру народу і швидко поширювалися у земській Україні;

2) це була школа нового типу, яка ґрунтувалася на принципах доступності, зв’язку навчання з життям, гуманізму і демократизму,

поєднання навчання і виховання, шкільного і родинного виховання, шкільного і громадського управління. Отже, вона мала усі риси традиційної української школи. Щоправда, навчання у ній велося не рідною мовою;

3) у земській школі утверджувалися нові підходи до організації навчально–виховної роботи: нові методи навчання (наприклад, звуковий метод навчання грамоти), дидактичні принципи (наочності, науковості, доступності, зв'язку навчання з життям), підручники нового типу (які складали передові педагоги того часу – К.Ушинський, М.Корф та ін.), чітка організація навчального процесу.

Таким чином, земські школи заклали основи народної школи, що отримали свій розвиток у наступний період (1917–1920 рр.).

#### *Література:*

1. Отчёт Мариупольской Уездной Земской Управы очередной сессии земского собрания. 1882 г.
2. Отчёт Мариупольской Уездной Земской Управы за 1889 год очередной сессии земского собрания. 1890 г.
3. Мариупольская Уездная Земская Управа Мариупольского уезда Екатеринославской губернии, 1910 год //ф. 110, оп.1, д.44, л.11–30.
4. Законы правительства и приговоры сельских сходо́в о всеобщем обучении //ф.110, оп.1, д.65, л.23.
5. Отчёт Мариупольской Уездной Земской Управы за 1908 год. – Мариуполь: Тип. Бр.Э. и А.Гольдрин, 1909.
6. Отчёт Мариупольской Уездной Земской Управы за 1910 год – Мариуполь: электр.–типогр. Бр.Гольдрин, 1911.
7. Отчёт Мариупольской Уездной Земской Управы за 1915 год. – Мариуполь, 1916.

*Т.Кошечкина*

### **ПИТАННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН МІЖ ПЕДАГОГОМ І ВИХОВАНЦЯМИ В НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВЧЕНИХ СЛОБОЖАНЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Сьогодні в Україні йде процес становлення системи освіти, яка орієнтована на світові демократичні традиції. Відповідно змінюється освітньо–виховна парадигма: пропонується новий зміст, нові стосунки, новий педагогічний менталітет. Реалізація поставлених завдань неможлива без демократизації стосунків у системі “учитель – учень”.

Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є глибоке осмислення й усвідомлення історичного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики, виділення важливих, властивих

людині педагогічної професії якостей, творче використання яких сприятиме гуманізації міжособистісних стосунків.

Аналіз наукової розробки досліджуваної проблеми показав, що її окремі аспекти знайшли відображення в історико–педагогічних дослідженнях С.Золотухіної, О.Єрмоли, О.Кін, Л.Коваленко, В.Микитюка та ін.

Мета даної статті – показати позицію вчених Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття щодо характеру взаємовідносин між педагогом і вихованцями в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів досліджуваного періоду.

Аналіз історико–педагогічної літератури [1;2;5;8] засвідчив, що в період другої половини XIX – початку XX століття характер взаємовідносин між учнями і педагогами переважно визначався впливом німецької теорії виховання, окремі ідеї якої займали значне місце у вітчизняній педагогіці й мали на її формування великий вплив. Внаслідок цього, взаємовідносини між учнями й педагогами у середніх навчальних закладах переважно відповідали запозиченій офіційною педагогікою з німецької практики схеми: “підлеглий” – “керівник”. Прогресивна педагогіка, яка розвивалась на противагу офіційній і прагнула реформувати навчально–виховний процес, вивести його на якісно новий рівень, який би відповідав вимогам суспільного й наукового розвитку, наповнила існуючу модель взаємовідносин принципово новим змістом. Передові педагоги того часу М.Бунаков, В.Вахтеров, О.Духнович, П.Каптерев, С.Миропольський, К.Ушинський “керівництво” педагога розглядали як вплив моральної і всебічно розвинутої особистості вчителя на особистість учня. Так, К.Ушинський неодноразово наголошував на значенні єдності педагогічних вимог для встановлення єдиного стилю відносин педагогів і учнів у школі. Він зазначав, що усвідомлення моральних норм і переконань в їх правильності не дадуть позитивного практичного результату, якщо не сформовані стійкі звички моральної поведінки. Тому відносини між учителем та учнями постраждають не від безумовної покори, не від нестачі мотивування вимог, а, навпаки, від відсутності твердої, послідовної і єдиної лінії у вимогах педагогів, без чого неможливе формування цінних звичок.

Визначальним фактором у відносинах “учитель–учень” К.Ушинський вважав особисті якості педагога, його моральну природу. Він зазначав, що вчителю важливо обдумувати свої вимоги, приводити їх у відповідність з високими моральними нормами і тим самим удосконалювати і свою “моральну природу”. Якщо педагог має

таку природу, то” діти можуть полюбити нас, тоді класна дисципліна у наших руках”. [3;с.273]

Разом з цим, К.Ушинський справедливо зазначав, що головний шлях виховання – це переконання. Ні погрози, ні окрики, ні покарання і заохочення не здатні замінити цей метод, що робить сприятливий вплив на душі дітей. Переконувати може той, хто любить дітей, саму ідею, хто знає досконало предмет. Ненормальні відносини в класі бувають там, де панує “шкільна нудьга”. За переконанням К.Ушинського, відносини з учнями слід будувати на основі: “серйозності, що допускає жарт, пестливості без приторності, справедливості без причепливості.” [3;с.20]

О.Духнович з цього приводу наголошував, що вчитель повинен свої стосунки з дітьми базувати на гуманних засадах: люб’язнім слові, пораді, а не жорстокості та зневазі – якщо він бажає в дітях виховати інтерес до навчання і моральні якості. “ Похвала і любов, – писав О.Духнович, – заохочує на добро, а любовне нагадування ... від зла відвертає людину.” [8; с.148]

У ході наукового пошуку встановлено, що шкільні стосунки між учителем і вихованцями перебували в колі зору харківських учених другої половини XIX – початку XX століття (М.Сумцова, О.Ветухова, Д.Багалія, М.Халанського, В.Бузескула, О.Зеленогорського, Є.Редіна, В.Данилевського та ін.). На засіданнях Педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства ними активно дискутувались питання про необхідність встановлення таких взаємовідносин між педагогом і вихованцями, які б служили для останніх зразком стосунків з людьми взагалі. Наголошувалось, що учень, який не звик у школі поважати вчителя, ставши членом суспільства, не визнаватиме поваги до людської особистості. В цьому плані головним завданням учителя-предметника проголошувалось уміння використати в процесі навчання все “живе, збуджуюче до життя”, щоб “всебічно розбудити, поглибити, збагатити” не лише розумове, але й моральне життя свого учня. [4;с.29]

Учені Слобожанщини наголошували, що кожний учитель зобов’язаний будувати свої відносини з дітьми на принципах довіри, поваги до особистості дитини, до його інтересів і потреб. Науковці радили вчителям уважно спостерігати за поведінкою дітей, цікавитись їх сімейним положенням, брати участь у рішенні їх проблем. Тісний зв’язок з учнями, на думку педагогів, дозволить краще пізнати кожного із них: особливості характеру, навички, інтереси, прагнення і переживання. Чуйне ставлення до учнів допоможе знайти правильний



підхід до кожної дитини, дозволить з максимальною точністю визначити й вирішити різноманітні виховні завдання. [5]

Як показало проведене дослідження, вважаючи основою виховної роботи вчителя побудову довірливих, близьких взаємовідносин з учнями, вчені застерігали від перекосу у бік авторитарності або підлещування перед вихованцями. Так, М.Сумцов у роботі “Директоры второй мужской гимназии 60-х гг”, 1916 писав, що “просте і переконливе звернення до розуму і серця” буде мати більш ефективну дію, ніж самі накази. Обурення та осудження педагога викликали й випадки підлещування, які він називав “ідолопоклонством” перед учнями. Вчений пояснював такий характер відносин або зайвою м’якістю педагога, або особливим соціальним становищем вихованця. М.Сумцов вважав, що такі «огидні форми» взаємовідносин позбавляють вчителя поваги й довіри з боку учнів, завдають серйозних труднощів у виховній роботі. [6]

Цікаво, на наш погляд, вирішували вчені Слобожанщини й проблему нагород та покарань. Загалом, як свідчить аналіз їх поглядів, була прийнята така думка: нагороди, як і покарання, слід застосовувати вкрай рідко: “...їх потрібно призначати не стільки за успіхи, як за старанність, турбуючись одночасно про те, щоб не викликати у школярів почуття егоїзму або крайнього самолюбства.” [7;с.88–89]

Стосовно покарань, то загалом суворе дисциплінування не схвалювалось, навпаки, прагнення до категоричної регламентації поведінки дітей для досягнення “мертвої тиші” в класі цінувалось як безперечно шкідливе в педагогічному відношенні. Причому, наголошувалось, що ця шкідливість несла багатоваріантне навантаження: з одного боку, подавлення настрою дітей та бадьорості їх духу, а з іншого – неврахування психологічних особливостей дітей взагалі та “рухливих особистостей” конкретно, а також негативні наслідки подавлення “бадьорості духу” дітей на одному уроці, яке викликає у них мимовільне прагнення “висловити повноту життя на іншому”. Тому вчителів в даному випадку рекомендувалось враховувати природжений оптимізм дітей, веселість та бадьорість духу, залишаючись серйозним навіть при вибухові сміху цілого класу, щоб мати можливість керувати їх настроєм, сказати вчасно заспокійливе слово серйозним тоном, але без підвищення голосу. [5;с.49]

В аспекті досліджуваної проблеми звертає на себе увагу той факт, що вчені Слобожанщини неодноразово наголошували, що примусова дисципліна, яка ґрунтується на покараннях, не може бути ефективною, оскільки зовнішня покірність може ховати в собі погані

інстинкти, які не зникають, а можуть проявлятися “глухою злостивістю”. Більш доцільно пропонувалось тримати “ліберальну дисципліну”, яка прагне щось покращити в дитині, “торкається її душі, совісті, навчає дитину керувати собою”. Підкреслювалось, що головним важелем справжньої дисципліни є доброта, але не сліпа й низька, яка дозволяє все, бо нічого не може змінити, а доброта “передбачлива й мужня”, яка може чинити суворо, коли всі попереджаючі засоби не спрацювали.

У ході наукового пошуку встановлено, що завдяки активній просвітницько–педагогічній роботі вчених Слобожанщини досліджуваного періоду проблема взаємовідносин між педагогом і вихованцями активно розглядалась практичною педагогікою. Про це досить красномовно свідчать матеріали Харківського державного обласного архіву: “Про вчителів Вовчанського приходського училища. Про жорстоке ставлення вчителів” (Ф.127, оп.860, од.зб. 40), “Звіт комісії про проведення екзаменів у Москалівській школі (Ф.45, оп.1. од. зб. 2192), “Доповідь ревізійної комісії про внутрішню організацію школи грамотності м. Харкова (Ф.200, оп. 1, од. зб. 356). Вони підтверджують, що вчительська практика не була однозначно авторитарною, що в широких педагогічних колах активно обговорювалась проблема стосовно покарань та стимулювань школярів, і нерідко культивувалась думка про благодетельність налагодження справді гуманних стосунків між учителями та учнями. Витяги з названих документів підтверджують цю думку: “...Потрібно навчати дітей терпляче, вчитель повинен з повним спокоєм ставитись до їх неувважності й розсіяності. Запальність, гарячність та крик відновлюють тишу, збуджують увагу лише на декілька хвилин, за якими ще більше буде гомону, безладдя. Перша умова порядку – спокій.” “Порядок і дисципліна в школі, які послабились при попередніх учителях, значно були підняті останньою учителькою... При всій її вимогливості стосунки між нею та учнями – найкращі: учні поважають учительку і люблять її, і в неділю охоче заходять до учительки для читання і бесід.”

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що вченими Слобожанщини другої половини ХІХ – початку ХХ століття приділялась значна увага пропагуванню ідей гуманістичної педагогіки, особливо у стосунках учителів та вихователів із своїми вихованцями. Налагодження взаємних гуманних стосунків між суб’єктами навчально–виховного процесу вважалось найбільш благодетельним для формування людської особистості та ефективного засвоєння навчального матеріалу.

### Література:

1. Вессель Н.Х. Учебный курс гимназии //Очерки об ощем образовании и системе народного образования в России. – М.: Уч. пед. гиз. – 1959. – 319с.
2. Педагогический словарь/Под ред. С.А.Ананьина, М.Л.Цитрона. – Спб. – К.:Сотрудник, 1912. – 194с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.. 1968. – с.273.
4. Труды Педагогического отдела ХИФО. – вып3. – X., 1885. – 162с.
5. Коваленко Л.М. Просвітницько–педагогічна діяльність вчених Педагогічного відділу Харківського університету кінця ХІХ – початку ХХ століття. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. ХДПУ. – X., 2003.– 207с.
6. Сумцов Н.Ф. Директоры Харьковской второй мужской гимназии 60–х гг. //Южный край. – 1916. – 31.08.
7. Труды Педагогического отдела ХИФО. – Вып.2. – X., 1894. – 116с.
8. Золотухіна С.Т. Тенденції розвитку виховую чого навчання. – X.: Основа, 1995. – 291с.

*І.Степанов*

## РОБЕРТ БАДЕН-ПАУЕЛЛ І ФОРМУВАННЯ

### ГАЙДІВСЬКОГО РУХУ

*Стаття присвячена важливому періоду діяльності видатного англійського педагога Роберта Баден-Пауелла (1857-1941), фундатора скаутингу і гайдингу. Проаналізовано його роботу зі створення гьорлгайдівського руху. Розглянуто такі основні етапи, як розробка плану формування організації гьорлгайдів, створення гайдівських комітетів, написання посібника для гайдів, одержання хартії про реєстрацію Асоціації гьорлгайдів.*

**Ключові слова:** гьорлгайдинг (гайдинг), бойскаутинг (скаутинг), гайдівський рух, скаутський рух.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Важливим чинником системи освіти та виховання підростаючого покоління є позашкільне навчання і виховання. Воно спрямоване на задовільнення потреб особистості у творчій самореалізації, здобуття дітьми та молоддю додаткових знань, умінь і навичок за інтересами, інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності. Позашкільна робота здійснюється позашкільними навчально-виховними закладами, навчальними закладами у позаурочний час, творчими, молодіжними об'єднаннями за місцем проживання тощо.

Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) ставить як одне із стратегічних завдань реформування позашкільного навчання і виховання “використання кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду позашкільної роботи з дітьми і молоддю, сприяння впровадженню якісно нових форм, методів і

засобів навчання і виховання” [1, с. 651]. Виконанню цього завдання може добре послужити досвід гьорлгайдівського руху, заснованого видатним англійським педагогом, основоположником скаутингу і гайдингу, відставним генералом Робертом Баден-Пауеллом (1857-1941). Адже педагогічна методика гайдингу налічує майже сто років і користується широким міжнародним визнанням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній науковій літературі діяльність Р. Баден-Пауелла зі створення гайдівського руху ще не знайшла свого висвітлення. Г.Троцько, І. Трубавіна, Т. Хлебнікова у своїй праці “Українські дитячі та молодіжні громадські організації” (1999) дають стислу характеристику діяльності гайдів. Н.Волкова у своєму об’ємному навчальному посібнику “Педагогіка” (2001) коротко згадує про заснування гайдівського руху Р.Баден-Пауеллом. Таким чином, брак досліджень з формування гьорлгайдівського руху зумовив необхідність зосередитися в даній статті на вищезазначеній проблемі.

**Постановка завдання.** Автор ставить перед собою завдання дослідити діяльність Р.Баден-Пауелла з формування гайдівського руху, включаючи такі основні етапи:

1. Розробка плану створення організації гьорлгайдів.
2. Формування гайдівських комітетів.
3. Написання посібника для гайдів.
4. Одержання хартії про реєстрацію Асоціації гьорлгайдів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Первісна кар’єра Р. Баден-Пауелла була пов’язана з армією, яка на той час була виключно чоловічим товариством. Тому не дивно, що спочатку педагогічна методика скаутингу розроблялася ним для хлопців. Проте, одною з перших, хто проявив великий інтерес до його книжки “Посібник для розвідників” (1899), була жінка. Шарлотта Мейсон, директор відомого педагогічного коледжу в Емблсайді, використовувала цю книгу в навчальному процесі та рекомендувала її вчителям. Генерал дізнався про це після повернення з Південної Африки 1904 року [2, с.19].

Обговорюючи першу схему посібника для скаутів (1907), Баден-Пауелл називав скаутинг основою для привабливої організації та цінною підготовкою для дівчат. У травневому номері журналу “Скаут” за 1908 рік він надрукував статтю під заголовком “Чи можуть дівчата бути скаутами?”. Відповідь на це запитання була позитивна: “думаю, що дівчата можуть одержати стільки ж здорового задоволення від скаутингу, скільки і хлопці ... та показати себе хорошими скаутами за дуже короткий час” [3].

Після опублікування цієї статті генерал одержав чимало повних

ентузіазму листів від дівчат Багато з них повідомляли про створення дівочих патрулів. 4 вересня 1909 року під час бойскаутського зльоту в лондонському Кришталевому палаці група дівчат підійшла до Баден-Пауелла та повідомила, що вони – гьорлскаути.

Як показує вивчення праць фундатора скаутингу, спочатку він не передбачав створення окремих програм для хлопців і дівчат. Ще на зорі своєї військової кар'єри Баден-Пауелл спонукав вояків навчатися традиційно жіночих навичок куварити й шити. Для дочок заможних батьків він вважав за необхідне те ж саме, щоб вони не залежали повністю від слуг. До того ж, скаутинг мав гартувати їхній характер, аби вони не зростали занадто зніженими. Головний скаут наполягав, що до дівчат не треба ставитися, як до ляльок [4].

Однак, вже 1909 року британський істеблішмент почав висловлювати побоювання, що скаутинг може огрубіти юних леді. Мати Баден-Пауелла (жінка освічена і культурна, до чиеї думки він прислухався) поскаржилася йому, що умови скаутських таборів є суворими, і порадила не робити суворість однією з основних рис дівочого руху. Ігнорувати ці думки він не міг.

У статті “Гьорлскаути”, яка з'явилася у журналі “Скаут” 16 січня 1909 року, Баден-Пауелл написав, що почув себе “дуже винним, оскільки ще не знайшов часу розробити схему скаутингу, більш підходящу для дівчат”, але сподівався “скоро знайти можливість розпочати це” [5]. До початку серпня 1909 року генерал продовжував писати про гьорлскаутів, і в другому виданні “Скаутингу для хлопців” запропонував для дівчат спеціальний однострій. Однак у кінці серпня він прийняв рішення не вживати до дівчат назву “скаути”, створити іншу програму й організацію.

У листопаді 1909 року план створення організації гьорлгайдів був написаний, і Баден-Пауелл надрукував його у виданні штаб-квартири бойскаутського руху “Boy Scout Headquarters Gazette”. Обґрунтовуючи необхідність нової організації, генерал зазначав, що найнеобхіднішою якістю кожної нації є характер. Його не можна виховати в процесі колективного навчання у школі. Головним чином, характер виховується матір'ю у процесі індивідуального виховання. Якщо мати безхарактерна, то є висока вірогідність того, що і діти будуть такими самими. Для того, щоб майбутні чоловіки мали характер (а це є головною гарантією безпеки нації), необхідно, щоб у першу чергу матері (а також майбутні дружини) мали характер.

Баден-Пауелл підкреслював, що бойскаутська підготовка, яка підходить всім хлопцям (учням як престижних, так і звичайних шкіл), не підходить дівчатам, навіть якщо замінити якість деталі з

урахуванням статі. Відмінності мають бути більшими: не треба перетворювати дівчат на хлопців, водночас треба допомогти дівчатам з трущоб. Головна мета – дати їм всім можливість бути кращими матерями та провідниками для наступного покоління.

Щоб перетворити цю мету в реальність, необхідно керівництво цим процесом зі сторони дорослих. Стосовно хлопців, вони значною мірою самі створювали скаутські патрулі, потім вже запрошували чоловіків у якості офіцерів, а ті вже формували місцеві комітети для кращого управління. Хоча на той момент уже 6000 дівчат проголосили себе гьорлскаутами, генерал закликав не пускати цей процес самопливом, проте створити для дівчат організацію гьорлгайдів згідно з цим планом.

“З нацією відбувається деградація, як моральна, так і фізична; доказів цьому аж занадто багато. Її можна зупинити, якщо зробити це вчасно. Значною мірою ця деградація – через неуцтво чи бездіяльність матерів, яких самих ніколи не вчили”, – писав Баден-Пауелл [6].

У тодішній Британській імперії чимала кількість дітей мала фізичні дефекти, значної кількості яких можна було б уникнути. Багато матерів залишали моральне виховання шкільним учителям. У зв'язку з цим генерал наголошував, що вихованням характеру дівчат потрібно займатися не менше, ніж вихованням характеру хлопців. Їхній вплив на якості майбутніх мужчин дуже великий – їм як матерям виховувати дітей. Дівчата мусять бути партнерами і товаришами, а не ляльками.

Проте багато дівчат не знали, куди себе діти, не мали мети у житті, витрачали свій час на чергові вбрання та зачіски. Якщо їм показати правильний життєвий шлях, вони б з ентузіазмом взялися за корисну роботу. Неробство, сподівання лише на удачу, брак ощадливості, нестійкість були зростаючими недоліками чоловіків. Однак ці недоліки були притаманні й жінкам, можливо, меншою мірою. Хорошу прислугу було важко знайти, домашнє господарство велося погано, дітей виховували неправильно. У кожному прошарку суспільства чимало жінок марнувало своє життя.

Скаутинг і гайдинг показали шлях у вірному напрямі. Підтвердженням цьому стали 200000 хлопців і 6000 дівчат, які пішли цим шляхом, а також схвальні відгуки від батьків і вчителів. “За допомогою цього методу кожна дівчину, до якого класу вона б не належала, можна було б навчати (а) матеріально – догляду за хворими, приготуванню їжі, догляду за дітьми, першій допомозі; і (б) морально – лицарству, патріотизму, сміливості, християнству тощо, у той спосіб, який дійсно подобається їй, не роблячи з неї хлопця”, –

стверджував Баден-Пауелл [6].

Для організації гьорлгайдівського руху на місцях генерал рекомендував зацікавленим дорослим формувати комітети. Ці комітети мають підібрати підходящих жінок на посади капітанів (командирів загонів) і закріпити за ними райони для набору гайдів. Капітанам слід зібрати декілька найбільш перспективних дівчат і готувати з них лідерів груп. Потім цим лідерам треба підібрати гайдів у свої групи і проводити з ними навчання під керівництвом капітанів.

Баден-Пауелл зазначав, що організаційну і підготовчу роботу з гайдами найкраще проводити взимку. Необхідно подбати про кімнату для зборів. Великим стимулом для всіх бажаючих буде гайдівський табір влітку, який дасть можливість краще зрозуміти дівчат. На додаток, гайди можуть надати велику допомогу волонтерським організаціям і Товариству Червоного Хреста [6]. Розроблений Баден-Пауеллом план став дороговказом для розбудови гьорлгайдівських організацій.

1909 року кількість гьорлгайдів досягла 6000. Оскільки генерал тоді ще був на військовій службі, а до того ж керував бойскаутами, він не міг взяти на себе і керівництво гайдами. Тому він запросив свою сестру Агнес допомогти сформуванню Комітету гьорлгайдів.

Треба було організаційно оформити рух, який виник стихійно. Зв'язані вдома численними дріб'язковими обмеженнями, дівчата радо записувалися у гайди. Доки не було введено офіційного однострою, вони одягалися згідно зі своєю фантазією. Як майбутні сестри милосердя, вони тренувалися перев'язувати одна одну. Як майбутні матері, дівчата практикувалися у купанні малюків, використовуючи великих ляльок. Вони також спостерігали дику природу і вчилися читати сліди.

Того ж 1909 року Баден-Пауелл рекомендував Агнес на посаду керівника національної організації гьорлгайдів, і вона почала підбирати членів комітету з числа жінок, прихильно налаштованих до гайдингу. Секретарем комітету стала Маргарет Макдональд, яка раніше працювала в Асоціації бойскаутів. Жінки займали маленький офіс у штаб-квартирі бойскаутів.

За дорученням Баден-Пауелла з квітня 1910 року Агнес проводила засідання комітету та їздила по всій країні, підбираючи комісарів і секретарів гайдівських організацій. Зростаючому руху був конче потрібний довідник з гайдингу. Влітку 1910 року Роберт і Агнес Баден-Пауелл взялися і написали "The Handbook for Girl Guides" ("Посібник для гьорлгайдів"), виданий 1912 року.

Автори взяли чимало матеріалів з книги "Скаутинг для хлопців" і

додали глави про догляд за хворими, догляд за дітьми та домоводство. Посібник також містив тести вмінь і опис гайдівського однострою. Підкреслювалося значення хорошої освіти і йшлося про можливість для дійсно добре освічених дівчат здобути такі професії, як біржові маклери, художники з інтер'єру, комерційні агенти, менеджери пралень, бухгалтери й архітектори. Як приклади для наслідування називалися такі жінки, як Жанна д'Арк і Марія Кюрі [7].

1915 року сер Роберт отримав хартію про реєстрацію Асоціації гьорлгайдів, і вона стала самостійною організацією, рівноправною з Асоціацією бойскаутів. Були проведені нові вибори керівництва гьорлгайдів. Роберт був обраний головою, Агнес залишилася президентом, а у новий Виконавчий комітет увійшло десять осіб.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, хоча педагогічна методика скаутингу розроблялася Баден-Пауеллом для хлопців, великий інтерес до неї з боку дівчат заставив його зайнятися цим питанням. Якщо у 1907-1908 роках він не планував створювати для дівчат спеціальний рух, то у серпні 1909 року, зваживши всі обставини, генерал прийняв рішення сформувавати для дівчат окрему організацію. У листопаді 1909 року план створення організації гьорлгайдів був написаний і став основою для подальших дій.

Для формування гайдівського руху на місцях Баден-Пауелл рекомендував зацікавленим дорослим створювати комітети, які мали підібрати підходящих жінок на посади капітанів (командирів загонів). Капітанам було необхідно зібрати найбільш перспективних дівчат і готувати з них лідерів груп. Потім ці лідери мали підібрати гайдів у свої групи і проводити з ними навчання під керівництвом капітанів. Вже 1909 року кількість гьорлгайдів досягла 6000. Баден-Пауелл запросив свою сестру Агнес керувати поточною роботою національної організації гьорлгайдів. 1910 року вони вдвох написали „Посібник для гьорлгайдів”. 1912 року сер Роберт одружився з Олав Соумз, яка поступово почала відігравати дедалі значнішу роль у гайдівському русі. 1915 року Баден-Пауелл отримав хартію про реєстрацію асоціації гьорлгайдів, і вона стала самостійною організацією, рівноправно з Асоціацією бойскаутів.

#### *Література:*

1. Державна національна програма “Освіта” //Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К.: Знання, 2004. – 766с.
2. Baden-Powell R. Scouting and Youth Movements //Essays in Modern Knowledge. Vol. 4. Sociology. – Ldn.: Ernest Benn, 1929. – 80p.
3. Baden-Powell R. Can Girls Be Scouts? //The Scout. – 1908. – 16 May.
4. Baden-Powell R. Letter to the Editor //Morning Post. – 1913. – 9 August.



5. Baden-Powell R. Girl Scouts //The Scout. 1909. – 16 January.
6. Baden-Powell R. The Scheme for Girl Guides //The Headquarters' Gazette. 1909. - November.
7. Baden-Powell R., Baden-Powell A. The Handbook for Girl Guides. – Ldn.: C. Arthur Pearson, 1912. – 403p.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Л.Алексеева, Ю.Петренко*

### ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СВИТОГЛЯДУ ТА САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: ПОГЛЯД, РОЗДУМИ ТА МІРКУВАННЯ З ПРОВІНЦІЇ

*Тематичне завершення попереднього повідомлення [2]. З позиції медико–психологічного та валеологічного розуміння їх суттєвості аналітично розглянуті стан та перспективи на вирішення деяких соціальних питань, пов'язаних з викладацькою практикою формування професійних світогляду та самосвідомості як складових духовності майбутніх фахівців з галузі гуманітарної освіти в умовах її реформування.*

**Ключові слова:** професійний світогляд та компетентність, самосвідомість педагога, реформування освіти, моральність.

**Постановка проблеми.** Проблема формування духовності та професійного світогляду в учбових закладах на протязі багатьох десятиріч є постійним об'єктом дослідження: це не тільки теоретичні розробки, пов'язані з методологічними і методичними основами освоєння професійних знань та практичних умінь у нерозривному зв'язку з формуванням морально – психологічних якостей особистості спеціаліста. Саме ці якості завжди були базовими в реалізації цілей і задач освіти, а саме наявність умов, щодо їх реалізації завжди визначала ступінь їх відповідності розумінню в соціумі їх значущості та, як наслідок, впливу на динаміку реально складаючихся відносин у суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій за темою.** Протягом останніх років ми стали свідками поглиблення суперечливості цієї „відповідності”. Більш конкретно думку про сучасний стан моральності в особисто–соціальній діяльності в соціумі висловив В.І.Джелалі: „...Боле того, сейчас всё большее количество людей сомневаются даже в её принципиальном наличии” [11,9–10;13]. Незважаючи на те, що освіта суттєво весь цей час демонструє свою професійну спроможність в практичному забезпеченні потреб суспільства в його поступовому розвитку. **Мета статті** –вирішити організаційні питання формування саме цього „розуміння в соціумі” – більш ніж актуальне завдання, яке має дати держава (не тільки) освіті, забезпечивши своєю максимальною підтримкою його виконання.

Саме суттєво про це з позиції медико–психологічного розуміння проблеми і йдеться в даному повідомленні.

**Основний зміст статті.** Дійсно у більшості посвячених цьому науково–методичних праць та практичних розробок останніх років так чи інакше наполегливо висвітлюються питання спрямовані на формування у майбутнього фахівця духовності, професійної та національної самосвідомості, гуманітарного та професійного світогляду, громадської позиції фахівця,... Але об'єднуючим ці праці, на наш погляд, є те, що ці „питання”, як складові та наслідки духовності, частіше за все мають абстрактно–філософську спрямованість в викладанні: як те чи інше, що віртуально має бути; та й визначаються дуже узагальненими педагогічними категоріями, як гасла. Ми згодні з тим, що розробка всіх цих питань свідчить в першу чергу, про їх актуальність щодо сьогодення. Також як і з тим, що таке узагальнення інформації не сприяє її практичному використанню. Бо, що до останнього, то це потребує додаткового „розтлумачення” їх понятійної структури, щоб мати змогу перевести їх на мову конкретних педагогічних дій, з'ясувати, які і в якому обсязі знання викладачу та майбутньому фахівцю з цього треба мати, які моменти сучасності та в якій методичній інтерпретації, або просто “як?” слід їх поєднувати з класичними здобутками в тій чи іншій галузях освіти.

З останніх публікацій з цього привертають до себе увагу аналітичні дослідження В.Рукасова, Є.Панасенко; В.Сипченка; Г.Авдіянц (Слов'янський пед. ун–т, 2005), які, незважаючи на висловлене, можуть, на наш погляд, бути позитивно використані в інших ВУЗах, при розробці конкретної програми дій по формуванню у майбутніх фахівців – гуманітаріїв професійного світогляду, духовності та професійної компетентності.

Оптимізація, соціальна адаптація, гуманізація та ін. в освіті, про які ми кажемо багато років, Болонський процес – це, перш за все, формування у фахівця моральних рис особистості, “оснащеної” прикладними знаннями і навичками, щодо їх професійної реалізації в конкретних чи реальних умовах життєдіяльності. Переводячи існуюче соціально – педагогічне формулювання рис особистості, щодо цілей та задач освіти, в прикладну, щодо педагогіки, медично – фізіологічну та психологічну площину ми вже в котре намагаємося показати базовий характер її суттєвості, соціальну спрямованість, принаймні, в створенні умов, щодо реалізації цих цілей і задач.

Зараз в суспільстві, поки що на емоційному рівні, стає зрозумілим, що формування рис особистості, це процес послідовного управління збалансованим розвиваючим впливом, адекватним

віковим, специфічно індивідуальним психо–фізіологічним властивостям особистості в її взаємодії з середовищними умовами. В той же час таке розуміння народжує закономірні питання, щодо всіх рівнів освіти та виховання, зокрема: наскільки ми сьогодні в освіті спроможні професійно грамотно, тобто гуманно керувати цим процесом?

Спершу розкриємо психофізіологічну сутність його емоційно – вольового аспекту.

З позиції психо–фізіологічного розуміння при вирішенні проблем людині необхідна зрозумілість їх першопричини, тобто дійсної природи реальності. Але це залежить від стану сприйняття, як одного з показників рівня свідомості [7]. В свою чергу сприйняттю потрібен сенс, як деяка вісь, на яку людина може накопичувати те, що вона сприймає. Інакше її поведінка визначається не якістю, як наслідком аналізу реальності. Тобто людина чує не те, що для неї важливо, а те, що звучить, або висловлено гучніше [5,69]. Тому формування професійного світогляду, тобто професійної „Я – свідомості” і є та крапка відліку, з якої має починатись сприйняття у майбутнього фахівця в освіті, і яку вже потім він буде мотивовано формувати у учнів. Як початковий етап в навчанні людини найбільш ефективному (інтуїтивному) виду мислення, ніж офіційно існуюче „лівопівкульове”, тобто – раціональне. І саме виходячи з розуміння цього в освітніх програмах більшості розвинутих країн набирає чинності біоетичний підхід до навчання.

Але розглянемо це послідовно.

І сьогодні аксіомою в вихованні і навчанні є те, що саме в процесі цього діти набувають знання, уміння та звички відрізнити добро від зла, чесне від нечесного, раціональне від ірраціонального та ін. і, що саме вчитель – вихователь є головним провідником цього процесу. Ми аргію відкидаємо за межі нашого розуміння, а, як слідство, не урахуємо професійно, що дитина, приходячи в цей світ, не може бути ніяк незахищеною (від нього). Адже наявність такого “захисту” цілком природна. Ця думка у людства проглядається на протязі тисячоліть. Найбільш конкретного відображення, щодо нашого розуміння, вона набула в епоху Просвітництва, зокрема в педагогічно – філософських працях Д.Локка, який, в формулюванні Г.Прокопенко (2005), виділяв два аспекти з цього:

- якою мірою генетичні задатки людини визначають її розвиток?;
- який саме вплив спричиняє навколишнє середовище на неї?

Якість життя людини (нації) повністю залежить від тієї психологічної настанови, яка в його свідомості є домінуючою, тобто

повсякденно практично використовується. Оптимальним, точніше, генетично закладеним в людину варіантом такої настанови, забезпечуючим, згідно з задумом Природи, оптимальну якість життя, є орієнтир на духовне у всьому розмаїтті його прояв. До такого висновку прийшла, скажемо, Природа.

Сучасне ставлення до цього свідчить, що дитина, доки вона немовля (в буквальному розумінні цього), а це до 5–6 років, знаходиться під захистом генетично закладеного в неї життєвого досвіду своїх предків. Саме тому, що діти генетично озброєні досвідом поколінь, їх в цьому віці неможливо обдурити. І це те головне, про яке треба постійно пам'ятати не тільки вихователю, вчителю чи викладачу, а й всьому суспільству. Але треба ж “Устами младенца глаголет истина” прийшло до нас з давніх – давен та існує і сьогодні. А це вже само по собі багато про що свідчить. Міркування дітей конкретні і психологічна настанова на життя проста: треба все робити щиро і з любов'ю.

Поки що, в своєї більшості, ми, нажаль, ще не спроможні збагнути ні сутність, ні духовність цього та й тому не робимо з цього практичних висновків. Тим паче, що з цього виникає ще одна – дві сакраментальних, щодо нас думки: то що дітлахи мудріші за нас?; то може саме нам треба вчитися у них? Мабуть треба... уважно подивитись навкруги – це допоможе побачити і дітей і відповідь. Та й побачити (і зрозуміти) причинну сутність різниці між досвідченими вихователями дошкільнят та вчителями молодших учнів і нами, викладачами (з стажем). Ми згодні, що само по собі це дратує, мимоволі викликає внутрішній психологічний протест, неприйняття. То може саме в цьому і є суттєвість отого нашого войовничого цивілізованого неучтва? І тому, незважаючи на все, ми пропонуємо кожному перевірити все це, адже зробити це дуже просто. Достатньо хоч трохи навчити себе фіксовано слухати, а головне (!) – чути дітей. Ми впевнені – це варто зробити; над цим варто поміркувати наодинці, в колі друзів, на зборах, в учбовій аудиторії, при прийнятті адміністративного чи іншого рішення [1]. Ми про це кажемо вдруге тому, що воно дає надію і не тільки на те, що отакі розмови про сутність духовності поступово наберуть конкретність і не будуть сприйматись в нашому сьогодні як байки. Бо, як це не прикро, багато що з того, що викладено нами попередньо [2] і тут – закономірна реальність. І, знову ж таки – як це не прикро, ми всі це, начебто, розуміємо, але...

З віком, вже не маючи в своєму житті підтримки саме того, генетичного, ми створюємо свій світ, своє поняття добра, яке має бути

з кулаками та іклами. Дійсно, як приклад, бокс та подібне культивуються в суспільстві не як види бойового мистецтва, якими вони в своїй суттєвості і є, а як офіційні види спорту – єдиноборства, тобто як проява масової фізичної (та духовної) культури. Та гірше за все в цьому це те, що ми, вже виходячи з цих, своїх, психологічних настанов на життя, починаємо (в своїй більшості – не дозуючи) руйнувати у дитини її природну духовність, та формувати свою, „лівопівкульову”. Тобто руйнувати те, чого в нас самих на цей час вже більш–менш нема. Так формуються в (під)свідомість перші негативні психічні комплекси. З цього стають зрозумілими оті „особливості” виховання дітей в Японії, та й в країнах заходу, над якими ми весь час потрошку іронізували.

Дійсно, але не тільки „до речі”. В своєму прагненні до гуманізму, моральності, в бажанні цивілізованого життя ми вже на побутовому рівні фактично змирилися з брудом, „наскальним” живописом та фольклором, з колоритним смородом у під’їздах, в ліфті; з бездумним бруднослів’ям та з сексуальною розбещеністю молоді... Не можемо навіть уявити саму спроможність використання всього цього в постійно діючому телевізійному циклі по формуванню моральності за участю фахівців з вікової психології, медицини, педагогіки, сексо(пато)логії, культурології, езотеріки, астрології... Як і побачити таку передачу не вночі, а саме в той час, коли країна звично одержує вечірній тренінг з зомбування на насильство, розбій, аферизм та ін.

В ігротеках, тобто в комп’ютерних клубах, як це зараз зветься, свого та інших міст ми побачили, та й хотілось би, щоб кожен з нас, дорослих, саме побачив це і саме там, які психологічні настанови (на все життя!) набуває там молодь, починаючи з старших дошкільнят. Щодо малюків – це, головним чином, багатоваріантний „Counter Strike”, коли на весь екран монітора тільки зброя та палець на курку, а потім – понівечена жертва. І повторюється це практично кожен секунду і багаточасно. Треба відчуті руйнуючий психіку стан „атмосфери”, побачити обличчя „гравців”. Саме туди несе підліток ті гроші, які виділяють йому батьки на обід у школі. Саме там, зокрема, виникають серединно– та між доміантні суперечки в свідомості, які трансформуються як негативні психічні комплекси в підсвідомість та постійно діють, але свідомістю вже не контролюються. А саме прояву цього ми вже бачимо в поведінці, статистиці самогубств, правопорушень та ін. Адже дійсно, „непомітність” власного ставлення до дітей постає в суспільному вигляді обличчям злочинця. Або може ми суспільно просто перестаємо усвідомлювати те, що робимо, як і наслідки з цього? Тоді наскільки спроможна школа в своєму

вихованні гуманізма, чи духовності протистояти усьому цьому? Доречі, історично, людство в найскрутніших умовах завжди в першу чергу рятувало головне в своєму житті – дітей та знання, незважаючи на те, що „обставини сильніші за нас існували завжди.

У Чеському чи Словенському уряді вирішували питання утворення міністерства морського флоту. Ну, треба так було... На запит : ”А навіщо (?), якщо моря у нас немає”. Відповідь – аргумент була цікавою щодо нас: „Але ж в Україні є міністерство культури”.

До цієї байки можна було б додати: ...та й міністерства освіти і охорони здоров'я теж є. І багато в чому це правомірно. Але... ми не маємо уникати від того, що саме зусиллями освіти розроблені та засвоєні до практичного використання в країні головні законодавчі та інші нормативні акти, які націлені на радикальне поліпшення стану та розвиток освіти. Але в той же час відбувається послідовне її перетворення з галузі, яка завжди визначала поступовий розвиток суспільства, в обслугу хаотично складаючихся соціально-економічних відносин в суспільстві. Новітні знання перестають бути головним товаром; ми все більше налаштовуємось на залежність від їх імпорту в країну. Може саме це в 2003 році мав на увазі В.Г.Кремінь: „...І тому підкреслюю ще і ще раз: першим нашим завданням має стати утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти, як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки” [9]; як рівня розуміння цієї першочерговості та підтримки з боку держави? Адже, дійсно, останні роки в ЗМІ освіти, як галузі, чомусь, практично немає, діяльність її не висвітлюється; широкі кола вже орієнтуються на освіту, не як на галузь, а на якості конкретних учбових закладів, де вчаться або будуть вчитись їх діти; тобто освіта більше працює сама в собі. Але ні освіта, ні держава не мають цього робити, бо „Counter Strike” в нашій (під)свідомості – це дійсність, яку знає і кожноденно відчуває кожна родина в країні. І саме в цьому, на нашу думку є головна загроза і національному розвитку і національним незалежності та безпеці. І саме це обумовлює актуальність та життєву необхідність передбачити корекційну спрямованість педагогічного і виховного впливу в сучасних умовах [2;3;6].

Освіта чомусь все ще стоїть якось осторонь розуміння доцільності своєї професійно – першочергової зацікавленості в сучасно грамотному формуванні психічного здоров'я (фахівців, учнів). Як і розуміння того, що (сучасна) система охорони здоров'я принципово не спроможна ефективно вирішувати цю проблему, бо вона суттєво запрограмована на допомогу вже кінцевому його розладу

– хворобі (нашого фізичного тіла) [4], та й знаходиться не в кращому за освіту стані.

Більш за все спроба десантування психолога у школу теж аж ніяк не вирішить цю проблему, бо наодинці навіть психологу–камікадзе не під силу змінити сформовані багаторічно та суттєво об'єднані психологічні настанови і учнів, і вчителів, і адміністраторів. Адже навряд головна більшість вчителів відмовиться від звичного, за висловленням академіка Б.Н.Чумакова (2001), „...тиражирования себе подобных...”. І практика реалізації цієї спроби вже про це свідчить.

Реальність і практична спрямованість сучасного розуміння ества людини вже привела у багатьох країнах до розподілу сфер „професійної зацікавленості” і знайшла відображення в програмній підготовці в учбових закладах різного рівня та напрямку. Наприклад, в Канаді в основу формування психічного здоров'я покладені ідеї Аліси Бейлі та Lise Bourbeau (“*Ecoute ton corps, ton plus grand ami sur la terre*”, 1997). В нашій країні освіта чомусь це робить не сама, а дозволяє експлуатувати розуміння значущості цього цілій низці різнокольорових „магів” та „зцілителів”.

Навчання медичних фахівців всіх рівнів щоденно проводиться за змістом ”*Noli nocere – Не навреди!*”. І це не гасло, це – суть навчання. І хто що б там не казав ми покладаємось з цього на власний багаторічний викладацький досвід в цій галузі освіти... Безумовно, прорахунки є. Так, як приклад, суспільним прорахунком обох галузей є існуюча емоційно – раціональна практика прийому до учбового закладу (“сьогодні хочу – і йду!”). Тобто визначення професійної придатності при вступі до навчального закладу немає [2]. Якщо у абітурієнта в медицині є ще заздалегідь, нехай примітивний, тест на морально – професійну відповідальність (відоме усім “Не навреди!”), який потім стає базовою психологічною настановою щоденного навчання професії, то який конкретно, реально діючий, професійно – мотиваційний принцип існує у щоденному навчанні майбутнього вчителя? Якщо без багатослів'я. Адже взаємодія та вплив фахівця – лікаря на пацієнта індивідуальні і короткочасні, та й помилку, частіше за все, є можливість виправити. Прорахунки у взаємодії вчителя з учнем – це масово, роками, і на все свідоме життя. Та й скоректувати остаточно потім психосоматичні наслідки [2, 3] цієї шкільної взаємодії, зокрема, за час навчання навіть у сучасному ВУЗі неможливо. Ми це висловлюємо професійно. Та й робити це в учбовому закладі (незалежно від профілю) нікому, бо таких та подібних питань в освіті як би не існує. А те, що саме такі питання сумарно формують більш ніж багаторічні проблеми як в освіті, так і в



державі суспільство чомусь до уваги не бере та й збитки від цього не рахує, бо причинно не пов'язує це з сучасним станом в країні.

Дійсно, зараз вже нікого не дивує, коли абітурієнт здає вступні іспити на 2 або 3 спеціальності одночасно в одному і тому ж ВУЗі. Згідно з нашими дослідженнями (2002) 58% студентів початкових курсів не мають остаточного уявлення про свою майбутню професію. Вже первинний аналіз структури мотивацій з вибору професії у наборі студентів цього, 2005, року більш ніж у третини з них виявив ведучим раціональний мотив. Це може бути підтвердженням думки, висловленої нами саме з цього попередньо [2, 98]. Не менш практично цікавим є також те, що таке ж саме значення виявилось у показника за необхідність придбання другої професії, що ми, з урахуванням мотивацій з цього, розглядаємо як свідчення невпевненості у вже зробленому виборі. Відсоток тих, хто не мав зформованої мотивації в обранні професії серед першокурсників поточного року також значно виріс. Все це узгоджується з даними інших досліджень. Так у В.Долженко (2005): "...у большей части студентов вообще...и в контрольной группе...отсутствие осознанной мотивации в выборе профессии"; у Г.Авдіянц (2005): "...Наші експериментальні дослідження динаміки мотивів навчання у педагогічному ВНЗ зафіксували зниження бажання отримати вчительську професію з перший по п'ятий курси. При цьому ми спостерігали дуже суттєве розчарування, душевний спад, особливо у студентів третього курсу". Щодо цього, то ми не маємо наукових посилань на можливість за час навчання у ВУЗі сформувати у майбутнього фахівця професійне призначення вчителя. А от додати до цього інформацію про бізнесові студентські угруповання по „обслуговуванню” усяких масових акцій, яку ретельно смакувало телебачення (листопад, 2005), як показник сучасного ставлення студентської молоді що до своєї моральної чи громадянської позиції, доречно.

І якщо реально базових мотивів щодо формування мотиваційної сфери молоді до вибору професії гуманітарія у суспільстві бракує, тоді зрозуміло, чому значно більше ніж половина цих гуманітаріїв щорічно здобувають професію вчителя не мотивовано, та й наслідки з цього теж зрозумілі як з сучасної статистики стану психічного та фізичного здоров'я, якості навчання, ставлення учнів до школи та вчителів, так і щодо самих вчителів, зокрема з професійних деформацій їх психіки [1;2;3]. Не потребує також пояснень, чому на початок поточного, 2005/2006, учбового року по даним І.Шеховцова (2006) в країні були вакантними 1.2 тисячі вчительських місць. Але не зовсім зрозуміло, чому головним чинником при вступі до навчального

закладу є не визначення рівня професійної придатності, а саме рівень загальноосвітніх знань, контроль яких, у межах країни (згідно телевізійного звіту міністра освіти та науки в березні та 8 грудня 2005 року) подальш удосконалюється? Наскільки це змінить якість навчання професії та мотивацію існуючого відношення соціума до освіти? Ми вже про це частково повідомляли [2], як про очевидну необхідність „зсуву акцентів” в освіті. Бо такий „зсув акцентів”, в значущості критеріїв конкурсного відбору *при наявності нормативно означеної „професійної компетентності”* доцільно орієнтує освіту в цілому, на якість викладання та навчання, як кінцевий результат; враховує, що досягнення необхідного загальноосвітнього рівня, під час навчання – вже є опрацьованою в деталях наявністю існуючої системи вузівської освіти.

Проблемне навчання, не зважаючи на особливості його застосування, більш за все, стане провідним в реформуванні освітньої галузі, та й вже існуюча в освіті законодавча та інша нормативна база в своїй суттєвості передбачають саме цей напрямок. То дійсно, якщо проблемне викладання програмної, тобто базової інформації під час навчання, не забезпечує (а це – закономірно) вимоги тестування на „професійну компетентність”, доречно згадати саме з цього знайомий нам, та існуючий в нашій освіті, задовго до Болонської конвенції (з 1970–х років) принцип: вища освіта – це, перш за все, рекомендована програмою (та викладачем) самоосвіта. Тобто зараз мова йдеться про його подальше практичне використання вже з урахуванням сучасного всесвітнього освітнього досвіду та щодо сучасних потреб суспільства.

Безумовно, саме по собі, таке бачення знову повертає нас до *необхідності індивідуалізації навчання та професійної компетентності*, але тепер *в конкретному визначенні відповідності цим вимогам викладача – практика*. Тому, саме такий же „зсув акцентів” та також, при обов’язковій його незалежності і доступності доцільно запровадити щодо атестації рівня професіоналізму викладача. Це дає йому надію:

– на узагальнення здобуття минулого – хащів із інструктивних обмежень всіх рівнів, які регламентують його діяльність і так чи інакше все ще утримують недоторканими „трьох китів” освіти: читання, повторення, зубріння. Адже саме на це та суттєві прорахунки освіти в формуванні творчості, мислення, моральності, духовності так чи інакше звертали увагу більшість учасників і першої і другої міжнародних науково – практичних конференцій „На порозі нової доби: актуальні моделі освіти та здоров’я” [10;11];

– на розуміння та нормативне урегулювання того, що професійний досвід, здобутий роками праці в галузі – значна, але тільки складова професійної компетентності, тобто

– надію, що саме і рівень цієї компетентності в середовищі рівних по стажу роботи, або вченому ступеню чи ін., а не тільки сам стаж, чи вчений ступінь та ін. буде обумовлювати кінцевий рівень зарплатні;

– надію на те, що річне учбове навантаження викладача ВУЗу не буде, як зараз, практично  $\pm 1000$  „горлових” годин на ставку (чого профспілки чомусь не помічають) і це дасть йому змогу мати резерв фізичних та психічних сил на послідовні та цілеспрямовані самоосвіту, наукову працю, творчі пошуки в професійній діяльності..., тобто узагальнено –

– надію висвободити свою людську активність, бути вчителем–професіоналом, вчителем–новатором..., а не викладачем–урокодателем.

Доречі, ми вже кілька років проводимо експрес – дослідження, з’ясовуючи у студентів хто їм у ВНЗ потрібен: вчитель чи викладач? Незалежно від тривалості навчання ведучою емоційною проявою на запитання завжди є подив, бо вони зразу не можуть збагнути, про що йдеться. А потім, виходячи з існуючих асоціацій з ВНЗ, віддають перевагу викладачу. А після інтерактивного обговорення питання роблять висновок, що в школі значно більше викладачів, ніж вчителів. При цьому останні – це, головним чином їх здобуття в молодших (1–3) навчальних класах. То, дійсно, враховуючи наш національний менталітет, хто або що на сучасне та в надії на незалежне майбутнє більше потрібно країні: компетенція прагматично мислячого фахівця, чи компетентність вчителя, прикладні знання якого базуються на засадах національної моральності? Тієї моральності, яку століттями пестила народна мудрість і яка дала нам змогу на протязі тисячоліття вистояти і відстояти... Мабуть це суттєво, щодо реформування освітньої галузі, як з’ясування напрямку та змісту формування рис особистості, так і дійсного ставлення держави до фахівця з цього.

Ми несли та й несемо колосальні збитки від того, що все ще ніяк не можемо збагнути, що матеріалізм, як світогляд, у тому вигляді, яким ми їм користуємось в суспільстві і, зокрема, в освіті – це тупикова гілка в розвитку суспільної свідомості. Це зовсім не ставить під сумнів один з головних постулатів матеріалізму: „Матерія є об’єктивна реальність, яка дана нам у відчуженні”. Але, незважаючи на об’єктивність того, що відчуження є категорією суб’єктивною, в чистому матеріалізмі немає місця особистості, індивідуальності людської душі (тобто її просто не існує) і це дає „обгрунтованість” в маніпулюванні людьми. Тому

численні маніфестації проти – це не що інше, як протест проти спроб зруйнувати особистість; як психологічно обумовлена потреба людей відстояти свою людську гідність [5,200–201], тобто духовність. Якщо це стосовно дорослих – це нам відомо, ми це вже добре розуміємо. А якщо це стосовно дітей?

Самодостатня нація – це, перш за все психічно, фізично та морально здорова нація, і стратегію формування духовного та інтелектуального статусу громадян, а це, перш за все дітей, зазначає Головний закон країни – її Конституція, а вже практично реалізує цю стратегію освіта та виховання.

Давайте разом подивимось на статті нашого Основного закону стосовно здоров'я, освіти, виховання, правового та соціального захисту дитинства та молоді. Адже нас вони улаштовують і доробляти чи конкретизувати їх, виходячи з своїх гуманістичних понять, ні ми ні, судячи зі всього, освіта не збираємось. Чи не так? А, згідно з результатами дослідження 1500 підлітків у 7 містах та м. Києві, 36% анкетованих дівчат, та 64% – з хлопців, знаходяться на обліку в правоохоронних органах [12]. За даними В.Лашкарьової і В.Лашкарьова (2002) підлітки складають 7% від чисельності населення країни, але саме вони чинять 17% злочинів, пов'язаних з насильством над людьми. Цей перелік можна було б продовжити... То може саме тому, що „не збираємось”, ми й стоїмо, як колись, на порозі необхідності створення в країні ще однієї карної структури по відлову тих дітей, які наявно ховаються від нас. А далі що (або – за що?) з ними робити, враховуючи ідеологічний вакуум в освіті, економічний стан в державі та пріоритети в суспільстві.

Нехтуючи внутрішніми законами розвитку психіки, зробивши пріоритетними в розбудові суспільства не базові структури державності – освіту та здоров'я нації, а владу та гроші, ми вже забезпечили нашим дітям, майже як реальність, таке ж саме майбутнє, яке вже зробили більшості з нас. Мова йдеться про моральну суттєвість нашого життєвого використання матеріалістичного розуміння реальності стосовно освіти і в конкретних умовах нашого суспільного сьогодення. Тобто матеріалізм, на наш погляд, має право на буття в нашій сучасності тільки як складова, один з підконтрольних духовності інструментів її формування в суспільній свідомості та її реалізації в суспільному житті.

Ми вже в друге переживаємо жорстоку психічну травму (1917; 1991) – руйнування психологічних настанов, життєвих стереотипів, впевненості у завтрашньому дні. Поступово стаємо нацією з „зміненими” свідомістю та сприйняттям реальності, з сумлінними

духовністю, психічним і фізичним здоров'ям та розумінням того, що саме такі ми і потрібні самодостатній та прагматично мислячій Європі; а її впевненість в цьому вже роками формують 5 мільйонів наших активно – працездатних громадян, які обслуговують їхню економіку та побут. То чи не саме про це свідчить численний та виключно безкорисно бажаючий нам тільки добра десант в країну данайців з НАТО у листопаді минулого року?

Найближчим прикладом з іншого підходу, щодо побудови добробуту в країні є маленька Фінляндія, яка вже за часи нашої незалежної дійсності, зіткнувшись з економічним спадом, успішно зробила реформування своєї освіти та, як наслідок, стала признаним світовим лідером у використанні в суспільстві новітніх інформаційних та інших технологій. Саме це, за визначенням Л.М.Ляшенко та К.В.Корсак (2002), є інтегральним показником продуктивної компетентності активного населення країни.

**Висновки та рекомендації.** Відповідаючи (не)риторично(?) на риторичне запитання Ю.Тимошенко на річниці Майдану: “А чого ж ви хотіли, рідні мої?...”, по родинному висловимо стосовно освіти мабуть не тільки власне професійне бачення – побажання з периферії:

– ведучою серед складових внутрідержавної політики (незалежно від стану в інших галузях суспільства) має бути освіта та (як її складова) виховання; щоб вони мали підтримку та захист державою своїх, обґрунтованих науковим і всесвітнім освітнім досвідом та сучасним розумінням ества людини орієнтирів на майбутнє нації, від існуючої каламутнечі стихійних пошуків цього майбутнього, тобто

– щоб стан здоров'я нації та стан її освіти сучасно стали головними показниками в оцінці ефективності керування державою, як те, що реально об'єднує, мобілізує та виключає абстрактність в реалізації;

– щоб наука, як підконтрольна суспільству галузь, мала, як галузь, адміністративну і фінансову самостійність, та цивілізоване ставлення до неї в суспільстві;

– щоб фахівці – медики та фахівці з медичних валеології та психології в освіті мали реальні умови навчати майбутніх вихователів та вчителів формувати, зберігати та удосконалювати (духовне, психічне та фізичне) здоров'я – своє та учнів;

– щоб, нарешті, виходячи з усього цього, суспільство, маючи вже й власний досвід, зрозуміло та й теж реалізувало прогностичну мудрість, висловлення А.Лінкольна: ”Філософія класних кімнат у другому поколінні стає філософією уряду”.

Якщо подивитись на ці „побажання” з сьогоденних економічних та ін. спроможностей держави, то це, начебто, забагато, а якщо побачити за цим вже реально існуючу загрозу (незалежному) виживанню нації, чого ми в широких колах (на периферії) ще остаточно не зрозуміли, то суспільству треба, не гаючи часу, засучувати рукава. І саме реформування освіти та втілення вже існуючих, але незатребуваних суспільством, новітніх розробок мабуть і є ті першочергові завдання, які необхідно вирішувати, щодо формування отого „розуміння в соціумі”; тобто, вирішення головної проблеми – виходу країни з морального тупика, що обумовлює існуючу соціально–економічну та інші незлагоди в державі.

### *Література:*

1. Алексеева Л.А., Святова И.В., Петренко Ю.С. Гуманизация воспитания и образования дошкольников. Что это – тактика, стратегия...? //Розвиток творчої особистості в системі дошкільної освіти: Матер.Всеукр.наук.–практ. семінару. – Слов’янськ: СДПУ, 2003. – С.134–137.
2. Алексеева Л.А., Петренко Ю.С., Суровцева Р.Ф. К проблеме формирования профессионального мировоззрения и компетентности педагога в условиях реформирования образования //Гуманізація навчально–виховного процесу: Зб.наук.праць. – Вип. XXVII. /За заг.ред. В.І.Сипченка – Слов’янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – С. 90–100.
3. Алексеева Л.А. Гуманизация и оптимизация преподавания психогигиены в структуре формирования профессионального мировоззрения и компетентности в гуманитарном ВУЗе //Гуманізація навчально–виховного процесу: Зб.наук.праць. – Вип. XXV /За заг.ред. В.І.Сипченка – Слов’янськ: видавничий центр СДПУ, 2005. – С. 55–68.
4. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб., 1992. – 209с.
5. Данилин А.Г. LSD. Галлюциногены, психоделия и феномен зависимости. – М.: ЗАО Изд–во Центрополиграф, 2003. – 521 с.
6. Дж. Мерфи Сила вашего подсознания. Серия “Панацея”. – Ростов н/Д: “Феникс”, 1997. – 352 с.
7. Кардаш С. Змінені стани свідомості. – Д.: Сталкер, 1998. – 416 с. (Серія Психологія).
8. Колбанов В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2001. – 256 с.
9. Кремінь В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003.
10. На порозі нової доби: нові моделі освіти та здоров’я у сучасному світі: Тези доповідей //Між нар.наук.–практ.конф. 1–3 червня 2001 р. – К., 2001. – 56 с.
11. На порозі нової доби: нові моделі освіти та здоров’я у сучасному світі: Тези доповідей //Друга міжн.наук.–практ.конф. 31 травня–1 червня 2002 р. – К., 2002. – 102 с.
12. Сухоленова Е.Г., О развитии “Я – концепции” личности и оздоровлении социальной среды. Професіоналізм педагога (Проективна педагогіка: питання теорії та практики): Зб.статей //Матер.всеукр.наук.–практ.конф. “Професіоналізм

педагога (Проективна педагогіка: питання теорії та практики)» 21–23 вересня 2004 р.– Ч.2. – Ялта: РВВ КДГІ. – С. 56–61.

13. Терещук В.В., Джелалі В.І., Кудін В.О., Новіков Б.В. Совість – це той бог, якому не моляться. А дарма. //Віче. – № 12. – 1996. – С. 72–76.

*Л.Бекрешева*

## **МОТИВАЦІЯ ЗАЛУЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НАУКОВО–ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

*Подана стаття висвітлює мотивацію старшокласників до науково–дослідницької діяльності в сфері англійської філології у секції англійської мови Малої академії наук України (МАНУ).*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Значення науки в епоху становлення постіндустрійної цивілізації важко переоцінити. Але в складних історичних періодах, яким є процес державотворення, наука завжди переживає занепад і недостатню увагу з боку обновлюваної держави. Між тим, світовий досвід доводить, що економічний, інтелектуальний та культурний потенціал будь–якої держави залежить від стану справ в освітній сфері та можливостей її прогресивного реформування з метою виховання в підростаючих громадян держави якостей, що сприяли б подальшій творчій праці для загального добробуту. В світі реформування концепції освіти в Україні з метою її подальшої гуманізації та особистісної орієнтації проблема заохочення старшокласників до занять науково–дослідницькою діяльністю є досить актуальною.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми.** Аналіз наукової літератури дозволяє говорити, що проблема мотивації старшокласників до науково–дослідницької діяльності тривалий час не вивчалась, оскільки сумлінна посередність, старанно репродукуюча навчальний матеріал, влаштовувала суспільство на певному етапі його розвитку. Не відводилося належного місця дослідженню науково–дослідницької діяльності школярів і в зарубіжній літературі. Більше уваги надавалося проблемі розвитку загальних творчих здібностей дитини. При дослідженні проблеми заохочення старшокласників до науково–дослідницької діяльності автор брав до уваги роботи таких психологів і педагогів, як В. Алфімов, Л. Божович, Є. Боринштейн, Л. Гримак, І. Єрмаков, В. Мадзігон, Н. Ничкало, В. Паламарчук, які розкривають новітні технології організації творчої, в тому числі дослідницької, діяльності школярів у різних учнівських об'єднаннях. Деякі аспекти організації науково–дослідницької діяльності молоді

можна знайти також у дисертаційних дослідженнях Баришевої О.І. та Левченко Л.С., але суттєвого висвітлення проблеми мотивації школярів до заняття науково–дослідницькою роботою в сфері англійської філології поки що не виявлено.

**Виділення невирішених частин проблеми.** Сьогодні нікого вже не доводиться переконувати у важливості вивчення іноземної мови, але більшість зусиль як педагогів, так і потенційних користувачів іноземної мови турбує проблема практичного оволодіння мовою. Наукова ж робота серед школярів і студентів сьогодні занедбана. Це можна бачити із тематики доповідей на мовних науково–практичних студентських конференціях, яка зводиться до професійної та публіцистичної, що саме по собі схвалюється з точки зору освітянських цілей, але не демонструє потягу до занять мовною науково–дослідницькою діяльністю. Очевидним показником низького рівня інтересу до науково–дослідницької діяльності в сфері філології є і невисока середньостатистична кількість пошукувачів та носіїв вченого ступеню з філологічних наук в Україні. І такий невтішний показник ми маємо при суттєвій кількості відділень і факультетів іноземних мов та спеціалізованих шкіл в державі. Отже, проблема заохоченні молоді до занять науково–дослідницькою діяльністю чекає своєї черги у ряді проблем, потребуючих уваги науковців та педагогів–новаторів.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Розглянути рушійні мотиви старшокласників до занять науково–дослідницькою діяльністю і роль педагога – наукового керівника у створенні такого мотиваційного середовища для школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ведучою діяльністю в школі виступає учбово–пізнавальна, в лоні якої народжується і при певних умовах посилюється, інтерес до науково–дослідницької діяльності. Нажаль, сьогодні ще не подолана тенденція до простого репродукування учнями готових знань на уроці. За деякими статистичними даними (Кравцова І.А.) на рішення творчих завдань різних видів у школі відводиться 0,5 % учбового часу, і провина в тому не тільки у нетворчому підході шкільного вчителя до організації такого виду діяльності школярів. Не існує серйозних наробок в питанні вивчення мотивації школярів до занять науково–дослідницькою діяльністю і рекомендованих технологій формування і керування мотиваційною сферою майбутніх науковців. Тож, спробуємо дослідити мотиваційну сферу, спонукаючи дитину до науково–дослідницької діяльності в сфері англійської філології.



Як відомо, потреба робить можливою активну поведінку живих істот для забезпечення необхідних умов їх існування. Потреба ж до заняття наукою виходить за межі суто фізіологічних потреб, а отже стоїть на більш високому щаблі в ієрархії мотивів, що спонукають людину до діяльності. Підняти молоду людину на цей щабель – завдання не з легких. Воно потребує від педагога – наукового керівника – ретельного вивчення особистих потреб вихованців та їх ієрархію і формування на цій структурі нових потреб, більш складних і високих, ніж природні потреби, зумовлені віковими особливостями.

Проблема виховання потреб дитини у пізнанні, у бажанні проявити свої здібності, свою індивідуальність знаходиться у руслі активних пошуків сучасної педагогічної науки. Спроба організації педагогічного впливу на мотиваційну сферу вихованця повинна починатися з вивчення рейтингу рушійних мотивів, що ведуть школяра до занять науково–дослідницькою діяльністю у секції МАНУ. На основі проведеного аналізу мотивації участі старшокласників у науково–дослідницькій діяльності виявлено, що найбільш значущими на момент початку занять у секції є мотивація змістом занять, мотивація досягненням успіху, мотивація умовами для творчого самовираження, мотивація розвитком впевненості у собі і мотивація скористатись новим комунікаційним середовищем.

Юність – пора активного прагнення до самоактуалізації, але старшокласники ще не володіють в достатній мірі досвідом самоаналізу і розкриття свого „я”. Між тим, комерціалізація сучасного соціуму висуває питання кар’єрної доцільності занять тою чи іншою діяльністю. Імідж науковця в сучасному суспільстві, нажаль, не надто високий, отже заохочення до занять науково–дослідницькою діяльністю має багато перешкод.

З цього приводу Л.П.Гримак пише, що в ході історії людина саме тому і розвивалася, що постійно намагалась відокремити свої продуктивні дії від даремних, оскільки лише точний самозвіт із приводу доцільності діяльності зможе допомогти їй вижити в тих складних умовах, які характеризують теперішній стан розвитку суспільства [4, 25]. Він також пише, що передумови пошукової, дослідницької активності – у самій природі дитини, тому мотивація змістом занять, які б збудили в дитини інтерес до проблеми і бажання зазирнути в неї глибше, виходить на перше місце на початку залучення школяра до науково–дослідницької діяльності. Ораторська і евристична харизма наукового керівника – основа успіху занять з починаючим дослідником. Вдале рекламування науки як можливої кар’єрної ніши також цілком залежить від наукового керівника.

Розумна експлуатація мотиву досягнення успіху також, більшою мірою, залежить від керівника, від його уміння створити на занятті атмосферу довіри, зняти в дитини бар'єр страху помилки та покарання оцінкою, який неодмінно формується у старшокласника в існуючій класно–урочній системі. Реалізація мотивації успіхом забезпечується також допомогою наукового керівника оприлюднити результати наукового дослідження учнів у вигляді публікацій чи виступу на наукових конференціях вузів, до яких середня школа, як правило, не має виходу. Наукове середовище конференцій є благодатним ґрунтом для самореалізації починаючого науковця, демонстрації своїх творчих здібностей і вмінь. Увага дорослої аудиторії до перших наробок молодій людині підвищує її самооцінку і створює впевненість у доцільності проведеного дослідження. Отже, мотивація успіхом є чи не найголовнішим чинником залучення старшокласників до науково–дослідницької діяльності. Але неможливо недооцінювати й інші мотиви, що стимулюють школяра до занять науковою роботою, як то – розвиток впевненості у собі, індекс якої є часто зниженим у дітей з розвиненим інтересом до навчання через падіння у молодіжному середовищі престижу гарно вчитися. Створення нового комунікативного середовища перекликається з попереднім мотивом, тому що старшокласник стикається з колективом таких же допитливих інтелектуалів, як він сам, і це допомагає йому у самореалізації та професійному самовизначенні щодо потягу до науково–дослідницької діяльності у обраній сфері.

Слід зазначити, що високу мотивацію до занять науково–дослідницькою діяльністю створює приналежність школяра до стабільного осередку, який організовує і проводить таку діяльність. Епізодичні виступи старшокласника з науковими повідомленнями на уроках з різних тем не виробляють в дитини системи навичок організації наукового дослідження і не дають змоги глибоко зануритись в обрану проблему. Науково–дослідницька діяльність має бути довготривалою, систематичною, дозованою і підпорядкованою певним правилам і етапам. Отже, мова йде про наявність структури, яка б цілеспрямовано займалась організацією науково–дослідницької діяльності школярів і мала б змогу вивести дитину у науковий світ. В досвіді автора – трирічне керування обласною секцією англійської мови Луганського територіального відділення Малої академії наук України. Дослідження мотивації занять науково–дослідницькою роботою проводились саме на її базі. Завдання Малої академії наук України – підняти школяра з рівня реферативного викладення матеріалу на рівень наукового аналізу досліджуваної проблеми, яке

має бути оформлене у науково–дослідницьку роботу англійською мовою обсягом до 30 сторінок і захищене на спеціальному конкурсі–захисті. І на цьому шляху в секції є певні здобутки: перемоги у обласних конкурсах–захистах наукових робіт МАНУ, призові місця у Всеукраїнських конкурсах–захистах, дипломи Міжнародних конференцій, публікації школярів та авторські права двом членам секції за розробку електронного посібника за матеріалами наукових досліджень.

Отже, виховання інтересу до науково–дослідницької діяльності є реальністю навіть за складного економічного становища, яке переживає наша держава.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, можна дійти висновку що інтеграція України у європейський інформаційний простір збільшила можливості для обміну науковою інформацією, що полегшує науково–дослідницьку діяльність. Реформування національної школи України привело до появи нових освітніх формацій, які здатні створити умови обдарованим і зацікавленим дітям для занять науково–дослідницькою діяльністю і повною мірою розвинути і реалізувати закладену в дитині мотивацію до творчої науково–дослідницької роботи, що має істотне значення для наукового прогресу і розвитку держави.

#### *Література:*

1. Баришева О.І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: Дис... канд. психол. наук – К., 2001. – 249 с.
2. Боринштейн Е.Р. Личность: её языковые ценностные ориентации /Е.Р. Боринштейн, А.А. Кавалеров. – О.: Астропринт, 2001. – 164 с.
3. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме науч. доклада на соиск. уч. степ. д–ра психол. наук. – К., 1992. – 80 с.
4. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.5
5. Кравченко С.О. Удосконалення механізму планування наукових досліджень у державних організаціях і установах: Дис...канд. наук з держ. управ. – К., 2003. – 255 с.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр.психол. тр. – Воронеж: НПО «МОДК», 2004. – 535 с.
7. Фоменко В.Г. Засоби формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді //Освіта Донбасу 2003. – № 5–6. – С. 96–102.

## ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ефективність процесу навчання залежить, як відомо, від багатьох факторів, серед яких провідне місце займає чітка організація навчально–пізнавальної діяльності учнів. Її значення було помічено вже представниками педагогічної думки другої половини ХІХ ст. так, видатні педагоги минулого К.Д.Ушинський і С.І.Миропольський, П.Ф.Каптерев та інші наголошували, що чітко продумана організація навчально–пізнавальної діяльності учнів являється однією із найважливіших умов, за яких навчання реалізує свої розвиваючі і виховні можливості, сприяє розвитку активності, ініціативи, інтересу та пізнавальних здібностей, удосконаленню педагогічної майстерності вчителів. На необхідність чіткої, продуманої організації навчально–пізнавальної системи вказували і сучасні відомі українські і російські педагоги Ю.К.Бабанський, Н.Тализіна, О.Леонтьєв, М.Скаткін, В.І.Лозова, Б.І.Коротяєв та ін. Однак, на сьогодні не достатньо розкрито саме поняття організація навчально–пізнавальної діяльності що і зумовило постановку мети даної статті.

У ході наукового пошуку встановлено, що поняття “організація” трактується як структура, упорядкування, будування [1]. У словнику С.І.Ожегова подається наступне визначення: “Організація – це планомірне, продумане упорядкування, внутрішня дисципліна” [2,392]. Енциклопедичний словник подає організацію як сукупність процесів або дій, які приводять до утворення і вдосконалення взаємозв’язків між частинами цілого [3].

На підставі даних визначень можемо зробити висновок, що організація навчально–пізнавальної діяльності учнів – це планомірне, продумане упорядкування навчально–пізнавальних дій учнів, яка забезпечує їх взаємозв’язок і внутрішню дисципліну.

У сучасній науково–педагогічній літературі існують різні підходи до виявлення структури навчально–пізнавальної діяльності. Так, І.А.Зязюн виділяє компоненти: мотиваційний, процесуальний і змістовний. В.І.Лозова, Ягупов В.В. вважають, що обов’язковим компонентом повинен бути цільовий, оскільки організація навчально–пізнавальної діяльності учнів передбачає постановку чіткої мети, завдань.

Ю.К.Бабанський, В.Оконь справедливо вважають, що велике значення при організації навчально–пізнавальної діяльності учнів або студентів має стимулювально–мотиваційний компонент, бо саме

глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально–пізнавальних дій учнів і надають їм конкретну спрямованість.

Отже, організація навчально–пізнавальної діяльності має бути представлена мотиваційно–цільовим, змістовним, процесуальним і контрольно–корегуючим компонентами.

У своїх дослідженнях Є.Н.Ільїн, В.К.Маркова, Т.А.Матись, М.Є.Мільшан, А.Б.Орлов та ін. обґрунтовуючи значущість внутрішньої і зовнішньої мотивації навчальної діяльності учнів та умови їх формування, зазначають, що сама позитивна мотивація до навчання та особистісного поступу, яку створює й підтримує насамперед учитель, є наріжною умовою соціалізації школярів. Відсутність або хибність такої мотивації призводить до ...виникнення девіацій соціальної поведінки молоді [4, 250]. До зовнішніх мотивів вони віднесли прагнення отримати певний розвиток в учінні, набути нові знання, навички, вміння взаємодіяти з товаришами, усвідомлення та сприйняття навчально–пізнавальних дій. Внутрішні ж мотиви класифікували у дві групи: пізнавальні мотиви та мотиви досягнення. До перших відносяться мотиви, які закладені в самій навчально–пізнавальній діяльності і ґрунтуються на інтересі учнів до змісту професійної діяльності і процесу пізнавальних дій. В основі мотивів досягнення лежить прагнення до успіху й уникнення невдач.

Тким чином, мотивація навчально–пізнавальних дій підвищує активність учнів, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, має вплив на їх розвиток.

Реалізація змістовного компоненту забезпечується вимогам навчальної програми з урахуванням особливостей рівня підготовки і розвитку учнів, кваліфікацією вчителя.

Процесуальний компонент забезпечує організацію практичної навчально–пізнавальної діяльності учнів з опанування змісту освіти. Ефективність цього компонент залежить від активної взаємодії учителів і учнів і сприяє встановленню між ними суб'єкт–суб'єктних взаємин (В.В.Ягупов, А.М.Бойко).

Зворотній зв'язок в системі організації навчально–пізнавальної діяльності учнів досягається завдяки контрольно–регулювальному компоненту. Він спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї системи, вивчення результатів дій кожного компонента, своєчасне внесення оптимальних корективів, оцінку викладачами і самооцінку учнями або студентами досягнутих в процесі організації навчально–пізнавальної діяльності результатів, виявлення відповідності їх поставленим цілям, з'ясування причин

відхилень, проектування нових задач, що дозволяє йому займати в структурі організації навчально–пізнавальної діяльності учнів одне з найважливіших місць. Здійснюється він шляхом проведення усних, письмових, лабораторних, практичних робіт, самоконтролю учнів у формі самоперевірки глибини засвоєння навчального матеріалу, правильності та швидкості виконання вправ, оцінки отримання відповідей у задачах.

Отже, контроль і самоконтроль зумовлюють необхідність внесення в організацію навчально–пізнавальної діяльності відповідних змін, направлених на її вдосконалення. Зазначимо, що усі компоненти взаємопов'язані і діють у комплексі.

В організації навчально–пізнавальної діяльності значна роль відводиться вчителю, від його планомірних дій залежить рівень освіченості особистості і тим самим кінцевий результат навчання. Саме він займається постановкою навчальних задач, цілей, створює умови, за яких учні як суб'єкти учіння можуть найбільш цілеспрямовано, змістовно, оптимально, раціонально й ефективно вчитися, опановувати підвалини професійної майстерності; забезпечує підбір методів, прийомів, форм організації навчально–пізнавальної діяльності учнів, які сприяють формуванню позитивних мотивів, збагаченню навчальною інформацією. Педагог реалізує виховну функцію, піклується про всебічний, гармонійний розвиток особистості, є джерелом системи нових знань, умінь, навичок, займається організацією контролю результатів навчально–пізнавальної діяльності учнів, що в свою чергу дозволяє оперативно вносити корективи, регулювати ефективність навчального процесу. В ідеалі учитель, як зазначає І.А.Зязюн, стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною дійовою особою в класі, а режисером їх взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним із учителем [4;12].

Але сам процес навчання, як відомо, неможливий без активної діяльності учнів як суб'єктів учіння. Так, відомий вчений Ю.К.Бабанський зазначає, що структура діяльності учня при керуванні нею з боку вчителя повністю узгоджується зі структурою дій учителя. Якщо педагог планує завдання, навчальні дії учнів, стимулює їх, то учень в свою чергу приймає їх, здійснює дії, спираючись на мотиви, які виникають під впливом стимулювальних дій учителя. Коли учитель контролює дії учнів і регулює свої дії, направлені на організацію навчально–пізнавальної діяльності, то учні під його впливом також стимулюють і регулюють свої дії, тобто здійснюється рефлексивна функція [5].

Отже, організація навчально–пізнавальної діяльності – це надзвичайно важлива і актуальна проблема сучасної педагогічної науки. Вона має чітку структуру, яка передбачає наявність мотиваційно–цільового, змістового, процесуального контрольнорегульовального компонентів. Провідна роль в системі організації навчально–пізнавальної діяльності належить учителю, який виступає її організатором.

### *Література:*

1. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник.– К.: Либідь, 2002. – 560 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка/Под ред.чл.–корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой.– 18–е изд., стереотип.– М.: Русский язык, 1986.– 797 с.
3. Советский энциклопедический словарь/Под ред. А.М.Прохорова.– М.: «Советская энциклопедия», 1983.– С.1600
4. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практик навчального процесу//Рідна школа.– 2000.– № 8.– С.12–13.
5. Педагогіка: Учеб. пособие для студентов пед.ин–тов/Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др.; Под ред. Ю.К.Бабанского.– 2–е изд., доп. и перераб.–М., Просвещение, 1988.– 479 с.

*Г.Цибулько, Я.Герасимова*

## **ОПОРНІ СИГНАЛИ ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОГО ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Сучасну систему навчання й виховання можна вважати ефективною лише в тому випадку, якщо вона забезпечує не тільки засвоєння учнями максимального обсягу інформації в мінімальний час, але й сприяє активізації їх пізнавальної й творчої діяльності.

Приведення цілей навчання й виховання у відповідність з вимогами прискореного розвитку науково–технічного прогресу визначило впровадження в педагогічну практику проблемнорозвиваючої системи навчання. Ця система сформувалася завдяки теоретичному аналізу й більш ґрунтовному використанні в дидактиці теорії пізнання й логіки дослідження як її складової частини. Становленню системи також сприяло узагальнення передового педагогічного досвіду:

- активізації навчального процесу (Мальковска Т., Аванесян І., Батуріна Т., Слюсаренко Н., Виготський В.) [3];
- розвиваючого навчання на підвищеному рівні труднощів (Воїтелева Г., Коберник О.) [4];
- проблемного навчання (Кудря О., Гордін Л., Коротов В., Лихачов Б) [5, 6];

– алгоритмізації й програмування навчання (Маслова Г., Безпалько В.) [2];

– використання опорних сигналів у навчанні (Шаталов В., Безпалько В., Татур Ю.) [1, 2].

На основі багаторічного досвіду викладання спеціальних дисциплін за допомогою опорних сигналів (ОС), а потім логіко–дидактичних комплексів (ЛДК), що програмують навчання й контроль знань учнів, розроблена якісно нова система комплексного програмованого навчання (КПН) на базі опорних сигналів. Головною передумовою формування цієї системи слід вважати введення в навчальний процес опорних сигналів, що обумовило створення дидактичних, методичних і технічних засобів навчання й удосконалення форм їхньої реалізації за допомогою логіко–дидактичних комплексів.

**Мета статті** – визначити місце і значення опорних сигналів у системі комплексного програмованого навчання.

Розглянемо деякі особливості системи комплексного програмованого навчання. В умовах звичайного програмованого навчання вивчення навчального матеріалу, що пропонується малими дозами, іде шляхом розчленовування пізнавальної діяльності учнів на елементарні дії, а контроль засвоєння знань – звіренням з відповідями. У системі КПН на базі ОС використовуються тільки основні принципи програмування: розподіл матеріалу на засвоювані дози, програмування навчання й контролю.

Разом з тим зміст цих принципів змінився:

– навчальний матеріал пропонується учням закодованим у вигляді структурних блоків, тому обсяг його не зменшився, а навіть збільшився в порівнянні з традиційними умовами;

– програмування в системі – комплексне й перспективне на час дії програми;

– створені нові вторинні підструктури – логіко–дидактичні комплекси, що обумовило нові форми організації навчального процесу;

– у системі створені умови для раціонального поєднання керування й самоврядування навчальної діяльності учнів.

Під системою прийнято розуміти комплекс різних за функціональним призначенням компонентів, взаємодія яких між собою викликає появу нових інтерактивних якостей, не властивих окремим компонентам.



Система комплексного програмованого навчання виконує ряд функцій: навчаючу, програмуючу, організаційну, інформаційну, дидактичну, керуючу.

Дані функції реалізуються завдяки багатоплановій структурі системи і ефективній взаємодії складових компонентів.

Система КПН включає наступні взаємозалежні компоненти:

1. Програмне забезпечення процесу навчання – перспективна методична програма з предмету на період дії навчальної програми.

2. Програмне забезпечення контролю знань – система тріступінчастого контролю знань, матеріали для блокового й рубіжного контролю.

3. Організаційне забезпечення – опис змісту й функцій кожного компонента структури системи.

4. Інформаційне забезпечення – методика кодування інформації й дешифрування опорних сигналів по розділах предмета.

5. Дидактичне забезпечення – аркуші з опорними сигналами (АОС) для теоретичної частини курсу, інструкційні карти для виконання лабораторних робіт, теми та зміст занять відповідно до АОС, питання для самоконтролю знань учнями вдома.

6. Технічне забезпечення – регулярне й ефективне використання технічних засобів навчання.

7. Методичне забезпечення – опис розробки системи й рекомендації з її впровадження в навчальний процес.

Раціональна структура системи дозволяє керувати діяльністю учнів за допомогою перерахованих вище функціональних компонентів, що обумовлюють оптимізацію навчально-виховного процесу на всіх його етапах.

Характеристику структури системи комплексного програмування навчання на базі опорних сигналів варто почати з визначення аркуша з опорними сигналами, розкрити його роль у навчальному процесі і в обґрунтуванні даної системи.

АОС – це своєрідний план розповіді навчального матеріалу з певної теми, що містить ключові слова або їх скорочення, схеми й малюнки, різні графічні знаки, цифри та інші символи, що несуть у собі великий обсяг сконцентрованої інформації й представлені багатогранно й барвисто. При цьому виділяється суть навчального матеріалу, що кодується за допомогою обраної символіки.

Використання АОС у навчальному процесі дозволяє збільшити інформаційну насиченість уроку в 1,5–2 рази. Збільшення обсягу поурочної інформації не приводить до перевантаження у навчанні, тому

що використані принципи і правила кодування інформації спрощують її засвоєння і сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів.

Розташування опорних сигналів у структурному блоці становить логічну основу для розповіді викладача або учня. Таким чином, аркуш з опорними сигналами є сукупністю опорних сигналів, об'єднаних у структурні блоки, що несуть основну інформацію по темі, і сприяють найбільш ефективному логічному поясненню її викладачем і оптимальному засвоєнню учнями.

Важливим елементом системи програмованого навчання з АОС є програмоване завдання для спільної діяльності вчителя й учнів на теоретичних і практичних заняттях. Програма спільних дій на лабораторному занятті доповнюється інструкційними картами. Комплект аркушів з опорними сигналами в сполученні з питаннями самоконтролю є програмованими домашніми завданнями на весь період навчання.

Завдяки використанню аркушів з опорними сигналами з'явилась можливість впровадити в навчальний процес програмовану систему треступінчатого контролю засвоєння учнями пройденого матеріалу.

Основою першого ступеня контролю є правильність відповідей учнів на зміст АОС. Друга ступінь контролю – це блоковий взаємоконтроль на базі спеціальних аркушів з питаннями для кожного блоку взаємозалежних тем. Третя ступінь – рубіжний контроль, що включає тематичні й узагальнюючі вікторини, проблемні ситуації, що узагальнюють АОС по розділах і по всьому курсу.

У системі програмованого навчання на базі опорних сигналів вибір видів уроків і методів навчання залежить не тільки від принципів навчання, змісту, але й від введення в навчальний процес нових дидактичних, методичних і технічних засобів забезпечення кожного заняття, розроблених на базі опорних сигналів. Отже, методична підструктура уроків залежить від сполучення різних методів навчання, а також форм їхньої реалізації.

Щоб краще зрозуміти структуру уроку в системі КПН і дати його визначення, доцільно коротко розглянути недоліки традиційного уроку. Основний з них полягає в тому, що напружена робота викладача в класі наштовхується на пасивність значної частини учнів, тому основне навантаження по засвоєнню нової інформації учнями переноситься в домашні умови. Методи організації традиційного уроку не дозволяють викладачеві повністю реалізувати розвиваючі та освітні цілі, не забезпечують регулярної самопідготовки учнів і їх активності на уроках, не дають викладачеві оперативного зворотного

зв'язку, позбавляючи його тим самим можливості стежити за ефективністю процесу навчання.

В умовах системи КПН на уроках немає бездіяльних, тому що постійний контроль знань підвищує відповідальність учнів, виробляє щоденну звичку готуватися до занять. Структура уроку й методи навчання забезпечують оптимальні умови роботи учнів, як на уроці, так і вдома, а використання АОС при вивченні нового матеріалу обумовлює його засвоєння у максимально можливому обсязі.

Таким чином, урок у системі КПН на базі опорних сигналів обумовлює реалізацію дидактичних, розвиваючих і виховних цілей на оптимальному рівні. Варто підкреслити, що урок у системі КПН на базі опорних сигналів є новим компонентом цієї системи, а саме логіко–дидактичним комплексом.

Досвід роботи з системою КПН показує, що значні резерви підвищення якості знань містяться не тільки в ефективній структурі та організації окремого уроку, але й у побудові системи уроків, спланованих у логічній послідовності та взаємозв'язку тем і розділів кожного предмета. Об'єднання уроків у комплекси створює необхідні передумови для оптимізації процесу навчання, які виражаються в поглибленому вивченні учнями та більш міцному засвоєнні знань за рахунок багаторазового повторення й осмислення на різних рівнях складності і виявлення причинно–наслідкових зв'язків; в активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів; у формуванні системи знань з предмету.

Логіко–дидактичні комплекси, будучи основними компонентами системи КПН, обумовлюють її ефективність і раціональність завдяки застосуванню комплексу дидактичних, методичних і технічних засобів.

Застосування системи комплексного програмованого навчання на базі опорних сигналів передбачає перебудову навчально–виховного процесу.

Практично, ми маємо можливість розкрити тільки основні аспекти впливу опорних сигналів на підвищення ефективності навчально–виховного процесу. Щоб глибше зрозуміти значення системи, варто ознайомитися з основними перевагами системи КПН, які можна коротко виразити в наступному.

По–перше, створюються комфортні психологічні умови: учень знає, що його обов'язково запитають і можна одержати не одну, а навіть дві оцінки, і що по кожній темі треба відповісти не тільки письмово, але й усно на уроках блокового й рубіжного контролю знань.

По–друге, створюються комфортні дидактичні умови, як у школі, так і вдома. Вони обумовлені:

а) переробкою викладачем навчального матеріалу з метою полегшення його сприйняття, виділенням у ньому головного, його систематизацією, кодуванням і структуруванням у блоки опорних сигналів;

б) наявністю в кожного учня аркушів з опорними сигналами – незамінних помічників у навчанні;

в) новою системою викладу та закріплення матеріалу, що не тільки робить його більш зрозумілим і доступним, але й втягує учнів у процес пізнання;

г) новою системою тріступінчастого контролю, корекції й систематизації знань, що дозволяє ще до іспитів, на уроках взаємоконтролю, неодноразово проєкзамувати, привести в систему знання кожного учня, а на уроках рубіжного контролю глибше зрозуміти, по новому осмислити, узагальнити й систематизувати знання по кожному розділу.

По-третє, система комплексного програмованого навчання на базі опорних сигналів несе не тільки резерви підвищення якості знань і самоактивізацію учнів, у ній закладені великий розвиваючий потенціал і виховні резерви. У першу чергу – у вихованні інтересу до навчання.

Система КПН розвиває в учнів наступні навички: правильне розуміння завдання; володіння прийомами логічного аналізу; швидке осмислення завдання; точність зорового сприйняття й уяви, спостережливість; уміння зосереджувати увагу на об'єкті і переключати її з одного об'єкта на іншій.

Аркуші з опорними сигналами за рахунок виділення в них головного матеріалу за допомогою кольорів, шрифту, рамки полегшують процес вивчення тем курсу, скорочують час на самопідготовку. Кольорові схеми дозволяють учням уявити в просторі всі досліджувані об'єкти (у тому числі й відсутні в кабінетах), що сприяє більш глибокому розумінню й кращому запам'ятовуванню інформації, а також розвитку просторового мислення й уяви. При цьому є можливість зіставляти й аналізувати різні сполучення компонентів, виявляти їхні переваги або недоліки, тобто сприймати навчальний матеріал більш осмислено й одночасно розвивати аналітичне мислення.

Дешифрування опорних сигналів і постійні вправи в складанні розгорнутих структурно-логічних схем по цьому виді інформації виробляють своєрідний алгоритм міркування, тим самим сприяють розвитку логічного мислення, формуванню правильних дій. Розвиваючий ефект несуть і проблемні питання й ситуації, запропоновані в деяких аркушах з опорними сигналами, оскільки вони спонукують

учнів постійно мислити, аналізувати наявні знання, знаходити власні рішення й робити висновки.

Самі аркуші з опорними сигналами в значній мірі перевершують по змісту існуючі навчальні плакати.

АОС більш ємні по змісту і менш насичені в знаковому виконанні, чим сприяють кращому візуальному сприйняттю інформації, чіткому осмисленню й швидкому запам'ятовуванню.

Завдяки впровадженню опорних сигналів вирішується проблема керування процесом засвоєння знань шляхом тематичного, блокового й рубіжного контролю, що привчає учнів до систематичної праці, розвиває інтерес до досліджуваного предмета.

Необхідно також відзначити, що при викладі нового матеріалу учні звільняються від записів. Це розкріпачує їхню свідомість і створює умови для активної розумової діяльності, тобто засвоєння нового матеріалу йде за більш короткий проміжок часу й з меншою витратою нервової енергії. Слухаючи пояснення викладача, учні не бояться щось забути або упустити: основна інформація вже закладена в аркушах з опорними сигналами. При роботі з опорними сигналами вдома вони згадують пояснення вчителя й свої власні висновки, отримані на уроці. АОС служить для них програмою домашніх завдань.

Разом з тим виклад матеріалу укрупненими дозами (в обсязі одного аркуша з опорними сигналами) дозволяє швидше викласти теорію предмета й дає великий резерв навчального часу, що обумовлює введення нових типів контрольної–узагальнюючих уроків – уроків взаємоконтролю й уроків–вікторин, а також екскурсійних занять, які підвищують і розвивають інтерес, сприяють формуванню знань у систему.

### *Література:*

1. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1998г.
2. Безпалько В.П., Татур Ю.Г. Системно – методическое обеспечение учебно – воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Изд. Высшая школа, 1989.
3. Воспитание учащихся в процессе трудового обучения // Мальковская Т.Н., Аванесян И.Д., Батурина Т.С. и др., под ред. Мальковской Т.Н. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983..
4. Коберник О. Дидактичні основи сучасного уроку трудового навчання. // Трудове виховання. – 2003. – №2.
5. Кудря О. Новый підхід до змісту розділу “Технологія обробки харчових продуктів”. // Трудове виховання. – 2001. – №3.
6. Гордин Л., Коротов В., Лихачёв Б. Методика педагогического воздействия. – М.: Просвещение, 1967.

## ПОЧАТКОВА ШКОЛА

*О.Гаманюк, Н.Яковенко*

### **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті розкривається важливість використання нових інформаційних технологій на уроках математики у початковій школі. Визначається поняття “пізнавальна активність”.*

Чи варто використовувати комп'ютери у початковій школі? Багато хто з педагогів відповідають на це запитання позитивно. У деякого є заперечення філософського або чисто практичного характеру. Однак усі згодні з тим, що певна адаптація школи до комп'ютерного століття необхідна. Єдиною думкою про те, якою вона повинна бути, на сьогоднішній день не існує.

Суспільство зазнає швидких та фундаментальних змін в структурі й галузях діяльності. Корені багатьох змін криються в нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми існуємо в стані переходу від індустріального століття до інформаційного. Це означає, зокрема, що всебільша кількість людей усе частіше і частіше стикається з проблемою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації. Комп'ютерні і комунікаційні технології є цілком очевидними проявами інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленістю, що виявляють до комп'ютера педагоги, які займаються пошуками шляхів адаптації школи до сучасного світу.

Частина людей переконана в тому, що комп'ютер дає нові можливості для творчого розвитку дітей і вчителів, дозволяє звільнитися від нудного традиційного навчання і розробити нові ідеї, стимулювати пізнавальну активність учнів, дає можливість вирішувати цікавіші і складніші проблеми. Інші вважають, що всі: і діти, і дорослі – повинні навчитися здійснювати контроль над машинами, не чикаючи того моменту, коли ті почнуть управляти нимию. На погляд цієї групи людей, уміння користуватися комп'ютером – не що інше, як засіб самозахисту. Проте і прихильники, і противники комп'ютерів переконані у тому, що, здобувши знання про комп'ютери і відпрацювавши навички роботи на

них, діти будуть краще підготовлені до життя і здобуття матеріальних благ у цьому мінливому світі [5].

Серед основних напрямів застосування нових інформаційних технологій у математиці початкової школи можна виділити:

- навчально–інформуючі програми, спрямовані переважно на передачу інформації;

- програми–тренажери з розв’язування задач;

- програми текстового контролю навчальних досягнень;

- програми моделювання певних математичних явищ і дослідів, особливо таких, які не можуть бути реалізовані в натуральному вигляді;

- ігрові програми, що мають на меті залучити учнів до опанування математичного матеріалу шляхом включення їх до різноманітних ігрових ситуацій.

Ставлення до комп’ютерних ігор як дидактичного засобу сьогодні коливається від повного заперечення до визнання корисності як методу, що відповідає специфіці дитячого світосприймання. Зрозуміло, що гра не може замінити цілеспрямовану навчальну працю, але в помірних дозах ігровий компонент може позитивно впливати на результативність навчання.

На сучасному етапі вчителі початкової школи тільки починають освоювати нові інформаційні технології навчання, які виступають як методи стимулювання пізнавальної активності молодших школярів у процесі навчання [3].

За даними психологів у молодшому шкільному віці пізнавальна активність є провідним видом діяльності [2].

Всебічний розвиток особистості багато в чому визначається змістом, характером, різноманітністю видів діяльності, які тісно взаємопов’язані, але в певний період життя людини переважає провідна діяльність. Так, роль пізнання в житті і діяльності школяра визначає і значну роль пізнавальної активності у формуванні його особистості [6].

Мета нашого дослідження – вплив нових інформаційних технологій на процес стимулювання пізнавальної активності на уроках математики у 3 класі, але в межах даної статті ми розглянемо ключове поняття „пізнавальна активність”.

У психологічній і дидактичній науці немає єдиного підходу до визначення поняття „пізнавальна активність”, хоч в багатьох дослідженнях називаються деякі загальні суттєві її сторони. Так вона визначається:

- як готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н.О.Половнікова);
- психічний стан, що відбувається в настрої розв'язувати інтелектуальні завдання (Д.В.Вількеєв);
- виявлення в навчальному процесі вольової, емоційної, інтелектуальної сторін особистості (М.І.Махмутов);
- розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату і як підвищена інтелектуально орієнтована реакція до матеріалу, що вивчається на основі пізнавальної потреби (Т.І.Шамова);
- виявлення перетворюючого, творчого відношення індивіда до об'єкта пізнання, вибірковість у підході об'єктів пізнання, визначення після вибору об'єкта мети, завдань, котрі необхідно вирішувати, перетворення об'єкта в наступній діяльності (А.І.Арістова);
- стан учня, що характеризується прагненням до учіння, розумових напруг і проявленням волевих зусиль у процесі оволодіння знаннями (І.Ф.Харламов);
- особистісне утворення, що відбиває інтелектуальний відгук на процес пізнання, жива участь, розумово–емоційна чуйність учня в пізнавальному процесі (Г.І.Щукіна).

Ці окремі сторони, які визначають автори, не суперечать одна одній, а доповнюють суттєві якості поняття. Дійсно, засвоєння невідомого спонукає до перетворюючої діяльності, а зовнішні впливи при цьому проходять через психічний стан людини, її вольові якості, емоції. І засвоєння об'єкта пізнання, і переломлення зовнішніх впливів вимагає активності суб'єкта, що пізнає той чи інший об'єкт.

Таким чином, пізнавальна активність указує на індивідуальні особливості в процесі пізнавальної діяльності і відбивається в потребах, прагненні до пізнавальної діяльності і в реалізації цієї потреби, не дивлячись на труднощі, що виникають і долаються вольовими зусиллями [4].

У багатьох дидактичних дослідженнях поняття „пізнавальна активність” розкривається за допомогою поняття „самостійність”. „Всебічної активності, – відзначає Д.В.Вількеєв, – не можна досягти без розвитку в них (кольорах) пізнавальної самостійності”. Найбільш цінні результати, на думку М.О.Данилова, досягаються саме тоді, коли поєднується пізнавальна активність з розвитком самостійності. Тому окремі дидакти вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. За характером активності, що виявляє учень, можна говорити про його пізнавальну самостійність, бо будь-яка



самостійна дія, на думку Р.Г.Лемберг, починається з винекнення бажання виявити свою активність. У окремих працях М.І.Махмутов визначає активність як форму виявлення пізнавальної самостійності. Н.О.Половнікова вважає, що активність і самостійність як у винекненні так і в розвитку єдині. І.Я.Лернер розглядає поняття „самостійність” як більш широке у порівнянні з активністю, вважаючи, що самостійність передбачає активність, але не зводиться до неї. Взаємозв'язок цих понять відмічає і В.О.Крутецький: „...відношення між поняттями „активне мислення”, „самостійне мислення” і „творче мислення” можна означити як концентричні кола. Це різні рівні мислення, без яких кожен наступний є видовим у відношенні до попереднього, родового. Творче мислення буде самостійним і активним, але не будь-яке активне мислення є самостійним і не будь-яке самостійне мислення є творче” [4].

У психолого-педагогічній літературі про поняття „активність” пишуть філософи, психологи, педагоги: А.І.Арістова, В.Беленький, М.С.Кветной, В.З.Коган, В.О.Петровський, С.Л.Рубінштейн, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та ін. На їх думку, розв'язання цієї проблеми полягає у тому, щоб активність підняти до рівня самостійності [4].

Помітимо, що в назві цієї статті ключове поняття – „пізнавальна активність”. Розкриття сутності пізнавальної активності особистості вимагає наукового визначення поняття „активність”, тому що визначення поняття науки – важливий елемент її методології, який дозволяє намітити шляхи дослідження педагогічних процесів і явищ. У сучасних наукових працях активність як наукова категорія досліджується в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціальному. Розкриттю сутності активності сприяє логіко-семантичний аналіз поняття „активність”. З цією метою було вивчено і проаналізовано статті словників, енциклопедій. Семантичний аналіз слова дозволив ближче підійти до наукового визначення поняття. Слово „активність” походить від латинського „activus” і означає діяльну участь у будь-чому, енергійну діяльність [4].

Отже, пізнавальну активність можна визначити як рису особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності. Використання нових інформаційних технологій може покращити викладання традиційних учбових предметів, раціоналізувати дитячу працю, покращити процес сприйняття та

запам'ятовування учбового матеріалу, а головне, підняти на більш високий рівень пізнавальну активність дітей до навчання.

***Література:***

1. Васькова Н.А. Іноваційні технології в початковій школі //Бібліотека вчителя початкової школи. – 2004. – № 2. – С. 72–75.
2. Дичківська І.М. Іновації педагогічної технології. – К.: Рад. шк., 2000. – 208 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Мир, 2001. – 254 с.
4. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. /Харк. держ. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. – 2-е вид. доп. – Харків: „ОВС”, 2000. – 164 с.
5. Освітні технології: Навч.–метод. посіб. /О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та інш.; За заг. ред. О.М.Пехоти.– К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Шмірева Г.Г., Нестерович С.М. Развитие познавательных интересов учащихся на уроках математики //Начальная школа. – 2003. – № 2. – С. 118–121.

## ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

С.Дем'яненко

### ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО МОВНОПОНЯТІЙНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

*В статті розглянуті існуючі в сучасній дошкільній лінгводидактиці підходи до мовно-понятійної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.*

**Ключові слова:** лінгводидактика, мовне поняття.

Проблема формування знань про мовні поняття в дітей старшого дошкільного віку належить до найбільш актуальних у сучасній лінгводидактиці й практиці роботи дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). Єдиного погляду на процес пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку в педагогічній літературі не існує. До недавнього часу дослідження мовного розвитку дитини 3–10 років, як правило, мали докладний опис того, як застосовується дітьми в говорінні фонетична та граматична сторони мови. Лише в останні роки дослідники О.Н.Хорошковська [12], Л.І.Мацько [9], К.С.Прищепа [6] звернулися до проблеми формування в дітей дошкільного віку розуміння значень слів звук, слово, речення. Проте проблеми генезису понять у дитини все ще залишаються недостатньо дослідженими. Мовному й мовленнєвому розвитку потрібний, за Л.С.Виготським, “новий предмет дослідження” [2]. Для старших дошкільників таким предметом є мовні поняття, їх об’єктивація, осмислення.

К.Д.Ушинський у навчанні дітей рідної мови визначав три мети: розвивати в дітей дар слова; будувати навчання так, щоб діти розуміли логіку мови, тобто граматичні закони в їх логічній системі; домагатися, щоб діти свідомо оволодівали скарбами рідної мови. Найкращим засобом розвитку дару слова К.Д.Ушинський вважав вправи, на основі яких діти навчаються свідомо використовувати свої попередні знання. Вправи мають бути логічними, впливати на здатність „душі людської” абстрагуватися від конкретних уявлень і перетворювати ці конкретні уявлення в загальне поняття, відрізнити і комбінувати ці поняття, знаходити в них спільні і відмінні риси, творити на цьому ґрунті певні судження [11].

Проблеми формування понять розглядалися О.П.Усовою, яка визначила критерії засвоєння понять дітьми: повнота засвоєння змісту поняття; міра засвоєння обсягу поняття, що є показником його

узагальненості; повнота засвоєння зв'язків та відношень даного поняття з іншими; уміння відокремити істотні ознаки від неістотних; уміння оперувати поняттями при розв'язанні певних завдань пізнавального та практичного характеру [10].

У працях О.Н.Гвоздєва наведено багато фактів, які свідчать, що дошкільники оперують усіма елементами мови, самостійно складають слова, словосполучення й речення, хоча ці елементи ними не абстрагуються і чітко не усвідомлюються. Стосовно звуків учений писав, що хоч дитина і помічає різницю в окремих звуках, але розкладання слів на звуки їй самостійно не вдається [3].

Своє бачення висловлювали вчені В.І.Логінова, А.І.Максаков, М.І.Попова та ін.[7]. Вони пропонували свою оригінальну методику для вирішення проблеми ознайомлення дітей із поняттями мови. Цю роботу здійснювали в плані збагачення словника дітей. Автори використовують прийом спостереження над мовою, який не забезпечує її усвідомленості.

Зрозуміло, що визначення одиниць мовлення, які подаються в мовознавчих тлумачних та інших лінгвістичних словниках, дітям не доступні. Вони їх ще не розуміють, але це не означає, що дошкільники взагалі не повинні отримувати ніяких знань про мовні одиниці. Навпаки, потрібно ставити питання про те, коли починати “давати” дітям знання про мову? Які саме початкові знання мають засвоїти дошкільники? Як лінгвістично коректно підвести їх до мовних понять, з одного боку, а з іншого – яким шляхом забезпечити свідоме оволодіння ними.

На це запитання дає відповідь в.о.сухомлинський. За словами педагога, доки дитина не відчула аромату слова, не побачила його найтонших відтінків, не можна взагалі починати навчання грамоти, і якщо вчитель робить це, то він прирікає дитя на тяжку працю (дитина, зрештою, подолає ці труднощі, але якою ціною!). Тобто підкреслює велику користь орієнтування дитини на власний мовленнєвий досвід [8].

Російськими педагогами й методистами В.І.Логінова, А.І.Максаковим, М.І.Поповою, Ф.О.Сохіним [7] висловлювалася думка, що можна й потрібно розробити методику використання доступних дітям визначень мовних термінів “звук”, “слово”, “речення” для навчання їх мови в днз. Разом з тим відмічається, що в існуючій дошкільній лінгвометодиці і в практиці роботи дошкільних навчальних закладів пропедевтика мовних понять традиційно не виокремлюється як спеціальне завдання. Більше того, робота з мовними поняттями в чинних програмах днз представлена як змістовий компонент розвитку усного мовлення. Таким чином,

об'єднуються в єдине ціле два самостійних, різних за своєю лінгводидактичною суттю напрями: робота з навчання мови (усвідомленого) і з розвитку усного мовлення (говоріння), що потребують різних методичних підходів до впровадження в практику. Адже не можна навчати усвідомленню мовних явищ і розвивати усне мовлення одними й тими ж методами, оскільки в основі видів робіт у дитини із засвоєння мови та розвитку мовлення лежать різні психологічні механізми. Усне мовлення дошкільники засвоюють інтуїтивним, неусвідомленим спонтанним шляхом, а мовні одиниці (звук, слово, речення) потребують абстрагування й усвідомленого узагальнення.

Л.О.Калмикова звертає увагу на те, що, незважаючи на різні психолінгвістичні механізми засвоєння, напрями мовно-мовленнєвої діяльності дитини взаємопов'язані: усвідомлення мовних явищ відбувається тільки тоді, коли воно спирається на реальний мовленнєвий досвід дитини. Дошкільник не може усвідомити ті мовні явища, які відсутні в його мовленнєвій практиці [4].

Вивчені погляди педагогів та методистів дають підстави стверджувати, що дітей старшого дошкільного віку необхідно вводити у світ доступних їм теоретичних понять, а не дбати лише про формування суто практичних умінь і навичок, що відповідають узагальненням емпіричного рівня. Робота над формуванням мовних понять має бути логічно продовжена на наступному рівні – під час шкільного навчання.

М.М.Алексєєва та В.І.Яшина одним із завдань методики розвитку мовлення і навчання рідній мові дошкільників вбачають в уточненні мовних понять у ході навчання дітей мові й розвитку їх мовлення [1].

Вивчена і проаналізована методика роботи з навчання грамоти дітей шостого–сьомого років життя запропонована І.І.Карабаєвою і Т.М.Солоп [5] дає можливість стверджувати, що робляться спроби ознайомлення дітей шостого–сьомого років життя із звуками, літерами, словами, складами, реченнями. Педагогами запропоновані традиційні й інноваційні методи і прийоми навчання дошкільнят грамоти, розвитку їхнього мислення, уваги, пам'яті. Загальні методичні підходи авторів вважаємо виправданими, але розроблена ними система занять все ж не забезпечує такого формування, яке підводило б дітей до цілісного сприймання мовних понять у період підготовки їх до навчання грамоти. Завдання формування здатності дітей оволодіння елементарними усвідомленими узагальненнями “звук”, “слово”, “речення”, що пропонуються в ході розроблених

авторами занять реалізуються поверхово, без урахування їхніх істотних ознак, а основна увага звертається в основному на словникову роботу. Також надається увага звуковому аналізу слова. І все це відбувається без відповідного наповнення термінів, що використовуються, лінгвістичним або психолінгвістичним змістом. Що стосується роботи з реченням, то все зводиться до словесного аналізування речення, складання речення, розрізнення його видів. Не применшуючи значення запропонованої авторами практичної роботи, важливо підкреслити, що абсолютно відсутня понятійна робота, яка має забезпечити усвідомлене оволодіння значеннями слів-термінів, і тільки тоді можливе використання знань про відповідні поняття в практиці мовлення на матеріалі різних вправ – синтаксичних, граматичних, лексичних, фонетичних.

Таким чином, навчальна діяльність з боку дорослих є не завжди правильною з психолінгвістичної та лінгводидактичної точки зору. Оперування кількісними ознаками у визначенні речення пояснюється практикою дошкільної метамовної підготовки. На заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі діти вперше чують й сприймають термін “речення”. Старші дошкільники складають різні синтаксичні одиниці за картинками, на тему тощо. Складність цих завдань у тому, що дітям пропонується побудувати мовну одиницю (скласти речення), структурних властивостей якої вони зовсім не знають. Вимогою скласти речення вихователь ставить перед дітьми сформульовані в стійкій формі одночасно два завдання “Що таке речення?” І “Скласти речення”. Діти інтуїтивно розуміють, що для виконання поставленого перед ними завдання потрібно розглянути запропоновану картинку, щоб сказати, що зображено на ній або розказати про головне в сюжеті. Правильна відповідь потребує усвідомлення першого й другого запитання. Таким чином, діти, не знаючи в чому сутність терміна “речення”, починають відповідати й складати фразу. Дошкільники, відповідаючи на інтуїтивно усвідомлене запитання, здійснюють пошук відповіді на приховане запитання, так і не усвідомлюючи до кінця його значення. Вони здійснюють пошук варіанта відповіді шляхом підбору та називання фраз, різних словосполучень, невеликих розповідей з 2–3-х речень доти, поки знайдена ними форма відображає суть речення. Згода чи незгода вихователя з відповіддю є для дітей показником правильності вирішення цього завдання. Якщо вони отримували позитивну оцінку, схвалення дорослого, то даний випадок складання речення брався дошкільниками за ознаку речення. З цього моменту в дітей синтаксичні структури асоціюються не з правильною граматичною формою, яку відшукала дитина, а з

формами та видами робіт за картинкою; за власним спостереженням; з відповідями на заняттях у випадку, коли вони були визнанні правильними [5].

Таким чином, на підготовчому етапі робота спрямовується на практичне засвоєння речення; у дітей формується певне сприйняття поняття речення. Отже, у старших дошкільників упродовж попередньої роботи над реченням (до шести років) виявлена тенденція при вирішенні цього граматичного завдання – ураховувати формальні чи смислові або тільки кількісні ознаки.

Існуюча система роботи веде до вузько лінгвістичної, практичної спрямованості у формуванні мовних умінь і навичок, перетворюється в самоціль без урахування того, що мовою дитина вже володіє практично, так само як практично вже володіє спонтанним неусвідомленим аналізом (у психолінгвістиці названим вичленуванням) психолінгвістичних одиниць у потоці мовлення (звуком, словом, реченням), хоча такі одиниці не завжди співпадають із лінгвістичними.

Така лінгвістично некоректна робота не забезпечує пропедевтики мовних понять у плані довільності, усвідомленості, навмисності, не сприяє переведенню мовлення на більш якісний рівень його розвитку. При односторонній роботі поняття залишаються неусвідомленими. Практичне оволодіння тематичними, логічними, лексико–граматичними розрядами слів допомагає дітям під час подальшого навчання їх у школі на елементарному рівні розпізнавати лексичні одиниці за сприйнятими в дитячому садку зразками діти, спираючись на власний емпіричний розумовий досвід, на цій основі безпомилково можуть ототожнювати лінгвістичний термін з відповідними мовними фактами, а згодом усвідомлювати, про які лексичні явища йдеться. У ході досліджень Л.О.Калмиковою встановлено: якщо діти дошкільного віку правильно вживають слова, що позначають предметність, дію, стан, ознаки, якість, кількість, то вони підготовлені до вивчення, осмислення й усвідомлення лінгвістичного визначення слова, зокрема частин мови [4].

Такий стан проблеми, що виявлено в процесі аналізу існуючих підходів у педагогічній науці, а також у сучасній практиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку, пояснюємо рядом факторів, зокрема: недостатнім розрізненням у методичній науці психологічних механізмів розвитку усного мовлення дітей і оволодіння ними метамовою, а відтак упусканням завдань, змісту й методів навчання говорінню рідною мовою й роботи над мовними поняттями; відсутністю програмових завдань щодо формування усвідомлених

знань про мовні поняття в процесі загальної мовної підготовки дітей упродовж дошкільного віку; відсутністю розроблених методик пропедевтики мовних понять; некоректним поводженням у ДНЗ з мовною термінологією, робота з якою проводиться вихователями інтуїтивним шляхом без урахування суті явища.

Отже, спеціальна мовна підготовка має бути пов'язана з усвідомленням дітьми знакової системи мови, із розумінням мовних одиниць, з умінням здійснювати аналіз мовних явищ на рівні виділення суттєвих ознак; із початковою цілеспрямованою рефлексією дитини над мовленням, тобто з усвідомленням і контролем над його утворенням; із початковим розвитком свідомо контролюваного мовлення тощо.

Такий стан проблеми в практиці роботи днз створює перепони на шляху до оволодіння дітьми основами теорії мови як у старшому дошкільному віці, так і в першому класі. Таким чином, існуюча система роботи над мовними поняттями в дошкільному закладі характеризується як поверхова, некоректна й малоефективна. Л.С.Виготський зауважує, що якщо передавати дитині знання в певній системі, то в неї відбувається раннє “дозрівання” наукових понять, рівень їх розвитку виступає зоною найближчих можливостей дитини у відношенні до життєвських понять, прокладаючи їм шлях, будучи для них певним чином пропедевтикою розвитку [2]. Отже, основною причиною відсутності в старших дошкільників усвідомлених знань про мовні поняття вбачаємо в некоректній роботі вихователів днз та відсутності спеціальної методики, яка сприяла б більш ефективному оволодінню мовними одиницями, поняттями.

Установлено, що в дітей старшого дошкільного віку в результаті некоректного навчання виникають неправильні судження про мовні поняття. Йдучи до першого класу початкової школи із хибними стереотипами про мовні одиниці, діти важко піддаються понятійному навчанню. Їм заважають уже наявні хибні знання в процесі усвідомлення, осмислення й розуміння наукових понять. Отже, завдання днз зробити все, щоб розвиток наукових понять міг, як пише Л.С.Виготський, спиратися на наявний рівень дозрівання спонтанних понять, який не може бути будь-яким для утворення наукових понять [2].

З проведеного аналізу методик днз зрозуміло, що відсутнє забезпечення формування мовних понять у дітей старшого дошкільного віку. Вони потребують вибудови логічних зв'язків, які забезпечили б дошкільникам такий рівень формування їх спонтанних понять, який властивий і необхідний на початку шкільного навчання.



**Література:**

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 1998. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. – Саратов. Из-во Саратовского ун-та, 1981. – 323 с.
4. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. – К.: НМЦВО, 2003.–300 с.
5. Карабаєва І.І., Солоп Т.М. Щебетушечка. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя. – К.: Норо-прінт, 2003.– 80 с.
6. Прищепа К.С. Навчання грамоти //Методичний посібник до Букваря авторів К.С.Прищепи, В.І.Колесниченко. – К., 2002. – С.3–4.
7. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада /А.И.Максаков, М.И.Попова и др. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 279 с.
9. Сучасна українська літературна мова /А.П.Грищенко, Л.І.Мацько, М.Я.Плющ, Н.І.Тоцька, І.М.Уздиган. – К.: Вища шк., 2002. – 439 с.
10. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 176с.
11. Ушинський К.Д. Рідне слово //Вибр. пед. тв.: У 2т. – К.: Рад. шк., 1980. – Т.1. – 488
12. Хорошковська О. І. Розвиток мовлення і підготовка до засвоєння грамоти //Початкова школа. – № 5. – 2001.– С.32–33.

*Л.Казанцева*

## **ПРОФЕСІЙНО–МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ У НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ**

*У статті містяться результати вивчення стану готовності вихователів до навчання дітей–неукраїнців державної мови; визначені критерії професійно–мовленнєвої компетенції, рівні лінгвістичної, комунікативної та лінгводидактичної компетентності; аналізуються недоліки сучасної практики навчання другої близькоспорідненої мови, тлумачаться їх причини.*

Прийняття Україною Закону про мови (1989 р.) докорінно змінило стратегію розбудови мовної освіти в країні. У Державній програмі відродження і розвитку національних меншин в Україні на 1994–2000 роки, Законі “Про національні меншини в Україні”, Законі “Про освіту”, спрямованих на реалізацію Закону про мови, ставиться завдання всіляко сприяти відновленню і розширенню функціонування української мови в суспільному житті та розвитку культурної й мовної спадщини всіх національних меншин країни.

Вирішення питань мовної освіти національних спільнот передбачає їх розв'язання в руслі полікультурного і багатомовного (двомовного) навчання та виховання. Розв'язання складних завдань двомовної освіти передусім покладається на дошкільні заклади. Відповідно до концептуальних положень освітніх програм сьогодні широко впроваджується українська мова в національні дошкільні заклади та відновлюються національні мови в освітньо–виховному процесі дошкільних установ.

За час дії Закону про мови в Україні ситуація щодо впровадження державної мови значно покращилася: суттєво збільшилась кількість дошкільних закладів з українською мовою навчання, в групах та дошкільних закладах з національною (російською, болгарською, грецькою тощо) мовою навчання дітьми вивчається державна мова, вихователями опановується розмовна українська і методика навчання української мови як другої.

Однак, спеціальні спостереження виявили недостатній рівень підготовки фахівців дошкільної сфери до навчання дітей некорінної національності державної мови, особливо в південних та східних областях.

Проведене нами в січні – травні 2005 року дослідження в південно–східному регіоні – регіоні, який має сталі російськомовні традиції, мало на меті визначити рівень професійно–мовленнєвої компетенції вихователів як здатності до здійснення навчання дітей українського мовлення. В експерименті брали участь вихователі міст Запоріжжя, Бердянська, Маріуполя, Дніпропетровська.

Професійно–мовленнєва компетентність фахівців у навчанні дошкільників українського мовлення – це багатокомпонентне утворення, складниками якого є лінгвістична, комунікативна, лінгводидактична та народознавча компетентності (Т.М. Котик). Як і будь–яке явище, компетентність педагога і всі її складові набувають значення тільки в самій діяльності. За твердженням психологів ( В.О. Крутецький, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв) у аналізі діяльності людини слід розрізняти характеристику людини в діяльності і характеристику самої діяльності, що здійснюється людиною. Перша виявляє індивідуально–психологічні особливості людини, тобто здатність до діяльності, а друга – вміння і навички в певній діяльності. Теоретичні знання педагога реалізуються в його практичній діяльності, інакше кажучи, практичні вміння є формою функціонування теоретичних знань. По цьому, рівень компетентності в певному виді професійної діяльності можна визначити шляхом аналізу сформованості необхідної для здійснення діяльності суми

вмінь та навичок. Під мовленнєвими навичками розуміємо здатність виконувати мовленнєві операції безпомилково, автоматично. Мовленнєві вміння – це здатність виконувати мовленнєві дії в різних ситуаціях спілкування на основі набутих знань і навичок.

Важливими складниками професійно–мовленнєвої компетентності є лінгвістична, комунікативна та лінгводидактична компетентності.

Під лінгвістичною компетентністю в навчанні української мови розуміємо знання основних відомостей про українську мову як систему; володіння нормами використання мовних одиниць на всіх лінгвістичних рівнях; уміння здійснювати порівняльний аналіз мовних явищ української та російської мов для виявлення їх спільних та диференційованих ознак.

Комунікативна компетентність – це вміння використовувати мовні засоби з урахуванням національної мовної специфіки відповідно до ситуації спілкування; володіння мовленнєвими вміннями та навичками в різних видах мовленнєвої діяльності.

Під лінгводидактичною компетентністю розуміємо вміння організовувати мовленнєве спілкування відповідно до його мети, завдань та соціальних норм мовленнєвої поведінки; вміння організувати навчання відповідно до основних положень методичної науки про використання принципів, методів, прийомів, форм, засобів навчання дітей другої мови; вміння запобігати інтерференції та використовувати транспозицію в процесі навчання української мови.

У визначенні рівня професійно–мовленнєвої компетентності педагогів ми керувалися положеннями комунікативно–діяльнісного підходу щодо процесу формування мовленнєвих умінь у діяльності і які виступають продуктом цієї діяльності та можуть розглядатися як критерії сформованості всіх компонентів компетентності. Якість здійснення найбільш важливих із них може визначити рівень компетентності вихователів у навчанні дошкільників української мови.

Методом вивчення професійно–мовленнєвої компетентності вихователів стало наукове спостереження в звичайних умовах навчального процесу дошкільного закладу. Українська мова в російськомовних ДЗО та національних групах опановується дітьми на спеціальних заняттях з українського мовлення і тому саме вони стали об'єктом нашої уваги.

Лінгвістичну компетентність вихователів складають передусім лексичні, граматичні та фонетико–орфоепічні вміння, тобто вміння, які відтворюють знання системи мови і проявляються у відповідності мовлення мовним нормам на всіх лінгвістичних рівнях. Від рівня лінгвістичної компетентності педагога безпосередньо залежить якість

навчання дітей мови, адже вони мусять на основі імітації зразка мовлення опанувати нову для себе мову.

Спостереження за мовленням вихователів виявили чисельні помилки інтерферуючого походження на всіх мовних рівнях. Фонетична інтерференція в мовленні вихователів найчастіше проявляється в таких вимовних огріхах: ненаголошений [о] редукується і наближується до [а]; ненаголошений [і] вимовляється як [е] або [є]; оглушуються дзвінки приголосні в кінці слів; фарингальний [г] вимовляється як проривний [г]; в словах типу ганок, гудзик, ґрунт та ін., навпаки, вимовляється глухо; [ч], [щ] вимовляються м'яко та ін., наприклад: добіраємо (добираємо), крил'я (крила), тата (тато), дедусь (дідусь), гості (гості), маленька кошка (кішка), відкрою (відкрию), пригатувала каралева (приготувала королева), різнакаляровий (різнокольоровий), на галаві (голові).

Орфоепічних помилок припускаються вихователі, коли неправильно наголошують склади: зага'дка, укра'їнський, попи'ли, передає'мо, ма'ленька.

Найбільш яскраво проявляється інтерференція на лексичному матеріалі:

а) у використанні русизмів – ушка кісточкой (вушка пензликом), пешоходний перехо́д (пішо́хідний пере́хід), всево (всього), на площадкі (на майданчику), нужна найти (треба знайти), слово дли́нне (довге), да (так), харашо получи́лось (добре вийшло), обува́йтесь (взува́йтесь), по утра́м (зранку), лягушка (жабка), бабочка (метелик), стрекоза (бабка), дуже бистро (швидко), ви должни (повинні), ви устали (втомилися), їзде по возду́хе (літає в повітрі); імена дітей та дорослих – Саша (Сашко), Маша (Марійка), Діма (Дмитрик);

б) фонетично українізованих російських словах – підожди (почекай), осталась послідня (залишилася остання), спугалася (злякалася), держатися в повітрі (триматися), слово состоїть (складається), успоминайте (пригадуйте), проізношу (вимовляю), в сараї воруює (краде), піти в больницю (до лікарні);

в) неправильному звукооформленні специфічних для української мови слів – утікає (тікає), чістувати (частувати), медвіді (ведмеді), жабка–скрежотушка (скрекотушка), хвістик (хвостик), снову починяти (знову почнемо);

г) доборі неадекватної лексики – ви личить (порахуйте), кажи звучніше (голосніше), хвіст стовбуром (трубою), недоторканий їжачок (колючий);

ґ) міжмовній омонімії – слідуюча картинка (наступна), хто мішає (заважає), добре вести (поводитися).

Значна кількість помилок спостерігається в граматичній будові мовлення:

а) помилки у вживанні відмінкових форм іменників: у родовому відмінку – яка пора рока (пора року), тремтить від холода (від холоду); в давальному – віддай ляльки (віддай ляльці), на підлоги (на підлозі); в місцевому – по групам (по групах), по вулицям (по вулицях), по будиночкам (по будиночках);

б) відсутність чергування приголосних в іменниках давального відмінку – в клітинці (клітинці), на картинці (на картинці), цій квіточці (цій квіточці);

в) ненормативні флексії іменників множини – вухи (вуха), цукерків (цукерок), білочків (білочок);

г) помилки в узгодженні іменників та займенників – розкажи нашої королеві (нашій королеві), віддай своєї подруги (своїй подрузі), на цієї таблиці (на цій таблиці);

г) неправильне вживання роду іменників – бігла (біг) собачка, чиста посуда (чистий посуд), наш адрес (наша адреса);

д) найвищий ступінь прикметників утворюється за аналогією з російською мовою – хто самий великий (хто найбільший), швидше всіх (швидше від усіх);

е) неправильне вживання дієслів: 2-ої особи однини майбутнього часу – ти поділяєшся іграшкою? (поділишся); наказового способу – розповіси (розповідай); розповідьте (розкажіть); минулого часу однини чоловічого роду – рахувал, зробил, давал (зробив, давав);

є) часто трапляються помилки у вживанні прийменників: складається со звуків (із звуків), тікає од мисливця (від мисливця), говори на українській мові (говори українською), літає по воздуху (літає в повітрі), впізнайте по малюнку (за малюнком), півень по утрам (півень зранку), підійди к столу (до столу), от слів утворіть (від слів), подзвонити в лікарню (до лікарні);

ж) помилки при словотворенні – давайте розподивимосся іграшку (роздивимосся), звук змінився (змінився), що зображено (зображено), откриваємо (відкриваємо), я вам пригадаю (нагадаю);

з) труднощі у вживанні непрямих відмінків займенників 3-ї особи – їм можна гратися (ним можна гратися);

и) ненормативне вживання сполучників – ходім да ходім; летить, но не птах.

Критеріями визначення рівня лінгвістичної компетентності вихователів стали: 1. володіння нормами сучасної української мови; 2. знання про українську мову як систему, що мають проявитися в плануванні завдань та визначенні змісту занять з українського

мовлення; 3. знання спільних та диференційованих ознак виучуваних мов, уміння на цій основі застосовувати опосередковано та безпосередньо міжмовні зв'язки.

На основі висунутих критеріїв високий рівень лінгвістичної компетентності характеризується такими ознаками: мовна правильність відповідає всім фонетичним, орфоепічним, лексичним, граматичним нормам сучасної української літературної мови. Темп мовлення та інтонаційна мелодика в нормі. Мовлення змістовно багате, семантично точне, виразне, експресивне, плавне, без зупинок. У програмовому змісті занять повно і конкретно відтворено завдання формування в дітей звуковимовних, лексичних, морфологічних, словотворчих, синтаксичних навичок у відповідності до норм української мови і порівняльного аналізу двох мовних систем. Вихователі вміють застосовувати прийоми міжмовного зіставлення.

Достатній рівень характеризується такими ознаками: використання мовних одиниць переважно відповідає нормам української літературної мови; незначні помилки (до 10 протягом 1 заняття) фонетичного, орфоепічного, морфологічного характеру, в цілому, не порушують акту комунікації. Темп та інтонаційна виразність мовлення достатні, можливі недовгі й нечисленні паузи. Мовлення семантично точне, але не вирізняється лексичним багатством та образністю. Завдання і зміст занять побудовано з урахуванням норм літературної української мови і порівняльного міжмовного аналізу української та російської мов. Педагоги, в основному, правильно планують завдання лінгвістичного розвитку дошкільників, але не завжди доцільно використовують прийоми прямого зіставлення мовних явищ.

Недостатній рівень володіння мовою характеризується відчутними порушеннями орфоепічних норм мови, грубими помилками, пов'язаними з лексичною та граматичною інтерференцією. Для мовлення притаманна прихована інтерференція. Мовлення лексично збіднене, вирізняється звуженістю синтаксичних структур, містить численні немотивовані паузи. Завдання заняття формулюються “в цілому і загалом”, не вказуються завдання щодо розвитку конкретних лінгвістичних різнорівневих навичок. Дані порівняльного міжмовного аналізу не відтворюються ані в завданнях, ані в змісті, ані в методиці проведення занять.

На підставі здійсненого аналізу встановлено, що лінгвістична компетентність як перший компонент професійно-мовленнєвої компетенції значного числа вихователів (40,5%) відповідає низькому рівню сформованості. Достатній рівень лінгвістичної компетентності

засвідчили 45,5% вихователів і лише 14% з них мають високий рівень розвитку лінгвістичних навичок.

Більшістю вихователів усвідомлюється і об'єктивно оцінюється низький рівень своєї лінгвістичної компетентності. Основними причинами такої ситуації самі респонденти вважають брак мовленнєвої практики українською мовою та отриману російськомовну освіту. Лінгвістичну самоосвіту переважна більшість фахівців дошкільної освіти не здійснює, деяку інформацію з міжмовного аналізу отримує з методичних посібників (в основному з готових розробок конспектів занять) та програм дошкільної освіти, що не може забезпечити роботу на якісному рівні.

Критеріями встановлення рівня комунікативної компетентності були висунуті такі: 1. вміння здійснювати спілкування в різних видах професійної діяльності; 2. здатність до творчого встановлення комунікативних зв'язків; 3. володіння мовленнєвими вміннями і навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Високий рівень комунікативної компетентності притаманний тим, хто вміє адекватно ситуації, мети, завдань і адресата спілкування здійснювати комунікацію. Характерне вміння творчо встановлювати контактоутворюючі мовленнєві зв'язки, застосовувати мовленнєві стимули в усіх педагогічних ситуаціях. Монологу властиві інформативність, розгорнутість, відповідність темі, логічність побудови висловлювань, виразність, композиційна завершеність. Діалогічне мовлення відзначається активністю, наявністю контактоутворюючих зв'язків, різноманітністю структурно-семантичних типів діалогічних єдностей.

Достатній рівень комунікативної компетентності властивий тим, хто практично вільно використовує мовні засоби української мови, припускаючись незначних і нечисленних мовних помилок; уміє встановити контакт з дошкільниками, спонукати їх до невимушених висловлювань. Монологам притаманні всі основні категоріальні ознаки, їх слабким місцем, як правило, буває змістовна звуженість і низька емоційність та образність. Діалоги різноманітні за семантикою і структурою, в основному будуються за типовими еліптичними структурами, засоби стимуляції спілкування одноманітні.

Недостатній рівень вирізняється дуже звуженими комунікативними можливостями вихователів. Володіння незначним обсягом мовних засобів сковує комунікативну творчість педагогів, заважає доречно ситуації висловлюватися, швидко і адекватно реагувати на зміни перебігу спілкування. Мовлення вихователя схематичне. Комунікант ніби "прив'язаний" до мовленнєвої заготовки

– конспекту заняття, в ході якого не буває мовленнєвих імпровізацій. Контакти з дітьми одноманітні, сухі; діалоги протікають в'яло, за схемою “запитання – відповідь”. Вихователь не володіє вміннями ставити додаткові й навідні запитання, стимулювати в дітях бажання розмірковувати, здогадуватися, тлумачити поняття, підказувати, аналізувати, думати. Як правило, діти на таких заняттях пасивні та незацікавлені. Монологи звуженого обсягу, композиційно недосконалі, лексично бідні, невиразні й неекспресивні.

Виявлені комунікативні вміння вихователів у спеціальних умовах навчання дошкільників українського мовлення відповідають таким рівням компетентності: до високого рівня належать уміння 12,5% фахівців, 53,5% педагогів мають достатній рівень комунікативної компетентності, недостатній рівень комунікативних умінь засобами української мови притаманний 34% вихователів.

Аналіз лінгводидактичної компетентності педагогів російськомовних дошкільних закладів здійснювався за такими критеріями: 1). вміння визначати рівень мовленнєвого розвитку дітей і ставити відповідно й точно завдання щодо формування їх мовленнєвих навичок; 2). вміння організувати навчання дошкільників українського мовлення відповідно до дидактичних, методичних і частковометодичних принципів; 3). вміння доцільно висунутих завдань та адекватно рівню мовленнєвого розвитку дітей застосовувати методи, прийоми, форми та засоби навчання; 4). вміння попереджувати інтерференцію та використовувати транспозицію.

Високий рівень лінгводидактичної компетентності характеризується вмінням організувати навчання на засадах загальнометодичних принципів (комунікативної спрямованості, мовленнєвої активності, опори на вміння рідної мови, свідомості, комплексності), часткових методичних принципів навчання звуковимови, словникової роботи, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення. Притаманне вміння точно, повно, конкретно визначати комплексні мовленнєві завдання у навчанні. Вміння попереджувати інтерференцію, спиратися на транспозиційні можливості навчання, доцільно визначаючи його зміст та лінгвістичний матеріал, а також застосовуючи прийоми прямих зіставлень і порівнянь, інтелектуальні прийоми розвитку мовлення. Заняття, які організовуються вихователями з високим рівнем лінгводидактичної компетентності, тематичні за змістом, комплексні за структурою, ігрові за характером. Вихователі володіють усім спектром методів та прийомів семантизації лексики, введення нових граматичних форм і структур, закріплення лексики і звуковимови тощо.



Достатній рівень лінгводидактичної компетентності притаманний тим, хто загалом дотримується принципів навчання дітей другої мови, але заняття може тільки частково задовольнити принцип комунікативності або мовленнєвої активності, або свідомого засвоєння мови тощо. Заняття мають у цілому комплексний, тематичний, комунікативний, ігровий характер. Вихователі володіють методами, прийомами мовленнєвого розвитку дошкільників, але не завжди враховують їх специфічне впровадження на заняттях з другої мови. Вихователі швидше інтуїтивно, аніж свідомо використовують транспозиційний перенос навичок дітей, а також тільки частково застосовують прийоми запобігання інтерференції.

Недостатній рівень лінгводидактичної компетентності проявляється в тому, що фахівці мало обізнані зі своєрідністю занять з другої мови. Ними не враховуються провідні принципи навчання – заняття не розвивають у дітей свідоме оперування мовними засобами, процес набуття навичок не внесено до комунікативної мовленнєвої діяльності. Методи та прийоми не скеровуються на формування мовленнєвих навичок, швидше на відтворення поверхових уявлень про докільця. Провідним прийомом навчання виступає імітація. Вихователі не володіють прийомами попередження інтерференції, часто здійснюють немотивований перехід з української на російську мову, широко застосовують переклад там, де в цьому немає потреби. Не володіють прийомами формування диференційованих мовних установок, не розвивають у дітей самокорекцію. Малоактивні, безініціативні діти, – а таких більшість, – не активізуються вихователем.

Аналіз зібраних даних констатував, що лінгводидактична компетентність фахівців, на жаль, знаходиться на найнижчому рівні серед усіх складових професійно–мовленнєвої компетенції. Високий рівень сформованості лінгводидактичної компетентності притаманний дуже незначому числу вихователів – лише 1,5% досліджуваних. Найбільшу групу складають ті вихователі, чиї лінгводидактичні знання і навички недостатньо розвинені для здійснення навчання дошкільників українського мовлення – їх 72%. Достатній рівень розвитку лінгводидактичної компетентності мають 26,5% вихователів.

Наведемо у таблиці узагальнені результати дослідження професійно–мовленнєвої компетентності вихователів російськомовних дошкільних закладів у навчанні дітей україномовлення.

<b>Рівень компетентності</b>	<b>Лінгвістична компетентність</b>	<b>Комунікативна компетентність</b>	<b>Лінгводидактична компетентність</b>
високий	14,00%	12,40%	1,50%
достатній	45,50%	53,60%	26,50%

Рівень компетентності	Лінгвістична компетентність	Комунікативна компетентність	Лінгводидактична компетентність
недостатній	40,50%	34,00%	72,00%

Аналіз рівня професійно–мовленнєвої компетентності вихователів за окремими складниками дав змогу виявити неоднорідність розвитку груп професійних навичок і визначити найбільш слабкі місця спеціальної підготовки вихователів до навчання дітей українського мовлення. Зрозуміло, що всі складники професійно–мовленнєвої компетентності в реальному навчально–освітньому процесі взаємозалежні і не можуть не впливати так або інакше один на одного. Однак, поелементний аналіз досліджуваного явища дає можливість виявити певні закономірності формування професійної компетенції педагогів.

Отже, найбільш підготовленими до здійснення професійно–мовленнєвої діяльності виявилися вихователі в плані комунікативної компетентності: 66% з них мають високий і достатній рівень сформованості комунікативних навичок. Та ця група професійних навичок прямо залежить від лінгвістичної і лінгводидактичної компетенції вихователів, а саме мовна та методична підготовка педагогів, за нашими даними, є найменш розвиненою. Як видно із таблиці, найнижчий рівень підготовки виявили вихователі в лінгводидактичному аспекті – 72% спеціалістів недостатньо володіють методикою навчання дошкільників другої мови. Аналіз конспектів та перегляд занять з українського мовлення дає можливість назвати найсуттєвіші недоліки сучасної практики навчання українського мовлення в російськомовних дошкільних закладах освіти.

1. Неправильно визначаються завдання і зміст навчання, провідною формою якого є спеціальні заняття з українського мовлення. Вихователі не диференціюють завдання з розвитку рідного мовлення із навчанням другої мови, вони часто керуються тим розділом програм “Малятко” й “Дитина”, де визначені завдання для розвитку українського мовлення, як рідного, адже тут програмові вимоги викладено детальніше і конкретніше, і тому вони більш доступні для користування. Дехто з вихователів навіть не усвідомлює різниці між програмою навчання рідного мовлення, яка видана українською мовою, а в російськомовному освітньому закладі має втілюватися російською мовою, і програмою навчання української мови як другої. Через це мовленнєві завдання на заняттях з рідного мовлення, які і проводяться рідною для дітей російською мовою, майже не відрізняються змістом, складністю і обсягом від аналогічних

занять з другої мови. Поставлені перед дітьми непосильні задачі надто перевищують їх мовленнєві можливості і тим самим унеможливають успішне та якісне формування мовленнєвих умінь. Поставлені завдання завищеної трудності провокують їх невиконання.

2. На заняттях мовленнєві завдання не розв'язуються комплексно. На більшості занять плануються завдання з лексики, часто до них додаються завдання формування зв'язного мовлення, а робота з фонетики і граматичної будови мовлення не передбачається. Часто завдання з граматики мають якнайширше визначення, тому фактично тільки декларуються, а не реалізуються. Подібний підхід до розв'язання завдань граматичної будови мовлення абсолютно ігнорує принцип „однієї трудності”, який в цьому питанні є одним із провідних. Ще більш узагальнені формулювання можна відстежити у визначенні завдань з фонетики, наприклад: вчити правильної вимови слів. На практиці це означає: „навчати одразу всього і нічого”. У розв'язанні завдань зв'язного мовлення вихователі переважною більшістю (≈95%) зосереджуються на формуванні навичок монологічного мовлення, навчання діалогу спеціальними засобами здебільшого не передбачається взагалі.

3. Неграмотно поставлені завдання позначаються на шляхах їх розв'язання. Це проявляється, передусім, в тому, що на заняттях головним чином здійснюється робота щодо активізації лексики. Прийоми семантизації нової лексики одноманітні. Найуживанішим є показ предмета або картинки і його називання українською мовою. Друге місце за частотністю застосування посідає переклад слова російською мовою. Дуже рідко використовується прийом добору синонімів, роз'яснення лексичного значення слів. Прикро, що новими лексемами взагалі виступають нові для дітей поняття і вихователі переходять для пояснень на російську мову.

Серед усього поданого обсягу лексики іменники становлять у ньому ≈65 – 70%, а дієслова – 5–7%, через що не формується база, яка б дала можливість дітям створювати потенційно комунікативні висловлювання. Не сприяє формуванню навичок продуктивного мовлення те, що вихователі вправляють дітей в основному у вживанні початкових форм мовних одиниць, виучувані граматичні конструкції і лексеми залишаються незмінними, а діти механічно, бездумно їх повторюють. Таким чином, не реалізується комунікативна спрямованість навчання, а також принцип новизни (за Є.І. Пасовим), що теж не готує дітей до переносу навички і творчого використання мовних засобів.

Типовими недоліками в галузі методики формування граматичної правильності мовлення є такі: 1) навички формуються шляхом механічних наслідувань мовних зворотів і граматичних форм за дорослим, а розвитку елементарних лінгвістичних уявлень на основі порівнянь з російськомовними аналогами, роз'яснень щодо утворення морфологічних або синтаксичних форм, які б сприяли свідомому оволодінню навичками, не здійснюється; 2) навички автоматизуються імітаціями на одному і тому ж мовному матеріалі, за умови незмінюваних комунікативних обставин, що не готує дітей до закріплення навички і, звичайно ж, до продуктивного мовлення.

Загальною помилкою значного числа вихователів є те, що не ведеться цілеспрямована робота над звуковимовою власне українських звуків та звукосполучень: не фіксується увага дітей на відмінностях вимови в двох мовах, дуже рідко відпрацьовується вимова ізольованого звука, не автоматизується його вимова у звукосполученнях, словах і фразах. Принциповою методичною помилкою є опрацювання з дітьми не специфічних українських звуків, а тих, що не самі по собі, не позиційно не відрізняються від російськомовних фонем. Тож, робота зі звуковимови в більшості випадків проходить формально, не даючи дітям уявлень про українську фонетичну систему та свідомого набуття навичок володіння мовою.

Своєрідність методики формування зв'язного мовлення в навчанні дітей другої мови полягає в тому, щоб використати механізми траспозиції – тобто набуті навички зв'язного мовлення з рідної мови застосувати в мовленнєвій діяльності засобами виучуваної мови. Для успішного здійснення переносу навички необхідно добре засвоїти мовні засоби – лексеми, словоформи, граматичні моделі. Недоліком багатьох занять є те, що виучуваний мовний матеріал не використовується під час складання дітьми текстів або міститься в них частково. Педагогами не використовуються резерви методики, які вже закладені в структурі заняття: на початку заняття вводиться нова лексика і разом із уже знайомою активізується, потім відпрацьовується звуковимова у виучуваній лексиці, ці слова вводяться до граматичних структур – набуваються навички вживання слів у словосполученнях, фразах, реченнях. Логічним завершенням заняття повинні стати діалог і монолог, до яких і включаються засвоєні на попередніх етапах мовні засоби. На жаль, цього не відбувається: завдання з лексики, граматики та зв'язного мовлення розв'язуються на різному лінгвістичному матеріалі, що також заважає його кращому засвоєнню.

4. Однією з найгрубіших помилок є підміна мовленнєвого заняття навчанням дітей грамоти. Такі заняття не вирішують мовленнєвих завдань, а, головне, неприпустимо, щоб діти тільки розпочавши засвоювати грамоту російської мови, були залучені до засвоєння іншої.

5. Характерним для більшості занять став безпідставний перехід педагога з української на російську мову. Як зазначають авторитетні джерела, міжмовні переключення здійснювати недоцільно, інакше це посилює інтерференцію. Недоцільним також є використання досить часто вживаного непрямого перекладу, що теж посилює інтерференцію. Особливо разючою стала поширена практика використовувати переклади прозових текстів і навіть віршованих текстів з української мови на російську для встановлення ступеня розуміння дітьми мови.

Отримані експериментальні дані дають можливість зробити деякі висновки щодо стану готовності фахівців дошкільної освіти до навчання української мови дітей некорінної національності.

1. Для дослідження професійно–мовленнєвої компетентності вихователів як готовності до організації та здійснення процесу навчання дошкільників українського мовлення були визначені суть та критерії трьох основних складових цього поняття: лінгвістичної компетентності, комунікативної та лінгводидактичної підготовки.

2. Вивчення готовності вихователів до навчання дошкільників українського мовлення виявив незадовільний стан їх професійно–мовленнєвої компетентності. Так, за встановленими критеріями недостатню лінгвістичну компетентність мають 40,5% вихователів, комунікативну – 34%, а недостатню лінгводидактичну компетентність – 72% педагогів, які мають навчати української мови дітей в російськомовних дошкільних закладах.

3. Найбільш слабкий рівень професійно–мовленнєвої підготовки засвідчили вихователі в лінгвістичному та лінгводидактичному аспектах своєї діяльності. На нашу думку, ці два аспекти негативно позначилися і на комунікативній компетентності фахівців, адже слабе володіння мовою, якою навчаєш і якої навчаєш, та незнання самої технології процесу навчання стримує природне, невимушене спілкування, обмежує вільний вибір мовних засобів, тримає весь час вихователя у напрузі.

Недостатня лінгвістична підготовка вихователів простежувалася в значних мовленнєвих помилках, які мають інтерферентну природу. Найбільш вразливими виявилися лексика і граматики українського мовлення педагогів.

4. Лінгводидактична некомпетентність вихователів спостерігалася у невмінні використовувати дані лінгвістичного міжмовного аналізу для попередження інтерференції й активізації транспозиційних можливостей рідної мови; у неволодінні спеціальними прийомами розвитку мовлення при засвоєнні нерідної мови; у незнанні принципів побудови двомовного навчання.

*Література:*

1. Богуш А.М., Котик Т.М. Особливості вивчення української мови в дошкільних закладах з російською мовою навчання. – Одеса, 1995. – 52 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики. – М.: Смысл, 1999. – 418 с.
3. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти/За ред. А.М. Богуш. – Одеса, 2001. – 269 с.

## ВИХОВАННЯ

*Л.Дибкова*

### УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Працюючи на протязі багатьох років із студентами 1–го курсу (17–18 років), під час проведення занять з інформатики ми звернули увагу на досить дивне явище: переважна більшість студентів прийшли навчатися за власним бажанням (тобто мотивація в певній мірі існує), багато із них мають досить ґрунтовну підготовленість з інформатики, відвідуваність занять – майже 100%. І при цих позитивних моментах під час проведення контрольних заходів ми отримували низькі результати успішності. Таке парадоксальне явище і змусило нас замислитись над тим, які ж фактори впливають на успішність навчання і яким чином можна ці фактори враховувати у навчальній діяльності для отримання кращих результатів.

Питання збільшення результативності навчально–виховного процесу завжди було предметом інтересу вчених. Будь–яка педагогічна технологія має основну ціль – досягти успішності у навчанні. Для цього створюються певні педагогічні системи, розробляються методичні поради і вказівки, навчальний процес розкладається на складові, які в подальшому детально аналізуються.

В.Сухомлинський стверджував, що єдине джерело внутрішніх сил, що породжує енергію для подолання труднощів навчання, – успіх в навчанні. Я. Коменський, А. Макаренко, К. Ушинський акцентували увагу на використанні в змісті навчального матеріалу життєвих ситуацій, на необхідності створення сприятливого емоційного клімату в процесі навчання.

Розвитку ціннісно–сміслової сфери у студентів сприяє застосування особистісно–орієнтованого навчання (І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка та ін.). Це призводить до особистісного саморозвитку і самоактуалізації, що збільшує успішність навчальної діяльності.

В сучасних дослідженнях чітко виявляється тенденція до вивчення, аналізу, формуванню різних компонентів особистості не ізольовано, а у взаємозв'язку.

Цікаві дослідження представлені в роботі „Формування вмінь застосування знань у взаємозв'язку із самооцінкою” Глебова О.О.[2] Підкреслюючи значення вмінь застосування отриманих знань на практиці, автор дослідив і науково обґрунтував, що такі вміння

впливають на розвиток особистості в цілому, в тому числі і на розвиток самооцінки. Вони збагачують самооцінку новим змістом – усвідомленням зросту можливостей розумової і практичної діяльності, зросту наполегливості у навчанні і збільшенню статусу особи в студентському середовищі. В роботі доведено, що певний рівень самооцінки відповідає рівню сформованості вмінь застосування знань, а отже і впливає на успішність навчання в цілому.

І.Бех у своїх дослідженнях підкреслює, що педагогіка успіху в теперішніх умовах „...переживає піднесення. На неї працює і оновлений навчальний зміст, і інноваційні технології, і нові форми освіти” [1, 9]. Він зазначає, що переживання почуття успіху у людини, і відповідно перебігання процесів самоактуалізації й самоствердження, пов’язуються з тією діяльністю, в якій суб’єкт має безсумнівні досягнення. І почуття успіху на рівні цінності має стати ядром у структурі образу Я, особистості в цілому.

Домінування у особистості тенденції керуватися або мотивацією досягання успіху або уникання невдач, які ґрунтовно проаналізував Т.Елерс і створив відповідні методики, необхідно враховувати викладачу при викладанні тієї чи іншої дисципліни.

Таким чином, ми бачимо, що такі особистісні риси як самооцінка, мотивація, рівень самоконтролю нерозривно взаємозалежать та взаємодіють із застосованими педагогічними та психологічними методами. І тільки розглядаючи кожного студента як окрему особистість, можна сприяти його успіхам не тільки в навчанні, але й в становленні його як майбутнього фахівця.

Тому метою нашого дослідження є аналіз педагогічних та психологічних умов, які сприяють виникненню такої ситуації, що призводить до отримання індивідом успіху.

Перед тим як перейти до розгляду більш вузького питання – успішності в навчанні, необхідно проаналізувати яким чином досягти успіху в широкому розумінні.

Спочатку необхідно з’ясувати а що таке є успіх? Всі люди прагнуть досягти успіху. Критерії досягнення успіху у кожного можуть бути різними: наприклад, кар’єрний ріст, виховання власних дітей, досягнення певного матеріального достатку та ін. Досягнути успіху не означає, що необхідно виконувати щось надзвичайне, це означає, що людина відчуває задоволення від докладених зусиль і від того, що ці зусилля принесли певний результат.

Таким чином, успіх – це досягнення поставленої мети і позитивне переживання почуття задоволення чи радості від того, що результат, до якого прагнула особистість, співпав або навіть перевищив



очікуваний. Успіх – це не стільки результат наявності таланта та здібностей, скільки вміння застосувати цей талант та ці здібності, щоб ефективно використати їх на практиці.

Кожне досягнення індивіду і переживання при цьому відчуття успіху викликає ланцюгову реакцію – формуються стійкі і більш сильні мотиви діяльності, підвищується самооцінка і, відповідно, створюються передумови для подальших успіхів. Таким чином, переживання почуття успіху має вирішальне значення у психічному розвитку індивіду і впливає на його подальшу активність і життєдіяльність в цілому.

Ми виділяємо такі необхідні передумови для досягнення успіху:

1. Чітко поставлена ціль, що реально може бути досягнута. Вміння ставити конкретну ціль – це вже частина успіху. Основною причиною, за якою люди нічого не досягають, є відсутність певного поняття про те, що уявляє собою ціль. Це, в свою чергу, веде до того, що начебто є бажання рухатися в певному напрямку, але кінцева мета не конкретизована. Не можна ціль висловлювати як, наприклад, „Я хочу добре вчитися”. Це має бути конкретна і виважена мета, наприклад, – „Я хочу досконало оволодіти можливостями текстового процесора Microsoft Word”.

Реальність поставленої цілі – також складова успіху. Існують певні підходи до формулювання цілі. Нам здається цікавим наступний, який називається S. M. A. R. T. (Smart – розумний, англ.). Це абревіатура п’яти англійських слів, що означають: а) Specific – ціль повинна бути максимально конкретною. Ступінь її прозорості визначається однозначністю сприйняття іншими; б) Measurable – ціль повинна бути такою, яку можна виміряти. І вимір повинен виконуватися як для кінцевого результату, так і для проміжного; в) Achievable – необхідно адекватно оцінювати ситуацію з точки зору наявності зовнішніх і внутрішніх ресурсів, які має або може отримати індивідуум; Relevant – ціль не суперечить переконанням інших і не порушує баланс з іншими поставленими цілями; г) Timebound – термін виконання цілі.

2. Планування діяльності. Тут дуже важлива допомога викладача, який пропонує детальний план досягнення поставленої цілі. Студентам ж надають право відкоректувати його за власним бажанням, залишаючись при цьому у сфері поставлених навчальних задач.

3. Наявність власних можливостей, які адекватно трактуються. Сюди ми відносимо окрім наявності спеціальних знань, також і такі якості індивіду як сила волі, наполегливість, віра в успіх. Важливо, щоб ці можливості студент оцінював реально.

3. Бажання досягнути успіху (мотивація). Мотивація, в свою чергу, залежить від виду притаманного індивіду локус–контролю. Зовнішній локус–контроль – це, коли причину певних подій або отриманих успіхів чи невдач пояснюють зовнішніми умовами – умови, оточення, вплив обставин тощо. Внутрішній локус–контроль – пояснення через власні можливості (неможливості), здібності тощо. Силу бажання необхідно постійно підкріплювати, підтримувати, і тут вплив викладача неоцінений.

4. Впевненість в собі. На цей фактор впливають такі параметри як рівень самооцінки, минулий досвід, соціальне оточення тощо. Самооцінка відображає ступінь розвитку у індивіда почуття самоповаги, власної цінності, позитивного відношення до сприйняття оточуючого світу. Низький рівень самооцінки веде до негативного відношення до себе, невіри у власні можливості і, відповідно, отримати успіх. Високий же рівень самооцінки – це вже гарантія успіху.

Таким чином, базуючись на цих визначених критеріях досягнення успіху, можна перейти до конкретної області їх застосування, яка важлива для будь–якої людини, – це педагогічна діяльність.

Процес навчання – особливий вид діяльності. Тут відсутнє швидке отримання результатів, таких як, наприклад, грошова винагорода або рейтинг у спортивному змаганні. Навчальний процес – це діяльність, яка орієнтована більшим чином на майбутні глобальні досягнення (кар'єра, життєві блага, особистісний зріст тощо). Ця завуальованість цілей і є, ми вважаємо, однією із причин кризового стану освіти.

І від викладача в більшій мірі залежить чи буде успішним навчання, і, відповідно, успішною і трудова діяльність. Необхідно студентам–першокурсникам роз'яснювати, що без наявності у них відповідної мотивації до самостійної постійної праці, без докладання ними певних зусиль значних досягнень у навчанні вони не отримують, викладач лише допомагає студентам ефективно навчатися.

Ось чому актуальним на сьогоднішній день є побудова такої системи навчання, яка ґрунтується на технології створення успіху, що призводить до формування у студентів тенденції оцінювання власної діяльності з точки зору її успішності.

Ситуація успіху є умовою перетворення позитивного відношення до навчання в активне та творче, яке приносить радість та задоволення. Задоволення виникає від труднощів, які вдається подолати. Радість викликають отримані результати і усвідомлення адекватності отриманої оцінки.

Ситуація успіху – це цілеспрямована, спеціально організована і підготовлена комбінація умов, при якій створюється можливість

досягти певного успіху. І цей успіх повинен бути усвідомлений студентом. Ситуація успіху включає обов'язкове фіксування уваги викладача на певному, навіть незначному досягненню студента.

Розробник педагогічної технології „Створення ситуації успіху” А.С. Белкін дає таке визначення ситуації успіху: „Поєднання умов, які забезпечують успіх як результат цієї ситуації. Ситуація успіху – це те, що може організувати вчитель для успішного навчання учня і досягнення ним радості” [2, 197]. Також автор зазначає, що така ситуація має характер штучно створеної і носить тимчасовий характер. При цьому педагог посилює оцінний акцент на позитивних якостях учня і майже не звертає увагу на наявні недоліки. Таким чином, можна відкоригувати вже сформовану так звану „навчену безпорадність” і поступово, по мірі зростання впевненості в своїх силах, збільшувати вимоги до учня.

Саме базуючись на цих положеннях, ми вирішили застосувати технологію створення ситуації успіху в процесі навчання з інформатики. Враховуючи викладені вище вимоги щодо досягнення успіху, ми пропонуємо таку модель навчання при реалізації ситуації успіху:

На першому етапі відбувається оцінка поточного стану. Цей етап необхідно розділити на дві частини: а) підготовленість як певний обсяг знань, якими володіє студент на початку навчання; б) психологічна підготовленість на подолання труднощів, які зустрічаються. І ми вважаємо, що саме друга частина є визначальною. Для реалізації першої частини ми проводимо тестування студентів для визначення рівня попередньої підготовленості з інформатики. Це дає нам змогу виявити студентів із слабкою або навіть нульовою підготовкою. Для них ми проводимо додаткові заняття.

Другу частину ми реалізуємо таким чином. Створюємо певні завдання для виконання на практичному занятті, які включають питання творчого або узагальнюючого плану. За допомогою метода спостереження ми виявляємо студентів, які а) намагаються самостійно виконати завдання та б) які відразу потребують допомоги. Саме до цієї, другої групи студентів ми застосовуємо педагогічну технологію „Створення ситуації успіху”.

На другому етапі відбувається вироблення цілей. Не маючи цілі, її неможливо реалізувати. Але ціль має бути дуже конкретною. Якщо ціль завелика, її краще розділити на кілька невеликих цілей, які можливо досягнути в недалекому майбутньому. У випадку, коли ціль є настільки важкою, що її неможливо досягнути, то результатом діяльності є фрустрація, а не досягнення. Якщо особу спонукати до обговорення постановки цілей, значно збільшуються шанси на її

позитивне сприйняття цілі. І взагалі, люди зацікавлені в досягненні мети до тієї міри, поки думають, що їх власні інтереси будуть задоволені. Тому на цьому етапі ми також активно залучаємо студентів. На початку навчання ми пропонуємо кожному сформулювати власне уявлення про мету навчання, про цілі, які він має. Це позааудиторна робота виконується за бажанням. Далі ми проводимо публічне обговорення отриманих робіт і разом із групою формуємо головну ціль (місію) навчання. Залучення до процесу вироблення цілей студентів сприяє включенню їх до процесу управління навчанням і, відповідно, підвищенню їх мотивації до навчання.

Третій етап присвячений розробці стратегії реалізації поставлених цілей. Стратегія дозволяє виявити ті чи інші пробіли в знаннях і заповнити їх, проводити роботу над собою. Спочатку ми пропонуємо студентам заповнити таблицю самооцінки по визначених викладачем окремим питанням теми. Це дає можливість проаналізувати власні знання і самостійно визначити, які саме питання необхідно доопрацювати. Також ми впроваджуємо такий метод як письмовий звіт (схематичний) досягнень студентів за поточний період (наприклад, від минулого заняття). Розробка стратегії дає можливість студентам самим формувати вид діяльності для кращого засвоєння навчального матеріалу.

На четвертому етапі відбувається створення плану досягнення цілей. Незапланований успіх – запланована поразка. Ми пропонуємо конкретний план учбових тем, які вивчаються, із визначенням дат, на яких підводяться попередні підсумки. Така робота повинна бути виконана письмово (письмові документи швидше породжують обов'язки). Але залишаємо за студентами право вносити певні зміни (наприклад, у терміни) із погодженням з викладачем. Планування – це витончений план примушення не тільки іншого, але й самого себе. Планування створює для студентів додаткову мотивацію в зв'язку з тим, що саме він і для себе особисто цей план створює.

Наступний крок – реалізація розробленого плану. Тут відбувається ретельне виконання всіх пунктів плану. У випадку відхилення від запланованої дати викладач допомагає відкоректувати існуючий план і знову надихає студента до його виконання.

Останнім етапом є контроль досягнень. Контроль поділяється на дві частини: а) контроль успішності оволодіння певним обсягом знань; б) контроль досягнень відповідно індивідуальним планам. Перший вид проводиться або самим студентом через тестування і перевірка їх відповідно до ключів та (або) викладачем. При цьому попередньо необхідно розробити а) стандарти, з якими і

порівнюються отримані результати; б) розробити критерії оцінювання (час виконання, кількість завдань тощо).

Другий вид (якщо результати позитивні) формує відповідальність за власні рішення, збільшує мотивацію і самооцінку, надихає на подальші успіхи. Саме на цьому етапі викладач повинен організувати роботу таким чином, щоб студент усвідомив та проаналізував досягнуті результати. Як правило, цей, як ми вважаємо, найголовніший етап, залишається поза увагою багатьох викладачів. Результати проведених контрольних заходів не аналізуються, студенту не пояснюють його помилки, тобто ефективність проведення таких контрольних заходів дуже невелика і носить формальний характер.

Але саме під час контролю закладається підґрунтя майбутніх успіхів.

Аналізуючи емоційне спрямування результатів контрольних заходів, ми вважаємо, що необхідно контролювати не стільки отриманий результат навчальної діяльності, скільки ті зусилля, які витрачені на його отримання. Якщо оцінка висока, але зусилля мінімальні, це призведе до формування поверхневого ставлення до навчання, зниження мотивації і в подальшому до зниження і результатів в цілому. Якщо ж оцінка невисока, а зусилля витрачені великі, це призводить до аналогічних наслідків.

Ці висновки підтверджують і проведені нами дослідження. Студент із доброю попередньою підготовкою може в кінці навчання з курсу інформатики перетворитися на невстигаючого, якщо викладач не приділяє йому достатньо уваги, не враховує ті фактори, які призводять до отримання успіху.

Необхідно максимально реалізовувати індивідуальний підхід до кожного і змінювати горизонтальне оцінювання досягнень (з іншими) на вертикальне (із самим студентом). Саме тому ми прагнемо створити ситуацію успіху на етапі контролю досягнень. Незважаючи на невисоку оцінку, ми підкреслюємо певні досягнення студента, якщо він доклав значних успіхів, які можна виміряти шляхом порівняння із попереднім станом. Таким чином, формується позитивне відношення до навчання в цілому, почуття успіху, яке викликане подоланням труднощів, і посилюється активне відношення до навчання, прагнення стати ще більш успішним.

Успішності навчальної діяльності студентів сприяє і використання можливостей мережі Internet. При навчанні інформатики це полягає в наступному.

1. На початку процесу навчання ми даємо студентам власну електронну адресу (e-mail), для того, щоб студенти мали постійний безпосередній зв'язок з викладачем. Це створює додаткову

можливість для спілкування (можна задавати свої запитання, вносити пропозиції, висловлювати свої думки тощо). На цю ж адресу студенти можуть відсилати і власні роботи на перевірку викладачу, що відповідає сучасному напрямку ефективної діяльності: максимальне перетворення паперових процесів в електронні.

2. Всі студенти реєструються в мережі Internet як цілісна група. Це дозволяє: а) організувати обмін повідомленнями між членами групи (зв'язок „студент–студент”) і викладачем (зв'язок „студент–викладач”); б) застосувати список розсилок (mailing lists) для організації спілкування попередньо зареєстрованих груп користувачів. Кожне повідомлення, яке надсилається в дискусійну групу, автоматично розсилається всім учасникам. Одним із учасників може бути викладач; в) організовувати обговорення навчального матеріалу в режимі чат–спілкування; в) проводити ефективні опитування.

3. Збільшенню мотивації сприяє і створення бази даних в Internet для накопичення в ній цікавої інформації навчального характеру (посилання на книги, цікаві статті, повідомлення тощо). Таку інформацію можуть надсилати як викладачі, так і студенти.

Широке впровадження у педагогічну діяльність ситуації створення успіху вимагає подальшого дослідження і розвитку сучасними науковцями. Сучасний світ постійно створює виклики системі освіти, що вимагає проводити реформування існуючих і створення нових підходів і методик. Лише покращуючи якісні показники освіченості сучасників випускників вищої школи, можна бути впевненим, що їх майбутнє, як і майбутнє країни в цілому – це успішна, творча діяльність, що приносить велике задоволення і збільшує добробут.

#### *Література:*

1. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання”. Педагогіка і психологія. – 2004, № 2.
2. Глебов А.А. Формирование умений применять знания во взаимосвязи с самооценкой. Дис. на звання к.п.н., 1988.
3. Пехота О.М. Освітні технології: Навч.–метод. посіб. – К.: А.С.К., 2001.

*О.Голік*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*У статті розглядаються основні напрями роботи з підготовки майбутніх вчителів до позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників.*

Національна доктрина розвитку освіти вказує на постійне оновлення змісту та форм організації навчально–виховного процесу. Певною мірою це стосується позакласної дозвілєвої діяльності учнів [3, 3].

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить про те, що дослідженню проблеми дозвілєвої діяльності учнів приділялась належна увага, зокрема сценарно–режисерським основам дитячої художньо–ігрової діяльності – Д.М.Генкін, О.І.Марков, А.А.Конович, С.В.Образцов, І.Г.Шароєв та ін.; проектуванню нових форм культурно–дозвілєвої діяльності дітей – Д.Б.Дондурей, Т.М.Дрідзе, О.Г.Севан, В.М.Розін, С.М.Гончарук, О.М.Петровський та ін.; позакласної виховної роботи з дітьми шкільного віку – Т.Д.Дем’янюк, Г.Т.Кловак, В.П.Коротєєва, С.А.Литвиненко, Г.Я.Майборода, Н.М.Черігуха, П.М.Щербань та ін.; організації дозвілєвої діяльності школярів – Є.Б.Акнаєв, Ю.К.Бабанський, М.Г.Бушканець, Г.Г.Волощенко, Г.А.Євтеєва, В.Х.Лукманова, А.С.Макаренко, О.О.Мелік–Пашаєв, В.О.Сухомлинський та ін.); впливу культурно–масових заходів на становлення професіоналізму студентів – Л.І.Міщик, Л.Р.Пелех, М.І.Приходько, Г.В.Троцько та ін.; формуванню професійно важливих якостей майбутніх учителів – І.М.Богданова, В.К.Буряк, Т.О.Дмитренко, Л.В.Кондрашова, З.Н.Курлянд, А.Ф.Линенко, С.А.Литвиненко, Г.О.Нагорна, О.В.Плахотник, Р.І.Хмелюк та ін.

З огляду на викладене вище стає очевидною актуальність проблеми підготовки майбутніх вчителів до організації позакласної дозвілєвої діяльності старшокласників.

Під організацією позакласної дозвілєвої діяльності ми розуміємо двобічний процес, де органічно поєднуються опосередкований педагогічний вплив учителя з активною самодіяльністю учнів, їхньою свободою при виборі видів і форм дозвілля та способів заповнення його змісту. Специфіка організації позакласної дозвілєвої діяльності зумовлена особливостями її об’єкта (який одночасно є суб’єктом вільного вибору змісту, форм і видів дозвілля) – учнів, характером їхнього дозвілєвого спілкування (високий рівень психологічної сумісності, взаєморозуміння і уваги; чуйність і емпатія; виключення безапеляційного вказівного тону) з учителем (як носія соціокультурного досвіду і посередника поміж дитиною та культурою, тобто суб’єкта педагогічного супроводу й керівництва), змістом («будівельний матеріал» для педагогічного проектування й засвоєння учнями) та засобами опосередкованого педагогічного впливу (форми, методи, прийоми) [1, 10].

У ході дослідження нами виявлено, що система підготовки майбутніх учителів до організації позакласної дозвілєвої діяльності

будується на закономірностях педагогічного процесу і передбачає створення оптимальних педагогічних умов, найважливіші з яких: оновлення навчальної інформації теорією дитячого дозвіллезнавства, застосування засобів соціального проектування модернізованих форм дитячого дозвілля й актуалізації особистісного сенсу у набутті власного досвіду раціонального використання вільного часу й участі в культурно–масових заходах освіти.

Визначено, що специфіка підготовки майбутнього вчителя полягає у тісній взаємодії теоретичних і прикладних аспектів психолого–педагогічних навчальних дисциплін, що дає змогу за період навчання сформуванню відповідну готовність до організації позакласної дозвіллевої діяльності.

З'ясовано, що вчителем, готовим працювати творчо, можна вважати спеціаліста, який: оволодів обсягом знань, умінь та навичок відтворення еталонів професії на рівні майстерності (нормативні критерії); відповідає професійним вимогам професії та професійному статусу (об'єктивні критерії); особисто схильний до професії, мотивований до праці в ній, задоволений, ціннісно орієнтований (суб'єктивні критерії); використовує соціально прийнятні прийоми, способи, технології, професійні знання, навички для досягнення конкретних результатів виховання та навчання підростаючих поколінь (процесуальні критерії); досягає бажаних результатів у своїй діяльності (результативні критерії); володіє умінням вступати в конкретні відносини на ринку послуг виховання та навчання; готовий до оволодіння даною професією, водночас усвідомлює та має перспективу розвитку, вдосконалення своєї майстерності (критерії професійної придатності до навчання); відданий своїй професії, спроможний захистити та підтримати її навіть у складних умовах (критерії конкурентоспроможності).

Іншими словами, педагог високого класу – це спеціаліст, який має значний рівень професійної діяльності, свідомо збагачує та розвиває себе у процесі професійної діяльності, стимулює інтерес суспільства до результатів своєї праці.

Викладені вище критерії наближають до опису узагальненої еталонної моделі сучасного учителя до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників.

Для конкретизації визначення рівня підготовки майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників пропонуються такі компоненти:



мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних до мети та завдань позакласної дозвіллевої діяльності (соціальні, педагогічні, особистісного розвитку та зовнішньої привабливості);

когнітивний – сукупність знань, необхідних для організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників;

операційний – сукупність умінь і навичок позакласної дозвіллевої діяльності;

особистісний – сукупність можливих особистісних якостей, пов'язаних зі ставленням до предмета діяльності, її процесу, інших учасників діяльності, самого себе, дітей, батьків;

комунікативний – сукупність операцій вербальної та невербальної взаємодії.

Враховуючи неоднорідність студентів за знаннями, ставленням до навчання, готовністю до організації позакласної дозвіллевої діяльності, було виділено три рівня готовності: високий, середній, низький. Умовно їх назвали: творчий, пошуковий, репродуктивний.

Творчий рівень характеризується чіткою мотивацією на оволодіння майбутньою професією; високим рівнем знань, необхідних для організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників; позитивною динамікою засвоєння конкретних умінь та навичок організації дозвіллевої діяльності; наявністю необхідних особистісних якостей; постійним проявом особистісно–орієнтованої взаємодії з учнями; спроможністю на підготовчому етапі не потребувати допомоги викладача.

Пошуковому рівню властиві добре сумління у навчанні, потреба отримати й використати знання для осмислення і вирішення нинішніх педагогічних проблем; достатні знання щодо організації позакласної дозвіллевої діяльності; немає постійного прояву засвоєння умінь та навичок; особистісні якості, необхідні в організації дозвіллевої діяльності, сформовані недостатньо, але студент працює над їх вдосконаленням; особистісно–орієнтована взаємодія з учнями спостерігається ситуативно; на підготовчому етапі звертається за допомогою викладача.

Репродуктивний рівень відзначається нестійкою мотивацією у навчанні; знання недостатні для організації позакласної дозвіллевої діяльності; не спостерігається позитивна динаміка у засвоєнні необхідних умінь та навичок; особистісні якості сформовані недостатньо та студент не намагається їх вдосконалити; особистісно–орієнтована взаємодія з учнями практично не спостерігається; на підготовчому етапі працює частіше тільки за вимог викладача.

У контексті започаткованого дослідження було визначено головні напрями підготовки майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників. Їх сутність полягала в реалізації таких педагогічних умов:

– оновлення змісту професійних знань щодо сутності організації позакласної дозвіллевої діяльності;

– спрямування методів і форм організації пізнавально–практичної діяльності студентів на усвідомлення специфіки та засвоєння ними варіативних способів реалізації функцій дозвіллевої діяльності у світлі сучасних освітніх педагогічних технологій;

– використання отриманих знань, набутих умінь і навичок у роботі із старшокласниками.

Важлива роль у формуванні майбутнього вчителя належить насамперед дисциплінам психолого–педагогічного циклу, тому що саме вони забезпечують теоретичну та практичну базу підготовки студентів педагогічних інститутів: озброюють їх знаннями, які є закономірною основою педагогічної праці, допомагають студентам усвідомлювати всю важливість професії вчителя, виховувати інтерес до неї. Однак науково–методичні дослідження останніх років та досвід вищих навчальних закладів засвідчує, що успішне вирішення багатопланової проблеми формування особистості майбутнього вчителя, його культури педагогічного спілкування можливе за умови спільної роботи всіх навчально–виховних підрозділів вищої педагогічної школи (і насамперед кафедр), оптимального вживання засобів та можливостей кожної дисципліни [2, 140].

Вивчення сучасного стану і досвіду організації позакласної дозвіллевої діяльності зумовило відбір відправних позицій, важливих для створення спецкурсу „Організація та режисура виховних заходів”, спрямованого на формування у студентів естетично–культурних потреб та готовності до позакласної дозвіллевої діяльності студентів Бердянського державного педагогічного університету. По–перше, це необхідність застосування такої технології, що являла собою цілісну педагогічну систему з чітко визначеною метою, завданнями, змістом, методикою дослідницької роботи, методами педагогічно–виховного впливу, формами роботи. По–друге, створення умов для успішності процесу розвитку культурно–естетичних потреб старших підлітків, пов’язаний зі становленням їх соціально–психологічної сфери, насамперед з динамікою мотивів, інтересів, нахилів, ідеалів, уподобань та інших потенціалів майбутньої особистості. Найкращі можливості для здійснення такого процесу дає вільний позакласний дозвіллевий час. За даними досліджень, саме ці умови у структурі

часу особистості підлітка залишається досить незапитаним на сьогодні і його потенційні можливості використовується недостатньо.

Таким чином, спецкурс „Організація і режисура виховних заходів” є складовою частиною у підготовці майбутнього фахівця до позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників. Вона спрямована на оволодіння студентами теоретичних засад режисури, методами прогнозування та впливу прийнятних в умовах школи культурно–дозвільних форм і програм для учнів різних вікових категорій, професійно грамотної їх організації, постановки, оформлення й проведення.

Було виділено такі складові: культурно–дозвільні заходи – складова частина сфери життєдіяльності суспільства й людини; режисура та постановка культурно–дозвільних заходів як образна організація педагогічного впливу на школяра; провідні напрямки режисерсько–постановчої діяльності та кваліфікаційна характеристика фахівця; художні методи режисерсько–постановчої діяльності; особливості режисури та постановки масових свят; особливості організації та постановки конкурсних, художньо–публіцистичних програм; прогнозування впливу культурно–дозвільних програм на духовний розвиток школярів.

До основних напрямків розвитку професійної культури майбутніх учителів у підготовці їх до організації позакласної дозвіллевої діяльності належать:

- організація теоретичних і практичних занять із вироблення вмінь і навичок психологічного впливу на учнів;
- підготовка й конструювання професійно–педагогічного спілкування;
- підготовка до діагностичної і психокорекційної діяльності.

Психолого–педагогічний супровід у підготовці майбутніх учителів до організації позакласної дозвіллевої діяльності з широкою програмою тестування й психологічної корекції забезпечує можливість максимально стримувати негативні прояви та стимулювати їх активність. Беручи до уваги те, що якісні утворення у структурі особистості, зміни у її спрямованості найбільш продуктивно відбуваються через введення студента до відповідної діяльності, головним змістом роботи було поступове прилучення студента до культурно–дозвіллевої діяльності. Здійснення цього підходу свідчить про те, що у такій діяльності відкриваються перспективні можливості використання особистісно–діяльнісного підходу, сучасних методів співтворчості й суб’єкт–суб’єктних відносин, педагогічних новацій.

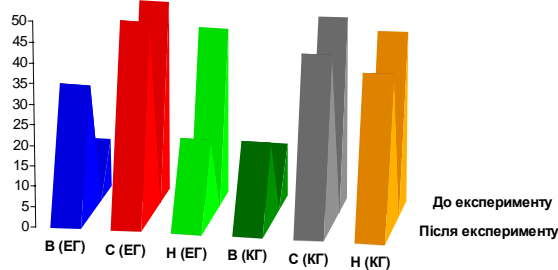
Отриманні шляхом експериментального дослідження результати (див.табл.1) дозволяють зробити висновок, що впровадження у

практику професійно–педагогічної підготовки майбутнього учителя цілісної системи підготовки студентів ВНЗ, тобто розробленого нами та впровадженого у педагогічну практику Бердянського державного педагогічного університету спецкурсу „Організація та режисура виховних заходів”, реалізація через особистісно зорієнтовану технологію спроектованих педагогічних умов забезпечують формування у студентів високого рівня готовності до позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників та майбутньої професійно–педагогічної діяльності. Це підтверджують якісні і кількісні зміни, які відбулися у показниках розвитку всіх компонентів готовності до позакласної дозвіллевої діяльності.

Таблиця 1.

**Визначення рівня готовності до організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників**

№ п/п	Рівень готовності	На початку експерименту		На кінець експерименту	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1.	Високий рівень готовності	12	13	32	20
2.	Середній рівень готовності	47	45	48	42
3.	Низький сформованості	41	42	20	38



Наводимо порівняльну діаграму показників формування готовності майбутніх вчителів:

Було з'ясовано, що підготовка майбутнього вчителя до педагогічної праці з організації позакласної дозвіллевої діяльності старшокласників передбачає розширення та ускладнення спектру його

педагогічних функцій, починаючи з визначення власних завдань щодо керування дитячим дозвіллям, застосування традиційних чи інноваційних технологій організації позакласної дозвіллевої діяльності, адаптації і вдосконалення їх в особистому досвіді та, закінчуючи здатністю до самостійного проектування й режисерсько–сценарних розробок інноваційних форм дозвілля старшокласників.

Між тим, проведене дослідження не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Воно відкриває перспективу для розробки професіограми сучасного вчителя як менеджера сфери культурного дозвілля у позакласний час старшокласників з урахуванням її національної специфіки та нових тенденцій розвитку інформаційного простору.

#### *Література:*

1. Вульфів Б.З., Поташник М.М. Организатор внеклассной воспитательной работы: (Содержание и методика деятельности). – К.: Рад. школа, 1984. – 214с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько–фінський інститут менеджменту, 1997. – 302 с.
3. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті //Освіта України. – 2002. – №16. – С. 3–9.

*О.Заболотська*

### **СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Важливим завданням сучасної національної освіти є оптимізація навчально–виховного процесу у вищих навчальних закладах, оскільки саме в них створюється основа майбутнього рівня національної інтелігенції. Перспектива розвитку національної держави значною мірою залежить від культурно–освітнього рівня її громадян, від того, яка система цінностей буде домінувати у світоглядній орієнтації підростаючого покоління. Вирішення поставленої мети передбачає необхідність орієнтації на формування і розвиток самодостатньої особистості кожного студента.

Сказане не означає, що ВНЗ не розвиває індивідуальність студента – майбутнього фахівця. Усе ширше використовуються новітні технології (інформаційна, проектна, проблемна тощо), що в широкому розумінні призначені для активізації навчально–пізнавальної діяльності студентів і підвищення ефективності їхньої загальнонаукової та професійної підготовки. Реалізація розвиваючих можливостей застосовуваних технологій навчання сприяє також і психічному розвитку студентів. Однак цей розвиток носить поки що стихійний і багато в чому однобічний характер. Як правило, сучасні

технології висувають підвищені вимоги до таких сфер індивідуальності студентів, як інтелектуальна, мотиваційна, волевольова, предметно–практична. Напрругу випробовують в основному пізнавальні процеси, активізуються волевольові та мотиваційні стани. У той же час для розвитку індивідуальності як цілісності важливі впливи й на інші сфери, що відповідають за життєво важливі вияви людини, – незалежність, самостійність, здатність вибирати й вирішувати проблеми, усвідомлювати своє Я, визначати власну життєву позицію. Сформованість названих властивостей повинна мати місце в індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов – це професійно значущі характеристики індивідуальності.

Спеціальні дослідження (Н.І.Алексеев, Л.В.Байбородова, Є.В.Бондаревська, Є.М.Ібрагімова, М.М.Левіна, В.В.Сєриков, І.С.Якіманська та ін.) свідчать, що вченими створені концепції і розроблені технології, що реалізують особистісно–орієнтований, індивідуально–творчий, культурологічний та інші підходи, котрі сприяють деякою мірою формуванню індивідуальності студента. Однак у них не відбито уявлення про індивідуальність як цілісність психічного світу, що виражає сутність індивідуальності студента як майбутнього вчителя іноземних мов, не розглядаються пропоновані педагогічні засоби з погляду впливу на окремі сфери студента під час навчання іноземних мов, на професійно значущі властивості його індивідуальності.

*Актуальність* статті зумовлена тим, що в традиційних курсах педагогіки і методики викладання іноземних мов не передбачений спеціальний блок знань з основ педагогічної і психологічної структури педагогічної діяльності вчителя іноземної мови. Ми намагалися заповнити цю інформаційну прогалину за рахунок оновлення змісту навчальних курсів “Основи педагогічної діяльності”, “Шкільний курс методики викладання іноземних мов”, „Педагогічна культура і творчість”, „Основи наукової комунікації іноземною мовою”, а також посилення їхніх між предметних зв’язків із курсом педагогіки та змістом педагогічної практики, що і визначило *мету* статті.

Так, у робочій програмі курсу “Основи педагогічної діяльності” головну увагу було приділено вивченню проблеми професіоналізму педагогічної діяльності вчителя іноземної мови. З цією метою широко використовувалися різні прийоми технології навчання студентів у співробітництві (Р. Славін) й частково застосовувався метод проектів (Дьюї Дж.), згідно з установками якого пізнавальну діяльність студентів було спрямовано на виконання не репродуктивних, а різних дослідницьких завдань.

З огляду на те, що головною метою формуючого експерименту було формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя іноземної мови використання прийомів, методів активного навчання надавало змогу залучити кожного студента саме в продуктивний пізнавальний процес, уникаючи моментів, пов'язаних із пасивним оволодінням ними професійними знаннями, вміннями і навичками. Досягалося це за рахунок того, що з самого початку кожний студент був зорієнтований на самостійний пошук нової для нього інформації та застосування її на практиці, з чітким усвідомленням того, де, як і яким чином, а також для досягнення яких конкретних цілей ці знання можуть і повинні бути застосовані. Створення можливості працювати студентам у співробітництві один з одним під час вирішення різноманітних навчально-пізнавальних проблем, дозволяло розвивати їм певні комунікативні вміння. Враховуючи ту обставину, що провідною метою навчання іноземних мов у школі є формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції в єдності її лінгвістичного, соціокультурного, стратегічного й іншомовного компонентів (Є. І. Бейдер, І. Л. Бім, Т. Є. Єрмоєнко, С. Ю. Ніколаєва та ін.), ми в межах формуючого експерименту намагалися сконцентрувати більш пильну увагу студентів на особливостях управлінських процесів, що мають місце у взаємодії вчителя й учнів, організованих на принципах комунікативного підходу до навчання іноземних мов. Тут ми звертали особливу увагу на той об'єктивно встановлений факт, що за комунікативного підходу центр навчання іноземної мови різко зміщується від володіння мовними формами на процес комунікації. У силу цього в центрі навчання знаходиться особистість учня, а вчитель покликаний лише активно формувати його вміння самостійної діяльності, забезпечуючи його творчу активність і виявлення навичок самоорганізації, самооцінки й самоконтролю. У зв'язку з цим взаємодія, а також рольові позиції вчителя й учня набувають своєї особливої специфіки, що вимагає свого врахування в організації їхньої спільної діяльності в процесі навчання іноземної мови.

Інакше кажучи, студенти усвідомлювали той факт, що комунікативний підхід, як і кожний із сучасних методів навчання іноземних мов, передбачає свою особливу організацію взаємодії вчителя і учня, обумовлену роллю кожного з них. Роль останнього за комунікативного підходу значно активізується за рахунок усвідомлення своїх індивідуальних потреб і можливостей. Через це учень, одержуючи знання від учителя, членів навчальної групи та з інших джерел, повинен уміти самостійно складати свою індивідуальну програму навчання і брати на себе відповідальність за те, що вони

роблять у групі; контролювати й оцінювати свої успіхи в навчанні; конструктивно вирішувати навчальні ситуації і проблеми, коли лінгвістичний запас не зовсім адекватний висунутим вимогам.

Протягом навчання спецкурсу „Шкільний курс методики викладання іноземних мов” студенти підводились до думки, що з цієї причини одним з найважчих управлінських завдань учителя іноземної мови є вироблення оптимальних засобів розвитку поступово зростаючої автономії учня. Обумовлено це тим, що в комунікативно спрямованому навчанні передбачається, що учні обговорюють і виробляють разом з учителем вибір своїх навчальних цілей та засобів їхнього досягнення, досліджуючи на практиці, як краще використовувати і застосовувати вже сформовані вміння та навички. У свою чергу, постійний розвиток автономії учня в процесі навчання іноземної мови призвів до виявлення таких особливостей у його організації, які фіксуються новими поняттями, як: self-instruction, self-direction, autonomy; semi-autonomy, self-access materials, self-manager, individualized instruction. Ми концентрували увагу студентів і на вивченні новітнього професійного тезаурусу, сформованого в руслі зарубіжних технологій навчання іноземних мов.

Розроблений нами курс „Педагогічна культура і творчість” базується на принципах: гуманізму, цілісності, комплексності, комунікації, поступовості, єдності особистісного та діяльнісного підходів, активності та концентричності (Є.С. Барбіна) та матеріалі, експериментально дослідженому автором.

Дослідники проблеми підготовки вчителів до педагогічної творчості (А.В.Аверіна, Н.Е.Шафажинська, Н.Д.Нікандров, В.А.Кан-Калік, В.О.Сластьонін, С.А.Сисоєва) констатують той факт, що майбутні вчителі не тільки не підготовлені, але й не орієнтовані на процес творчого оволодіння професією вчителя. Лише у окремих студентів цей процес проходить на інтуїтивнім рівні, або наслідування досвідчених вчителів.

Одна з причин недостатнього розвитку творчої спрямованості діяльності студентів у тому, що вони засвоюють програмний матеріал психолого-педагогічного, методичного та спеціального циклів не замислюючись над використанням набутих знань з цих дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності, не враховуючи взаємозв'язок між окремими циклами та предметами, не вміючи самотійно використовувати набуті знання та вміння для самовдосконалення та під час практики у школі.

Під творчою педагогічною діяльністю частіше всього розуміють вміння використовувати набуті знання в нових ситуаціях, відмовлення



від професійних й пізнавальних стереотипів, становлення на позиції творчого мислення (Н.В.Кузьміна, Н.Д.Нікандров, В.А.Кан–Калік, В.О.Сластьонін). Виділяють й інші критерії: неповторність (за характером здійснення і результатом), індивідуальні здібності, прояв творчої активності людської свідомості у певних соціальних та професійних умовах. В значній мірі процес творчості обумовлена такими суб'єктивними факторами, як: загальна і професійно–педагогічна спрямованість особистості, особлива ієрархія мотивів, наявність продуктивного уявлення. Три різні форми участі людини у творчому процесі визначаються наступними поняттями: відкриття, винахід, утворення.

Аналіз, запропонованих різними авторами моделей творчої діяльності (Б.Н.Теплов, А.Н.Лук, Я.А.Пономарев, С.А.Сисоєва, Л.О.Мільто та інші), дозволив зробити висновок про те, що формування якостей творчого вчителя залежить не тільки від природних індивідуальних нахилів. Творчості можна вчити, творчі якості – формувати. Тоді необхідний та достатній рівень професійної діяльності досягається як результат послідовного накопичення індивідом якісних змін.

Ми вважаємо, що програма курсу ПКіТ повинна будуватися в такий спосіб: загальна логіка подачі навчального матеріалу повинна співвідноситися з послідовним «зануренням» у специфіку педагогічної діяльності. Це значить, що поступово відбувається ускладнення завдань, які стоять перед викладачем і студентами, що у найбільш загальному вигляді можна охарактеризувати в такий спосіб: 1) освоєння й відпрацювання структурних елементів діяльності; 2) відновлення зв'язків між окремими структурними елементами діяльності; 3) формування професійно значущих якостей; 4) індивідуалізація стильових особливостей професійної діяльності; 5) вибір і відпрацювання індивідуальної стратегії «педагогічної діяльності»; 6) формування інтегральної індивідуальності вчителя.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів повинен передбачати засвоєння студентами специфіки педагогічного впливу, що складається з безлічі операцій, що вбирають у себе сукупність якісно різних елементів (інструментувань різних рівнів організації): мимічних, пантомимічних, моторно–рухових тощо [3]. Це створює реальні основи для наступного оволодіння вчителем мистецтвом впливу на особистість вихованця відповідно до обставин конкретної педагогічної ситуації, але – довірчого. Способами здійснення подібних контактів на більш близькій емоційній дистанції виступали: 1) персоніфікація текстів повідомлень (лекції, виступи на дискусіях),

що досягається особистісною включеністю в ситуацію взаємодії з аудиторією того, хто повідомляє; 2) висловлення особистісних оцінок з особливою процедурою доброзичливого оцінювання з опорою на позитивні досягнення студента; 3) акцентування уваги на суб'єктивній позиції педагога або студента, що проводить мікро викладання.

Особливості методики проведення занять із курсу ПКіТ повинні відповідати наступним вимогам: 1) повної розкритості студентів, що досягається в процесі створення особливої психологічної атмосфери на кожному занятті; 2) організації умов для інтенсифікації творчої уяви майбутніх учителів; 3) забезпечення високої комунікативності й активності включення кожного студента у взаємодію з аудиторією; 4) установлення довірчих взаємин між всіма учасниками заняття – членами студентської групи й викладачем; 5) наявності постійного зворотного зв'язку через аналіз кожним студентом і групою в цілому своїх реальних досягнень в оволодінні окремими складовими педагогічної майстерності; 6) здійснення аналізу й виділення окремих елементів навчально–виховного процесу на основі мікро викладання й вирішення мікро ситуацій (коли практика відображається у вигляді теоретичних і діяльнісних моделей), що дозволяє кожному студентові активно включитися у відпрацьовування елементів педагогічної майстерності й ще на етапі вузівського навчання одержати реальну можливість для розвитку здібності до педагогічної творчості; 7) проведення занять у кабінетах, лабораторіях, студіях педагогічної майстерності, обладнання яких допомагає створенню візуального ефекту присутності в класі, керуванню умовами навчання, розширенню можливостей курсу з формування в тих, кого навчають, компонентів педагогічної майстерності, поглибленню аналізу й самоаналізу.

Курс передбачає проходження студентами трьох етапів:

1 етап – пізнання студентами сутності своєї майбутньої професії та специфіки професійно–педагогічної діяльності. Особлива увага тут приділяється формуванню суб'єктивних моделей професійної діяльності як основної установи, згідно з якою буде проходить подальше професійне становлення того чи іншого студента. Спеціально підібрана система завдань спрямована на розвиток професійно ціннісних орієнтацій, перехід студентів від спрощеного підходу до потреб у змістовному дослідженні та осмисленні важливих професійних сенсів.

2 етап – пізнання майбутнім вчителем своєї особистості як педагогічного інструментарію та засобу результативного управління поведінкою та діяльністю учнів (засвоєння методик роботи зі своєю особистістю, техніки саморегуляції в умовах професійної діяльності).

У процесі такої роботи у студентів інтенсивно відбувається становлення педагогічної позиції як системи відношень до суттєвих аспектів педагогічної реальності. На цьому етапі відбувається перехід від уявлення про професію і особистісні якості до побудови відповідних, реальних моделей своєї діяльності, перехід професійно значущих індивідуальних якостей на більш високі рівні завдяки оволодінню педагогічною технікою і технологіями.

3 етап – засвоєння методик і технік управління собою та своєю діяльністю у процесі організації життєдіяльності учнів, формування цілісного уявлення про індивідуальні стратегії та стилі педагогічної діяльності, розробка і реалізація програми їх вдосконалення. Студенти цілеспрямовано оволодівають майстерністю управління навчально-виховним процесом за умови поєднання групових та індивідуальних форм роботи.

Робота над відповідними індивідуальними програмами є важливою складовою частиною курсу педагогічної творчості. Викладач допомагає кожному студентові розробити власну з урахуванням специфічних рис індивідуальності. Важливі напрями особистісного самовдосконалення в рамках даної програми: пізнання, осмислення загальнолюдських цінностей і способів їхнього присвоєння (інтеріоризація), освоєння діючих засобів їх реалізації. Навчальний курс педагогічної творчості допомагає майбутнім учителям опанувати прийомами організації власної діяльності, усвідомити педагогічну діяльність як рефлексивне керівництво діяльністю учнів, розвивати ті якості, які лежать в основі цього рефлексивного керівництва (спостережливість, емпатія, динамізм, емоційна стабільність). Він актуалізує життєвий досвід студентів, розширює діапазон подій, що утягують у процес становлення майбутніх учителів іноземних мов.

Враховуючи значну кількість індивідуальностей учнів, умов їх життя і обставин, що зумовлюють їх поведінку, великий спектр функцій та завдань, які виконує вчитель в дуже стислих часових інтервалах та термінах, неважко уявити собі складність завдань, які покладені на ВНЗ – підготувати своїх випускників до відповідної професійної творчості, сформуванню варіативності мислення, потребу у постійній дослідницькій діяльності з метою пошуку оптимальних рішень. Без сумніву, подібний підхід до формування майбутніх вчителів не може бути забезпечене зусиллями тільки якоїсь однієї учбової дисципліни. Більш того, навіть цілеспрямоване впровадження в структуру професійної підготовки нового учбового предмета, який

би відповідав за формування якостей „творчого педагога”, не вирішує даної проблеми.

Формування педагогічної творчості майбутніх учителів іноземних мов здійснюється завдяки впровадженню в навчальний процес спецкурсів, використанню різноманітних методів, як традиційних, так і не характерних для вітчизняної вищої школи. Це, зокрема, аудіовізуальні методи (audio-visuals), різні види дискусій (discussions), демонстрування та виставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), лекція (lecture), програмоване навчання (programmed instruction), експеримент (experiment), мікро навчання (microteaching), протоколи (protocols), рольові ігри (role playing), моделювання (simulation), дебати (debate), форум (forum), круглий стіл (round table), “мозкова атака” (brain storming), вирішення проблем (problem solving), рефлексивне навчання (reflective teaching), та деякі інші.

У творчості вчителя при драматизації навчального процесу виділяють чотири аспекти: знання техніки моделювання; сприйнятливність до настрою в класі; готовність до імпровізації; уміння перейти від запланованих до незапланованих аспектів уроку. Цінність кожного способу драматизації полягає у ступені підвищення уваги учнів завдяки цьому способу, що в результаті веде до покращення навчання у тому розумінні, що засвоюється більше інформації, досягається глибоке концептуальне розуміння, більш ефективно розвиваються вміння учнів [3]. Метою експериментальної роботи, яка пропонується нами з драматичної підготовки вчителів, є розкриття притаманного вчителю таланту та здібностей до імпровізації. Учителі ознайомлюються з рядом моделей та тактикою поведінку у різних контекстах. Їм демонструють переваги поживлення процесу навчання за допомогою драматичних елементів. Моделюються типові навчальні ситуації з використанням, як вдалим так і ні, якогось артистичного засобу. Опора на традиційні методи не заохочується, від учителів вимагають постійної розробки нових методик. Під час педагогічної практики майбутнім учителям пропонуємо виконати наступні завдання: 1) розробити навчальний “сценарій” або драматичні епізоди з метою викликати увагу та цікавість учнів, посилити мотивацію, драматизувати цілі уроку та ін.; 2) діяти на уроці як актор, основувшись на особистому стилі викладання та привабливості, використовуючи методи навчання, які посилюють увагу, інтерес, ентузіазм; 3) організувати процес навчання, маючи на увазі створення творчої, стимулюючої атмосфери в класі, коли учні відчувають посвячення, співпереживання, переконаність та майстерність учителя; 4) драматизувати навчальну діяльність шляхом проведення ігор та інших методів.

Узагальнюючи сказане вище можна зробити *висновок*: завдяки впровадженню курсу – навчальний процес стає для студентів значущим, а майбутня професія – бажаною і необхідною для самореалізації. Соціальні ролі викладача і студента взаємопов'язані, що і приводять до задоволення потреб обох сторін.

#### *Література:*

1. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995.
2. Мильто Л.А. Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально–педагогической подготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 260с.
3. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., Просвещение, 1976.

*С.Коношенко*

### **ПІДЛІТКОВА ЗЛОЧИННІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

В умовах корінних змін політичної, соціально–економічної ситуації в Україні підліткові правопорушення і злочинність стали одними з найгостріших проблем сучасної школи. За останні роки участися брутальність стосовно вчителів і батьків, стали особливо гострими факти недисциплінованості на уроках, прогули, хуліганство, алкоголізм і наркоманія.

Складна криміногенна обстановка вимагає від дослідників шукати ефективні форми і методи профілактики злочинності серед підлітків. Проблеми вивчення соціально–педагогічних причин виникнення важковиховуваності неповнолітніх правопорушників присвятили свої праці Ю.Гербеєв, В.Гурьєва, Є.Костяшкін, І.Невський, О.Островський, В.Семке та ін.[1–6]

Метою цієї статті є аналіз стану і причин злочинності і правопорушень серед підлітків.

Дані, отримані нами в результаті експериментальної роботи, свідчать про інфантильне ставлення сучасного підлітка до пошуку свого місця в житті (37 %), до власного інтелектуального розвитку (78 %), придбання культурних цінностей (72 %), до свого здоров'я і здорового способу життя (47 %). Значній кількості школярів (близько 60 %) властива наркогенна орієнтація, що, по нашим даним, стала причиною різко зростаючого правопорушення і злочинності неповнолітніх.

Зростає питома вага злочинності серед молоді. Так, якщо після закінчення Великої Вітчизняної війни в загальній масі злочинів

показник злочинності неповнолітніх поступово знизився до 4–6%, то починаючи з 1960 року ця частка майже безупинно зростає і досягає тепер по регіонах від 10 до 20 % (середня величина по СНД у цілому близько 18 %).

Наростають несприятливі тенденції самої молодіжної злочинності. По–перше, йде її омолодження: починаючи з 1996 року, зросло число 11–15–літніх правопорушників серед неповнолітніх з 22 до 31,8 %

По–друге, за останні 10 років на 8 % виросла злочинність серед дівчат–підлітків. По–третє, виросла рецидивна злочинність. Серед підлітків вона складає четверту частину загальної злочинності, причому близько 60 % рецидивістів починали свою «кар'єру» ще підлітками. Виросло число залучених до кримінальної відповідальності дівчат у віці 14–17 років. На тлі девальвації моральних і загальнолюдських цінностей, зниження життєвого рівня населення швидко відроджуються кримінальні традиції і звички, що активно виявляються в молодіжному середовищі, особливо підлітковому. Тільки протягом першого півріччя 2005 року неповнолітніми зроблено більш 17 тис. злочинів, що на 16,2 % більше, ніж за аналогічний період 2004 року. У 2004 році затримано більш 12 тисяч безпритульних дітей. Щорічно 80 тис. 14–16 літніх підлітків поповнюють сферу нерегламентованої зайнятості. У кращому випадку – це спекуляція, у гіршому – розбій, грабежі, наркоманія, проституція. За 2004 рік неповнолітніми було зроблено 40 тис. злочинів, а в 2005р. очікується збільшення до 10 % .

Змінилася соціальна характеристика і структура угруповань підлітків–правопорушників. Сьогодні їхня чисельність як правило, складає не 3–5, а 50,100 і більш чоловік.

За 1998–2004 р. неповнолітніми Донецької області зроблено 14924 злочинів. Нами встановлено, що факти організованої сили, кількісної переваги дозволяють угрупованням підлітків практично безкарно робити зухвалі розбійні набіги, грабежі, хуліганські дії, квартирні крадіжки. У ході нашого дослідження встановлено, що частка злочинів, що мають груповий характер, складає від 50 до 80 %.

За даними МВС, майже у всіх великих обласних центрах України виявлені криміногенні молодіжні угруповання з різним ступенем організованості. Очолюють їх, як правило, молоді, сильні люди 19–26 років, далі йдуть бойовики 16–19 років, нарешті, «лушпайка» – 12–15–літні підлітки. Тут їх захищають, дають «цікаву» роботу, учать бути «повноцінними» людьми і підкорятися «залізній» дисципліні, з яким не може зрівнятися школа.

Проаналізувавши матеріали досліджень у кримінологічній літературі, ми приєднуємося до висновків, що значне місце в рості злочинності серед неповнолітніх займає сім'я, у якій відзначаються такі негативні риси, як байдужність батьків до виховання і поведінки підлітків, невміння чи небажання їх виховувати, погане знання підліткової психології. До криміногенних факторів також відносяться неповноцінна сім'я, здійснення батьками чи іншими родича злочинів у минулому. За даними В.А.Гурьєвої, кожний третій підліток–правопорушник ріс без батька, у кожного четвертого, що виховується в неповній родині, батько страждав алкоголізмом. У дослідженні автора також відзначається, що 50,7 % підлітків росли в неблагополучних сім'ях, у 25,9% з них була неповна сім'я, у 14,3 % відзначався алкоголізм батьків, у 3,9 % – аморальний спосіб життя, у 15,5 % – систематичні конфлікти в сім'ї, у 2,6 % – було присутнє систематичне побиття дитини, для 1,3 % – характерна злочинність серед батьків, у 10,4 % проживання дітей із психічно хворими батьками[2].

Приблизно такі ж дані отримані й у більш пізніх дослідженнях. Так, В.А.Семке зі співавторами показав, що більш половини обстежених ними підлітків–правопорушників виховувалися в неповних родинах. У більшості обстежених авторів родин підлітків–правопорушників, матеріально–побутові умови були благополучними, однак негативний мікроклімат у родині вплинув на особистість майбутнього делінквентна[2].

Н.П.Грабовська відзначає, що переважна більшість неповнолітніх правопорушників виховувалися в сім'ях, де нормою поведінки батьків були користь, корисливість, брутальність, безвідповідальність, жорстокість, зневажливе ставлення до людей, розпутство і пияцтво. За твердженням автора, правопорушники–підлітки особливо часто зустрічаються там, де низький рівень культури і низинний характер потреб батьків поєднується з високою матеріальною забезпеченістю родини. У подібних випадках підлітки перестають вірити своїм батькам, повстають проти лицемірства і неправди, чи, навпаки, самі стають лицемірами, безвідповідальними, починають вести паразитичний спосіб життя[3].

Ю.М.Атонян, К.Г.Сомовичев, показавши вплив антигромадських фактів сімейного виховання на становлення особистості насильницького злочинця, відзначають, що антигромадські погляди і уявлення, стандарти і норми поведінки, що мають місце в мікросередовищі, складають особливу її субкультуру. Вони реалізуються в постійних конфліктах, грубостях, бійках, насильстві,

хронічному пияцтві, звичці вирішувати протиріччя за допомогою сили. Оскільки деякі діти і підлітки є свідками й учасниками таких відносин, вони можуть засвоювати і відповідні форми взаємин. Останні, на думку дослідників, нерідко стають характеристикою стилю їхнього життя[4].

Нерідко підлітки роблять правопорушення під безпосереднім впливом (чи при участі) родичів. У цьому відношенні показові дані, приведені в роботі Н.Л.Дубініна і співавторів. Здійснивши обстеження великої групи засуджених у виправно–трудовах закладах, автори вказують, що 9 % засуджених мали судимість серед родичів: батьків, братів, сестер[5].

Таким чином, аналіз вивченої нами літератури свідчить, що умови сімейного виховання підлітка накладають відбиток на все його подальше життя і служать відправною крапкою формування його особистості. Сім'я, з погляду пропонованих до неї вимог, повинна максимально забезпечити умови адаптації її членів до вимог громадського життя, підготувати ґрунт для прийняття дитиною соціальних норм. Криміногенний вплив досліджень, полягає в стихійному чи цілеспрямованому формуванні антигромадських якостей у дитини, або в непротивленні формуванню таких якостей.

Результати численних досліджень переконують, що на формування особистості неповнолітнього правопорушника впливають і прорахунки навчально–виховного процесу, а так само системи виховної роботи в цілому.

Відмовлення педагога від індивідуального підходу, формальне відношення до педагогічної роботи сприяють штучному втриманню процесу формування соціальної відповідальності учнів, що не одержують належного «загартування» проти антигромадських впливів, не закріплюють навичок адекватної самооцінки; саморегуляції поведінки, а іноді відчужуються від класного колективу, втрачають інтерес до навчального процесу. Контакти неповнолітніх злочинців, за даними фахівців, поповнюються звичайно за рахунок підлітків, що кинули школу, що відстають. Зазначені обставини, як відзначає Г.М.Міньковський, приводять до ослаблення соціальних зв'язків, полегшують контакти школярів із джерелами негативних впливів. Крім того, низький загальноосвітній рівень школярів здебільшого волоче вузькість запитів і інтересів особистості, послабляє самоконтроль, спотворює самооцінку[5].

Таким чином, можна виділити основні причини, що спричиняють формуванню дитячої злочинності, серед них: недостатня поінформованість педагогів про умови життя і виховання в сім'ї;



незнання індивідуальних і вікових особливостей дітей і педагогічно доцільний підхід до них; відсутність об'єктивної оцінки педагога в процесі виявлення недисциплінованої поведінки учнів; негативне відношення педагогів до учнів з низькою навчальною успішністю і поганою поведінкою. У зв'язку з цим є необхідність вивчення профілактики злочинності як виду педагогічної діяльності, спрямованої на організацію діяльності підлітків, що забезпечує подолання дисгармонії у формуванні соціально адаптованої особистості.

#### **Література:**

1. Вестник психосоциальной и коррекционно–реабилитационной работы/Ред.С.А.Беличева и др. –1999–2004
2. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: История и современность. – Архангельск, ДООППК, 1998.– 96с.
3. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально–педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Автореф... докт. пед. наук: 13.00.05.–К.,1999.– 39с.
4. Кобзарь Б.С., Яковенко В.С. Будем милосердны /Ин–т педагогики АПН Украины, Кировоградский ин–т усовершенствования учителей. – К.,1993.– 67с.
5. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения детей и подростков/Под ред. Н.В.Востриковой и др. – М.: Изд.дом Грааль, 1996.– 184с.

**М.Попов**

### **ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА СІМ'Ї ЯК УМОВА УСПІШНОЇ КОРЕКЦІЇ НЕДОЛІКІВ У ПОВЕДІНЦІ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*У статті викладено теоретичні основи педагогічної культури сім'ї та рівні її сформованості. Автором зроблено спробу структурно представити педагогічну культуру як систему. Викладено практичний матеріал щодо підвищення рівня сформованості у батьків педагогічної культури, що виступає дієвою умовою успішної корекції девіантної поведінки старшокласників.*

**Ключові поняття:** сім'я, культура, педагогічна культура, рівні сформованості педагогічної культури, важковиховувані старшокласники, корекція, педагогічні умови корекції поведінки.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Проблема корекції поведінки важковиховуваних старшокласників завжди була пріоритетною в системі психолого –педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень у різних країнах світу. В Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Зростає чисельність дітей з порушенням норм поведінки та тих, які належать до „групи ризику” і долучаються

до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції, ВІЛ –інфікованості, збільшується питома вага протиправної, агресивної поведінки підлітків під впливом алкогольного та наркотичного сп'яніння.

Основними причинами деструктивної поведінки є, психологічний дискомфорт, негативні переживання, загальна втрата духовних орієнтирів, девальвація загальнолюдських цінностей, несформованість у значної частини дітей і молоді почуття терпимості, толерантності, милосердя, доброти, що викликає у підлітків апатію, нудьгу, відчуття своєї непотрібності, нерозуміння сенсу життя.

Серйозним дестабілізуючим фактором є деструктивний конфлікт у системах „учень –учень”, „вчитель –вчитель”, „учень –вчитель”, „учень –батьки”, „батьки –вчителі”. Як негативне соціальне явище в педагогічному процесі і як визначальний чинник у виборі мотивів асоціальної поведінки він стає дедалі більшим гальмом у навчально – виховному і соціальному процесі. Як наслідок погіршення культури спілкування і поведінки в учнівських та педагогічних колективах.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Упродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації простежується розуміння важливості питання корекції поведінки, що відхиляється. Ряд аспектів питання, що вивчається розглядає українська народна педагогіка, педагоги – просвітителі А. Макаренко, В. Сухомлинський. Творчий пошук вітчизняних науковців спрямований на аналіз причин виникнення та основних видів важковиховуваності (В. Бітенський, З.Зайцева, О. Лічко, А.Кочетов, В. Оржеховська, І. Рущенко, Ю. Свеженцева), дослідження змін, що відбуваються в соматичному, психічному (зокрема, характерологічному), фізичному статусі осіб, що мають наявні відхилення у поведінці (В. Бехтерев, Б. Братусь, І. Сеченов).

Значущими в плані пошуку ефективних шляхів профілактики девіантних форм поведінки і пов'язаних із нею адикцією є, на наш погляд, дослідження І.Козуб, Л. Колесова, Н. Максимової, І.Невського, М. Окаринського, О. Панченка, О. Пилипенка, Г.Товканець, Т. Федорченко.

Концептуальні засади морально та духовно здорової особистості обґрунтовано І. Бехом, І.Зязюном, С. Максименком, Н. Калініченко, О.Сухомлинською; необхідність соціально –правового забезпечення профілактики відхилень у поведінці серед учнівської молоді досліджено О. Бовть, В. Оржеховською, Г. Пономаренко, В. Синьовим, Н.Семеновою, М. Фіцулою.

Проаналізувавши наукові праці вищезазначених учених ми прийшли до висновку, що однією з провідних педагогічних умов

корекції та профілактики поведінки важковиховуваних учнів у навчально – виховному процесі загальноосвітньої школи є високий рівень педагогічної культури сім'ї.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати та перевірити на практиці можливості педагогічної культури сім'ї як умови успішної корекції поведінки важковиховуваних старшокласників.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Культура, як відомо, притаманна всім галузям людської діяльності та виступає характеристикою розвитку творчих сил і здібностей людини. Як історично обґрунтований рівень розвитку суспільства, культура виявляється в різноманітних типах і формах організації життя та діяльності людей, а також в створюваних ними матеріальних та духовних цінностях створених. Разом з тим вона включає в себе і способи досягнення цього рівня.

Так, особистісний прояв культури людини спостерігається у безпосередньому культурному побуті, у відносинах, у поведінці, в способі життя, у побутових стосунках, в освоєнні нею культурних досягнень, знань, навичок та вмінь.

Складовою частиною загальної культури людини є педагогічна культура. Вона втілюється в творчій виховній діяльності вчителів, вихователів, батьків і має на меті формування духовно багатой і всебічно розвиненої особистості [5: 170].

Взагалі, до проблеми педагогічної культури батьків зверталась велика кількість педагогів, але саме поняття „педагогічна культура” ще не набуло єдиного концептуального визначення. Висвітлені лише окремі аспекти проблеми, недостатньо даних про структуру педагогічної культури батьків та особливості процесу її формування. Про те, воно широко використовується для позначення рівневих характеристик загального розвитку та функціонування батьків як вихователів.

Величезне значення для розуміння педагогічної культури мають дослідження І.Гребеннікова, З.Зайцевої, О.Зверевої, Т.Кулікової, А.Низової, О.Скнар, В.Сипченка [1–8].

Так, у своїх дослідженнях І.Гребенніков „педагогічну культуру” батьків визначає як „складне суспільне явище, яке віддзеркалює одну зі сторін багатобачкової культури народу” [1: 40]. На його думку, педагогічна культура розглядається сьогодні як сукупність рівнів педагогічної підготовленості та розвитку окремих якостей батьків, що свідчать про ступінь їх зрілості як вихователів, і виявляється в процесі діяльності з сімейного та суспільного виховання дітей. Основними складовими педагогічної культури батьків є їх психолого – педагогічні

знання, вміння та навички, ставлення до виховання, вміння використовувати свої знання на практиці.

Дослідник поділяє педагогічну культуру на: конструктивну, яка за його визначенням, включає вибір мети, форм та методів виховання; організаторську – передбачає організацію життя та занять дітей (режим, праця, відпочинок).

Дослідження з практики сімейного виховання, котрі були проведені під керівництвом І.Гребеннікова показали, що ступінь оволодіння компонентами педагогічної культури окремих груп батьків різна.

Розглядаючи педагогічну культуру батьків як систему, Л.Горбатенкова [8] дійшла висновку, про те, що вона будується на основах інформаційної, мотиваційної, операційної підсистем.

Виходячи з цього, підвищенню рівня педагогічної культури батьків як суб'єктів виховної діяльності сприятиме формування мотиваційної, інформаційної та операціональної підсистем, а також удосконалення механізму регулятивних систем та систем, пов'язаних з умовами реалізації виховної діяльності.

Дослідник педагогічних можливостей сім'ї А.Низова [6] виділяє умови, котрі самі по собі без усвідомленого використання батьками не забезпечують успіху виховного впливу сім'ї. До зазначених умов належать: особливості психологічного складу членів сім'ї; характер внутрішньосімейних стосунків, який виявляється в мікрокліматі сімейного колективу, в спільності чи розбіжності поглядів при оцінці життєвих явищ, виконанні своїх батьківських обов'язків.

Автор слушно зазначає, що сім'я, як виховуючий колектив – динамічна система. Це можна пояснити не тільки тим, що основні її характеристики здатні змінюватись, а й тим, що на різних етапах розвитку особистості дитини дійсно змінюються зміст, форми та методи виховного впливу на неї.

Виховну функцію сім'ї А.Низова розглядає як формування особистості дітей і самих батьків в процесі їх складного та безперервного взаємовпливу та взаємоспілкування. Ідеал гармонійно розвиненої особистості формується у батьків не тільки на основі наукових знань, а й під впливом народних традицій, особистісних цінностей подружжя, досвіду старших поколінь, а також під дією суспільної думки як важливого фактору мікро – та макросередовища даної системи.

Важливе місце в працях А.Низової належить також проблемі формування якостей сім'янина, які проявляються з самого раннього дитинства, „коли батьки вчать дитину внутрішньосімейному

спілкуванню, виробляють у неї розуміння і усвідомлення свого місця у сім'ї, вчать бути хорошим сином, внуком, братом, вони виховують у неї почуття необхідності бути не тільки коханим, але й любити інших, робити для них щось корисне і добре повсякденно” [6: 12 –14].

Під „педагогічною культурою” І.Дегтярик [7] розуміє рівень педагогічних знань батьків в сукупності з уміннями і навичками, які застосовуються в повсякденній виховній діяльності. Важливим компонентом педагогічної культури, на її думку, є знання способів і методів виховання. Саме вони насамперед визначають рівень педагогічної підготовленості. Сюди належать: спостереження за тим, як дитина виконує своє доручення; вміння застосовувати заохочення і покарання у виховній праці; вміння дати правильну оцінку діяльності (своїї і дитини).

Визначаючи компоненти педагогічної культури, М.Махлін [7] вважав, що це не тільки володіння системою знань, умінь та навичок, а й вміння планувати свою виховну діяльність. На його думку, в це поняття не входить батьківська любов та бажання забезпечити дітей матеріально, тому що ці якості притаманні майже всім батькам і не потребують спеціального формування.

Педагогічну культуру як якісну характеристику діяльності, спрямовану на виховання дітей, яка відображає ступінь їх підготовленості як вихователів, що сприяє різнобічному розвитку особистості дитини розглядає Л.Ємельянова [7].

На відміну від своїх попередників, Т.Кулікова характеризує педагогічну культуру, як компонент загальної культури людини, в якому відображається накопичений попередніми поколіннями та безперервно збагачуваний досвід виховання дітей в сім'ї. На її думку, педагогічна культура є основою виховної діяльності батьків. Від рівня педагогічної культури батьків залежить результативність виховання. За класифікацією автора педагогічна культура складається з таких компонентів як: розуміння та усвідомлення відповідальності за виховання дитини; знання про розвиток, виховання та навчання дитини; практичні вміння організації життя та діяльності дитини в сім'ї, втілення їх у виховну діяльність; продуктивний зв'язок з виховними закладами [5: 170].

Важливою характеристикою рівня педагогічної культури О.Зверева вважає „здатність батьків аналізувати власну виховну діяльність, методи впливу на дитину, здатність бачити допущені помилки у вихованні й окреслювати шляхи їх виправлення” [4: 158].

Характеризуючи педагогічну культуру сім'ї О.Скнар [8: 47] зазначає, що ефективність її формування в значній мірі залежить від

правильного розуміння батьками самого поняття „педагогічна культура”, з’ясування ними конкретних задач і змісту сімейного виховання, а також від ступеня оволодіння методикою роботи з дітьми різного віку.

На основі проведеного аналізу психолого – педагогічної літератури, ми дійшли висновку про те, що педагогічна культура батьків – це не лише рівень психолого – педагогічних і фізіологічних знань, умінь і навичок виховання своїх дітей, особисті якості та загальна культура батьків, а й їх здатність самостійно планувати, реалізовувати й аналізувати власну виховну діяльність.

Ми спробували представити педагогічну культуру батьків як систему, структура якої зображена в схемі 1.



Схема 1. Педагогічна культура батьків.

Слід підкреслити, що педагогічна культура батьків у різних педагогічних ситуаціях може проявлятися в комплексі або в окремих її складових ознаках.

Ціленаправлене та різнобічне вивчення процесу формування педагогічної культури батьків поставило перед нами задачу умовного виділення найбільш значущих її ознак.

Таким чином, педагогічну культуру батьків ми розглядаємо як таку, що проявляється в комплексі її наступних ознак: моральної, мислення, мовлення, комунікативної, дидактичної праці, культури рухів, естетичної, екологічної культури.

Загальновідомою є теза про те, що сім’я – першооснова розвитку та формування особистості.

З моменту усвідомлення дитина спостерігає і переймає для себе систему стосунків у сім’ї, поведінку, вчинки, в неї формується ставлення до людини, до навколишнього світу, до речей, що її оточують, до батьків і дорослих, до праці тощо.

Від сім’ї, її внутрішньої атмосфери, від системи взаємин, системи ціннісних орієнтацій залежить, якою стане дитина, яка в неї буде поведінка, яку систему ціннісних орієнтацій вона для себе обере.

Педагогічний досвід, наші спостереження свідчать про те, що саме сім'я є тим фактором, який породжує педагогічну занедбаність дітей. Від умов сім'ї, від рівня її культури взагалі, а педагогічної зокрема залежить поведінка дитини, рівень її притягань, доцільність тих або інших потреб.

З цією метою було створено паспорт сім'ї, який включав загальні відомості про дітей та інших членів сім'ї, життєві умови, домогосподарство, засоби масової комунікації, інтереси та культурні потреби як батьків, так і дітей, сімейні традиції, а також відкривав виховні можливості сім'ї (рівень вихованості учня, рівень педагогічної культури батьків, мікроклімат у сім'ї, суспільну спрямованість сім'ї, ситуацію сімейного виховання, тип сім'ї).

Вивчивши та проаналізувавши паспорти сімей, ми дійшли висновку про те, що із 620 обстежених нами сімей: асоціальних – 76, багатодітних – 136, благополучних – 334, конфліктних – 210, молодих сімей – 76, неблагополучних – 458, неповних – 244, нуклеарних – 238, сімей соціального ризику – 286.

З метою вивчення рівня педагогічної культури сім'ї нами в процесі було проведено анкетування.

Для визначення рівня сформованості педагогічної культури батьків ми обрали такі показники:

1. Знання батьків про мету та завдання виховання.
2. Єдність вимог до дітей з боку членів сім'ї.
3. Взаємодія сім'ї та школи у процесі виховання.

У процесі нашого дослідження ми з'ясували, що високий рівень сформованості педагогічної культури мають 93 сім'ї, що складає 15%, середній рівень – 182 сім'ї (29,4%) та низький – 343 (55,6%).

Для того, щоб підвищити рівень педагогічної культури батьків ми запропонували ряд заходів.

Так, у школах м.Слов'янська та селища Райгородок Слов'янського району ми створили університет педагогічного всеобучу. Заняття в цих університетах тривали протягом навчального року. До роботи університету запрошувались педагоги, лікарі, психіатри, працівники прокуратури, соціальних служб, представники церкви, психологи.

Заняття проходили раз у 2 місяці, тривали вони упродовж 3 років.

Після закінчення занять батьки брали участь у тренінгах, конкурсних змаганнях тощо (результати динаміки зростання наведено у табл. 1). Все це значно підвищувало ефективність роботи, активність батьків, впливало на результати виховання.

Таблиця 1.

**Динаміка зростання рівня педагогічної культури батьків**

До початку	Кінець 1 року навчання	Кінець 2 року навчання	Кінець 3 року навчання	+ –
Високий 93 (15%)	19%	24%	28%	+ 13%
Середній 182 (29,4%)	34%	39%	43%	+ 12,6%
Низький 343 (55,6%)	49%	41%	29%	– 26%

Як бачимо, з кожним роком відбувались зміни, як правило позитивні, що впливали на рівень загальної культури взагалі та педагогічної зокрема.

Цікаво зазначити, що окремі батьки виявили велику зацікавленість цією роботою.

Отже, проведене нами анкетування щодо спілкування батьків із дітьми свідчить про те, що значна кількість батьків обмежує своє спілкування з дітьми переважно інтересом до досягнень в школі, шкільними новинами тощо.

Батьки не цікавляться духовним світом своїх дітей, не обговорюють з ними проблем, що їх хвилюють, не беруть участі в розвагах дітей, не сприяють організації їхнього дозвілля.

Більшість дітей позбавлена радості сімейного свята, відпочинку, цікавої гри, не говорячи вже про сумісні туристські походи, змагання тощо.

Це суттєво впливає на формування емоційної сфери дітей.

**Література:**

1. Гребенников И.П. Педагогическую культуру – каждой семье. – М.: Знание, 1978. – С. 40.
2. Зайцева З.Г. Взаємодія школи і сім'ї. Школа і важковиховувані підлітки: Книга для вчителів. – К.: Рад.шк., 1991. – С. 37–54.
3. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки: Кн.для вчит. – К.: Рад. шк., 1991. – 77 с.
4. Зверева О. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебн. пособ. – М., 2000. – 158 с.
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебное пособие для студентов средних педагогических учреждений. – 2 –е изд., испр. и доп. –М.: Академия, 2000. – С.170–181.
6. Низова А.Н. Функции семьи и воспитание детей. Воспитательные возможности семьи. – М., 1981. – С.4–14.
7. Сипченко В.І. Сучасна соціально–педагогічна ситуація та родинне виховання //Молодь і проблеми конфлікту...: Матер.міжнар.конф. – Чернівці, 1994.
8. Скар О.І. Педагогічна культура сім'ї. – К., 1984. – 47 с.



## ПСИХОЛОГІЯ

О.Шличек

### ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА

*Дане дослідження присвячено одній з актуальних проблем сучасної педагогічної науки – проблемі формування правової свідомості майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. Теоретико–експериментально обґрунтовано вплив психологічних факторів на формування емоційно–духовного показника правової свідомості особистості, правових переконань, поглядів, моральних та духовних якостей. В роботі розглядається рефлексія як один із важливих методів формування психолого–педагогічних механізмів правосвідомості, методи емоційно–вольової регуляції та психокорекції правової поведінки особистості майбутнього вчителя.*

Створення правової держави, громадянського суспільства вимагає вирішення цілого комплексу політичних та соціально–економічних проблем, вихованню духовно збагаченого громадянина держави з високим рівнем правової свідомості. В сучасних умовах реформування та євроінтеграції вищої освіти, культурно–духовного піднесення та гуманізації суспільства проблема формування правосвідомості особистості є важливою та актуальною в сучасній педагогічній та психологічній науці. Від того, якими психолого–педагогічними рисами професійної майстерності, високими людськими якостями будуть володіти випускники вищих навчальних закладів, значною мірою залежатиме гармонізація економічного, політичного та духовного життя в Україні.

Сучасна наукова література дає визначення **правосвідомості** – як системи відображення правової дійсності у поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях людей про право, його місце і роль щодо забезпечення свободи особи та інших загальнолюдських цінностей ( С.С. Алексєєв, В.В. Копейчиков). Сьогодні особливого значення набуває дослідження проблеми формування правових знань і переконань, тому що формування правосвідомості – це мета не лише правового виховання , а й духовного відродження всього суспільства.

Питання правового виховання, культури досліджувались і досліджуються І.П.Давидовим, Н.О.Ткачовою, М.М.Фіцулою, С.Л.Рубінштейном, О.І.Пометун та ін.

В цих дослідженнях концентрується увага на проблемах виховання правосвідомості, гуманістичної високоморальної поведінки, превентивному вихованні, що приводить до висновку про правосвідомість як духовну цінність.

Кожен з дослідників намагається дати своє визначення правосвідомості особистості та шляхи її формування. Більшість авторів вважають що правосвідомість – це сукупність ідей, поглядів, уявлень, почуттів, у яких виявляється ставлення до дійсного чи бажаного права, як до справедливого чи несправедливого, і до людей, як до правомірних чи неправомірних. [5, 274].

За визначенням фахівців, правосвідомість особистості – це така форма відображення правових явищ, яка включає психічні, інтелектуальні, емоційні й вольові процеси та стани: знання чинного права і законодавства, правові вміння і навички, правове мислення, правові емоції і почуття, правові орієнтації, позиції, мотиви, правові переконання та установи, які синтезуються в прийнятих рішеннях і спрямовані на пізнання, спілкування і взаємодію в процесі правової діяльності й поведінки у сфері правовідносин. [12,98].

Отже правові емоції і почуття відіграють координаційну та інтеграційну роль у професійній діяльності майбутнього фахівця – майбутнього вчителя правознавства.

Правові емоції – важливий елемент правової психології, правосвідомості, специфічна форма ставлення особистості до правових явищ. Вони дають поштовх для правомірної або протиправної поведінки чи утримують від будь – якої дії. Поширеними емоціями у правових сферах є емоції страху, гніву, невдоволення, радощів, надії.

Джерелом або поштовхом для певного типу правових емоцій, які викликають відповідний характер поведінки, найчастіше буває якась життєва ситуація або протиріччя між потребами бажання та реальними можливостями людини, задоволенню яких сприяють або заважають правові норми.

Кожна ситуація, у якій опиняється особистість конкретна, нерідко несподівана і впливає на людські почуття, свідомість, викликає певні емоції, які сприяють прийняттю конкретного рішення і супроводжують саму дію або поведінку людини.

У житті особистості трапляється дуже багато ситуацій, які можуть дестабілізувати нормальний, фізичний та психічний стан і можуть спровокувати протиправну поведінку всупереч раніше сформованим правовим переконанням. Це душевні потрясіння, стани афекту, стресу, імпульсивна поведінка осіб з акцентуаціями

характеру. В ці моменти відбувається дезорганізація правової свідомості особистості.

Необережні правопорушення (порушення правил безпеки, охорони праці) характерні для осіб з дефектами психічної саморегуляції, дефектами передбачення результатів поведінки.

Фахівцями доведено, що саме за участю емоційно–духовної сфери, знання норм права, переживання їх переходить у суб'єкта в глибокі правові переконання, що він прагне неухильно виконувати.

Предмет психолого–педагогічних досліджень, як відомо, становлять такі психічні процеси: відчуття, сприймання, запам'ятовування, уявлення, мислення, почуття.

Ці процеси у кожному виді професії мають свої особливості. Майбутньому викладачу правознавства необхідно володіти знаннями про психологічну структуру особистості вчителя, дитини, володіти психологічними прийомами впливу. Викладачеві необхідно враховувати те, як діє психологічний вплив на людину у правовому полі, щоб формувати правомірну поведінку.

Зміст психологічної культури майбутнього викладача, на нашу думку, полягає в тому, що правник повинен уміти володіти такими психологічними категоріями, як мотивація, бажання, спонукання, потреба.

Учитель права повинен уміти, в разі потреби, знімати напруженість у себе та у вихованців, долати психологічні бар'єри, на основі власних сформованих позитивних емоцій, в тому числі і правових. Не порушуючи права та особисті свободи вихованців, застосовувати владні професійні педагогічні повноваження.

Розвинута особистісна психологічна культура педагога збільшує творчий інтелектуально–правовий потенціал, розвивається саморегуляція та спостережливість, активізуються пізнавальні процеси. [5,180].

Основи психологічної культури, якими має володіти викладач, передбачають розвиток високих особистісних душевних якостей. Важливо вміти формувати відповідні психічні процеси, власний душевний стан, що впливає на зміст життєдіяльності та результат правовідносин. Вчитель, з високим рівнем духовно–правового імперативу буде взірцем соціально–правової активності та легітимної поведінки для своїх вихованців.

Рівень психологічної культури педагога та емпатії визначає здатність розуміти учнів, їх внутрішній стан, хвилювання, розвиток правових почуттів.

Дуже важливо майбутньому вчителю знати особливість свого темпераменту та методи психокорекції станів нервової системи. Наприклад, за статистикою вчителі–сангвініки швидко входять в контакт з вихованцями, мають високий рівень законослухняності, правильно реалізують правові норми в різних правових відносинах, дуже рідко створюють конфліктні ситуації в життєвих справах.

Психологічна культура викладача–холерика потребує вдосконалення і конкретних меж. Такий психологічний тип особистості характеризується неврівноваженістю, роздратованістю, непередбачуваністю, може прийняти неусвідомлене неправомірне правове рішення.

На думку науковців, нетактовність, несправедливість, жорстокість вчителя у ставленні до учнів – самі по собі бездуховні та криміногенні, адже порушують особисті права дитини. Такі суттєві недоліки у взаємодії учителів з учнями не тільки не формують правосвідомість у вихованців, а й штовхають їх до правопорушень.

В умовах проходження педагогічної практики студентами – майбутніми вчителями права нерідко спостерігаються стани хвилювання, стресів, фрустрації. При високому ступені напруги мова може стати хаотичною, деструктурованою, а поступки неадекватними та неправомірними.

Серед майбутніх фахівців немало осіб з психосоматичними хворобами, тому формування толерантності до стресу повинно бути обов'язковою умовою навчально–виховного процесу в умовах вищого навчального закладу.

Отже, психодіагностика та психокорекція особистісних психічних станів, можливих акцентуацій характеру мають велике практичне значення для формування правової свідомості студентської молоді, стануть підґрунтям виховання правомірних та легітимних правових емоцій та почуттів майбутнього вчителя правознавства.

Тому для більш ефективної роботи по формуванню правової свідомості доцільно студентів навчати оволодівати навичками та методами психодіагностики та психокорекції, засобами саморегуляції та відновлення.

До таких методів відноситься індивідуальна та групова психокорекція, що направлені на зняття психологічних бар'єрів в свідомості та підсвідомості, нейтралізації психологічної напруги, наслідків стресів, станів афекту. До них відносяться тренінги, ситуаційні ігри, здатні формувати в особистості майбутнього педагога, відповідні юридичні та психологічні якості, які формують правильні

стереотипи поведінки в складних життєвих ситуаціях та дозволяють управляти своїм психологічним станом, утримувати негативні емоції.

При формуванні правової свідомості слід виходити з того, що психічні властивості особистості студента (тип темпераменту, риси характеру, його акцентуації) обумовлюються тими соціальними умовами, в яких суб'єкт живе і діє. Фахівцями доведено, що формування і розвиток інтелектуальних, емоційних, волевих рис характеру (рівній правосвідомості) пов'язане з відбором і закріпленням в особистості соціально цінних мотивів поведінки. [11,74].

Важливу роль в формуванні здатності до саморозвитку та самореалізації особистості, її самосвідомості і, в решті решт, правосвідомості є рефлексивна діяльність.

Навчання рефлексивній діяльності повинно мати в першу чергу безпосередньо в процесі фахової підготовки студентської молоді в умовах університетської освіти.

Рефлексивний компонент, тобто формування рефлексивного шару свідомості, – невід'ємна складова частина процесу навчання та виховання особистості.

Згідно висловлювання відомого психолога О.С. Анісімова, рефлексія є процес мислення, яким користується людина в своїй безпосередній діяльності у випадку переборення життєвих негараздів, коли людина прогнозує та передбачає свої майбутні дії та вчинки.

Питання розвитку у студентів ВНЗ рефлексії – системної якості – дозволяє не лише оцінити себе, свої здібності, можливості, усвідомити свої особливості, але й зрозуміти, як ці особливості сприймаються іншими людьми. Здатність до рефлексії – це не просто знання чи розуміння іншої людини, це своєрідний подвійний процес «дзеркальних» відображень один одного, відтворення внутрішнього світу іншої людини, у якому присутній «образ» партнера. [3].

І.Д.Бех вважає, що особистісна рефлексія – це здатність індивіда осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій та вчинків для самого себе та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки і засобами їх досягнення. [4, 140].

На думку Л.С.Виготського, рефлексія допомагає людині спостерігати себе «у світлі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я» діюче й оцінююче». [6, 245].

Рефлексія наділяє самосвідомість зворотнім зв'язком, завдяки якому суб'єкт може оцінювати намічену мету з перспективи успіху, може коректувати її і продумувати можливі наслідки результату для себе і оточуючих, включається у волеві дії, що вимагають оцінки своїх

можливостей у подоланні труднощів. Таким чином, рефлексія забезпечує суб'єкту довільне керування поведінкою, у тому числі правовою .

Отже, рефлексія – це процес мислення, за допомогою якого людина має можливість прослідкувати свій власний стан, поведінку, вчинки, діяльність у минулому, коректувати свою поведінку й діяльність у майбутньому, відслідковувати власний процес мислення.

Важливо виховувати потребу в рефлексії. У особистості ця потреба практично не виникає, якщо вона не навчатися відслідковувати що з нею відбувається, яка саме думка чи емоція спровокувала на певні вчинки. Це дуже важливо мати на увазі при формуванні правосвідомості особистості.

Наприклад, суб'єкт правосвідомості обмірковує суб'єктивний зміст та психологічні особливості імпульсивних правопорушень. Що спонукало до неадекватної реакції? Що відчував індивід? Результати рефлексивного осмислення можуть бути різні (стан афекту, дефекти, передбачення своїх дій тощо). Згідно думки видатного психолога С.Л.Рубінштейна, з розвитком рефлексії людина стає здатною займати власну позицію поза і над життєвим процесом, дивитись на неї збоку та зверху, оцінювати критично життєві ситуації і робити відповідні висновки.

Механізм формування рефлексійної діяльності особистості, формування рефлексивного шару правосвідомості розподіляється на наступні етапи:

1. Формування потреби в рефлексії.
2. Розвиток умінь відслідковувати ситуацію «тут і тепер».
3. Розвиток умінь відслідковувати себе та інших і власну діяльність в життєвій ситуації і робити відповідні висновки.

Потреби в рефлексії особистості формуються шляхом створення проблемної ситуації , де демонструється невідповідність реальної та ідеальної ситуації. Наприклад, моделювання кризисної правової ситуації особистості студента, що знаходиться в стані крайньої необхідності оборони.

Наступний етап передбачає розвиток умінь та навичок відслідковувати життєву, зокрема правову , ситуації, описати та дати їй аналіз (що зараз тут відбувається, як виникла дана ситуація), створити модель ситуації, якою вона повинна бути та зробити аналіз і порівняння змодельованої та реальної ситуації.

На третьому етапі необхідно сформувати вміння аналізувати себе і власну діяльність в ситуації. Основний зміст етапу : постійний самоаналіз, фіксація своїх почуттів та емоційного стану , аналіз того, як впливає власна поведінка на розвиток ситуації.

Останній етап передбачає формування умінь і навичок самооцінки власної діяльності в життєвій, зокрема, кримінальній ситуації з метою попередження правопорушень.

Уявляючи себе в таких ситуаціях, людина може виявити в собі власну проблему акцентуації характеру, де окремі риси психічного складу різко посилені або послаблені так, що спостерігається вибіркова вразливість суб'єкта по відношенню до одних психогенних впливів та стійкість до інших. [8, 128].

Якщо студенти будуть приймати правові норми не тільки як знання, не тільки розумом, але й почуттями, то це може привести до формування альтруїстичної позиції особистості, формується потреба в додержанні правових норм та повага до Закону. Відчувши потребу в правовому полі, майбутні фахівці формують мотивацію в правовій освіченості та правомірній поведінці. Це означає, що студент орієнтується на загальнолюдські цінності та гуманістичні ідеали.

Стимулювання рефлексії на заняттях з «Основ права», «Методики викладання основ права» в експериментальних групах в умовах університетської освіти, відбувається завдяки певним психолого–педагогічним умовам:

1. Комп'ютеризація навчального процесу: використовуються мультимедійні навчальні посібники, гіпертекстове середовище; працюючи з інформаційно–контролюючими програмами, студенти мають можливість одержувати наочне зображення наслідків своїх дій, почуттів та переконань.

2. Використання елементів методу розвиваючого проблемно–рефлексивного полілога (РПРП) в процесі обговорення правових завдань [9, 17].

3. Використання ситуативного, інтерактивного методів навчання та алгоритмізації правової освіти.

4. Використання модульно–контекстної технології правового навчання (МКТПН) [7, 5].

Застосовуючи метод РПРП, відбувається активізація всіх змістовно–сміслових структур творчого процесу (постанова проблеми, пошук рішення, обґрунтування їх правильності). Завдяки колової організації полілога забезпечується розвиток мислення не тільки у більш ерудованих і розкутих студентів, але й менш освічених в правовому полі. Кожен з учасників повинен осмислювати міркування попередніх виступаючих та активно рефлектувати змістовні підстави їх творчого пошуку, одночасно реалізуючи позиції опонента. Метод РПРП забезпечує можливість поступового переходу від засобів управління колективною роботою з боку викладача до засобів індивідуалізації

навчання, самоврядування та саморозвитку творчого процесу. Отже, в процесі рефлексії відбувається осмислення і переосмислення майбутніми вчителями свого внутрішнього морально–духовного правового імперативу. Це є підставою для:

- здійснення адекватної правової самооцінки особистості;
- прогнозування результату власної діяльності в життєвих правовідносинах;
- формування емоційної стійкості в умовах педагогічної діяльності;
- підвищення рівня усвідомлення молоддю своєї соціальної значимості та правової активності.

Результати експериментального психолого–педагогічного дослідження свідчать про те, що в умовах університетської освіти майбутні викладачі права виховують особистісну потребу в поглибленні правових знань, умінь та навичок, потребу в формуванні правових переконань, підвищення рівня легітимної поведінки, правового мислення та правосвідомості. Аналіз експериментальних досліджень показав, що формування правосвідомості особистості майбутнього педагога знаходиться в прямій залежності від розвитку психолого–педагогічної культури майбутнього вчителя правознавства.

#### *Література:*

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Уч.пособие для студентов высших учебных заведений. – 2–е,перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Анисимов О.С. Основы общей психологии. – М., 1989.
3. Бабаян Ю.О. Развитие рефлексии у студентов педвузу: Профессионализм преподавателя вишньої школи. – Миколаїв, 2003.
4. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна–Віта, 1995. – 202 с.
5. Сливка С.С. Правнича деонтологія.: Підручн. для вищих навч.закладів. –К.: Атіка, 1999. – 335 с.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста //Собр.соч. в 6 т. – Т.4 – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–269.
7. Євдокимов В.О., Юлдашев О.Х. Права людини на землю в Україні: Практичний посібник з основ земельного і аграрного права. – К.: Варта, 2002. – 244 с.
8. Леонард К. Акцентуация личности : Пер.с нем. – К.: Высш.шк., 1981.
9. Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали міжнародної наукової конференції. – Миколаїв: В–во МФ НаУКМА, 2000. – 264с .
10. Педагогіка: Навч.посібн. /В.М.Галузяк, М.І. Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Вінницька обл. друкарня», 2001. – 200 с.
11. Бедь В.В. Юридична психологія: Навч.посібн. –К.: 2002, 375с.
12. Котюк В.О. Теорія права. Курс лекцій.: Навч.посібн.для юрид.ф–тів вузів. – К., 1996. – 210 с.



## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*І.Дмитрієва*

### ВЗАЄМОДІЯ МИСТЕЦТВ В ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

*Стаття присвячена питанням підвищення рівня естетичного розвитку учнів допоміжної школи засобами комплексної взаємодії мистецтв за відповідних умов корекційно–виховної роботи.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, естетичний розвиток, мистецтво, учні з вадами інтелектуального розвитку.

Звернення педагогічної науки до проблеми естетичної культури школяра – закономірна об'єктивна необхідність. Рівень і характер суспільного буття, зростання матеріальних і духовних потреб людини, гармонізація її відносин із довкіллям вимагають розвитку в дітей творчих сил, прагнень будувати своє життя за естетичними законами добра і краси. Почуття прекрасного зумовлює радість і оптимізм, духовно збагачує особистість, спонукає її до навчання, натхненної праці й творчості. Виховання естетичної культури – підкреслюється в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті – є одним із пріоритетних напрямів розбудови і вдосконалення системи неперервної освіти.

Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу багатьох учених, котрі досліджували природу цього феномена. Так, у працях філософського (Н.Бердяєв, Ю.Борев, В.Васильченко, Є.Громов, І.Зязюн, П.Лавров) та соціологічного (С.Комаров, В.Потапчик, О.Семашко, Б.Шляхов та ін.) спрямування естетичне виховання розглядається як засіб соціалізації молоді, залучення її до духовних і культурологічних цінностей суспільства.

Дослідження загальної та вікової психології, психології мистецтва (В.Алексєєва, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, О.Запорожець, Л.Виготський, М.Гальперін, О.Леонтьєв, В.Москалець, В.Ядов та ін.) сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетичних смаків, мислення, розвитку можливостей учнів загальноосвітніх шкіл, умов їх художньо–творчої самореалізації. Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В.Бутенка, Є.Квятковського, В.Кудіна, Л.Масол, С.Мельничука, Н.Миропольської, Б.Неменського, Є.Подольської, О.Рудницької, Г.Тарасенко, А.Щербо та ін.

Формування естетичних почуттів, емоційного сприймання й розуміння краси, усвідомлення морально–естетичних еталонів посідають чинне місце у системі естетичного виховання й, безперечно, учнів спеціальної школи (О.Дьячков, М.Земцова, Ю.Кулагін, М.Ярмаченко та ін.). Зокрема, важливість естетичного розвитку учнів допоміжної школи з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери, формування моральних позицій, розширення соціального досвіду неодноразово підкреслювали А.Айдарбекова, М.Валце, Г.Дульнев, О.Граборов, Т.Головіна, І.Грошенков, Л.Занков, І.Єременко, Е.Кярнер, С.Міловська, М.Нудельман, Г.Плешканівська, В.Побрейн, К.Щербакова та ін. Вчені зазначають, що значний соціально–педагогічний потенціал вирішення корекційних та виховних завдань естетичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями має мистецтво, яке сприяє формуванню ціннісних орієнтирів, розвиває та коригує особистісні естетичні здібності, потреби, і є засобом розвитку в школярів елементів естетичної і загальної культури.

Узагальнення існуючих у теорії і практиці підходів до естетичного розвитку учнів допоміжної школи засобами мистецтва переконує, що найбільш доцільною організацією художньо–естетичної діяльності є та, яка базується на зв'язках між різними видами мистецтв. Принцип цілісності як стрижнева ідея у викладанні естетичних дисциплін полягає в одночасному охопленні спільних елементів «художньої» мови мистецтв. Звернення до художнього синтезу є доцільним у допоміжній школі, оскільки у більшості учнів з інтелектуальними порушеннями не виявляється схильність до окремих мистецьких видів, а зацікавленість художньою творчістю присутня. Використання художнього синтезу значно розширює можливості художнього пізнання у розумово відсталих учнів, розвиває асоціативні уявлення, коригує процеси розуміння взаємозв'язку різновидів мистецтва. Впливаючи на органи почуттів різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій тощо, синтез мистецтв викликає у них різноманітність прояву емоційно–особистісного ставлення, яке потім за допомогою педагога аналізується, порівнюється, співставляється з уже засвоєними уявленнями та почуттями. Це сприяє інтенсифікації процесу естетичного розвитку, виконує корекційно–розвивальну функцію в емоційній та інтелектуальній сферах особистості. Взаємодія видів мистецтв обумовлена їх естетичною природою, генетичною, морфологічною й ідейно–моральною загальністю, єдиними законами художнього мислення, діалектикою пізнання. Ізоляція одного виду

мистецтва від іншого, що постійно зустрічається в практиці допоміжної школи, суперечить як самій природі мистецтва, в основі якого закладено принцип синтетичності, так і психологічним особливостям розумово відсталих учнів. Використання художнього синтезу в процесі роботи з естетичного виховання у допоміжній школі забезпечує більш ефективний розвиток та корекцію особистісних здібностей і потреб школярів, оскільки кожний з видів мистецтва, вступаючи у взаємодію з іншими його видами, не дублює їх, а доповнює та збагачує новими засобами виразності, чим поглиблює пізнавальні, виховні та корекційні можливості художніх творів, посилює їх вплив на загальний розвиток особистості.

На відміну від традиційного підходу, який ми спостерігаємо у практиці роботи з естетичного виховання у допоміжній школі, – від елементарного споглядання до логічного мислення і від нього до практики, «синтетичний» принцип вимагає у навчальному процесі йти від цілого, від розуміння суті і смислу. Основними тут виступають зв'язки і компоненти вже наявного життєвого досвіду розумово відсталих учнів. Поєднання елементів мистецтв у процесі художнього сприймання твору мистецтва (музики, поезії, живопису, вистави тощо) вимагає цілісного його бачення. Результатом такого сприймання є цілісне й осмислене сприймання художнього образу як єдності виражальних засобів і задуму автора, наявність умінь не тільки провести аналіз художнього твору, але і висловити своє ставлення, адекватно мотивувати його, дати емоційно–особистісну, морально–естетичну оцінку твору. Усвідомлений таким чином художній образ має узагальнений характер, розкриває різні істотні сторони і відносини в їх внутрішньому необхідному зв'язку.

Розроблена нами умовна модель естетичного розвитку учнів допоміжної школи розглядається як сукупність корекційно–педагогічних впливів у процесі навчально–виховної діяльності й орієнтує на дотримання специфіки естетичного розвитку особистості розумово відсталої дитини, від наявного в неї рівня до усвідомленої потреби в творчій діяльності. Процес естетичного розвитку здійснювався поетапно у межах естетичного ціннісного поля (В.Бутенко, І Зязюн) і його корекційно–розвивальний ефект залежав від виконання ряду вимог до навчально–виховного процесу, основними з яких є:

- врахування наявного рівня інтелектуального розвитку і потенційних можливостей розумово відсталих учнів;

- насиченість пізнавальної діяльності школярів проблемно-пошуковими і творчими елементами на основі наявного досвіду репродуктивної діяльності;

- опора на емоційно-особистісний досвід учнів;

- контактність учнів із морально-естетичним змістом художнього матеріалу.

Дослідження проводилося на базі середніх і старших класів допоміжних шкіл-інтернатів №2 м.Слов'янська, №1 м.Донецька, №5 м.Горлівки, м.Красного Лиману Донецької області, №16 м.Києва. Робота в експериментальних класах умовно складалася з 3-х етапів.

Перший етап, етап збагачення і корекції емоційно-перцептивного досвіду й актуалізації наявних у школярів знань, понять та уявлень про види мистецтв, спрямований на вирішення завдань діагностики вихідного стану естетичного розвитку розумово відсталих дітей; активізацію чуттєво-емоційної сфери з опорою на особистий емоційний досвід; формування елементів логічного мислення на основі надбаного досвіду переживань у тісному зв'язку з розвитком асоціативно-образного мислення; створення навчальних ситуацій, що стимулюють прояви емоційного сприймання явищ мистецтва і дійсності та їх осмислення на основі наявних у школярів знань, понять та уявлень про види мистецтв.

Метою другого, діяльнісно-розвивального етапу, є, власне, організація самого процесу опанування необхідним об'ємом змістового матеріалу, розвитком уяви, фантазії, здатності до адекватного сприймання, розуміння і оцінки художніх образів творів мистецтва, уміння співпереживати, знаходити логічні зв'язки з різновидами мистецтв, сформувати потребу в спілкуванні з мистецтвом.

Сутнісне наповнення третього, заключного, етапу передбачає закріплення й узагальнення результатів попередньої навчально-виховної роботи за експериментальною технологією, а також поглиблення особистісної мотивації і розвитку самостійності розумово відсталих учнів. Акцент робився на формування здатності до рефлексивно-оцінної діяльності, забезпечення стійкої пізнавальної зацікавленості як прояву спрямованості особистості і самостійності школярів у процесі художньо-естетичної діяльності.

Тобто, поетапний естетичний розвиток розумово відсталих школярів здійснювався за такою логічною схемою:

- діагностика вихідного стану естетичного розвитку учнів;

- активізація пізнавальної діяльності, створення потреби в асоціативно-образному мисленні, створення основи понятійного апарату, збагачення естетичного тезауруса;

- корекція художнього сприймання об'єктів навколишнього середовища і творів мистецтва, а також аналітичних навичок, що забезпечують цілеспрямоване та цілісне емоційно–естетичне бачення художнього матеріалу, встановлення логічних зв'язків між творами мистецтва, розуміння задуму авторів;

- формування умінь адекватних естетичних оцінок і суджень, активізація особистісного художнього потенціалу школяра, розвиток здатності до рефлексії, активного естетичного самовдосконалення через спілкування і діяльність, безпосереднє включення учнів у систему художньо–естетичних відносин.

У процесі дослідної роботи постало питання визначення організаційно–дидактичних умов, які мали забезпечити ефективність естетичного розвитку розумово відсталих учнів. Основними були визначені такі:

- розробленість теорії естетичного виховання розумово відсталих учнів,

- корекційне спрямування педагогічного процесу на виправлення недоліків і розвиток інтелектуальних, емоційно–чуттєвих і ціннісних компонентів свідомості учнів з метою виховання у них морально–естетичних якостей особистості;

- спеціальне педагогічне управління пізнавальною діяльністю школярів з урізноманітненням форм організації урочних і позакласних занять, дидактичних методів і прийомів, спрямованих на послідовний розвиток активності і творчої самостійності школярів;

- узгодженість навчальних планів і програм дисциплін освітньої галузі «Мистецтво», використання синтетичного підходу до побудови навчально–виховного процесу;

- організація спільної методичної роботи вчителів дисциплін естетичного циклу, використання інтерактивних форм і методів інтегративного характеру.

Дослідна робота мала тривалий, послідовний, систематичний і цілеспрямований характер і підтвердила відзначені раніше І.Єременко, Г.Мерсіяною, В.Синьовим, Ж.Шиф та іншими вченими спостереження про те, що нові методичні прийоми, які залучаються до роботи з розумово відсталими школярами, виявляють свою ефективність далеко не відразу, потрібен значний час і наполегливість педагога для того, щоб такі прийоми призвели до помітних навчальних і корекційно–виховних результатів.

Хід та результативність естетичного розвитку розумово відсталих школярів постійно аналізувалися методами педагогічного моніторингу (спостереження, усне опитування, бесіди, анкетування,

контрольні та творчі роботи, оцінювання, виставки, участь у конкурсах тощо) з наступним внесенням відповідних корективів у перебіг навчально–виховного процесу.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити якісні відмінності у показниках рівнів естетичного розвитку учнів контрольних і експериментальних класів. У дітей експериментальних класів спостерігався значно більший обсяг, повнота, глибина естетичних знань, а також рівень розвитку емпатії, розуміння авторської позиції творів мистецтва, уміння самостійно виконувати не тільки репродуктивні, а й нескладні творчі види завдань, уміння встановлювати логічні зв'язки на підставі порівняння й узагальнення істотних ознак, адекватно оцінювати твори мистецтва. Цілеспрямована корекційно–виховна робота вплинула на підвищення інтересу до мистецтва, відзначилося підвищення активності, самостійності, критичності та самокритичності пізнавальної діяльності. Рівень емоційно–особистісного ставлення від емпіричного, неусвідомленого, немотивованого наблизився до суттєво мотивованого з включенням адекватних особистих асоціацій. Збагатилися пізнавальні, моральні, естетичні уявлення учнів про мистецтво і навколишню дійсність. Отже, це дає змогу стверджувати про можливість значного підвищення рівня естетичного розвитку учнів допоміжної школи засобами комплексної взаємодії мистецтв за відповідних умов корекційно–виховної роботи.

#### *Література:*

1. Головина Т.Г. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика.–1974.
2. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребам. – К.: Інститут дефектології АПН України, 2003.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку (проект). – Київ–Луганськ.–2002.
4. Основи спеціальної дидактики. За ред. І.Г.Єременка. – К.: Рад. школа.–1986.

*О.Мамічева*

### **ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ**

Однією з актуальних проблем сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології–є проблема інтеграції дітей з особливими потребами в соціальне середовище. Лише навчившись активно взаємодіяти з соціальним оточенням дитина з розумовими вадами

зможе відчутися себе повноцінним членом суспільства. В реалізації цієї проблеми беруть участь кілька суспільних структур—спеціалізовані дитячі садки, допоміжні школи та школи інтернати, різноманітні реабілітаційні центри та інші.

Інтеграції у різних типах закладів для дітей з особливими потребами вносять свої корективи до належної підготовки дітей до життя. А діти з розумовими порушеннями потребують особливих умов навчання. Перебуваючи у спеціальній школі під постійною опікою, поза її стінами вони стикаються зі значними труднощами, які не в мозі подолати. Саме тому постає гостра проблема: яким чином побудувати навчально—виховний процес у спеціальних державних і приватних навчально—виховних закладах, щоб у дітей з особливими освітніми потребами сформувалися необхідні для життя навички, а особливо навички самообслуговування.

Тому необхідно зважати на індивідуально—типологічні особливості учнів спеціальної школи. А це потребує глибокої корекції структури, змісту й обсягу навчального матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей школярів даної категорії. Позитивно розв'язати це питання допоможуть диференційоване навчання та індивідуальний підхід, завдяки яким можливе забезпечення гуманного ставлення до дітей і коректного запровадження стандартів освіти, що відповідали б можливостям школярів і задовольняли запити суспільства. Диференційоване навчання, навіть внутрішньокласне, не виключає індивідуального підходу до учнів для формування практичних самообслуговуючих дій. Така підготовка дітей з особливими потребами до життя у сучасному суспільстві потребує дотримання провідного принципу навчання—діяльнісного підходу. Він розглядається як головна умова засвоєння знань та реалізації їх на практиці. Діяльнісний підхід забезпечує опанування таких знань, умінь і навичок самообслуговування, які допомагають учням правильно практично діяти (спочатку в малому соціальному середовищі, а згодом у широкому соціумі). Учні вчаться діяти раціонально, самостійно, що виключає помилки, а це важливо для адаптації у суспільстві. Головне для досягнення цілковитої інтеграції—навчити їх використовувати засвоєнні знання, вміння на практиці у процесі самообслуговуючої діяльності. Необ'єктивна оцінка дітей з особливими потребами довілля призводить до порушення самостійної діяльності та самоконтролю. Саме тому їх насамперед потрібно вчити планувати, контролювати та оцінювати свою діяльність. Це основна умова формування та розвитку особистості.

Самостійна трудова практика дає змогу дитині діяти адекватно ситуації.

Досвід роботи вчителів масових та допоміжних шкіл підтвердив, що, незважаючи на засвоєння знань та формування трудових вмінь, перевага надається корекції самообслуговуючої діяльності. Яка призводить до активізації самостійної роботи та самоконтроля учнів з особливими потребами.

Таким чином, важливим для корекційної педагогіки є розуміння інтеграції дітей у соціальне середовище, тому що часто маючи певний запас знань і володіючи певними навичками, учні не використовують їх під час практичної діяльності. Постає питання: чому діти з розумовими порушеннями не використовують свої знання, не користуються набутими вміннями на практиці? Очевидно тому, що учням важко виконувати будь-яке завдання розумового чи практичного характеру. Набуті знання та вміння стають безсистемними, уривчастими, нестійкими. Це призводить до неадекватності дій дітей з особливими потребами. Аналіз літератури (В. Бондарь, Г. Дульнев, Г. Мерсіянова, Б. Пинський, К. Турчинська) дав змогу зробити висновок, що корекція трудової діяльності в учнів допоміжної школи буде успішною за умови опанування ними самообслуговування. Від цього залежить їх самостійна соціальна інтеграція.

За ступенем розвитку вміння організувати свої трудові дії виділяють такі найважливіші якості самообслуговуючої діяльності, як її планування, самоконтроль та оцінка кінцевого результату. А їх опис свідчить про те, що у більшості дітей з особливими потребами самообслуговуюча діяльність є недостатньо сформованою за визначеними характеристиками. Утім, проведене нами дослідження виявило, що самоконтроль учнів в діяльності (а особливо у самообслуговуванні)—важливий показник та необхідна умова ефективної корекційно—розвивальної роботи у процесі трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями, спрямована загалом на розвиток найушкодженої інтелектуальної сфери психіки.

У зв'язку з цим важливим напрямком роботи з учнем у спеціальному педагогічному процесі є сприйняття його самостійності в самообслуговуючій праці, зокрема при виконанні інтелектуально насичених її компонентів. При цьому розвиток самостійності (як здатності до розв'язання трудового завдання без сторонньої допомоги) має щільно пов'язуватися з формуванням в учня такої якості діяльності, як її планування, що забезпечує доведення



виконання завдання до завершення. Тобто, для інтелектуального розвитку дітей з особливими потребами в процесі самообслуговуючої підготовки важливо домагатися, щоб вони навчалися якомога самостійніше та цілеспрямованіше виконувати поставлені перед ними трудові завдання.

При цьому виявлено, що на розвиток планування та формування самоконтролю впливає поступове надання учням можливості самостійно виконувати завдання по самообслуговуванню, але лише за умови, якщо вони засвоїли еталонний спосіб виконання кожного етапу цієї діяльності (показ, аналіз, планування, практичне виконання, оцінювання кінцевого результату) і відповідні до них операційно-технологічні дії. Так, вимагати від учня самостійного аналізу можна лише навчивши його планувати та аналізувати завдання. До самостійної самообслуговуючої праці дитину слід підводити поступово. Від завдання до завдання, що ставляться перед учнем, має збільшуватись кількість самостійно виконаних етапів самообслуговуючої діяльності.

Становлення самостійності в процесі самообслуговування значною мірою залежить і від своєчасного надання дитині дозованої індивідуальної допомоги, а саме:

- показ еталонів, дій, прийомів, послідовності їх виконання, спільне виконання дій з учнем;
- активізація уваги на інструкції, умовах праці, вимогах до вибору, стимулювання, спонукання до дії, підтримка, схвалення наміру, найнезначніших позитивних результатів у роботі;
- повторний показ, пояснення щодо кожного етапу виконання завдання, підказка, вказівка, оцінювання кінцевого результату.

При цьому індивідуальна допомога має бути адекватною до етапу трудового навчання, етапу виконання учнем завдання.

На розвиток самостійності в процесі самообслуговуючої діяльності найбільше впливає вербальна допомога, що сприяє усвідомленню. Тому в міру того, як учні оволодівають самообслуговуванням в цілому та його словесним опосередкуванням, перевага віддається саме цьому виду допомоги. Практична та словесна допомога сприяє передусім здійсненню та засвоєнню практичного компонента самообслуговуючої діяльності. Усі перераховані види допомоги, їх поєднання з метою найефективнішого виконання та засвоєння дій з самообслуговування як основи становлення самостійності розумової діяльності й самостійності дитини в праці взагалі слід використовувати в процесі всього навчання в спеціальній школі. При цьому бажано випробувати «دوزи»

допомоги від загальних до конкретних у межах вербального виду, а від них переходити до загальних, а потім конкретних практичних.

Тобто, на етапі орієнтування в діяльності (показ, зналіз, планування, самоконтроль, оцінювання) використовуються повторна інструкція, запитання, що сприяють плануванню завдання, розумінню його мети й даних умов, трудових операцій для формування навичок самообслуговування.

На етапі практичного виготовлення вибору використовують способи, що стосуються виконання трудових операцій, прийомів їх виконання, уточнення послідовності, особливостей використання засобів самообслуговуючої праці. Крім цього, різною мірою активізують в учня осмислення діяльності показ певних дій і окремих операцій та спільне з дитиною їх виконання. Така сама допомога використовується й на етапі самоконтроля дій з самообслуговування. Протягом виконання учнем всіх етапів діяльності постійним видом допомоги є активізація, стимулювання та спонукання педагога до вибору дій з самообслуговування, що створює загальний позитивний фон самообслуговуючої праці. Виявлено, що підвищенню рівня самоконтроля учнів в самообслуговуючій діяльності, незалежно від наявного у них рівня сформованості даних навичок, сприяє надання дозованої допомоги всіх видів.

Необхідним чинником розвитку власне самообслуговування, його цілеспрямованості є позитивне ставлення до нього. Це виникнення забезпечується передусім результативністю цілеспрямованої діяльності. Тому навчання дітей з особливими потребами бажано починати з найпростіших завдань, які вони спроможні виконати. Це основа виникнення відносно стійкого позитивного ставлення до самообслуговуючої праці. Загальною умовою позитивного ставлення до трудової діяльності дитини з особливими потребами, є усвідомлення нею соціальної значущості, корисності продукту її діяльності. Особливий напрям роботи в цьому плані—формування в дитини позитивної мотивації самообслуговування на основі врахування її індивідуальних потреб. Виникненню позитивного ставлення до самообслуговуючої праці сприяє усвідомлення нею можливості задовольняти власні потреби, а саме:

- інтерес до змісту, процесу та результату праці;
- соціальне виконання діяльності, наслідки якої мають значення для людей, суспільства, життя;
- самоствердження в соціальному середовищі серед інших учнів, що важливо для дитини;
- естетичний результат самообслуговуючої праці;

- самооцінка, самовиховання, саморозвиток.

Можливість задоволення індивідуальної потреби—основа позитивного ставлення дитини до діяльності, досягнення її позитивного результату—це дотримання провідного принципу навчання діяльнісного підходу. Ефективність самообслуговуючої праці, як зазначалось, викликає позитивні емоції, позитивне ставлення до діяльності, за допомогою якої задовольняються соціальні потреби. А це, в свою чергу, сприяє: а) закріпленню мотивації, що спонукала до виконання діяльності; б) знань з самообслуговування засвоєних під час спеціально організованого навчання (планування, самоконтролю, оцінювання кінцевого результату своєї діяльності); в) формуванню самоконтроля.

Опора вчителя на потреби учня для виникнення в нього позитивного ставлення до самообслуговуючої праці вимагає в спеціальній педагогічній роботі індивідуального підходу залежно від соціальної ситуації розвитку дитини.

Таким чином, підготовка учнів спеціальної школи до життя можлива в разі дотримання діяльнісного підходу в навчанні і на цій основі формування навичок самостійної самообслуговуючої діяльності, формування в учнів адаптаційних умінь та навичок адаптації (навчальної). Це дасть змогу учням опанувати взаєморозумінням дітей з навколишнім середовищем.

**ЗМІСТ****ВИЩА ШКОЛА**

С.Бєлай <i>ПРОБЛЕМИ ОЦІНКИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАУКОВОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</i> .....	3
С.Борисова <i>ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ЗАНЯТТЯХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗА ПРОФІЛЕМ “БІСЕРУВАННЯ”</i> .....	9
Н.Денисова <i>ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОМПЛЕКСІ “КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ”</i> .....	13
Р.Дорогих <i>ХАРАКТЕРИСТИКА МОБІЛЬНОСТІ, УСПІШНОСТІ, ДІЛОВИТОСТІ ТА КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i> .....	19
В.Кожевников <i>ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ</i> .....	24
Н.Кошелева <i>ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ РОЗРОБЦІ ОКХ ДЛЯ ЕКОНОМІСТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ</i> .....	34
О.Кривильова <i>СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i> .....	42
О.Купрікова <i>ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКА УПА</i> .....	50
А.Посторонко, В.Попов <i>ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ</i> .....	54

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

Л.Варяниця <i>УШИНСЬКИЙ К.Д. ПРО ВИХОВАННЯ ДУШІ</i> .....	60
--	----

А.ЗАВАЛЬНЮК РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО ЦЕНТРУ АВГУСТА ФРАНКЕ У ХХ СТ. .....	64
Г.Лях ЗЕМСЬКІ ШКОЛИ МАРІУПОЛЬЩИНИ .....	71
Т.Кошечкина ПИТАННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН МІЖ ПЕДАГОГОМ І ВИХОВАНЦЯМИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВЧЕНИХ СЛОБОЖАНЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	79
І.Степанов РОБЕРТ БАДЕН-ПАУЕЛЛ І ФОРМУВАННЯ ГАЙДІВСЬКОГО РУХУ.....	83

### **ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**

Л.АЛЕКСЕЕВА, Ю.ПЕТРЕНКО ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СВІТОГЛЯДУ ТА САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: ПОГЛЯД, РОЗДУМИ ТА МІРКУВАННЯ З ПРОВІНЦІЇ.....	90
Л.Бєкрєшева МОТИВАЦІЯ ЗАЛУЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ.....	103
О.Осова ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	108
Г.Цибулько, Я.Герасимова ОПОРНІ СИГНАЛИ ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОГО ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	111

### **ПОЧАТКОВА ШКОЛА**

О.Гаманюк, Н.Яковенко ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	118
--	-----

### **ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ**

С.Дем'яненко ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО МОВНОПОНЯТІЙНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	123
---	-----

Л.КАЗАНЦЕВА  
*ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
 ВИХОВАТЕЛІВ У НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ МОВИ* 129

### **ВИХОВАННЯ**

Л.ДИБКОВА  
*УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ...* 143

О.ГОЛІК  
*ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ  
 ДОЗВІЛЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....* 150

О.ЗАБОЛОТСЬКА  
*СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
 ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....* 157

С.КОНОШЕНКО  
*ПІДЛІТКОВА ЗЛОЧИННІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНА  
 ПРОБЛЕМА .....* 165

М.ПОПОВ  
*ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА СІМ'Ї ЯК УМОВА УСПІШНОЇ  
 КОРЕКЦІЇ НЕДОЛІКІВ У ПОВЕДІНЦІ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ  
 СТАРШОКЛАСНИКІВ .....* 169

### **ПСИХОЛОГІЯ**

О.ШЛИЧЕК  
*ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ  
 ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА* 177

### **ДЕФЕКТОЛОГІЯ**

І.ДМИТРІЄВА  
*ВЗАЄМОДІЯ МИСТЕЦТВ В ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ  
 ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....* 185

О.МАМІЧЕВА  
*ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В  
 СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ.....* 190

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково-методичний збірник*

(Випуск XXIX)

**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 02.02.2006 р. Ум. др. арк. 12,6.

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).

---

Підприємець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України від 10.02.2004 р.

Тираж 100 прим.

---

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс (06262) 3-20-99