

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXX)

Слов'янськ, 2006

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXX. /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 № 6 від 23.03.2006 р.)

ВИЩА ШКОЛА

М. Андрєєв

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. На систему освіти і конкретно на педагогів покладається велике навантаження з розвитку нових відносин у суспільстві. Тільки толерантний учитель може сприяти толерантності учнів. Не задовольняє потребам сьогодення сутність і характер організації науково-методичної роботи з учителями шкіл, яка б сприяла формуванню толерантності стратегій, мислення і діяльності. Необхідно також удосконалювати толерантність самих учителів. Неможливо у дитини сформувати толерантне ставлення до інших людей, якщо в основному педагогіка продовжує дотримуватись авторитарних позицій. Учителі свідомо і несвідомо використовують широкий спектр методів і прийомів, заснованих на примусі. Тому очевидною є необхідність організації перепідготовки кадрів, важливо забезпечити педагогів новим навчальним інструментарієм, створити передумови для власної особистісної зміни.

Мета статті – визначити теоретичні основи формування педагогічної толерантності учителів.

Основна частина. Висхідне до латинського *tolerantia* слово «толерантність» уже давно ввійшло до складу української мови, щоправда, скоріше як науковий термін по-перше, медичний, по-друге, етико-політичний термін, що позначає (досить близько до повсякденного розуміння терпимості) визнання будь-якою людиною (людьми, групою) права іншої людини (людей, групи) на власну думку, переконання, смак, позицію, незалежно від можливих розбіжностей інтересів.

Так, «Радянський енциклопедичний словник» трактує «толерантність» як «терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки» (10 с.1341), а «Сучасний словник іноземних слів» визначає «толерантність» як «терпимість, поблажливість до когось або чогось» (11, с.610).

Більш повним є визначення терпимості в словнику по етиці: «Терпимість – моральна якість, що характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Виражається в намаганні досягти взаємного розуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами роз'яснення й переконання...» [9, с.351]. Дане визначення не обмежує, на відміну від попереднього, застосування толерантності

лише до представників інших націй, народностей і релігій і відзначає моральну основу даної якості. Але в жодному з вище перелічених визначень мова не йде про визнання й повагу самих людей, які відрізняються від нас – визнання як окремих особистостей, так і соціальних або етнічних груп, до яких вони належать.

В Reardon – директор освітніх програм по вихованню культури миру Колумбійського Університету (США) наводить визначення "толерантності" на провідних мовах світу.

Іспанське *Tolerencia* – здатність приймати ідеї або думки, відмінні від власних.

Французьке *Tolerance* – переконаність у тому, що інші можуть думати й діяти в манері, яка відрізняється від нашої власної.

Англійське *Tolerance* – готовність бути терпимим, поблажливим. *Tolerate* – бути терпимим, дозволяти на практиці, у процесі своїх дій, поведінки (людям, релігійним сектам, думкам) існувати без стороннього втручання, дозволяти існування різних релігійних думок без їхньої дискримінації.

Китайське *Kuan rong* – приймати інших такими, які вони є, і бути великодушним стосовно інших.

Арабське *Tasamul* – полегкість, милосердя, всепрощення; вміння приймати інших такими, якими вони є, і прощати.

У залежності від способу градації у філософській літературі виділяють багато типів поняття „толерантність”.

Прийнято вважати, що слова «толерантність» і «терпимість» синонімічні, тобто позначають ту ж саму якість. Але під толерантністю ми розуміємо категорію більш широку й змістовну, ніж терпимість, яка являє собою терпиме ставлення до будь-кого або будь-чого і виражається в прагненні досягти взаємного розуміння й узгодження без застосування надзвичайних заходів тиску, переважно методами виховання й роз'яснення. Толерантність же припускає усвідомлення багатомірності навколишньої дійсності, розмаїтості форм і способів відображення її людьми, розуміння відносності точності суджень, думок, висловлень, оцінок та ін., знання, повага до прав, свобод, культури кожної людини, прийняття її такою, якою вона є; терпимість у ставленні до будь-якого роду інаковості», не виходячи за межі норм і правил людського співжиття. На думку М.Поташника, терпимість – одна із складових толерантності [6, с. 48].

П.Степанов пропонує розглядати толерантність як здатність бачити в іншому саме Іншого через визнання, прийняття, розуміння [12, с.153].

Виконаний аналіз визначень толерантності як якості особистості приводить нас до розуміння того, що толерантність є складною особистісною якістю зі своєю структурою. На це вказують Д.Зинов'єв,

Р.Валітова [2], П.Степанов [12], В.Сітаров, В.Маралов [7], О.Асмолов [1]. Тому, покладаючись на твердження цих дослідників, ми як робоче визначення, будемо розуміти педагогічну толерантність як здатність педагога зрозуміти, визнати й прийняти учня таким, яким він є, бачити в ньому носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки.

Педагог повинен приймати учня як даність, тобто враховувати його внутрішній світ, стан, у якому перебуває учень. Лише приймаючи учня, педагог здобуває здатність розуміти його прояви, а це звільняє від непотрібного страху, образ, прикростей, гніву, запобігає психологічній напруженості у взаєминах. Взаємне прийняття відкриває вільні прояви. Учень не боїться, що його неправильно зрозуміють, що над ним стануть сміятися, що він втратить необережним висловленням свою репутацію, і ось тоді він стає цікавим для оточуючих, тому що його вільне «Я» у вільному прояві стає значущим. Він починає почувати себе комфортно, впевнено й поводить себе з почуттям гідності, його самооцінка й самовиховання підвищуються, що створює сприятливі психологічні умови для його навчання й соціалізації [15].

У літературі мають місце різні наукові точки зору щодо структури толерантності. Спираючись на дослідження Т.Таюрської [13], І.Крутової [3], М.Максимової, Н.Кленової [4], можна виділити такі компоненти педагогічної толерантності: когнітивний, перцептивно–афективний і поведінковий. Зміст когнітивного компонента уявляє собою знання про ненасильство, знання про права людини, знання про межі толерантності. Всі елементи знання тісно пов'язані між собою. Ми виділяємо такі критерії когнітивного компонента педагогічної толерантності: знання про орієнтацію на творення, а не на знищення; про вміння контролювати себе; про важливість усвідомлення результату власних дій, вчинків; про подолання егоцентризму; про вільний вибір дій, які несуть у собі найменший заряд примусу; про позитивну взаємодію; про Конвенцію прав дитини, Декларацію прав людини, Декларацію прав дитини; про допустимість толерантності в межах моральності.

Перцептивно–афективний компонент характеризується особливостями сприйняття суб'єктами один одного, їх взаємного пізнання як основи взаєморозуміння й змінами в емоціональному світі особистості.

Сутність його представляють: емпатія, ідентифікація, децентрація, прийняття, емоційна рівновага. Ми виділяємо такі критерії перцептивно–афективного компонента: уявна постановка себе на місце іншого, співпереживання, співчуття, прийняття протилежної позиції учня, визнання права на індивідуальність,

стримування негативних емоцій, прагнення до переживання позитивних емоцій.

Основу поведінкового компонента складає дія на основі толерантності, тобто відображає регуляцію суб'єктом власної дії, що виражається у неущоженні себе та інших людей, посиленні особистості іншого суб'єкта (поліпшенні психічного стану, можливості вийти зі скрутного стану). У зміст поведінкового компонента входить: оцінка відповідної ситуації взаємодії; вибір обґрунтування власної моделі дії на основі толерантності, співробітництво, відмова від примуса, допомога, любов, поступливість; рефлексія, що припускає свідоме ставлення до власної дії, його аналіз і при необхідності відповідна корекція через пошук нових способів вирішення ситуації; реалізація обраної моделі дії на основі толерантності. Дія це є активна форма поведінки, важливим моментом якої є усвідомленість того, що усвідомлена дія здатна підкоряти неусвідомлене. До деяких з дій на основі толерантності, що виступають як конкретні форми поведінки відносяться: дія на основі толерантності як співробітництво, як допомога, як любов, як поступливість.

Дія на основі толерантності як співробітництво розглядається як форма взаємодії, коли сторони займають особливе положення по відношенню один до одного, на тлі позитивного сприйняття емоційного ставлення й взаєморозуміння. Мотивом такої дії виступає прагнення до узгодженості позицій для позитивного досягнення спільних цілей або рішення спільних проблем. Серед способів здійснення подібного роду дій можна виділити, наприклад, такі як: приєднання партнера до своїх цілей або задач, свідоме приєднання до цілей і задач партнера, вираження солідарності, узгодженості. Результат – досягнення стану відносин співробітництва, продуктивне вирішення поставлених спільно завдань

Педагог, зорієнтований на толерантну дію, буде вживати зусилля, щоб і самому встати у відповідну позицію, і дітей поставити, у таку ж позицію, створюючи певний емоційний настрій і стан співробітництва.

Виділяємо такі критерії поведінкового компонента: аналіз причин і мотивів вчинку, судження про особливості ситуації, усвідомлення неправомірності дії, що примушують, психологічна дія, емоційно позитивне ставлення до людей, прагнення до узгодженості позицій, збереження спокою і доброзичливості до протилежної сторони, критичність у виборі форм поведінки, втілення в реальність обраних альтернатив.

Висновки. Педагогічна толерантність є здатністю педагога зрозуміти, визнати, прийняти учня таким, який він є, бачити в ньому носія інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки. Всі

компоненти педагогічної толерантності як якості особистості тісно пов'язані між собою. Поряд із взаємозв'язком виділені компоненти структури педагогічної толерантності як якості особистості мають і певну незалежність, автономність.

Педагогічна толерантність виконує такі функції: інформативна функція сприяє фіксуванню у свідомості суб'єкта інформації про основні факти, поняття, що розкривають сутність педагогічної толерантності як якості особистості; сутнісна функція обумовлює усвідомлення й прийняття педагогічної толерантності як якості особистості; функція розуміння реалізується в сприйнятті і у взаємному розумінні суб'єктом намірів, настанов, переживань стану іншого суб'єкта; емотивна функція визначає емоційне сприйняття суб'єкта, а також зміна з його допомогою власних переживань і стану; регулятивна функція реалізується в регуляції суб'єктом власної дії на основі толерантності.

Література:

1. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность //Семья и школа. – 2001. – №№11–12. – С.32–35
2. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема. Автореф. Дис...канд. философ наук. – М.,1997. – 20с.
3. Крутова И.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: Дис. канд. пед. наук. – Волгоград. – 2002.– 231с.
4. Максимова М., Клёнова Н. Игры во взаимопонимание и терпимость: смогут ли они оградить наших детей от влияния экстремистов? //Директор школы. – 2002. – №8
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1993, 308с.
6. Поташник М. Лавина с гор, или на пути к толерантному сознанию //Народное образование. – 2001. – № 6. – с. 45–49
7. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе /Под. ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 216 с.
8. Скворцов Л.В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? //Октябрь, 1997. – № 33. – С. 138–155
9. Словарь по этике /Под.ред А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
10. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1666 с.
11. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.
12. Степанов П. Как воспитывать толерантность? //Народное образование. – 2002. – № 1. – с. 159–165
13. Таюрская Т.С. Формирование толерантного поведения подростков: Автореф.дис...канд. пед. Наук. –Якутск, 2002. – 17с.
14. Хекхаузен Г. Мотивация и деятельность. Т.1. – М., 1986
15. Шнекендорф З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. – М.: рос. пед. агенство, 1997. – 247с.

Н.Білоцерківська

СОЦІОКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Проблему соціокультурної детермінації освіти можна віднести до числа класичних проблем світової і вітчизняної думки, але в умовах сучасного соціального середовища, яке динамічно трансформується і характеризується актуалізацією цілого комплексу проблем подальшого розвитку суспільства, вона обмірковується досить гостро і активно. Традиційне для філософії і педагогіки питання гуманістичного змісту освіти і виховання набуває нове соціальне звучання: чи можливо за допомогою соціокультурної компоненти та гуманітаризованої освіти і виховання відновити світогляд, систему цінностей, норми поведінки людини, чи спроможні освіта і наука задовольняти потреби гуманістичного проектування людини як суб'єкта соціальної, економічної і культурної діяльності? Для того, щоб випускники вищих навчальних закладів змогли ефективно працювати в нових умовах, необхідні радикальні зміни в системі ВНЗ, які будуть спрямовані на перехід до нової якості підготовки конкурентноспроможних, професійномобільних фахівців на основі інтеграції професійної і соціогуманітарної підготовки, яка забезпечить потреби особистості не тільки у професійному, а й у культурному, етичному саморозвитку.

Пріоритети такого реформування лежать у гуманітарній сфері, головним елементом якої є гуманітарна освіта. Гуманітарна освіта визначається як процес викладання – освоєння навчальних дисциплін суспільство–, людино– та культурознавчого профілю. Головні серед них – філологічні, історичні, філософські, політологічні, економічні, соціологічні, психолого–педагогічні, українознавчі та правознавчі дисципліни, а також етика, естетика, екологія, культурологія, релігієзнавство, фізкультура, риторика та мистецтво.

Метою статті є розкриття сутності соціокультурної підготовки студентів.

Основна частина. Статус гуманітарної освіти визначається її світоглядною орієнтованістю, функцією знань із різних галузей науки в цілісну картину світу та формування певних позицій і цінностей особистості в найбільш важливих сферах життя: жива і нежива природа, суспільство, родина, людина, історія, культура і т.п. Як бачимо, гуманітарній освіті за її статусом притаманна функція соціалізації людини – освоєння сконцентрованих у гуманітарній освіті знань, які розкривають узагальнений і науково–осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства й

навіть окремих людей (історичні та літературні герої). В цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з виховною роботою в закладах освіти та з процесом гуманітаризації.

Нині існує досить багато теоретичного матеріалу, державних, авторських концепцій щодо гуманітаризації освіти. В них гуманітаризація є базовим методологічним принципом освітньої і національної державної політики в Україні, вона спрямована на формування людяного і систематичного мислення, є одним з головних засобів заповнення духовного вакууму в суспільстві, одним із основних джерел формування соціальної ідеології ХХІ ст. Більш того, її розглядають як одну з трьох науково–технічних революцій людства: перша була викликана механізацією виробництва, друга – автоматизацією, третя народжується гуманізацією науки і техніки, різноманітних сфер діяльності суспільства, у тому числі і гуманітаризацією освіти.

Найважливішими принципами гуманітаризації освіти дослідники називають пріоритет загальнолюдських цінностей, повага особистості, визнання її індивідуальності. У зв'язку з цим формується новітня світоглядна концепція, згідно якої особистість постає пріоритетною, з її унікальними інтересами, цінностями, здатністю до самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації, самоосвіти, творчої діяльності. У постіндустріальну епоху з її стрімким науково–технологічним піднесенням, бурхливим приростом знань і технологічними проривами, з прискореною глобалізацією всіх процесів освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості стають провідною продуктивною силою, визначальною передумовою і наріжним каменем процесу цивілізації. Вища школа стає не просто засобом підготовки фахівців для різних сфер діяльності, а й обов'язковим етапом розвитку особистості. Освіта має бути спрямована на новий розвиток людської особистості та на збільшення поваги до прав людини і основних свобод.

Відомо, що якість освіти, її мета і зміст завжди формуються в контексті пануючих соціокультурних цінностей, ідеалів і цілей суспільного розвитку, а також визначаються рівнем розвитку культури даного суспільства. Тому освітній ідеал ХХІ століття якісно відрізняється від класичного ідеалу. Сучасна освіта має органічно включати творчість в освітній процес, формувати світогляд, заснований на багатокритеріальності рішень, моральній відповідальності за свої вчинки, на професійній універсальності, на багатофункціональному ставленні до світу. Тому в поняття “фахівець” має обов'язково включатися його діяльність, свідомість, інтелект, здібності.

Сучасна підготовка майбутніх фахівців, має органічно втілюватися у систему різних навчальних дисциплін, де кожна з них буде продумана як глибоко гуманітарна, тобто буде охоплювати принципові питання людського існування, взаємовідносини людини з соціальним, природним середовищем. У такому вигляді гуманітаризована освіта допоможе майбутнім спеціалістам пізнати суспільство на різних етапах його історії, осмислити феном культури, сенс свого власного існування і існування іншої людини.

В практичній діяльності сучасної вищої школи, в системі навчання і виховання відверто переважає технократичний підхід в підготовці спеціалістів, відставання гуманітарної сфери, недостатність гуманітарної культури студентів. Сучасні студенти добре розуміють необхідність гуманітаризації вищої освіти, соціальну і професійну цінність гуманітарного знання. Так, за даними дослідження, яке проводилось у 2000 році соціологічною лабораторією ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 80% опитаних студентів заявили про те, що визначають важливість і необхідність загальнокультурної підготовки спеціалістів будь-якого профілю. В той же час, майже всі студенти відмітили, що відчують недостатність власної гуманітарної освіти. Також результати дослідження довели, що 90% студентів висловились за зміну змісту і структури гуманітарної освіти.

Особливо слід відмітити, що студенти високо оцінюють роль гуманітарних наук у своїй майбутній професійній діяльності (77% респондентів). Таким чином, відношення до гуманітарних дисциплін має не вузько прагматичний, а широкоаспектний характер. Аналізуючи зміст та процес викладання гуманітарних наук, студенти наголошують, що одержані гуманітарні знання допоможуть їм вивчати (краще розуміти) спеціальні предмети (76,3% опитаних).

Студенти вважають найбільш цінним в гуманітарному знанні формування навичок пошуку відповідей на складні питання буття – 35%, пізнання основних загальнолюдських цінностей – 31,3% (на природничому факультеті цей показник досяг 46%; розвиток творчих здібностей – 29,1%; формування механізмів адаптації людини в сучасних умовах – 25,0%. Такий підхід відповідає сучасному завданню освіти: навчити навчатись. Але ставлення студентів до цієї проблеми неоднозначне. Опитування показало, що 6,3% студентів вважають, що для майбутньої спеціальності їм не потрібні гуманітарні знання; 13,1% респондентів відповіли, що вивчають гуманітарні науки тому що вони є обов'язковими в навчальному плані. Найбільш висока оцінка цієї позиції у студентів природничого факультету – 20%, фізико-математичного – 19,1%.

Свій інтерес до вивчення гуманітарних дисциплін студенти пояснюють тим, що гуманітарна підготовка допомагає їм повноцінно спілкуватися з людьми – 53,9%; в кінцевому рахунку “гуманітарні знання – це дуже цікаво” – так оцінили 25,3% опитаних. Більш того, 26,5% респондентів вважають, що гуманітарна освіта дає більше шансів досягти успіху в житті (кар’єра, соціальний статус, і т.п.), але 68,1% вважають, що успіх у житті залежить в першу чергу від індивідуальних якостей особистості.

Оцінюючи якісні та кількісні параметри процесу викладання гуманітарних наук, соціологічне дослідження довело, що лише 1,2% опитаних вважають, що гуманітарні дисципліни зовсім не треба вивчати (серед них студенти економічного, природничого, фізико-математичного факультетів); 58,4% респондентів вважають, що викладати гуманітарні дисципліни слід на протязі всього терміну навчання. Більшість опитаних студентів вважають, що об’єм гуманітарних дисциплін слід залишити в рамках існуючого – 55,1%; збільшити об’єм гуманітарних наук пропонують 14,1% опитаних.

Аналізуючи мотивацію одержання студентами вищої освіти в ХДПУ, дослідники отримали такі результати. Великою значимістю для респондентів є бажання стати висококваліфікованим спеціалістом – 52,3% (найвищий цей показник у юристів – 75%, найнижчий на історичному факультеті – 35,9%). І майже половина опитаних (45,1%) прагнуть стати культурною та освіченою людиною. Приблизно однакову значимість мають для студентів такі мотиви, як підвищення свого соціального статусу (29,5%) та забезпечення матеріального достатку (30%), до речі, самий високий цей показник на юридичному факультеті – 51,7%.

Отже, наведені дані свідчать про те, що у свідомості студентської молоді існує явне протиріччя між усвідомленням необхідності і важливості гуманітарної освіти і відсутністю чіткого уявлення де і як можливо використання знання, що пов’язано з нестабільністю життя нашого суспільства, невпевненістю в майбутньому, відсутністю у більшості студентів уявлень про те, що їх професійні знання будуть реалізовані в практичній діяльності.

Також можливо припустити, з одного боку, що навчальні курси по цим дисциплінам не виправдали очікувань студентів, не розроблені і вимагають якісного поліпшення методика їх викладання. З іншого боку, сучасна молодь надає перевагу знанням, які необхідні спеціалісту в умовах ринкових відносин в суспільстві (маркетинг, менеджмент, економіка, право), інші гуманітарні знання за таких умов залишаються соціально незатребуваними.

Історичний досвід свідчить, що потреба в гуманітарних знаннях виникає в умовах, коли людина зіткається з творчим завданням. Мабуть кожний студент здатний вирішувати певну задачу, але не вистачає саме тих спеціалістів, які спроможні проаналізувати результати власних експериментів, оцінити увесь технологічний ланцюг, передбачити наслідки своєї діяльності, відповідати за них. Для того, щоб спеціаліст мав такі якості, він повинен бути в більшій мірі гуманітарієм, за таких умов у нього з'явиться широкий системний підхід до проблем різноманітного рівня.

Необхідність підготовки фахівців такого рівня визнається в усьому світі, а емпіричні дослідження свідчать, що витрати, які пов'язані з гуманітарною освітою, в майбутньому сприяють більш ефективній діяльності особистості. Тому, гуманітаризація освіти у сучасному соціумі має вийти на принципово новий рівень. Кожна з академічних дисциплін повинна мати вихід на гуманітарну проблематику. Логіка навчальних програм має будуватися таким чином, щоб ввести студентів в історико-культурний контекст, виявити основні закономірності його розвитку, продемонструвати основні загальнолюдські цінності, культурні і історичні парадигми незалежно від профілю навчання спеціалістів.

Висновки. Гуманітарні дисципліни мають стати теоретичною базою реформування виховання, науковим забезпеченням його гуманізації. Саме на фундаменті сучасних наукових знань про людину як об'єкта – суб'єкта соціальних відносин, про суспільство та культуру як соціальне середовище соціалізації, про сам її процес та його механізми (зокрема, освіти й виховання), про взаємодію з довкіллям повинне спиратись сучасне виховання. Інакше кажучи, гуманітарні дисципліни мають озброювати педагогів методологією наукового бачення: вихованця і вихователя як учасників виховного процесу; навколишнього суспільного і природного середовища як умов виховання; соціалізації як процесу взаємодії людини і суспільства з освоєння цінностей, культури, традицій, моделей бажаної поведінки та освіти і виховання як механізмів соціалізації у їх взаємодії з іншими соціальними інститутами й механізмами. В такому контексті зв'язок педагогіки з іншими гуманітарними дисциплінами допоможе реальному баченню об'єкта виховання, адекватному уявленню про вплив конкретних умов соціального життя, розумінню місця освіти і виховання в суспільстві, їх функцій і ролі в соціальних процесах.

С.Борисова

АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО–ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ НАВЧАЛЬНОВИХОВНОГО – ПРОЦЕСУ

На сучасний момент в психолого–педагогічній літературі існують декілька близьких один до одного термінів, які стосуються спрямованості навчально–виховного процесу на особистість дитини–учня: особистісно–орієнтований підхід в навчанні, особистісно–орієнтоване навчання, особистісно зорієнтована парадигма виховання. В статті з'ясовується співвідношення цих термінів на основі філософського розуміння кожного з цих понять.

Ключові слова: *особистість, особистісно–орієнтований підхід в навчанні, особистісно–орієнтоване навчання, особистісно зорієнтована парадигма виховання.*

Особистісно–орієнтоване навчання як складова особистісно–орієнтованої освіти розуміється науковцями як органічне поєднання навчання і учіння – індивідуально значущої діяльності учня (Г.О.Балл, І.Д.Бех, В.А.Семиченко, В.В.Серіков [1; 5; 7]), як один з варіантів розвиваючого навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня на основі виявлення його індивідуальності, унікальності, неповторності (І.С.Якіманська [8]). Це таке навчання, в основі якого – особистість учня, його самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається і лише потім узгоджується зі змістом освіти. Особистісно–орієнтоване навчання ставить перед собою наступні завдання: забезпечити особистісний розвиток суб'єктності, саморозвитку особистості; її інтелектуальний розвиток; формування в його світогляді цілісної картини світу.

В центрі особистісно–орієнтованого підходу – особистість учня і педагога, тому особистісно–орієнтоване навчання розглядається В.В.Серіковим [7] як втілення особистісного підходу в практику реального навчально–виховного процесу.

О.М.Пехота [6] розуміє особистісно–орієнтоване навчання як таке навчання, що враховує індивідуальні задатки, здібності і можливості кожного учасника педагогічного процесу, використовує сучасні педагогічні та інформаційні технології не тільки для оволодіння певною сумою знань, умінь, навичок, але й що найважливіше – сприяє розвитку особистості кожного учасника педагогічної взаємодії.

Аналіз основних підходів (індивідуального, соціологічного, вікового, діяльнісного, системного) до особистості вказує на те, що особистісний підхід виконує об'єднуючу (інтегруючу) роль щодо вказаних підходів (В.В.Рибалка [5]), визначаючи через їх взаємозв'язок базові аспекти цілісної характеристики особистості.

Особистісно–орієнтований підхід, згідно В.В.Рибалки [5] повинен базуватися, по–перше, на цілісному уявленні про особистість як систему певних психічних якостей особистості; по–друге, на цілісному уявленні про життєвий та професійний шлях учня, охоплювати найбільш важливі, довготривалі, ключові події його життя; по–третє, забезпечувати визначення особливостей особистості учня, яке дасть змогу прогнозувати, виявляти й розв’язувати проблеми учня і завдяки цьому запобігати втратам його продуктивного потенціалу; по–четверте, особистісний підхід має бути представлений, реалізований у цілях, змісті й методах організації профільного навчання у сучасній системі освіти.

Особистісний підхід розглядається в системі послідовного ставлення педагога до вихованця як особистості, як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії (С.У.Гончаренко [2]). Одночасно особистісний підхід – це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом.

В нашому дослідженні особистісний підхід – це певний інструментарій, при розробці якого необхідно спиратися на ті психологічні та педагогічні закономірності будови, формування та розвитку особистості, які здобуті цими науками. В основу особистісного підходу повинні бути покладені такі уявлення, установки, засоби, які б забезпечили глибоке цілісне розуміння особистості людини, її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти.

Зазначимо, що в більшості випадків створення нових або оновлених напрямків знання, дуже часто ми стикаємось з проблемами термінологічного порядку. На жаль, ця проблема не оминула і напрямок нашої роботи. На сучасний момент в психолого–педагогічній літературі ми зустрічаємо декілька близьких один до одного термінів, які стосуються спрямованості навчально–виховного процесу на особистість дитини–учня: особистісно–орієнтований підхід в навчанні, особистісно–орієнтоване навчання, особистісно зорієнтована парадигма виховання. За своєю суттю ці поняття повинні відрізнятися між собою принаймні своїм обсягом.

Намагаючись з’ясувати співвідношення цих термінів ми звернулися до філософського розуміння кожного з цих понять, а отже, і першість виникнення цих термінів (стосовно один одного). Згідно досить стабільної думки в філософії [3] підхід є комплексом структур і механізмів у пізнанні та /або практиці, які характеризують конкуруючі між собою стратегії та програми в філософії, науці, політиці або в організації життя і діяльності людей. При чому найчастіше підхід починає формуватися на противагу вже існуючому

з метою відзначення певної різниці. Вважаємо, що таке пояснення є досить слухним при осмисленні особистісно-орієнтованого підходу у навчанні (характерні різниці обох підходів були розглянуті вище).

Друге визначення оперує поняттям система – тобто категорією, яка означає об'єкт, який організований в якості цілісності, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їх зв'язків з елементами інших систем. Головним в розумінні терміну система є існування певної єдності, цілісності взаємопов'язаних між собою елементів. До того ж на сучасному етапі акцент переноситься з вивчення, дослідження системи на її проектування, конструювання, тобто шлях дослідницького руху проходить від визначення функцій системи до процесу її функціонування, а далі до тих матеріалів, які забезпечать це функціонування. Вважаємо, що таке розуміння нової особистісно-орієнтованої системи навчання (підкреслимо, що навчання – є системою) є правильним. Створюючи нову систему навчання, необхідно відштовхуватися від тих функцій, які вона повинна виконувати.

Але ми не можемо оминати і той факт, що в сучасних дослідженнях та науковій літературі не є поодинокими випадки змішування цих понять. Якщо поняття система є більш сталим, то поняття підхід в освітянському середовищі може набувати (і набуває) значення певного, особливого підходу власне до дитини, до її особистості. Існує таке розуміння підходу у навчанні, який розуміється лише як один з можливих боків спільної діяльності учителя і учнів; діяльності, яка може бути організована за різними головними принципами і яка може різнитися за своєю структурою (наприклад, системний, діяльнісний, індивідуальний підходи тощо). В даному випадку особистісно-орієнтований підхід стає близьким до індивідуального підходу. Можливо, це і має певний сенс. Справа в іншому – не завжди під час знайомства з дослідженнями можна чітко зрозуміти про що саме йдеться мова, що саме розуміє автор під особистісно-орієнтованим підходом. Це стосується як прибічників особистісно-орієнтованого підходу, так і тих, його критикує чи заперечує його можливість.

Щодо останнього, хоч і менш поширеного, терміну – парадигма – точно пояснити правильність його вживання важко. Якщо брати одну з точок зору на парадигму, згідно якої парадигма – це уявлення, передбачення майбутнього, то мова про зміну освітянської парадигми, що вже склалася, не має сенсу. За іншим визначенням парадигма є вихідною концептуальною схемою, моделлю постановки проблеми та її розв'язання, методів дослідження, панівних протягом певного історичного періоду у науковому співтоваристві [4; с. 10]). Згідно такого розуміння формування нової парадигми може уявлятися як

етап, що передує формуванню підходу. Особистісно зорієнтована парадигма виховання базується на основних принципах: гуманізму, народності, між особистісної взаємодії (вчителя і учнів) та природо відповідності, врахування якого передбачає виявлення багатства природи кожного конкретного вихованця, його природних задатків, уподобань та нахилів, для поступової підготовки до відповідної всім цим якостям майбутньої трудової діяльності [4; с. 11]. В цьому випадку парадигму особистісно–орієнтованого виховання можна розуміти як сукупність положень особистісно–орієнтованого підходу з їх уявленою реалізацією в особистісно–орієнтованій системі.

Щодо нашого дослідження, то ми можемо стверджувати, що профільне навчання є конкретною реалізацією завдань особистісно–орієнтованої системи навчання, яка, в свою чергу, базується на особистісно–орієнтованому підході. Крім того, навчання за конкретним профілем (в нашому випадку – за профілем трудового навчання) відбувається за умов особистісно–орієнтованого підходу до дитини.

З нашої точки зору, в нашому дослідженні мова повинна вестись саме про особистісно–орієнтоване навчання, оскільки в роботі розглядаються не лише особливості процесу викладання за профілем „Бісерування”, не лише умови проведення занять, методичні прийоми чи то особливості їх організації, але й особливості організації всього процесу навчання, починаючи від формування самих класів.

Література:

1. Бех І. Наукові засади створення особистісно–орієнтованих виховних технологій // Початкова школа. – 1997. – №9. – с.4–8.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кун Т. Структура наукових революцій: Сборник (пер. с англ. Налетова И.З., Балла О.А.). – М.: АСТ / Ермак, 2003. – 368 с.
4. Левківський М.В. Особистісно зорієнтована парадигма виховання // Теоретичні та методологічні засади соціально–педагогічної підготовки вчителя : Збірник науково–методичних праць / Ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. – К.: ІЗМН, – Житомир.: Держ. пед. інститут. – 1999. – 188 с., С. 9–12.
5. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Наук. – метод. посібник / За ред. В.В.Рибалки; автори: Г.О.Балл, М.В.Бастун, А.В.Вихрущ, В.І.Гордієнко, Д.Ф.Крюкова, Л.В.Никоненко, В.І.Панчпко, П.С.Перепелиця, Н.А.Побірченко, Е.О.Помиткін, В.В.Рибалка. – К., Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник./О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старева, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр, І.М.Михайлицька, І.В.Манкусь, Т.В.Тихонова, О.Є.Олексюк, О.І.Балицький; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Монография. – Вологодград: Перемена, 1994. – 150 с.
8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно–ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31–42.

О.Єгорова

ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») зазначається, що стратегічним напрямком реформування освіти в Україні є підготовка освіченого, творчого фахівця. Однією з умов розвитку творчого висококваліфікованого спеціаліста в системі вищої освіти є формування і розвиток навчальних навичок та умінь, зокрема науково–дослідницьких умінь, завдяки яким освічена особистість здатна ефективно і своєчасно аналізувати та розв’язувати ту чи іншу проблему на сучасному етапі розвитку науки.

Проблема формування науково–дослідницьких умінь знайшла певне відображення в науково–педагогічній літературі. Перегляд психологічних та педагогічних праць свідчить про існування різних підходів до визначення поняття «дослідницькі уміння» та неоднозначність трактування поняття «уміння».

Мета статті полягає в уточненні понять «уміння» та «дослідницькі уміння», розкритті структури дослідницького уміння.

У результаті теоретичного аналізу наукової літератури нами зроблено висновок, що вміння розглядаються: як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності за допомогою наявних у суб’єкта знань і навичок (І.Я.Лернер, Л.Б.Ітельсон та ін.); як утворення більш високого рівня, ніж навички; як новий сплав знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини (С.І.Кісельгоф); як здатність виконувати якусь діяльність або дію в нових умовах, яка була придбана на основі раніш одержаних знань та навичок (К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна). Отже, ми можемо зробити висновок, що всі уміння, зазначені вище, об’єднані спільною ознакою – готовністю до творчої, дослідницької роботи.

Таким чином, уміння, яке формується і проявляється в діяльності, являє собою систему узгоджених дій, спрямованих на досягнення мети, творче виконання професійних функцій спеціаліста і забезпечення високого рівня його майстерності.

Виділення дослідницьких умінь в окрему групу є об’єктивним відображенням процесу зближення науки і виробництва та зростання наукового підходу до будь–якої діяльності, навіть якщо вона не носить безпосередньо наукового характеру.

Незважаючи на те, що в психолого–педагогічній літературі термін «дослідницькі вміння й навички» зустрічається досить часто й багато авторів підкреслюють величезне значення формування їх у студентів, у роботах не робиться чіткого наукового визначення цього

поняття. Так, наприклад, В.І. Андреев зазначає: «Дослідницькі вміння це уміння застосувати прийом відповідного методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми, у процесі виконання учбово–дослідницького завдання» [1]. Н.Г. Недодатко стверджує: «Дослідницьке уміння – це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке знаходиться в основі готовності особистості до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально–дослідницькою діяльністю учнів» [2]. Але існують й інші точки зору: «Дослідницькі вміння – це, з одного боку, властивість особистості, яка характеризує її здатність до пошуково–перетворювальної діяльності в освітньому процесі, а з іншого, – її здатність здобувати нові знання, уміння і навички, які сприяють його професійному розвитку і саморозвитку» [3].

У ряді робіт пропонується перелік умінь і навичок дослідницької діяльності студентів. Однак автори, укладаючи переліки дослідницьких умінь, основи яких необхідно сформувати в студентів, намагаються включити в них всі вміння, властиві цій діяльності, не виділяючи основні, ключові вміння. В той час як сформувати всі вміння, властиві дослідницькій діяльності, однаковою мірою неможливо. Ми вважаємо, що необхідно виділити ключові вміння та з'ясувати, які компоненти входять у будь–яке навчальне дослідження, а також, які вміння необхідні для його успішного виконання. У науково–педагогічній літературі виділяються наступні складові елементи наукового дослідження: обґрунтування предмета дослідження, визначення мети й завдань дослідження, висування гіпотези, розробка й проведення експерименту, обробка матеріалів дослідження. З огляду на той факт, що в навчальних уміннях синтезуються не тільки професійні знання, але й теоретичні знання зі спеціальних і загальноосвітніх дисциплін, доцільним буде включення до переліку дослідницьких умінь уміння використати досягнення суміжних наук.

Уточнення компонентів дослідницьких умінь вимагало ретельного аналізу праць вищезгаданих авторів. Так, Яковлева Н.М., наприклад, у своєму дослідженні пропонує таку систему дослідницьких умінь: уміння проводити спостереження й аналізувати явища (факти) і на цій основі створювати й вирішувати професійні задачі; уміння висувати гіпотезу; уміння розробляти й проводити експеримент; уміння обробляти й узагальнювати результати експерименту; уміння узагальнювати матеріали у вигляді звіту–реферату, доповіді; уміння працювати з першоджерелами; уміння використовувати досягнення суміжних наук [4].

У дослідженні Недодатко Н.Г. можна побачити іншу структуру дослідницьких умінь, яка містить інтелектуальний компонент (знання, розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення і систематизації, абстрагування, моделювання, опису об'єктів, що вивчаються, індуктивного висновку й встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановки проблеми й висунення гіпотези, її вирішення, пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу); практичний компонент (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добору прикладів і матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм і т.ін.); самоорганізацію і самоконтроль (планування проведення роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання і перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка) [2].

Балашова С.П. у своєму дослідженні також наводить структуру дослідницьких умінь: інформаційні вміння (уміння здійснювати інформаційний пошук; уміння працювати з першоджерелами; уміння працювати з технічними джерелами інформації); аналітико-синтетичні вміння (уміння аналізувати, синтезувати інформацію; уміння виділяти головне, суттєве; уміння описувати явища (процеси); уміння систематизувати і класифікувати інформацію); креативні вміння (уміння генерувати ідеї; висувати гіпотезу дослідження; здатність до фантазії, уяви; уміння переносити знання, уміння у нові проблемні ситуації, уміння виділяти протиріччя; здатність до подолання інерції мислення); прогностичні вміння (уміння передбачати наслідки; здатність до екстраполяції)[3].

Незважаючи на те, що автори кожен по-різному виділяє структурні компоненти дослідницьких умінь, нами зроблена спроба виділити основні, найважливіші елементи. Ми пропонуємо наступну систему:

Система науково–дослідницьких умінь

Дослідницькі уміння		
Пізнавально–пошукові	Навчально–логічні	Самоорганізаційні
<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння здійснювати інформаційний пошук (відбір матеріалу за темою); ▪ уміння працювати з технічними джерелами інформації; ▪ уміння систематизувати й класифікувати інформацію; ▪ уміння робити спостереження; ▪ уміння описувати явища, що вивчаються. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння виділяти головне, суттєве; ▪ уміння аналізувати; синтезувати інформацію; ▪ уміння порівнювати, виділяти протиріччя; ▪ уміння робити висновки й встановлювати причинно–наслідкові зв'язки; ▪ постановки проблеми й висунення гіпотези, її вирішення; ▪ уміння оформляти результати дослідження (у вигляді графіків, таблиць і т.ін.); ▪ уміння переносити знання у нові проблемні ситуації. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння планувати роботу; ▪ уміння раціонально використовувати час і засоби діяльності; ▪ самооцінка; ▪ самоперевірка отриманих результатів.

Таким чином, теоретичний аналіз психолого–педагогічної літератури дозволив виявити, що дослідницька діяльність студентів характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, які відбуваються більш успішно, коли студенти навчаються передбачувати результат, формулювати цілі й гіпотези, шукати самостійні шляхи розв'язання поставленої мети й обґрунтовувати правильність рішення. Оскільки творчій діяльності притаманні ознаки новизни, новоутворення, прогресивності, вирішення протиріччя, проблеми, то в професійній підготовці майбутнього спеціаліста важливого значення набуває його підготовка до проведення дослідження, розвиток здатності до систематичного аналізу фактів, умінь передбачати результати своєї професійної діяльності, узагальнювати попередній досвід. Важливими вважаються способи діяльності, спрямовані на оволодіння прийомами наукових методів пізнання, та рівні пізнавальної самостійності студентів.

При розгляді процесу навчання як стимулювання пізнавальної й дослідницької активності учнів при організації їхньої практичної діяльності важливим виявляється зовнішній стимул активності навчально–дослідницької діяльності, що із цих позицій може бути

здійснене не інакше, як шляхом висування навчальних проблем, постановки цілей (перспективних, проміжних й найближчих). При цьому варто мати на увазі, що найбільш сприятливі умови для навчально–дослідницької діяльності будуть досягатися в тому випадку, якщо зовнішній стимул (постановка навчальної проблеми) буде співпадати із внутрішніми стимулами (бажанням, прагненням, інтересом) самого учня.

Література:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно–исследовательской деятельности. – Москва: Высшая школа, 1981. – С. 107.
2. Недодатко Н.Г. Формування науково–дослідницьких умінь у старшокласників: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. – Харків, 2000. – С. 6–7.
3. Балашова С.П. Формування науково–дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2000. – С. 8–9.
4. Яковлева Н.М. Теория и практика педагогического творчества: учебное пособие к спецкурсу. – Челябинск: ЧГПИ, 1987. – С. 38.

Л.Карпова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Виходячи з загальних стратегічних орієнтирів, школа визначає структуру освітнього процесу, всередині якої при великому розмаїтті моделей і типів освітніх закладів сьогодні центральною фігурою залишається, і, можна з впевненістю сказати, у найближчому майбутньому залишиться вчитель. Тому провідним питанням керівництва школою є питання про професіоналізм учителя, його професійну компетентність, котрі є універсальним мірилом успішності діяльності будь–якого освітнього закладу і гарантією виходу з кризових ситуацій. Отже, для будь–якої школи життєво необхідно вирішувати проблему учительського професіоналізму й професійної компетентності на рівні сучасних вимог. Це передбачає перш за все виявлення і використання чинників, які впливають на зростання компетентності вчителів. Значну роль тут відіграють управлінці, що відповідають за своїм рівнем умовам, ситуаціям, які здатні вирішувати управлінські завдання.

Метою статті є розгляд теоретичних основ професіоналізму вчителя.

Основна частина. Вважаємо, що професійна компетентність є інтегративною характеристикою рівня професійної підготовленості вчителя, основою на фундаментальних психолого–педагогічних знаннях, розвинених уміннях, які мають прояв у єдності з особистісними якостями.

Професія педагога відноситься до того виду діяльності, який в принципі не може бути стереотипізованим. Звідси витікає таке: якщо мова йде про підвищення рівня професійної компетентності вчителя, то перш за все треба виділити професійно важливі якості, без яких професіонал достатньо високого рівня не сформується, не дивлячись на набуті знання та досвід. Психологічно найбільш обґрунтованим у даному випадку є підхід, який розглядає особистість учителя в її внутрішній цілісності, де професійне і особистісне „Я” тісно пов’язані системою цінностей. Учитель виступає як людина, що орієнтована на добровільне виконання певних соціально–моральних функцій в суспільстві, як індивідуальність у всій своєрідності своїх можливостей і здібностей. А тому неможливо розглядати підвищення професійної компетентності вчителя поза зв’язком з розвитком його як особистості.

Стосовно педагогічної діяльності дуже важко розвести професійний і особистісний аспекти. Взаємопов’язані компоненти професійної компетентності (мотиваційна, операційно–технологічна і сфера саморегуляції) існують і реалізуються в нерозривній єдності професійного й особистісного. Оскільки, по–перше, особистість засвоює необхідні знання, уміння й навички лише в особистісному контексті. По–друге, оволодівати професійною майстерністю можна лише на індивідуально–творчому рівні. Будь–які психолого–педагогічні знання, перш ніж втіляться в педагогічну практику, пропускаються через афективно–ціннісні „фільтри” особистості, стають особистісним надбанням кожного вчителя, перетворюючись у власні оцінні та понятійні категорії, установки, програми поведінки. Таке перетворення зовнішнього (інформація) у внутрішнє (знання) відбувається при обов’язковому переломлюванні зовнішніх впливів через внутрішні умови (особистісні характеристики, якості). Професійно важливі особистісні якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, проходячи через які зовнішні характеристики і вимоги діяльності перетворюються в компетентність учителя.

Якості віддзеркалюють єдність професійного і особистісного компонентів педагогічної діяльності. Їх розвиток є центральним моментом, важливою умовою формування професійної компетентності. Враховувати і прогнозувати вплив своїх професійних особистісних якостей на успішність педагогічної діяльності та виявляти з їх допомогою свою компетентність можливо лише на основі знання цих якостей, ступеня їх розвиненості у себе, способів їх реалізації при взаємодії з іншими суб’єктами педагогічного процесу. Тому можна стверджувати, що одним із чинників, який детермінує розвиток якостей, можуть бути знання, котрі необхідні для

усвідомлення своїх особистісних характеристик (аутопсихологічний компонент системи знань учителя).

Іншим чинником можна вважати умови, в яких формується операційний аспект діяльності (педагогічні уміння). І оскільки особистісні якості входять до цілісної системи особистості, то їх розвиток детермінується особливостями самосвідомості, мотиваційною та емоціональною сферами особистості. Вибір учителем певної програми поведінки залежить як від ситуації, так і від особистісних можливостей, установок, позицій. Втілення знань у педагогічну практику, як регуляція і організація поведінки учителя, відбувається у процесі міжособистісних відносин.

Професійно важливі особистісні якості були предметом досліджень багатьох учених (П.Блонський, С.Шацький, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ю.Бабанський, Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Семиченко, В.Сластьонін та ін.). Ще К.Ушинський підкреслював, що в кожному наставнику „важливе не тільки уміння викладати, але також характер, моральність і переконання, тому що більший вплив на учнів має особистість учителя, ніж наука”.

У працях С.Вершловського, Н.Гоноболіна, Н.Кузьміної, А.Сластьоніна, А.Щербакова представлено розмаїття наборів якостей, які мають відношення до тих або інших сторін особистості вчителя, і важливих, на думку авторів, для досягнення успіху в педагогічній діяльності.

Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволив встановити, що існує майже вісім різних формулювань стосовно якостей вчителя, але їх можна поділити на дві групи. Автори першої провідним критерієм вважають ефективність діяльності, надійність і успішність її виконання.

Інша група авторів вважає основою особистісних якостей їх відповідність вимогам професії.

На наш погляд, у авторів першої групи визначення має більш цільову та практичну спрямованість.

Необхідно звернути увагу також на роботи Т. Ільїної. З–поміж якостей, котрі необхідні вчителю, вона виділяє:

- абсолютно обов'язкові (стан здоров'я);
- дуже важливі (впевненість у високому призначенні та розумінні відповідальності, нахили та інтерес до роботи з дітьми, організаційні якості, принциповість, дисциплінованість, володіння емоціями, творчість, кмітливність, терпіння та ін.);
- бажані (пам'ять на обличчя, уміння розподілити увагу, поєднання вимогливості та м'якості та ін.).

Багато з авторів, досліджуючи проблему якостей, приділяють увагу пошуку „стрижневих”, ставлячи на перше місце інтерес до

педагогічної діяльності (С.Асадуліна, А.Кочетов та ін.), стійкий інтерес до професії і потребу займатися нею (Л.Данилевська, Г.Малініна та ін.). Крім того, необхідно зазначити, що автори часто не розділяють властивості та якості особистості, ототожнюють їх; в систему зібрані властивості та якості, котрі не мають принципового значення для сучасного вчителя; не проглядається ієрархія якостей; не використовується системний підхід при їх аналізі.

На наш погляд, доцільним є вивчення професійно важливих якостей учителя на основі та в зв'язку з його професійними функціями. І хоча, як зазначає В. Сластьонін, соціологи встановили, що вчитель виконує 258 видів робіт (без суспільних доручень, не включаючи справ, які прямо не пов'язані з навчально-виховним процесом), основним критерієм якості роботи будь-якого спеціаліста вважають виконання ним професійних функцій. Основою ж виконання тієї або іншої функції слугує певний рівень розвитку професійних якостей. Дослідженню останніх (з точки зору професійних функцій) присвятили свої праці Н.Кузьміна, В.Сластьонін, А.Щербаков. Професіограма, розроблена В.Сластьоніним, вперше поєднала і серйозно систематизувала якості, необхідні вчителю, а також професійно значущі уміння й навички. На її основі протягом багатьох років розроблялися офіційні документи, проводилися наукові дослідження.

Психологи встановили, що жодна з якостей не може існувати поза цілісною особистістю і не виявляється ізольовано, а завжди виступає як прояв всієї особистості, змінює свій зміст у залежності від того, у якій структурі особистості вона дається. Одна і та ж якість проходить різний шлях свого формування і набуває різного характеру в залежності від структури даної особистості, від того, в системі яких її провідних потреб вона складалася.

Виходячи з вище вказаного, під професійно важливими особистісними якостями будемо розуміти індивідуальні якості особистості вчителя, які сприяють ефективному освоєнню професії в процесі безпосередньої діяльності, успішному виконанню професійних функцій, а також формуванню професійної компетентності.

Розглянуті нами знання, уміння й якості входять до операційно-технологічної сфери, сформованість якої сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, комунікативної, економіко-правової, управлінської. Охарактеризуємо їх.

Методологічна компетентність передбачає знання принципів, методів, форм, процедур пізнання і перетворення педагогічної діяльності, знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, розвиненість умінь з організації і проведення педагогічних

досліджень., знання методологічних норм та умінь їх застосовувати в процесі вирішення проблемних ситуацій, здатність до інноваційної діяльності, наукового обґрунтування, критичного осмислення та творчого застосування деяких концептуальних положень, умінь прогнозувати, проектувати та управляти навчально–виховним процесом.

Практично–діяльнісна компетентність передбачає сформованість знань і умінь зі здійснення освітньої, виховної, розвивальної, діагностичної, організаційної, комунікативної, самоосвітньої діяльності; умінь мотивувати і планувати діяльність, визначати її зміст; впливати на учнів; здійснювати аналіз, оцінку, контроль діяльності; умінь реалізувати свою світоглядну позицію через адекватні їй технології; проводити дослідну діяльність та ін.

Дидактико–методична компетентність передбачає сформованість таких знань і умінь: закономірностей, принципів, методів і засобів навчання; сутності процесу навчання; форм організації навчання; диференціації та індивідуалізації навчання; технології навчання та ін.

Спеціально–наукова компетентність передбачає сформованість знань і умінь з предмету, який викладається; спеціальних професійних умінь (пізнавальні, конструктивні, інформаційні).

Економіко–правова компетентність передбачає сформованість знань і умінь основ ринкової економіки, трудових відносин, менеджменту; знання Конституції України, Законів України „Про освіту”; Конвенції про права дитини та ін.

Екологічна компетентність ґрунтується на знаннях законів розвитку природи та суспільства, в т.ч. знанні синергетичних принципів побудови світу, а також екологічної відповідальності за професійну діяльність.

Валеологічна компетентність передбачає знання та умінь в галузі здоров'я та здорового образу життя.

Інформаційна компетентність уключає володіння новими інформаційними технологіями та критеріями їх використання.

Управлінська компетентність передбачає сформованість знань основ теорії управління; розвиненість умінь інформаційних, аналітичних, цілепокладання, організаційних, планування, контрольної–діагностичних, координації і регулювання; умінь організувати навчально–пізнавальну діяльність учнів на уроці, впливати на вчинки й поведінку вихованців.

Комунікативна компетентність учителя передбачає сформованість знань, умінь і якостей особистості, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб'єктами навчально–виховного процесу та ефективному перебігу педагогічної діяльності. І оскільки вона надзвичайно значуща, розкриємо її більш детально.

Педагогічний процес завжди є організацією взаємодії з учнями в різних видах навчально–виховної діяльності. Будь–яка педагогічна ситуація в більшому або меншому ступені стає ситуацією навчально–виховною. Педагогічна діяльність відноситься до тих видів діяльності, для яких її успішність визначається характером і змістом відносин, які виникають в ході взаємодії. Умовою встановлення взаємодії між учителем і учнями є комунікативна діяльність педагога, тобто організація поведінки та діяльності учнів через різні види спілкування, тобто навчання і виховання по своїй суті є комунікативними процесами, в основі яких – спілкування.

У перекладі з латинської „комунікація” означає „роблю загальним, зв’язую, спілкуюсь”, тобто надаю сенсу даній взаємодії. Отже, в умовах професійної діяльності комунікативні якості та здібності педагога будуть проявлятися в його умінні будь–яку свою індивідуальну дію стосовно учнів, батьків і колег організувати як спеціальну взаємодію, котра має особистісний інтерес, педагогічний сенс і значущість. Комунікативний аспект індивідуальних дій виражається у свідомій орієнтації на сенсове сприйняття цих дій іншими людьми.

Сутність діяльності учителя заключається у здійсненні організаторської роботи, пов’язаної з об’єднанням і синхронізацією зусиль окремих учнів. Вся управлінська діяльність учителя проходить у спілкуванні з окремими учнями і групами учнів. І тут доцільно повинна йти мова про комунікативну поведінку, тобто таку поведінку, яка підвищує (або не знижує) можливості для наступних комунікацій кожного з партнерів зі спілкування (один з одним, іншими або з собою) у якості вільної особистості.

Будь–яка педагогічна дія передбачає контакт і провідну роль учителя в процесі спілкування. Для конструктивності контакту йому потрібні не тільки знання, але й урахування індивідуальних особливостей учнів і своїх власних, а також володіння методами побудови оптимальних стратегій педагогічного впливу. При цьому вчитель обов’язково повинен бути орієнтований на формування в себе і учнів комунікативних якостей, уміння адекватно оцінювати міжособистісні відносини. Професійна компетентність учителя має „комунікативне забарвлення”, тому що забезпечує контакти, співробітництво, сумісну діяльність, взаємодію і, врешті–решт, – систему відносин.

Характер педагогічної діяльності поступово ставить учителя в комунікативні позиції, вимагаючи при цьому виявлення соціально–психологічних якостей, які сприяють міжособистісній (і рольовій) взаємодії. І тут доречно зазначити, що професійна майстерність учителя і, зокрема, професійна компетентність обумовлюються, перш

за все, соціально–психологічними якостями, а тому саме їх треба вважати професійно значущими. Ось чому багато педагогічних проблем залежить від рівня комунікативної компетентності вчителя.

У психолого–педагогічній літературі вказується на недостатню сформованість у вчителя професійного самоаналізу, що залежить від уміння займати рефлексивну позицію, а також недооцінки самосвідомості. Це проявляється в неадекватних оцінках різних аспектів власної діяльності, власної особистості (якостей), власної поведінки. Це заважає продуктивній взаємодії та вирішенню педагогічних завдань. А тому ми вважаємо, що третім компонентом професійної компетентності вчителя є сфера самореалізації, розвиненість якої сприяє вирішенню вказаних завдань.

Вважається, що самосвідомість особистості є „усвідомленням, оцінкою людиною свого знання, поведінки, морального складу та інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, оцінкою самого себе як чуттєвої і мислячої істоти, котра діє”.

Можна підтримати думку В. Козієва про те, що професійна самосвідомість є складним особистісним механізмом, що відіграє активну роль у діяльності вчителя, за допомогою якого можливий активний саморозвиток, свідоме формування у себе професійно значущих якостей, професійної компетентності й майстерності.

Аналогічної точки зору дотримується Ю.Кулюткін, котрий розглядає професійну самосвідомість як інстанцію, в якій відбувається оцінка набутих досягнень, планування напрямів саморозвитку, його здійснення. Автор також зазначає, що тільки в тому випадку, коли педагог знає, з одного боку, якими якостями він повинен володіти, а, з іншого, – коли вчитель усвідомлює, в якому ступені у нього розвинені дані якості, він може прагнути до формування і розвитку даних якостей у себе. Його підтримує і В.Саврасов, який розглядає професійну самосвідомість як результат усвідомлення своїх професійно важливих якостей. Ми вважаємо, що дані автори дещо звужують зміст професійної самосвідомості, зводячи її лише до усвідомлення професійно–педагогічних знань і умінь, професійно важливих якостей.

Ми погоджуємося з визначенням С.Васьковської, яка говорить про те, що професійна самосвідомість є „особливим феноменом людської психіки, що зумовлює саморегулювання особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційно–ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта конкретної професійної діяльності”.

Можна стверджувати, що професійна самосвідомість – це усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності, а саме:

- усвідомлення своїх потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей та мотивів професійної діяльності;
- оцінка своїх професійних можливостей (знань, умінь, навичок і якостей);
- співвіднесення їх з нормативами – суспільно–значущими вимогами професії;
- формування своєї лінії поведінки, власного індивідуального стилю діяльності на основі самооцінки себе як професіонала.

Отже, професійну самосвідомість можна розглядати як механізм, який забезпечує саморегулювання особистістю своєї професійної діяльності на основі усвідомлення своїх прагнень і можливостей у даній діяльності. Крім того, професійна самосвідомість виступає у якості показника ступеня оволодіння учителем даною професією, дає можливість визначити причини своїх успіхів і невдач, вносити необхідні корективи в діяльність, визначити перспективи свого професійного самовдосконалення.

Важливим компонентом самосвідомості особистості є самооцінка, сутність якої полягає в усвідомленні себе і певного ставлення до себе, а тому об'єктивна самооцінка, яка безпосередньо впливає на самовиховання, є основним показником сформованості самосвідомості.

У Філософському словнику зазначається, що самосвідомість – це „виділення людиною себе з об'єктивного світу, усвідомлення і оцінка свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх учинків, дій, думок і почуттів, бажань та інтересів”.

Психологи і педагоги (А.Ковальов, А.Кочетов та ін.) у визначенні самосвідомості дотримуються думки, що вона означає усвідомлення людиною самої себе в системі відношень з суспільством, дозволяє аналізувати і оцінювати вчинки і дії, знаходити хороше і погане в поведінці, в результаті чого створюється передумова для формування об'єктивної самооцінки.

Самооцінка є показником власної активності з усвідомлення своїх дій і особистісних якостей, рівня психічного розвитку, рівня самовизначення. С.Рубінштейн вважав, що справжнім джерелом і рушійною силою самосвідомості та її компонентів, у тому числі і самооцінки, є самостійність індивіда.

Самосвідомість і самооцінка не бувають стихійними, їх виникнення ґрунтується на попередньому розвитку особистості, спрямованому на пізнання і перетворення як себе, так і суспільства. Самооцінка розглядається не тільки як компонент самосвідомості, його „ядро”, але і як фундаментальна властивість особистості, котра відіграє провідну роль у структурі її мотиваційної сфери, регуляції

людиною своєї поведінки і діяльності, формуванні властивостей і якостей особистості: стійкості, критичності та самокритичності, впевненості в собі та ін.

Самооцінка особистості формується поступово. У своєму розвитку вона проходить декілька етапів, які пов'язані з усвідомленням віку і діяльності суб'єкта – носія самосвідомості. Кожний етап передбачає пізнання себе і оцінку своїх сил і можливостей, критичне ставлення до себе і результатів своєї діяльності.

Онтогенетична лінія розвитку самооцінки включає:

- накопичення знань про себе;
- усвідомлення нормативів розвитку;
- оцінювання себе на основі цих знань і нормативів розвитку;
- прояв перетворюючої функції самосвідомості, яка виражається в самовдосконаленні особистості в якості суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Орієнтація на певну діяльність передбачає розвиток процесу самовдосконалення, одним із істотних внутрішніх механізмів якого є адекватна самооцінка. Вона фіксує результати самоаналізу і самопізнання. Потреба самопізнання породжує іншу потребу – потребу в самовихованні.

Вивчення процесу розвитку самооцінки, виявлення її рівнів, можливостей і здібностей самовиховання на кожному з них – шлях до ефективного управління процесом самовиховання, який є значущим у формуванні професійної компетентності.

Висновки. Розвиток професійної компетентності відбувається лише при постійному осмисленні, аналізі власної педагогічної діяльності, вчинків, поведінки, а тому її компонентом є сфера самореалізації. Ключовими компетентностями цієї сфери є психологічна компетентність, котра передбачає знання загальних характеристик особистості (спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.), особливостей протікання психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява та ін.), методів психологічного дослідження для вивчення особистості учня і діагностики його розвитку, закономірностей навчання і виховання (психологічні основи навчання і виховання), закономірностей і особливостей вікового розвитку учнів, уміння з переносу психологічних знань у реальну педагогічну практику і педагогічну діяльність, володіння способами і прийомами психічної саморегуляції. Розвивається також аутокомпетентність, тобто володіння уміннями навичками управління вольовою та емоційною сферами, технологіями подолання професійної деструкції, сформованість рефлексії.

В.Кожевников

ПРИНЦИПИ НАСТУПНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкриваються питання організації наступності профільної школи і вищого навчального закладу керівниками. Зроблено аналіз актуальності наступності, запропоновано механізми формування наступності, виділено групу критеріїв забезпечення та показників досягнення наступності, наведено характеристики рівнів показників.

Ключові слова: *наступність профільної школи і вищого навчального закладу, інноваційна модель наступності, принципи, критерії та показники наступності, рівні досягнення показників наступності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Теоретичний аналіз наукової літератури, аналіз практики профільних загальноосвітніх шкіл, наш досвід експериментальної роботи дозволили виділити і сформулювати систему принципів формування наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників, систему методів моніторингу стану наступності в умовах реалізації цих принципів, визначити сутність і зміст наступності, розробити критерії забезпечення та показники досягнення наступності цих навчальних закладів /1, 84–94/.

Дослідження наступності профільної школи і вищого навчального закладу ми розглядаємо у двоєдиній системі, в її цілісній і компонентній взаємодії, взаємопроникненні, взаємовпливі, в умовах спадкоємності.

Система принципів формування наступності покликана забезпечити механізми /правила, дії, способи дій, виявлення якостей особистості/у спадкоємному розвитку педагогічної системи цих навчальних закладів з метою забезпечення умов для здобуття старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної і далі студентами професійної підготовки:

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.

Як видно, всі принципи не суперечать один одному, вони взаємозв'язані між собою, їхній набір відносно цілісний, тому вони у своїй сукупності складають систему. Ця система є відкритою і може бути при подальших дослідженнях доповненою іншими принципами.

Система методів /прийомів, засобів/моніторингу стану наступності в умовах реалізації цих принципів така:

- бесіда /її варіанти, форми фіксування інформації/;
- анкетування /види анкет/;
- інтерв'ю /визначення його мети, попереднє планування дій з отримання інформації/;
- моделювання /представлення основних уявлень у виді схем, креслення, словесних описувань/;
- консиліум /колективне обговорення результатів за визначеною програмою, колективна оцінка, виявлення причин можливих негативних відхилень/;
- рейтинг /оцінка експертними суддями/;
- аналіз, та синтез /виявлення складових частин, їхніх особливостей та якостей, отримання кількісних і якісних уявлень про суб'єкт, об'єкт в цілому/;
- системний аналіз /виділення необхідної і достатньої кількості елементів, встановлення зв'язку між ними/.

Визначимо сутність і зміст наступності: 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 сутнісної 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;
- вибір напрямків консолідації;
- визначення соціально–професійної сутності місії;
- побудова стратегії розвитку педагогічної системи профільної школи і вищого навчального закладу;

б/ Для досягнення наступності:

- спільність, мети і завдань навчально–виховного процесу;
- єдність змісту навчальних планів та програм, методів, засобів, форм навчально–виховного процесу;
- перебіг початкової до професійної підготовки старшокласників і професійної підготовки студентів;

в/ Моніторинг, діагностування, оцінювання стану наступності.

Зазначимо, що система критеріїв і показників є відкритою і може бути доданою критеріями або показниками, якщо вони дійсно оцінюють забезпечення і досягнення наступності.

Підкреслимо, що наведений вище підхід до забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу є актуальним, тому що:

- спрямований на подальший розвиток теорії та практики наступності навчальних закладів різного рівня підготовки;
- сприяє розробленню, практичному використанню технологій забезпечення наступності;
- відповідає вимогам Болонського процесу – науково обумовлює сутність та зміст наступності профільної школи і вищого навчального закладу;
- відповідає новим умовам управління освітнім процесом в сучасній профільній школі і вищому навчальному закладі;
- відповідає механізмам реформування середньої загальноосвітньої школи і вузу, визначеним у "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", "Концепції загальноосвітньої середньої школи /12-річна школа/", "Концепції профільного навчання в старшій школі", "Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки".

Визначимо мету дослідження:

- виявити сутність і зміст критеріїв забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної, студентами професійної підготовки;
- розробити рівневі характеристики показників досягнення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Аналіз дослідженої публікації, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проаналізуємо актуальність наступності профільної школи і вищого навчального закладу в змісті провідних документів модернізації освіти України:

1. "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті":

- потребує оновлення зміст освіти, що зв'язано із змістом навчальних планів і програм. Оновлення вимагає спадкоємного підходу;
- необхідна підготовка кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, до професійного розвитку. Підготовка проходить через допрофесійну і професійну складові навчально-виховного процесу профільної школи і вищого навчального закладу, що підкреслює необхідність врахування наступності;
- мова йде про наступність рівнів освіти і неперервність навчання;
- удосконалення системи неперервної освіти та освіти впродовж життя;

– інтеграція української освіти в Європейський та світовий освітній простір підкреслює актуальність спадкоємної допрофесійної і професійної підготовки;

– однаковий доступ до якісної освіти передбачає чіткість, прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, її чутливість до демографічних, соціальних, економічних змін;

– оптимізація структури неперервної освітньої мережі, створення умов для профільного, екстернатного і дистанційного навчання забезпечуються головними факторами – наступністю та спадкоємними зв'язками між етапами освіти.

2. "Концепція загальноосвітньої середньої освіти /12-річна школа/":

– тривалість здобуття загальної середньої освіти сьогодні не сприяє підвищенню рівня освіченості молодого покоління, поглиблює розрив між загальноосвітньою і вищою школою;

– необхідним є перегляд підходів до визначення мети й завдань шкільної освіти, формування її змісту, організації навчально-виховного процесу;

– необхідне переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю й оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу;

– формування готовності до свідомого вибору майбутньої професії й оволодіння нею;

– усвідомлений вибір особистого життєвого шляху;

– формування у школярів бажання і вміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання впродовж усього життя;

– забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення;

– середня загальноосвітня школа є невід'ємною ланкою системи неперервної освіти і забезпечує рівень загальноосвітньої підготовки, достатній для подальшого здобуття освіти на наступних етапах;

– старша школа функціонує переважно як профільна, Профільне вивчення ряду предметів забезпечує належний рівень підготовки випускників школи до вступу у вищі навчальні заклади;

– збільшення віку учнів старшої школи, орієнтація на подальший вибір професії сприяють розширенню життєвої і соціальної компетенції старшокласників;

– забезпечення наступності навчального змісту між загальноосвітньою підготовкою та вимогами вищої школи;

– загальна середня загальноосвітня школа створює підґрунтя для допрофесійної підготовки фахівця до майбутнього суспільного життя.

3. "Концепція профільного навчання в старшій школі":

- інтеграція загальної і допрофесійної освіти;
- учні академічних потоків керуються вимогами вищих навчальних закладів, навчальний план яких складається з традиційних загальноосвітніх дисциплін, що не виключає вибір нових навчальних курсів;
- забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервності освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства;

- забезпечення наступно–перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

4. "Державна програма розвитку вищої освіти на 2005–2007роки":

- вдосконалення механізму добору та залучення обдарованих дітей до навчання у вищих навчальних закладах;
- підвищення ролі університетів у розв'язанні освітніх проблем;
- спрощення механізму вступу до вищих навчальних закладів із запровадженням конкурсу атестатів з профільних навчальних дисциплін та єдиного вступного тестового іспиту.

Можна констатувати те, що в провідних документах модернізації освіта України виділена актуальність наступності рівнів освіти, неперервності освіти, зв'язку допрофесійної і професійної підготовки старшокласників і студентів, що дозволяє вести мову про необхідність дослідження наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу.

З метою визначення основного понятійно–термінологічного апарату забезпечення наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками початкової професійної і далі студентами професійної підготовки необхідно виявити сутність і зміст критеріїв її забезпечення.

Взаємодію необхідно розуміти як взаємний зв'язок профільного і вищого навчальних закладів, взаємну підтримку, вплив та взаємну обумовленість, коли початкова допрофесійна підготовка старшокласників у профільній школі породжує подальшу професійну підготовку студентів вищого навчального закладу.

У дослідженні С.Годніка мова йдеться про подальше удосконалення вищої і середньої школи, про взаємодію вищої і середньої школи з метою удосконалення навчально–виховного процесу на обох рівнях, "складання сил" вищої і середньої школи для підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Розвиток нової

педагогічної системи враховує особливості попередньої системи, акумулює її прогресивні елементи, знімає консерватизм пройденого у нових умовах і тому конструктивно заперечує його. Єдність розгортання, збагачення, заперечення складає на його думку динаміку процесу наступності.

Таким чином, взаємодія є важливим компонентом структури наступності профільної школи і вищого навчального закладу, одночасно виступає критерієм її забезпечення.

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Визначимо напрямки взаємодії в організаційній діяльності керівників цих навчальних закладів у забезпеченні наступності:

1. Взаємодія між керівниками профільної школи і вищого навчального закладу у забезпеченні умов для здобуття старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної і далі студентами професійної підготовки.

2. Взаємодія між керівникам і викладачами профільної школи і вищого навчального закладу у забезпеченні умов для здобуття старшокласниками загальноосвітньої та початкової допрофесійної і далі студентами професійної підготовки.

3. Взаємодія між викладачами профільної школи і вищого навчального закладу у забезпеченні умов для здобуття старшокласниками загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної і далі студентами професійної підготовки.

4. Взаємодія між викладачами, старшокласниками, студентами профільної школи і вищого навчального закладу у здобутті старшокласниками загальноосвітньої профільної і початкової допрофесійної підготовки і далі студентами професійної підготовки.

У кожному із цих напрямків взаємодії діють свої механізми формування наступності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Взаємодія може виконуватися на основі:

I. Зіставлення взаємного зв'язку змісту діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– цілей і завдань діяльності у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– змісту освіти /навчальні плани і програми/у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– форм, методів, засобів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– статусу і ролі старшокласника, студента у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

II. Зіставлення взаємного зв'язку форм діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– педагогічні ради, куратори, органи самоврядування профільної школи і Вчені ради, деканати, кафедри, тьютори, органи самоврядування вищого навчального закладу у забезпеченні наступності цих навчальних закладів.

III. Зіставлення взаємного зв'язку методів діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– моніторингу наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– системи діагностування, контролю і оцінювання стану наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– аналізу динаміки навчально–виховного процесу в межах педагогічної системи профільної школи і вищого навчального закладу в умовах забезпечення наступності цих навчальних закладів.

– управлінських рішень у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Перелік напрямків взаємодії може бути розширеним у подальших дослідженнях наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Наступність профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу спрямована на підвищення ефективності підготовки спеціаліста і на основі більш тісної взаємодії цих навчальних закладів, яка забезпечується їх консолідацією.

Консолідація розуміється як об'єднаність профільної школи і навчального закладу для підсилення їхньої діяльності у подальшому розвитку наступності цих навчальних закладів.

Безумовно консолідація може виконуватися на основі спадкоємних зв'язків між етапами розвитку взаємодії:

I. Підсилення взаємного зв'язку змісту діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів за рахунок:

– комплексу цілей і завдань на основі їхнього вибору, конкретизації на відповідних етапах діяльності, врахування логіки забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– узгодження змісту освіти /навчальних планів, програм, їхніх базових і варіативних частин/у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– оновлення форм, методів, засобів у порівнянні із традиційними підходами або між новим і попереднім у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– необхідності розвитку індивідуальності старшокласника, студента, їхніх допрофесійних і професійних компетенцій у забезпеченні наступності профільні школи і вищого навчального закладу.

II. Підсилення взаємного зв'язку форм діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– участь директора, провідних викладачів профільної школи в засіданнях Вченої ради вищого навчального закладу, засіданнях ректорату і деканатів факультетів, участь проректора з наукової роботи, професорсько–викладацького складу вищого навчального закладу в життєдіяльності профільної школи, співпраця кураторів і тьюторів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

III. Підсилення взаємного зв'язку методів діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– комплексні програми професійної підготовки спеціалістів розроблено на факультетах вищого навчального закладу, починаючи з підготовки старшокласників профільної загальноосвітньої школи і орієнтовано на реалізацію моделі спеціаліста нової формації. Модель навчання спрямована на розвиток творчої особистості старшокласників, студентів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– ретельне вивчене індивідуальних і особистісних, якостей старшокласників, комп'ютерна експертна система, що поєднує можливості ПЕОМ і досвід експертів, система контролю за навчанням старшокласників /самоконтроль, контроль викладачів, контроль куратора–вихователя, адміністративний контроль/;

– з предметів профільного блоку навчального плану профільної школи спеціальні комісії факультетів вищого навчального закладу проводять зріз знань, встановлюючи рівень якості підготовки старшокласників. На Вчених радах вищого навчального закладу окремо відзначаються результати колишніх старшокласників профільної школи, сьогоднішніх студентів;

– педагогічний імідж профільної школи і вищого навчального закладу – творчий розвиток і саморозвиток, особистості, тут щорічно готують переможців олімпіад різного ґатунку. Шкільною педагогікою опанували викладачі, старші викладачі, кандидати наук, доценти, професори, деякі мають почесне звання вчителя–методиста. Шкільне наукове товариство очолює проректор з наукової роботи, а його секції – викладачі факультетів вищого навчального закладу;

– лінійно–функціональна структура організації роботи профільної школи /можливі і інші варіанти/ має штабний орган –

науково–методичний центр, який очолює заступник директора. Керівництво вищого навчального закладу встановлює профільній загальноосвітній школі план набору учнів, їхній розподіл за спеціальностями факультетів, для навчання у профільних класах старшокласників приймає комісія вузу, вона їх і випускає із профільної школи вже як студентів вузу.

Таким чином, консолідація є важливим компонентом структури наступності профільної школи і вищого навчального закладу, одночасно виступає критерієм її забезпечення.

Перелік напрямків консолідації може бути розширеним у подальших дослідженнях наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Місія розуміється як відповідальне завдання або роль профільної школи і вищого навчального закладу. Вона відповідає на питання: "З якою метою досягається наступність?", "Що очікується як результат її досягнення?"

В залежності від профілів у профільній загальноосвітній школі, типу вищого навчального закладу, складу учителів та викладачів, рівня їхньої педагогічної майстерності, компетентності і інших факторів, місія може бути сформульованою за різним змістом. Наприклад, вивчення освітніх потреб та бажань щодо змін в системі освіти показало, що пріоритетними для споживачів освітніх послуг є майбутня адаптованість сьогоденного школяра та життєвий успіх молоді людини. Це сформувало місію багатопрофільної гімназії з класами загальноосвітньої школи I–III ступенів 1 150 м.Донецька, сутність якої детермінована, як "формування компетентності успішності життєвої діяльності". Місія повинна бути не фантастикою, а реальністю. Місія Донецького державного університету управління, головна мета і завдання –"востребованість випускників". Під цю місію оновлюються всі елементи освіти, що визначають її якість. У комплексі університет–ліцей при Донецькому національному університеті місія визначена, як "формування творчої особистості, підготовка до науково–дослідної діяльності випускників ліцею як викладачів, вчених, нової формації". Під цю місію постійно оновлюються елементи освіти в ліцеї і університеті.

Таким чином, місія за своєю соціально–професійною сутністю є важливим компонентом структури наступності профільної школи і вищого навчального закладу, спрямовує і підсилює її, одночасно виступає критерієм її забезпечення.

Стратегія розуміється як мистецтво, майстерність у взаємодії, консолідації, визначеної місії профільної школи і вищого навчального закладу.

Стратегія реалізується через технології, нововведення, сучасні методи, форми, засоби та ін.

Поняття технології підкреслює спрямованість на удосконалення змісту, форм, методів, засобів діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності, технологічного озброєння. На наш погляд, вона повинна змістовно визначатися комплексом умінь вільного вибору керівників, викладачів, старшокласників, студентів поєднувати у своїй, структурі оптимальну сукупність дій, операцій і процедур, які забезпечують гарантований найвищий результат в умовах наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Нововведення пов'язані з технологіями, які забезпечують їхню результативність. Як відомо, найбільшу кількість нововведень складають адаптовані, розширені або переоформлені ідеї і дії, які набувають особливу актуальність в певній середі і в певний період часу. Нововведення повинне включати в себе поліпшення згідно із раніше поставленою метою, воно не обов'язково є новим але обов'язково повинне бути кращим і може бути продемонстроване само собою.

Стратегія може виконуватися на основі спадкоємних зв'язків між етапами розвитку взаємодії, консолідації в умовах визначеної місії:

I. Стратегія взаємного зв'язку змісту діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– технології реалізації комплексу цілей і завдань /класифікація цілей і завдань, побудова "дерева цілей", побудова цільової програми та ін./ у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– технології реалізації змісту освіти у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– нововведення у реалізації форм, методів, засобів у порівнянні із традиційними підходами або між новим і попереднім у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– технології реалізації моделі індивідуальної освітньої траєкторії старшокласників і студентів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

II. Стратегія взаємного зв'язку форм діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– оновлення участі директора, провідних викладачів профільної загальноосвітньої школи в роботі вищого навчального закладу, участі проректора з наукової роботи, професорсько–викладацького складу вищого навчального закладу в роботі профільної загальноосвітньої школи, співпраці кураторів і тьюторів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

III. Стратегія взаємного зв'язку методів діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів:

– технології реалізації комплексних програм професійної підготовки спеціалістів, моделі організації навчання старшокласників, студентів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу;

– сучасні методи, форми, засоби діагностування індивідуальних і особистісних якостей старшокласників, контролю за їхнім навчанням, оцінювання якості підготовки, результатів колишніх старшокласників, сьогоденних студентів;

– технології забезпечення творчого розвитку і саморозвитку особистості старшокласників та студентів.

– нововведення в організації роботи профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу у забезпеченні їхньої наступності.

Таким чином, стратегія є важливим компонентом структури наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу, поліпшує її, забезпечує результативність, є критерієм її забезпечення.

Як відомо, наступність є складовою частиною всіх керованих процесів в дидактиці, забезпечує їх хід, сумісність, цільність, неподільність, тісний зв'язок.

Тому доцільно виділити групу критеріїв забезпечення /взаємодія, консолідація, місія, стратегія/та показників досягнення /спільність, єдність, перебіг/ наступності профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу. Ці критерії і показники визначають необхідну і достатню кількість, вони взаємозв'язані і у своїй сукупності дозволяють оцінювати стан і характер розвитку наступності профільної школи і вищого навчального закладу. Тому можна говорити про сукупність критеріїв та показників але будь-який критерій або показник, що достовірно оцінює забезпечення і досягнення наступності профільної школи і вищого навчального закладу, може бути доповненим до наведених вище.

Важливим є питання розробки методик оцінювання стану наступності профільної школи і вищого навчального закладу за показниками. Тут можна використати можливість якісних підходів.

Спільність розуміється як сумісність, цільність, неподільність наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Досягнення цього показника може оцінюватися за такими характеристиками:

– високий рівень: наступність профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами,

старшокласниками, студентами у взаємному зв'язку, взаємній підтримки, впливі та взаємній обумовленості, об'єднаності, із врахуванням визначеної місії, шляхом технологій, нововведень, сучасних методик, форм і засобів на основі сумісної, цілісної діяльності;

– середній рівень: наступність профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами, старшокласниками, студентами у взаємному зв'язку але не завжди у взаємній підтримки, впливі, обумовленості і об'єднаності, без урахування визначеної місії, шляхом сучасних методик., форм і засобів на основі сумісної діяльності;

– низький рівень: наступність профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами, старшокласниками, студентами у зв'язку але без взаємної підтримки, впливу, обумовленості і об'єднаності, без визначеної місії, шляхом традиційних методів, форм і засобів на основі епізодичної діяльності.

Єдність розуміється як тісний зв'язок у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Досягнення цього показника може оцінюватися за такими характеристиками:

– високий рівень: наступність профільної школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами, старшокласниками, студентами у тісному зв'язку між всіма компонентами і елементами її структури;

– середній рівень: наступність профільної школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами, старшокласниками, студентами у зв'язку між окремими компонентами і елементами її структури;

– низький рівень: наступність профільної школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами, старшокласниками, студентами без врахування зв'язку між компонентами і елементами її структури.

Перебіг розуміється як хід наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Досягнення цього показника може оцінюватися за такими характеристиками:

– високий рівень: наступність профільної школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами, старшокласниками, студентами послідовно, у тісному зв'язку між всіма її компонентами, у розвитку сумісної, цілісної діяльності;

– середній рівень: наступність профільної школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами,

старшокласниками, студентами послідовно, у зв'язку між окремими її компонентами, у розвитку сумісної діяльності;

– низький рівень: наступність профільної школи і вищого навчального закладу забезпечується керівниками, викладачами, старшокласниками, студентами непослідовно, без урахування зв'язків між її компонентами у епізодичній діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

До способів здійснення наступності і неперервності освіти у ланці профільної загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників можна віднести: зіставлення взаємного зв'язку змісту, форм, методів діяльності керівників, викладачів, старшокласників і студентів; підсилення взаємного зв'язку змісту, форм, методів діяльності керівників, викладачів, старшокласників, студентів; визначення місії профільної школи і вищого навчального закладу; побудова стратегії взаємного зв'язку змісту, форм, методів діяльності керівників, викладачів, старшокласників і студентів.

Перспективами подальших розвідок є виділення принципів, критеріїв і показників забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу у педагогічній діяльності викладачів.

Література:

1. Кожевников В.М. Оцінка ефективності наступності педагогічної діяльності комплексу "університет–лицей" //Гуманізація навчально–виховного процесу: Зб. наук.праць. – Вип.ХХV. /За заг.ред.В.І. Сипченка – Слов'янськ, 2005. – С. 84–94.
2. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы.– Воронеж. Изд-во Воронежского ун-та, 1981.– С.7.

О.Корх–Черба

СУЧАСНІ НАДБАННЯ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОМАШНІХ НАСТАВНИКІВ–ГУВЕРНЕРІВ

У статті йдеться про особливу актуальність проблеми педагогічної діяльності домашніх наставників–гувернерів, законодавче врегулювання проблем між батьками та гувернерами шляхом підписання відповідних угод, стрімким розвитком агентств гувернерів

Ключові слова: домашній наставник–гувернер, агентства гувернерів, функції, вимоги та правовий захист учасників педагогічного процесу у домашніх умовах.

Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати діяльність сучасних домашніх наставників–гувернерів. Завдання статті: з'ясувати

специфіку педагогічної діяльності домашніх наставників–гувернерів в сучасних умовах.

Реформування усіх сторін життя суспільства, соціально–економічні зміни, національне відродження, розвиток духовної культури українського народу спонукають до відтворення кращих надбань домашньої освіти дітей та вимагають активізації науково–дослідної роботи з метою вивчення накопиченого століттями вітчизняного освітньо–виховного досвіду. У ХХІ сторіччі особливо гостро стала проблема гуманізації освіти, формування в ході педагогічного процесу найвищих духовних цінностей людини, що стають пріоритетними у педагогічних течіях сучасності.

Принципово новий підхід до проблем формування особистості справедливо відноситься багатьма дослідниками у наш час до глобальних. Так, дослідники А.Ганічева та О.Зверєва діяльність сучасного гувернера розглядають як загальнодержавну проблему у Російській Федерації. Підготовка гувернера, на думку науковців, в умовах варіативної та альтернативної освіти може здійснюватись як у державній, так і в недержавній освітніх системах. У документах Міністерства загальної та професійної освіти Російської Федерації відзначається про те, що обидві системи освіти мають право на існування, і вони рівноправні [1].

В Україні проблемами навчально–виховної діяльності гувернера переймається Є.Сарапулова, яка не лише розглядає питання генезису й розвитку гувернерства як системи формування самобутньої особистості, а також запропонує пріоритетні гувернерські методики навчання і виховання дитини в домашніх умовах [2].

У наш час майже у кожному місті України існують і продовжують з'являтися нові агентства та фірми, які пропонують послуги домашніх наставників – гувернерів. Слід зазначити, що певні причини, обумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними умовами нашого життя, призвели до відродження домашньої освіти і створення агентств гувернерів [3,4].

Більшість сучасних дітей не досягають того рівня розумового розвитку, якого б могли досягти. У деякій мірі це трапляється через те, що батьки педагогічно не підготовлені, у них бракує часу для виховання дітей тощо. Відсутність безперервного контролю за маленькою дитиною (особливо від 10 місяців до 3 років) може спричинити травмування чи отруєння дітей. Виявити та усунути такі проблеми у сучасних умовах зможе професійна домашня наставниця або наставник. Особливою популярністю в наш час користуються домашні наставники – “вусаті няні”, що зумовлено дефіцитом спілкування дітей з чоловіками та великою кількістю сімей матерів–одиначок.

У Києві, наприклад, завоювало “гарне ім’я” агентство гувернерів “Пелюстки троянди”. У цьому агентстві пропонують свої послуги кваліфіковані няні для малюків, гувернантки–педагоги, репетитори, психологи та логопеди. У залежності від віку дитини та побажань батьків домашні педагогічні працівники беруть на себе усі клопотання щодо підготовки вихованців до школи, виконання домашніх завдань, вивчення іноземних мов та ін. Керівництво агентства запевняє батьків у тому, що педагогічні працівники, які в ньому працюють, мають високий професійний рівень, ознайомлені зі специфікою роботи в умовах сім’ї.

Кандидатури потенційних працівників розглядаються лише за умови відповідної освіти. Няні, які наглядають за немовлятами, від народження до першого року життя, повинні мати медичну освіту. Як правило, це акушерки та патронажні медичні сестри. До критеріїв відбору гувернанток відносять, в першу чергу, педагогічну освіту. У агентстві проводять співбесіду з кандидаткою та проводять тестування з урахуванням специфіки роботи. Після прийому у агентство кандидатку обов’язково навчають догляду за дитиною, специфіці роботи у сім’ї та вмінню поводити себе.

Агентства пропонують на вибір батьків різноманітні методики навчання та виховання малюків. У разі потреби влаштування дитячого свята – теж прийдуть на допомогу фахівці, щоб професійно, цікаво та незабутньо організувати його.

Фірма “Матіола” також допомагає батькам знайти домашніх педагогів. У її арсеналі є каталог з фотокартками кандидаток, докладними характеристиками та рекомендаціями [3,4]. Психологи цієї фірми розробили для батьків, які запрошують до своєї сім’ї домашніх наставників чи гувернерів, певні вимоги:

➤ у перші дні перебування у вашому будинку гувернантці необхідно показати квартиру, а також предмети і речі, якими вона буде користуватися при роботі з дитиною, дати можливість домашньому педагогу адаптуватися до нових умов;

➤ створити додаткове розвиваюче предметне середовище, яке необхідне для нормального зростання і розвитку дитини. З метою прищеплення дитині необхідних культурно–гігієнічних і трудових навичок мати в сім’ї: санітарно–гігієнічні засоби, вішалку для одягу і рушника, дзеркало, меблі, що відповідають зросту дитини, інвентар для побутової праці, а також розвиваючі іграшки, ігри та книги, які відповідають віку дитини, а у разі потреби – спортивний інвентар;

Отже, щодо вимог до домашніх наставників та гувернанток, то психологи фірми “Матіола” пропонують наступні:

➤ робота домашнього педагога спрямована на охорону життя і здоров’я дитини та на її всебічний розвиток, тому дотримання режиму

дня, що відповідає віку, дозволяє вчасно задовольнити потреби вихованця у відпочинку, харчуванні та різноманітній діяльності протягом дня. В майбутньому такі звички допоможуть дитині навчатись цінувати час, бути зібраною, організованою та все встигати;

➤ з урахуванням анатомо–фізіологічної особливості (наприклад, вузькі носові проходи і зв'язана з цим недостатня вентиляція легенів) дитина повинна якнайбільше знаходитись на свіжому повітрі, щоб виключити кисневий голод з усіма наслідками, що виникають. У зв'язку з цим основну кількість занять та ігор домашня наставниця (гувернантка) намагається проводити під час прогулянок. Водночас вона знайомить дитину з навколишньою природою, навчає дбайливому ставленню до неї та любові до всього живого. Проводить загартовування організму дитини у відповідну пору року (ігри з водою, піском, вітром, повітряні і сонячні ванни тощо);

➤ важливо створити умови, що забезпечують радісний та бадьорий настрій дитини, тому домашня наставниця ретельно обмірковує щодня план роботи, підбирає книжки, іграшки, посібники для навчання, робить заготовки із паперу, тканини, природних матеріалів тощо. Як правило, педагог робить цю підготовку під час денного відпочинку дитини. В інтересах дитини гувернантка не повинна займатись приготуванням їжі для родини, пранням білизни, прибиранням приміщення, тобто виконанням роботи домробітниці. Для виконання роботи з ведення домашнього господарства фірма пропонує спеціально підготовлених економок.

Не стоять осторонь проблем, які можуть виникати у процесі домашньої освіти, не лише педагоги, а також і адвокати [5]. Так, Віктор Карпенко дає поради батькам, які наймають на роботу гувернанток або нянь стосовно складання угоди. Оформлення такого документу вимагає закон України. Адвокат наголошує, що у договорі потрібно вказувати:

➤ усі реквізити – як батьків, так і гувернантки: прізвище, ім'я, по–батькові, рік народження, професію, останнє місце роботи, місце проживання, дані паспорта, ідентифікаційний код;

➤ обов'язки робітника, максимально їх конкретизуючи;

➤ обов'язки батьків;

➤ робочий день, вихідні дні, відпустка;

➤ відповідальність гувернантки за порушення умов договору та спричинення шкоди здоров'ю дитини або майну.

Договір потрібно скріпити підписами обох сторін та зареєструвати у службі зайнятості за місцем проживання у тижневий строк з дня фактичного початку роботи. Якщо умови договору не виконуються, то на підставі ст. 161 Громадянського кодексу України

та ст. 18 Закону України “Про захист прав споживачів” може відбутися розірвання угоди з подальшим відшкодуванням збитків.

Таким чином, різноманітність агентств та фірм гувернерів, різноплановість їхньої діяльності змушує педагогічні заклади до активізації та розширення наукової роботи у цьому напрямку. Інтенсивний розвиток гувернерства вимагає розробки положень, програм, написання посібників та іншої методичної літератури.

Література:

1. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебн. пособие /О.Зверева, А.Ганичева. – М., 2000. – 158 с.
2. Сарапулова Є.Г. Психолого–педагогічні основи навчально–виховної діяльності гувернера: Монографія. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
3. www.guver@mail.ru
4. www.matiola.kiev.ua
5. Карпенко В. Договоримся заранее //Мой ребенок. – К., 2001. – №1. – С.59.

Т.Лебединець

СУТНІСТЬ НАУКОВО–МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті розглядається ступінь дослідженості питання науково–методичної роботи викладачів закладів освіти. Критично проаналізовано наукові праці (монографії, дисертації, посібники) означеної проблеми з урахуванням досвіду науково–методичної роботи різних закладів освіти.

Ключові слова: науково–методична робота викладачів.

Мета даної статті – проаналізувати підходи науковців до визначення сутності напрямів здійснення науково–методичної роботи викладачів закладів освіти.

Одним з головних завдань, що стоїть перед сучасною педагогічною наукою – це підвищення рівня професійної майстерності викладачів. У Національній доктрині розвитку освіти до числа пріоритетних напрямів державної політики відноситься підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці тощо.

В Україні склалася цілісна система підвищення кваліфікації викладачів, основні напрями якої розглядаються як об’єкт планування та управління методичними службами в цілому. Однією з провідних форм організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів постає науково–методична робота, яка ґрунтується на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду.

Аналіз науково–педагогічної літератури свідчить про різноманітні підходи до розгляду науковців сутності науково–

методичної роботи викладачів закладів освіти. Так, одні автори (Ю.Бабанський, Н.Ващенко, С.Елканов, А.Єрмола, І.Жерносек, М.Красовицький, С.Крисюк, М.Кузьміна, М.Кухарев, А.Панасюк, В.Скакун, С.Смирнова, О.Сидоренко) розглядають її як складову частину системи підвищення кваліфікації вчителів та відзначають, що серед форм організації цієї роботи перевага віддається самоосвіті, науково–практичним конференціям, семінарам, внутрішкільній методичній роботі. Головними ознаками її постає процес закріплення й поглиблення знань, набутих на курсах підвищення кваліфікації, що на думку О.Сидоренко, спрощує розуміння сутності методичної роботи і значення в професійній діяльності педагогів, оскільки ставить її у пряму залежність від змісту цієї перепідготовки [1, с. 23].

Інші дослідники, (Е.Березняк, Н.Ващенко, Л.Даниленко, Ю.Конаржевський, Є.Межацька, О.Моїсеєв, Н.Островерхова, М.Плахова, М.Поташник, Н.Худомінський, Т.Шамова) розглядають науково–методичну роботу як компонент організаційної структури управління освітнім процесом і контролю, який акцентується на організації та контролі процесу науково–методичної роботи, але зовсім не враховується потреба педагога в креативній діяльності, самовдосконаленні та самореалізації своїх можливостей.

Одним із вагомих і важливих підходів науково–методичної роботи, на думку науковців, постає організація вивчення і впровадження досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду (Ю.Бабанський, Б.Бондар, С.Бондаренко, О.Гельмонт, В.Журавльов, І.Жерносек, П.Карташов, М.Коломінський, М.Красовицький, І.Кривонос, А.Макаренко, М.Махмутов, Е.Моносзон, О.Патрушева, М.Скаткін, Е.Сердюк, В.Сухомлинський, В.Чепелев, М.Ярмаченко, О.Ярошенко). Цей підхід розглядається через призму засвоєння надбань цього досвіду і доводиться вченими – педагогами з різних боків протягом усього періоду існування педагогіки як науки. Сутність цієї думки засвідчував ще видатний вітчизняний педагог К.Д.Ушинський, що підкреслював: „Який вихователь, навіть якщо він найзакореніліший рутинер, відкине пораду педагога більш досвідченого або відмовиться дати розумну пораду колезі–початківцю. Передається ідея, вилучена із досвіду, а не сам досвід". Тому принципово важливе значення має чітке розуміння організаторами підвищення професійного рівня педагогів і самими педагогами суті передового педагогічного досвіду, його особливостей, відмінностей порівняно з новаторством, формами і методами вивчення, поширення і впровадження у масову педагогічну практику, оскільки питання засвоєння передового педагогічного досвіду

перебуває в центрі уваги всієї науково–методичної роботи з викладачами будь–яких закладів освіти.

Крім того, науково–методичну роботу як форму вияву педагогічної творчості розглядають дослідники (Д.Богоявленська, С.Бондаренко, І.Демкова, В.Загвязинський, Є.Ільїн, С.Кондратенков, Б.Коротяєв, В.Краєвський, М.Кузьміна, Л.Новикова, Л.Нечепоренко, Н.Посталюк, Р.Скульський, В.Сисоєв, С.Соловейчик, Р.Шакуров), які виділяють декілька складників педагогічної творчості, серед яких найважливішим є гуманістична внутрішньо–психологічна і моральна спрямованість діяльності, сформованість певної індивідуальної системи педагогічних умінь і навичок організації й управління навчально–виховним процесом, високий рівень загально педагогічної і загальнолюдської особистої комунікативної культури.

Дослідники А.Владиславлев, А.Галаган, Б.Гершунський, Ю.Кудрявцев, І.Соколова, В.Соколов виокремлюють науково–методичну роботу як ланку системи безперервної освіти, яка спрямована на сучасну концепцію навчання протягом усього життя, що відповідає потребам людини постійно навчатися, пізнавати навколишній світ та засвоювати життєвий досвід.

Отже, науковці доводять, що важливе значення в організації системи науково–методичної роботи має дотримання основних вимог, які забезпечують ефективність її функціонування. Вони визначають оптимальне визначення змісту науково–методичної роботи, її системність і систематичність, науковість, оперативність і мобільність, наступність і перспективність. Так, дослідник В.І.Павленко звертає особливу увагу на організацію науково–методичної роботи в сільській школі та аналізує досвід такої роботи на Полтавщині. Науковець доводить, що в організації науково–методичної роботи важливе місце відводиться індивідуальній формі наставництва, консультацій та стажуванню [2].

Аналіз наукових праць дослідників показав, що ними чітко сформульовані напрями науково–методичної роботи, а саме: поглиблення філософсько–педагогічних знань; вивчення принципів розвитку української національної школи; освоєння методики викладання додаткових предметів; систематичне інформування про нові методичні розробки; оволодіння науково–дослідними навичкам; здійснення методологічної, теоретичної (психолого–педагогічної) і методологічної підготовки, а також загальнокультурної і загальнотехнічної її складових [1, с. 18–19; 3, с.394–395].

Наприклад, розуміючи під поглибленням філософсько–педагогічних знань спрямування на вивчення педагогічної теорії та методики навчання й виховання, психології, етики, естетики,

вдосконалення науково–теоретичної підготовки з предмета й методики його викладання, Н.Волкова узагальнює в одному напрямі декілька напрямів, представлених в педагогічній літературі, а саме – педагогічну і психологічну підготовку та підготовку вчителів з окремих методик.

Так, А.Єрмола та О.Сидоренко вдало доводять, що різнобічна професійна компетентність учителя передбачає його глибокі знання з педагогіки в цілому: дидактики і теорії виховання, тому загальнодидактична підготовка в науково–методичній роботі є системоутворюючим фактором, який обумовлює весь зміст підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [1,4]. Щодо психологічної підготовки, то вони переконані в тому, що нинішній стан психологічної грамотності педагогічних кадрів потребує особливо підвищеної уваги, тому що вчителям досить часто бракує знань особливостей психічного і фізичного розвитку дітей певного віку, вікової і соціальної психології, психології навчання й виховання. У свою чергу це призводить до виникнення конфліктних ситуацій, які згубно позначаються на психологічному стані окремих індивідів або й цілих дитячих колективів, ведуть до зниження якості всього освітнього процесу. Успіх педагогічної діяльності зумовлюється і передбачає постійне поновлення педагогом наукових знань відносно предмета, який він викладає. Повна поінформованість учителя з основних напрямків розвитку галузі науки, яка лежить в основі певного навчального предмета, широка наукова ерудиція є винятково важливим фактором ефективності навчання.

Особливе значення в науково–методичній роботі, як стверджують дослідники, надається вивченню принципів розвитку української національної школи, який передбачає збагачення педагогічних працівників надбаннями української педагогічної думки, науки, культури, вивчення теорії та досягнень науки з викладання конкретних предметів, оволодіння сучасними науковими методами, освоєння оновлених програм і підручників. Проте зазначимо, що ці положення О.Сидоренко і А.Єрмола частоково розглядають у напрямі методологічної та теоретичної підготовки вчителя, в основі якого є знання про закони розвитку природи і суспільства, осмислення програмних положень в галузі розбудови національної освіти, кадрової політики держави і т.д., кінцевим результатом якої є перетворення набутих методологічних та теоретичних знань в активну життєву позицію педагогів і допоможе у розв'язанні педагогічних завдань [1, 4].

Аналіз науково–педагогічної літератури констатує одноставність позиції науковців щодо освоєння методики викладання додаткових предметів, систематичного інформування про нові методичні розробки та підготовки вчителів з окремих методик, які охоплюють

вивчення складних розділів навчальних програм з демонструванням відкритих уроків; застосуванням наочних посібників, дидактичних матеріалів; систематичне вивчення інструктивно–методичних матеріалів стосовно змісту і методики навально–виховної роботи; поглиблення вивчення нових навчальних програм; підвищення кваліфікації вчителів у галузі методики викладання предмета; удосконалення методики застосування наукових посібників, технічних засобів навчання тощо.

У ході дослідження виявлено, що формування науково–дослідних умінь і навичок сприяють організації власного теоретичного пошуку викладачів закладів освіти, аналізу та оцінюванню результатів педагогічних досліджень, що повинно складати окремий напрям науково–методичної роботи (Н.Волкова).

Таким чином, стрімкий розвиток сучасного суспільства, його яскраво виражена інформатизація зумовлює активізацію діяльності науковців у розширенні змісту, підходів і напрямів науково–методичної роботи викладачів закладів освіти, що дасть змогу підвищити їхній професійний рівень.

Література:

1. Сидоренко О.Л. Педагогічні умови ефективності науково–методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально–виховних закладів: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04. – Харків, 1996.
2. Павленко В.І. з досвіду організації науково–методичної роботи в сільській школі //Гуманізація навчально–виховного процесу: Зб. наук.пр. – Слов'янськ, 2004. – Вип.ХХІ. – С.211–215.
3. Педагогіка: Навч.посібник /Н.П.Волкова. – К.:”Академія”, 2001.
4. Єрмола А.М. Система науково–методичної роботи інформаційно–методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально–виховних закладів: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04. – Харків, 1998.
5. Жерносек І.П. Науково–методична робота в загальноосвітній школі: Навч.–метод. посібн. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.

І.Пальшкова

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО– ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИКО–ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ

Постановка проблеми. Для визначення критеріїв професійно–педагогічної культури необхідно визначити, які якості найважливіші в педагогічній практико–орієнтованій діяльності.

Метою даного етапу роботи є емпіричне підтвердження і з'ясування дидактичних механізмів, які впливають на оптимізацію навчального процесу в педагогічному вузі.

Аналіз досліджень та публікацій. Для об'єктивнішого розуміння необхідних вчителю якостей особистості нами проведено аналіз праць авторів, які займалися цією проблематикою [Л.А.Ахтарієва, В.П.Беспалько, Т.П.Василенко, Ф.Н.Гоноболін, З.Ф.Єсарєва, Л.В.Іванцова, В.Ф.Кочуров, Н.В.Кузьміна, Е.М.Максимова, Н.М.Матвєєв, В.Я.Синенко, В.А.Сластьнін, В.М.Соковнін, В.Д.Шадриков, А.О.Шиян, А.І.Щербаков, В.А.Якунін].

При побудові моделей вищих рівнів професійно–педагогічної діяльності зазвичай ідуть двома шляхами: „від професії” і „від особистості”. У першому випадку вибір основних професійно значущих компонентів здійснюється на основі вимог, що ставляться професією. У другому випадку модель ґрунтується на виборі базових професійно важливих властивостей і якостей, виходячи з загальнопсихологічних уявлень про особистість, при цьому мають на увазі її багатofакторну структуру. В обох випадках міра відповідності реально сформованої системи професійно значущих якостей особистості еталонним моделям інтерпретується як міра психологічної підготовленості або рівень професійної майстерності фахівця.

Згідно Н.В.Кузьміної, структура педагогічної діяльності складається з проєктувальних, гностичних, конструктивних, організаторських і комунікативних умінь [2].

В.А.Якунін, який дотримується уявлення про навчання як про процес управління і ґрунтується на функціональному складі управління, суб'єктом якого виступає викладач або вчитель, педагогічні уміння поєднує в такі блоки:

- проєктувальний (вміння цілепокладання);
- інформаційний;
- прогностичний;
- конструктивний (вміння приймати рішення);
- організаторський;
- комунікативний;
- контрольнo–оцінний;
- корекційний.

Результати досліджень. Дослідження проводилося у двох напрямках: аналіз наукової літератури стосовно професіограми вчителя і опитування вчителів початкових класів (100 осіб) та студентів педагогічного вузу факультету початкових класів (75 осіб).

Анкета містила наступні запитання:

1. Які якості повинен мати справжній вчитель?
2. Які якості маєте Ви?

У результаті проведеного опитування були зроблені висновки: якості, які повинен мати справжній вчитель, – це велика кількість

різноманітних сторін – від дійсно професійних якостей (розвинена мова, знання предмета тощо) до психологічних особливостей, однак вони відзначають, що не всі названі якості вони мають (табл. 1).

Таблиця 1.

Результати анкетування вчителів початкових класів і студентів педагогічного вузу (у %).

Професійні якості вчителя	Вчителі		Студенти	
	Повинен мати справжній вчитель	Маєте Ви	Повинен мати справжній вчитель	Маєте Ви
Добре розвинена мова	50	50	30,6	0
Знання предмета	80	75	53	0
Широкий кругозір	54	40	36	4
Здоров'я	43	35	4	4
Інтелектуальні здібності	18,6	18,6	19,2	11,52
Постійна самоосвіта	38	36	4	0
Гарна працездатність	34	26	4	4
Працьовитість	35	31	4	4
Терпіння	59	55	26,6	22,6
Чуйний, співчутливий	63	58	34,66	30,66
Тактовний	39	35	18,6	18,6
Любов до дітей	45	43	38,6	34,66
Доброчливість	44	44	46,6	38,6
Життєрадісність	33	30	22,6	22,6
Творчість	27	27	36	18,6
Харизматичність	21	10	12	4
Лідерські якості	32	25	4	4
Товариськість, комунікабельність	53	50	22,6	18,6
Акторська майстерність	38	34	22,6	12
Психологічні знання	45	40	12	12
Акуратність	38	37	12	12

Наведені дані свідчать про те, що якості, які повинен мати справжній вчитель, мають широкий діапазон. У ході дослідження з'ясувалися якості, які є значущими для респондента. Деякі якості можна об'єднати в одну групу, зокрема, знання предмета і широкий кругозір; гарна працездатність і працьовитість тощо.

З вищенаведених даних видно, що так звані якості, які повинен мати гарний вчитель, займають широкий діапазон. Організація такого опитування дозволяє виявити значущі для респондента якості. Деякі виокремлені в окремі групи якості можна умовно об'єднати в одну групу, наприклад: знання предмету і широкий кругозір; гарна працездатність і працездатність тощо.

Опитування показало, що у студентів немає чіткого розуміння специфіки педагогічної професії і вимог, які вона накладає на особистість вчителя. Такі студенти відзначають, що вони переважно не мають якостей, які самі називають, зокрема, знання предмета, широкий кругозір або творчість. Багато студентів говорять про те, що в педагогічній професії важливу роль відіграє мова, однак ця якість у них нерозвинена. І дійсно, як виявили подальші дослідження, багато з них відчують утруднення в формулюванні своїх думок, як в усній, так і в письмовій формі. Найбільша кількість студентів стверджує, що у них добре розвинені такі особистісні якості як чуйність, доброзичливість, товариськість і комунікабельність.

Опитані вчителі, крім названих студентами якостей як найбільш значущі (знання предмета, широкий кругозір, творчість, добре розвинена мова, чуйність, товариськість, комунікабельність), виокремлюють наступні: здоров'я, терпіння, психологічні знання, любов до дітей, доброзичливість.

Всі опитані рідко називають інтелектуальні здібності. Причиною даного положення може бути те, що респонденти передбачають наявність інтелектуальних здібностей як таких. Вважається, що людина, яка не має розвинених інтелектуальних здібностей, не зможе правильно організувати навчальний процес і розвинути інтелектуальні здібності в учнів вище своїх власних.

Рідко називалися і лідерські якості. Однак, чи зможе вчитель, який не має добре розвинених лідерських якостей, утримувати увагу дітей та дисципліну на уроці при здійсненні гуманістичного підходу і вести урок відповідно до програми, а також викликати повагу з боку дітей? Крім цього, майже не відзначаються дві важливі якості – це висока працездатність і працелюбство, але без їх наявності вчителю дуже складно підготувати гарний урок (дидактичний, демонстративний матеріал тощо).

Тактовність також рідко називається досліджуваними. Дійсно, багато учнів та їхні батьки відзначають відсутність тактовності у вчителів.

Таким чином, проведене анкетування вчителів і студентів дозволило виявити їх суб'єктивне розуміння педагогічної професії і сприймання себе як вчителя–професіонала.

Численні дослідження показують, що педагогічна майстерність починається зі знання навчального предмета. Це знання науки і навчального предмета виявляється в наступному: знання повного обсягу навчального курсу, знання історії і сучасного стану розвитку науки; вільне розкриття внутрішніх і міжпредметних зв'язків; вільна перекомпозиція навчального курсу при необхідності; постійне

оновлення змісту навчального курсу в міру розвитку науки; вільне згортання і розгортання змісту навчального курсу в необхідних для цього випадку межах; різноманітність логічної структури навчального предмету; вільна вербалізація навчального матеріалу, тобто виклад його без опори на текст лекції або конспект; наявність власної позиції у викладенні навчального курсу; знання місця навчального предмету в структурі навчального плану; профілювання (співвіднесення з цілями навчання навчального курсу).

Такі вчені як В.П.Беспалько, Ю.Н.Кулюткін, В.А.Сластьонін, Г.С.Сухобска, О.П.Тонконога, А.І.Щербаков та ін. дотримуються думки про те, що професіограму вчителя необхідно вибудовувати, виходячи з його посадових обов'язків і видів діяльності.

В.П.Беспалько відзначає, що існують „складнощі побудови моделі спеціаліста через обмеженості сучасного психологічного, соціологічного і фізіологічного знання про особистість взагалі” [1, с. 49].

Крім цього, слід відзначити, що численні праці були написані та опубліковані у період розвитку соціалістичної системи до початку перебудови, тому, розкриваючи проблему професійних якостей обов'язково враховувалися такі якості як:

- діалектико–матеріалістичний світогляд;
- комуністична моральність;
- комуністичне відношення до праці ;
- властивості і характеристики, які визначають комуністичну і професійно педагогічну і пізнавальну спрямованість радянського вчителя.

Висновки. Виходячи з вищеозначених причин, можна говорити про те, що на сучасному етапі немає всіма визнаної професіограми вчителя. Існує тільки позначення напрямку подальших досліджень.

Використовуючи існуючі думки деяких авторів, подальшу роботу ми вбачаємо у розробці професіограми вчителя з рекомендаціями способів діагностування рівня розвитку цих якостей

Література:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1997.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – М., 1986.

В.Попов, А.Посторонко

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

Розглядаються проблеми, впровадження інтерактивних моделей навчання під час підготовки інженерів–педагогів хімічного профілю, їх переваги над традиційними формами навчання.

Ключові слова: моделі навчання, кооперативне, колективно-групове навчання, технології ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань.

Актуальність. Класифікуючи моделі навчання виділяють активну, пасивну та інтерактивні моделі [1]. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх навчаючих. Це співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером, колективу. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі, В.Шаталова, Є.Ільїна та інших. Дані досліджень сучасних російських психологів свідчать, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%, а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через ідею – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%). Існують кілька проблем, пов'язаних із читанням лекцій – увага студентів падає з кожною хвилиною, ця форма навчання подобається тим, у кого розвинена в основному слухова пам'ять, рівень засвоєння фактичного матеріалу низький, вважається, що всім потрібна однакова інформація, і всі студенти засвоюють її однаковими темпами, що насправді не так. Процес навчання не автоматичне викладання навчального матеріалу, він потребує напруженої розумової роботи студента і його власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти: тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

Усе сказане вище, звичайно, не означає, що потрібно використовувати тільки інтерактивне навчання. Для навчання важливі всі рівні пізнання і всі види методик та технологій. Проте інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що

стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Інтерактивні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

Таким чином, метою цієї публікації є впровадження в навчальний процес; інтерактивних технологій навчання під час підготовки інженерів педагогів спеціальності „Професійне навчання. Основні процеси хімічних виробництв”. А саме при засвоєнні матеріалу та здобутті навичок з основ хімічної технології, спецтехнології виробництв основної хімії, з окремих дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а також під час дипломного проектування на здобуття освітньо–кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст” і „магістр”.

Дипломні проекти (роботи) передбачають педагогічну частину, однією із складових якої є розробка сценаріїв уроків теоретичного та практичного навчання в системі професійної підготовки кваліфікованих лаборантів хімічного аналізу та апаратників окремих відділень широкого профілю основних хімічних виробництв. Такі сценарії розроблені на прикладах виробництв йодованої харчової солі, оцтовокислого, кальцію, хлориду кальцію реактивної кваліфікації, вапна, процесів виробництв сульфатної кислоти, мінеральних добрив, соди та содопродуктів.

Орієнтовний план і методи проведення уроків включають технології кооперативного навчання („робота в парах”, „ротаційні трійки”, „карусель”, „робота в малих групах”), технології колективно–групового навчання („мікрофон”, „мозковий штурм”, „ажурна пилка”, „аналіз ситуації”), технології ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань.

Парна і групова робота організована як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це доцільно одразу ж після викладу нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально–узагальнюючого уроку.

Технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Варіант „карусель” найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Технології „мікрофон”, „мозковий штурм”,

„ажурна пилка”, „аналіз ситуацій” використані для одночасної спільної (фронтальної) роботи всієї групи. Прикладом орієнтованого плану і методів проведення уроку за темою „Фізико–хімічні основи Одержання гідроксиду натрію” може бути такий варіант:

1. Оголошення теми й очікуваних результатів уроку (бесіда) – 3–5 хв.

2. Вправа ”Фізико–хімія одержання NaOH” („ажурна пилка”) – 30–35 хв.

3. Оцінювання результатів уроку („мікрофон”) – 5–7 хв.

При розробці уроків практичного навчання, наприклад, за темою „Фізико–хімічний аналіз сировини у виробництві гідрокарбонату натрію” використані технології ситуативного моделювання. А саме ігрова модель. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкції для проведення лабораторних дослідів. Учні виконують дії як індивідуально, так і в групах. На закінчення певного виду діяльності всі учні отримують подібний результат, але він може розрізнятись залежно від індивідуальних особливостей учня, складу групи тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення учнями причинно–наслідкових зв’язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників. Імітаційні ігри, розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

На останньому етапі вивчення курсу методики професійного навчання нами впроваджені прийоми технології опрацювання дискусійних питань як методу засвоєння знань, закріплення їх і вироблення вмінь і навичок, як методу розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей учнів, а також як методу стимулювання і мотивації учня. Вони вчать глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

Для аналізу ефективності впровадження інтерактивних технологій навчання був проведений педагогічний експеримент на групі студентів 5 курсу, контингент якої становив 24 особи. Група була поділена на дві підгрупи – контрольну та експериментальну. Експеримент проводився під час вивчення теми „Дидактичні характеристики проблемного навчання”. Оцінювання навчальних досягнень студентів здійснювали незалежним тестуванням [2]. Результати аналізу подані у табл. 1.

Таблиця 1.

Результати аналізу навчальних досягнень студентів

Рівні навчальних досягнень	Оцінювання знань, %	
	Контрольна підгрупа	Експериментальна підгрупа
Початковий	7	–
Середній	42	15
Достатній	51	70
Високий	–	15

Значно збільшені дані результатів аналізу навчальних досягнень у студентів експериментальної групи свідчать, що разом з традиційними формами організації навчального процесу доцільно впроваджувати в навчальний процес сучасні, більш ефективні моделі активного та інтерактивного навчання.

Література:

1. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.–метод. посібн./О.І. Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Коваленко О.Е., Шматков Е.В. Методика професійного навчання. Тестові завдання для самостійної роботи. Навчальний посібник для студентів інженерно–педагогічних спеціальностей. – Харків: УПА, 2005. – 439 с.

*О.Попова***САМОСТІЙНІСТЬ – ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Самостійна навчальна діяльність студентів – майбутніх педагогів – під час перебування їх у вищому навчальному закладі – є невід’ємною складовою загального навчального процесу, спрямованого на підготовку майбутнього спеціаліста. Сьогодні суспільству необхідні ініціативні і самостійні фахівці, здатні постійно вдосконалювати свою особистість та діяльність. Відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті щодо стратегічних напрямків професійної підготовки особистості майбутнього вчителя, можна чітко простежити тенденцію, спрямовану на підвищення ролі самостійності не лише під навчання у ВНЗ, а й по його завершенні у власній педагогічній практиці. [1] Отже, формування самостійності як професійно значущої якості особистості – є однією з найважливіших завдань вищої школи сьогодні.

Особистість вчителя – його духовність, моральність, громадянськість, самостійність, високий інтелектуальний творчий потенціал – вирішальний фактор у процесі навчання. Самостійність – це серцевина особистості вчителя, його особисте багатство, неповторність, ініціативність.

У психолого–педагогічній літературі існує багато праць присвячених аналізу якостей особистості вчителя (Н.В. Кузьмін, В.Ф.Баєв, Ф.І. Хмелик, А.І.Щербаков, В.А.Крутецький та ін.), серед якісних характеристик особистості вчителя вони визначають також систему властивостей, професійно – педагогічних знань, вмінь та здібностей, необхідних для виконання функцій вчителя.

Завдання педагогічного ВНЗ, як відомо, не тільки у тому щоб підготувати кваліфікаційного спеціаліста, але й полягає у тому, щоб формувати особистість вчителя, відповідно основним вимогам обраної професії.

Мета нашої статті – розкрити поняття самостійності, як однієї з найголовніших якостей особистості студента педагогічного закладу.

Поняття “самостійність” широко відображене в науково – педагогічній літературі і розкривається різними авторами так: самостійність – це усвідомлене мотивування дій і їх обґрунтування, спрямованість та здатність діяти відповідно своїм особистим переконанням, не піддавання чужому впливу (С.Л.Рубінштейн); самостійність, це інтегральна властивість особистості, яка базується на єдності розуму, почуттів, волі та характеру (А.І.Щербаков); суть самостійності розуміється у пізнанні необхідності та використання її без зовнішнього примушення та керівництва (І.Молнар); самостійність – це риса особистості, яка визначає вибір та реалізацію певного способу рішення завдань (А.Н.Леонтьєв); самостійність характеризується, як показник активності, здатності до пізнавального пошуку (Г.І.Щукіна); самостійність розглядається, як необхідна умова розумової діяльності, якість розуму (Н.А.Менчінська та А.М.Матюшкін).

Важливим основним показником самостійності як риси особистості, як бачимо з представленого вище – є пізнавальна самостійність. Питання про сутність і роль пізнавальної самостійності студентів вирішується у науковій літературі неоднозначно: так вважається, що пізнавальна самостійність проявляється при виконанням учнем власними силами продуктивних завдань, вимагаючи логічної переробки або часткового аналізу проведеної раніш переробки (Н.А.Половникова) [2]; стверджується, що пізнавальна самостійність, як якість особистості обов’язково припускає здатність індивіду власними силами організувати свою пізнавальну діяльність та здійснити її для рішення нової пізнавальної проблеми (І.Я.Лернер); пізнавальна самостійність розкривається, як якість особистості, яка характеризується її прагненням та вмінням студентів без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і засобами діяльності, вирішувати пізнавальні завдання з ціллю подальшого перетворення та удосконалення оточуючий дійсності (Т.І.Шамова) [3]; поняття пізнавальної самостійності визначається, як

якість особистості, яка виявляється у прагненні та вмінні власними зусиллями оволодівати знаннями та засобами діяльності та використовувати їх в учбовій, дослідницькій та практичній діяльності, ціль якої полягає у підготовці до професійної діяльності (О.Б.Ястребова); пізнавальна самостійність характеризується, як потреба та вміння студентів оволодівати знаннями та засобами діяльності, здібністю вирішувати пізнавальні завдання без сторонньої допомоги, вмінням визначати ціль діяльності та проводити її коректування (Г.Н.Кулагіна).

Таким чином, в більшості досліджень автори характеризують пізнавальну самостійність сформованістю здібностей, прагнень та вмінь пізнавати у процесі цілеспрямованого пошуку, як якість особистості студента, тісно пов'язуючи її з підготовкою до професійної діяльності.

Аналіз психолого – педагогічної літератури свідчить, що пізнавальна самостійність, як складна особистісна якість, містить у своїй структурі знання, мотиви, способи дій, ступень виразності яких має значний вплив на характер і результат навчальної діяльності студентів. Рівень пізнавальної самостійності багато в чому визначає успішність навчальної діяльності. Саме пізнавальна самостійність дає змогу швидко орієнтуватися у навчальних ситуаціях, приймати оптимальні рішення при виконанні пізнавальних завдань, зберігати активність і самостійність.

В аналізі проблеми самостійності в пізнавальній діяльності автори дотримуються двох підходів: одні говорять о самостійності, маючи на увазі любу діяльність, яку здійснює студент без сторонньої допомоги; інші – мають на увазі діяльність тільки творчу, продуктивну. Однак, напевно, їх не можна відокремлювати, тому, що на практиці вони тісно пов'язані.

Пізнавальна самостійність у ході навчально – пізнавальної діяльності реалізується в умовах самостійної роботи, яка, як свідчить проведене дослідження, є одним з найбільш ефективних засобів розвитку пізнавальної самостійності (Бабанський Ю.К.) [4] . Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різні види індивідуальної, колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних і поза аудиторних заняттях чи вдома без посередньої участі викладача. Потрібно зазначити, що самостійна робота студента є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує його до самостійного здійснення цієї діяльності у позаурочний час. Навчальна діяльність студента має бути скерована і організована викладачем і включати

певну програму його самостійної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями (Козаков В.А.) [5].

У ході науково–педагогічного дослідження встановлено, що самостійна навчальна робота перед усім має бути вільно обраною, усвідомленою, внутрішньо мотивованою діяльністю, яка передбачає виконання студентом низки навчальних дій: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання йому особистісного смислу, розподіл навчальних дій у часі, самоконтроль під час виконання тощо.

Отже, проведене нами дослідження дає можливість дійти таких висновків: самостійність особистості характеризується принаймні двома факторами – знаннями, вміннями та навичками, та ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності.

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка виявляється у прагненні та вмінні самостійно мислити, аналізувати та узагальнювати фактичний матеріал, відокремлювати головні та другорядні ознаки явищ, процесів, застосовувати засвоєні знання та навички у незнайомих ситуаціях, вирішувати нетривіальні завдання та обґрунтовувати знайдений хід рішення без сторонньої допомоги.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті //Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
2. Половникова Н.А. Виховання пізнавальної самостійності – Татарське книжне видання, 1968. – 100 с.
3. Шамова Т.І. Активізація навчання школярів. – М.: Педагогіка, 1982. – 208с.
4. Бабанский Ю.К. Рациональная организация навчальної діяльності. – М.: Знання, 1981. – № 3. – 95с.
5. Козаков В.А. Організація самостійної роботи студентів //Проблеми вищої школи. – 1988. – Вид.64. – 135с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О.Барібіна

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО–ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПОЗАУРОЧНИХ ЗАНЯТЬ У ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

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

Проведений науковий пошук дозволяє говорити про те, що у практиці вищої школи досліджуваного періоду широко використовувалися такі форми позаурочних занять студентів як робота у гуртках, екскурсії, подорожі, заплановані поїздки, відвідування музеїв тощо.

Метою даної статті є визначення можливостей позаурочних форм навчання для формування навчально–інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти наприкінці ХІХ – початку ХХ століття.

Серед різноманітних форм організації навчально–пізнавальної діяльності студентів велике значення для формування навчально–інтелектуальних умінь (аналізувати, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, зіставляти, робити висновки) мали наукові гуртки. Так, на початку ХХ століття при університеті Св. Володимира був створений Цивілістичний студентський гурток, метою якого було більш глибоке вивчення юридичних наук. Аналіз статуту гуртка свідчить, що його члени влаштовували групові та загальні збори, на яких читалися та обговорювалися юридичні праці, прослуховувалися доповіді, промови, велися бесіди на наукові теми. Слід вказати, що члени гуртку мали право видавати під редакцією керівників наукові роботи; організувати наукові екскурсії [1].

Висока ефективність роботи наукового гуртка пояснювалася серйозними вимогами, які пред'являлися при вступі до нього. Так, всі, хто бажав вступити до цивілістичного гуртку, надавали письмову працю, яка показувала чи має студент достатній рівень знань та умінь для плідної участі у роботі гуртка. Слід зауважити, що членами цивілістичного гуртку могли бути лише студенту юридичного факультету, історичного відділення історико–філологічного

факультету, або ж ті особи, які були залишені цими факультетами при університеті для підготовки до професорського звання.

Як свідчить проведений науковий пошук, велике освітнє значення та певні можливості для формування навчально–інтелектуальних умінь мали такі форми занять як екскурсії, подорожі, заплановані поїздки тощо. Вітчизняними педагогами дослідженого періоду (П. Бодяньський, О. Герд, А. Міртов, Н.Петров, С. Русова та ін.) було визначено, що ці заходи дозволяють розширити світогляд, а також сприяють формуванню умінь порівнювати, зіставляти, робити висновки, уважно спостерігати.

Прогресивні педагоги зазначали, що правильно організована та проведена екскурсія повинна проходити такі етапи:

- підготовка до екскурсії, яка передбачала чітке визначення мети; ознайомлення з предметом екскурсії шляхом читання, або розпитування компетентних у цьому плані людей;
- записування екскурсантами отриманої під час екскурсії інформації;
- обробка матеріалів та записів після екскурсії;
- внесення до спеціального щоденника звіту про екскурсію.

Підкреслимо, що педагогічна практика кінця XIX – початку XX століття презентує значний досвід організації як освітніх так і наукових екскурсій. Аналіз історико–педагогічної літератури та архівних матеріалів [2, 3] дозволяє стверджувати, що освітні екскурсії проводилися переважно у середній школі. Показовим у цьому плані можна вважати досвід організації та проведення освітньої екскурсії викладачів 1–ї Київської гімназії до Москви, Санкт–Петербургу, Фінляндії, Ревеля, Риги, та Вільнюсу, яка відбулася у 1902 році. Аналіз звіту про дану екскурсію свідчить про ретельну її підготовку.

Так, спочатку викладачами гімназії був запропонований план та маршрут екскурсії, який був ухвалений педагогічною радою; потім відбувалося узгодження з установами, які збиралися відвідати екскурсанти. Заключним кроком в організації екскурсії було ознайомлення учнів з предметом їхньої майбутньої подорожі, читання лекцій з різних питань, які мали відношення до майбутньої екскурсії, зв'язок з управлінням залізничних доріг з проханням надати для екскурсантів окремі вагони, що і було зроблено на початку 1902 р.

Свідченням серйозної підготовки до екскурсії можна вважати і той факт, що, вирушаючи з учнями у тривалу подорож, вчителі брали із собою: путівники по тих місцях, в які була намічена екскурсія; книги для читання; різні ігри (шахи, шашки, доміно і т.п.); значний запас медикаментів. Оскільки деякі учні займалися метеорологічними

та іншими спостереженнями під час екскурсії, вчителі гімназії також брали такі прибори: барометр–анероїд, висотомір, термометр, психометр, анемометр, секундомір та ін. Зазначимо, що екскурсанти–фотографи везли із собою фотографічні апарати. Skorиставшись досвідом минулорічної екскурсії, викладачі запропонували учнів вести щоденники та робити короткі дорожні замітки [2, с. 3–7].

Як свідчить проведене дослідження, у практиці вищої школи дослідженого періоду широко використовувалися наукові екскурсії, прикладом якої може бути поїздка групи студентів київського університету до м. Санкт–Петербурґа, організована професором В.Перетцом. Так, вчений зазначав, що з розвитком діяльності семінарію російської філології в університеті все більше відчувався брак матеріалу для роботи з історії древньої літератури, тому такі екскурсії були необхідними для наукових занять як студентів так і викладачів. Він писав: „При самому навіть невибагливому вивченні історичного тексту, або ж того чи іншого пам’ятника древньої писемності, коли вже не можна обмежуватись посібниками та нечисленними друкованими виданнями джерел, є лише один шлях – організація поїздок для роботи в бібліотеках, де зберігаються ці матеріали” [4, с. 2].

Зазначимо, що оскільки метою екскурсії було вивчення першоджерел для майбутніх наукових досліджень, то заняття студентів проходили у відділі рукописів Імператорської Публічної Бібліотеки, у бібліотеці Архіву Святого Синоду, в бібліотеці Санки–Петербурзької Духовної Академії, Імператорської Академії Наук.

Відзначимо, що під час екскурсії студенти були запрошені до академіків А.Соболевського та А. Шахматова, де мали змогу обмінятися думками з видатними російськими славістами. Крім того, як свідчить аналіз звіту про екскурсію, студенти київського університету також виступили з доповідями та рефератами на засіданні Імператорського Товариства Шанувальників Древньої Писемності. Так, після прочитання студентом Ф. Сушицьким реферату “Сказание о сивиллах” М. Бельского в древне–русской литературе”, академіком А.Соболевським були зроблені деякі поправки. Цікаво, що по прочитанні студентом С. Бугославським доповіді “Поучение еп. Луки Жидяти (XI в.) по рукописям XV–XVII веков”, професор Н.Никольський, погодившись з висновками реферату, “передав референту копію 17 списку слова еп. Луки, яка була в його розпорядженні”. Зазначимо, що найкращі із цих доповідей були надруковані у щомісячному журналі університету Св.Володимира „Университетские известия” [4, с. 1–4].

Проведений науковий пошук дозволяє говорити про те, що відвідування різноманітних музеїв, виставок та театрів також сприяло

формуванню навчально-інтелектуальних умінь в учнівської молоді. Вважалося, що для отримання більш повного враження від експозицій бажано відвідати музей не менше двох разів, оскільки перший похід до музею носить, зазвичай, орієнтовний характер, тобто загальний, порівняно швидкий огляд всього музею, який має на меті визначення того, що представляє собою музей (виставка), які він має відділи, наскільки багато в них експонатів тощо; другий похід до музею передбачав огляд того, що представляє особистий інтерес для відвідувача.

Відомий педагог-методист А.Міртов вказував, що до вибору театральних вистав, картин кінематографа, який на початку ХХ ст. отримав особливу популярність, слід підходити досить ретельно. Педагог наголошував, що до відвідування театру також необхідно готуватися: ознайомитися з програмою вистави, краще навіть заздалегідь прочитати саму п'єсу та визначити, що хотів сказати автор, які на сцені мають бути представлені типи героїв тощо. „Дивлячись п'єсу, – писав педагог, – слід *зіставляти* ступінь її відповідності літературному твору. Після вистави корисно поговорити з ким-небудь про те, що бачили, *розповісти зміст, дати свою оцінку*. Враження отримані від перегляду *занести у щоденник*” [5, с. 170].

Отже, у ході наукового пошуку з'ясовано, що позаурочні заняття (робота в гуртках, наукові та освітні екскурсії, відвідування музеїв, театрів) сприяли формуванню у студентів таких умінь: порівнювати, узагальнювати, робити висновки, спостерігати, виділяти головне, давати оцінку, переказувати, вести бесіду, виступати з доповіддю, промовою тощо.

Література:

1. Устав “цивилистического студенческого кружка при Университете Св. Владимира” //Университетские известия. – 1913. – № 12. – с. 1– 3.
2. Экскурсия учеников Киевской 1–ой гимназии в Москву, С–Петербург, Финляндию, Ревель, Ригу и Вильну в 1902 г. Под ред. директ. И.В. Посадского. К., Кушнерев, 1902. 70, 192 с.
3. Заседание педагогического совета 12.03.1909 //ДАВО, ф.6, оп.1, спр.18. – 160 арк.
4. Отчет об экскурсии семинария русской филологии в г. С.–Петербург 23 февраля – 3 марта 1913 г. Проф. В.Н. Перетца //Университетские известия. – 1913. – № 11. – с. 1– 44.
5. Миртов А.Н. Методика самообразования. Государственное издательство Украины. 1925 г. 223 с.

В.Ворожбіт

ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ ТА ВСТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ К.Д.УШИНСЬКОГО

Істотні соціально–політичні й культурні трансформації сьогодення визначили аксіологічні проблеми педагогічної науки як пріоритети для українського суспільства. За сьогоденніх умов інтенсивного інтегрування наук і технологій, входження у єдиний освітній простір, важливим є репрезентативне вивчення розвитку вітчизняної педагогічної думки – широкого комплексного поняття, серед складників якого є педагогічна свідомість. Педагогічна думка завжди персоніфікована – у ній сутнісно віддзеркалюється особистість її носія, його смаки, погляди віра й уподобання.

Феноменом вітчизняної педагогічної думки, яскравим виразником синтезуючої й багатоаспектної педагогічної свідомості є славетний учений, засновник вітчизняної педагогіки як науки, К.Д.Ушинський. Його творчо–літературна, наукова, педагогічна діяльність була предметом ґрунтовних історико–педагогічних досліджень провідних науковців. В.П.Вахтеров, Я.С.Гогебашвілі, М.С.Грищенко, Є.Д.Дніпров, С.Ф.Єгоров, М.В.Зикєєв, О.М.Іванов, П.Ф.Каптеров, І.К.Коломієць, Д.О.Лордкіпанідзе, Є.М.Мединський, Л.М.Модзалевський, О.М.Острогорський, М.Л.Песковський, Д.Д.Семенов, В.Я.Струминський, В.І.Чернишов та ін.

Однак, спадщина і оригінальність педагогічного світогляду визначного ученого К.Д.Ушинського надзвичайно багатогранна, актуальна і цінна для сьогодення педагогічної науки.

У колі наукового пошуку зосереджено увагу на проблемі визначення сутності та становлення педагогічної свідомості у творчій спадщині К.Д.Ушинського, що визначено темою наукової статті. Завдання роботи такі: показати суперечливість конкретно–історичних умов становлення педагогічного світогляду ученого, конкретизувати антропологічний характер суспільності його педагогічної свідомості.

Життя та діяльність К.Д.Ушинського припадають на переломний період в історії вітчизняної педагогічної думки. Ліквідація кріпосництва, гостра необхідність реформування усіх сфер громадського життя, жорстка цензура, що пригнічувала громадсько–педагогічні ініціативи і, водночас, прогресування педагогічної інноватики, зумовлене посиленням зацікавлення суспільства освітніми проблемами. За справедливими оцінками історика В.О.Ключевського, середина ХІХ ст. в Російській імперії, до складу

якої входили значна територія України, позначилася усвідомленням необхідності цілеспрямованого формування педагогічної свідомості в людей. Педагогічні проблеми стали одними з найважливіших питань внутрішньої політики держав: “Ніколи цензура і народна освіта не входили так тісно в загальні реформаторські плани уряду, як в минулому (XIX) столітті” [1, с.186].

Аналітичне вивчення реформ, що відбулися у галузі освіти Російської імперії у середині – другій половині XIX ст. дозволяє стверджувати, що в означений період відбулося становлення педагогічної свідомості широкого загалу прогресивно налаштованого вчительства, просвітників, представників управлінських структур та ін., остаточного викристалізувалося розуміння сутності та методології політичної науки. Ці процеси проходили на тлі обґрунтування принципу соціальної активності свідомості філософсько-антропологічними ідеями В.Г.Белінського, О.І.Герцена, М.Г.Чернишевського, М.О.Добролюбова і К.Д.Ушинського. З іншого боку – поступово посилювалося прагнення самодержавства безпосередньо впливати на свідомість народу через монополію держави на освіту і виховання, що призводило до бюрократизації та обмеженості в педагогічній науці догмою. Таку ситуацію досить гостро критикував М.І.Пірогов, наголошуючи на тому, що такий “бюрократизм приносить багато шкоди у справі науки і виховання, де все має ґрунтуватися на покликанні, розумінні справи та узгодженій взаємодії усіх вихователів і наставників у справі розвитку моральних і розумових сил вихованців” [2, с.256].

В умовах бюрократичного, керованого урядом розуміння педагогіки, покликане реалізувати тільки політичне завдання щодо утвердження основ російської державності – визначення абсолютності самодержавства та зміцнення пріоритетних позицій православного віросповідання – формувалася система педагогічних поглядів К.Д.Ушинського.

Як підтвердило вивчення праць педагога, його педагогічному світогляду властивий синтез філософського, природньонаукового, психологічного й педагогічного підходів.

Розробляючи проблему визначення сутності й методології педагогіки, К.Д.Ушинський не прагнув створити особливу синтетичну науку про людину. Усвідомлюючи багатогранність людини та її діяльності учений наголошував, що кожна антропологічна наука (антропология, фізіологія, патологія людини тощо) розкриває тільки одну сторону сутності людини та її діяльності. У чисельних статтях К.Д.Ушинський показував настільки важливі антропологічні знання педагогу, як теоретику, так і практику. Антропологічні знання і

педагогіку в “широкому розумінні” він уважав наукою. Справжній педагог повинен глибоко знати педагогіку в “широкому розумінні”, тобто знати природу людини – фізичну і духовну, історичні, географічні, культурні умови її життєдіяльності.

Історично сталося К.Д.Ушинський до тих викладачів педагогіки, які читали курси педагогіки як зведення правил і настанов. “Слухачі чекають нового слова, і той, хто читає лекції, починає жваво, та швидко ця жвавість зникає: численні правила і настанови, нічим не обґрунтовані, набридають слухачам, і все викладання педагогіки зводиться поступово, як говорять ремісники, – нанівець. В усьому цьому виявляється дитяче ставлення до предмету і повна відсутність усвідомлення сутності педагогіки як зібрання правил, спрямованих на досягнення однієї мети, – у широкому розумінні, та педагогіки в тісному розумінні, як теорії мистецтва, виведеної з цих наук” [3, т.в, с.14]. очевидним є той факт, що в наш час пріоритетом в організації вищої педагогічної професійної освіти є опанування педагогікою як наукою, майбутні вчителі мають здобути ґрунтовну антропологічну підготовку. Таким чином, вважаємо доцільним розв’язання полемічного питання щодо співвідношення академізму (фундаментальний курс педагогіки та історії педагогіки) і практичної зорієнтованості (основ педагогічної майстерності, окремих методик та спецкурсів) психолого–педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Як показало проведене дослідження ключовою ідеєю педагогічного антропологізму К.Д.Ушинського є ідея про те, що навчання є найефективним засобом розвитку особистості. У єдності з вихованням навчання має пряму мету – розвиток свідомості людини. У роботі “Про організацію російської школи” педагог писав: “...Люди забувають, що народ один раз вийшовши на шлях історичного життя, розвивається нестримно, у школах це чи поза ними, і, безсумнівно, краще з допомогою школи а ніж без них” [там само, т., с.141].

Становлення і розвиток педагогічної свідомості К.Д.Ушинського відбувалося на релігійному світоглядному ґрунті, однак цей процес був динамічний і соціально обумовлений. Підтвердженням цього слугують настанови й методичні поради ученого щодо організації навчання та виховання. Зокрема він уважав, що в освіті слід прагнути дві мети, не захоплюючись надмірно жодною з них. “Формальна” мета полягає в розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам’яті, уявлення, фантазії, мислення. Учитель має усвідомлювати, що його обов’язком є не лише передати учневі ті чи інші знання, але й розвинути в ньому природну жагу і здатність самостійного пізнання.

Дослідженням підтверджено, що К.Д.Ушинський один з перших наголосив на необхідності розвитку автодидактики, яка дозволяє

педагогу реалізувати другу – “реальну” мету навчально–виховного процесу. Для досягнення цієї мети необхідно ретельно формувати зміст навчальних предметів для розвитку спостережливості, уявлень і фантазії. Навіть, певна ідеалізація патріархальних відносин та значимість доквілля у формуванні моральності не зменшує наукової цінності педагогічного доробку К.Д.Ушинського. розвиток релігійних почуттів та формування релігійних понять складає цілий пласт інновацій у формуванні педагогічного світогляду. Спираючись на погляди Гельвеція, Гольбаха, Ламетрі та ін., які вбачали мету існування людини, отже – й мету виховання, в насолоді, і зокрема – духовній насолоді, К.Д.Ушинський прагнув істинно оцінити значимість такої мети. “навчити людину, – писав педагог, – шукати собі засоби для насолоди (евдемонізм, епікуріїзм) означає обманювати людину і примушувати її наповнювати данаїдову бочку; навчити людину відмовлятися від насолоди і страждань та шукати понад усього свободу (стоїцизм) означає також обманювати людину і вести її в безкінечну пустелю...” [там само, т.10., с.373].

К.Д.Ушинський остаточно не зміг визначитися в даному аспекті. Синтезуючий, креативний рівень його педагогічної свідомості виявився у розумінні реальної мети таким чином: сформувати в людини потребу до діяльності, яка б зробила людину самодостатньою, органічною, добродійною.

Антропологізм у цьому аспекті виявляється найяскравішим. К.Д.Ушинський розглядає людину у єдності тілесної і духовної природи, водночас, виявляє на розумінні складності та значимості впливу суспільного життя з його соціальними, політичними та іншими протиріччями. Адже людина само реалізується в конкретних суспільно–економічних та історичних умовах. Але К.Д.Ушинський обстоював позицію, що і держава, і народ, і людство взагалі існують тільки для людини. “Дати працю людині, працю душевну, вільну, що наповнює душу, і дати засоби до виконання цієї праці – ось повне визначення мети педагогічної діяльності. – Перша половина цієї задачі (визначення виду та залучення до праці) особливо значима для виховання привілейованих станів: бідну людину праця сама віднайде; багатому ж треба її знайти, а це не так легко, як може здатися, бо праця має наповнити душу і все життя вічністю... Праця істинна і обов’язково вільна....має таке значення в житті людини, що без неї втрачається сенс буття і людська гідність. Вона складає необхідну умову не тільки для розвитку людини, але навіть для підтримки в ній вже досягнутої міри гідності. Без особистої праці людина не може йти вперед; не може залишатися на місці: але повинна йти назад” [там само, т.9, с.569–570].

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що формування педагогічної свідомості в цілому в суспільстві і зокрема серед науково–педагогічної інтелігенції російської імперії середини – другої половини ХІХ ст. відбувалося на тлі суперечливих тенденцій. З одного боку, прогресували педагогічні інновації, з іншого – педагогіка й освіта були ареною політичного протистояння. Жорстко критикували політизацію освіти й звуження педагогічного світогляду до урядових амбіцій П.Ф.Каптерев, М.І.Пирогов та ін. Серед активних розробників теорії педагогічної науки носіїв інновації у формуванні педагогічного світогляду вказаного історичного періоду найпомітнішою постаттю був К.Д.Ушинський. розробляючи філософсько–педагогічну антропологію, учений розглядав людину як вільну, гуманну, творчу особистість, орієнтовану на духовні цінності. Саме людина є предметом вивчення педагогіки, яка інтегрує знання усіх антропологічних наук. Розглядаючи працю як вічну антропологічну категорію, синтезуючий елемент, К.Д.Ушинський показав приклад високо гуманістичної педагогічної свідомості.

Серед перспектив подальшої розробки даної педагогічної проблеми науково цінними вважаємо висвітлення складників педагогічної свідомості, визначних учителів–послідовників К.Д.Ушинського: П.Ф.Лесгафта, П.Ф.Каптерева, В.Я.Стоюніна, О.М.Остроградського, О.Я.Герда та ін.

Література:

1. Ключевський В.О. Курс русской истории //Сочинения в девяти томах. – Т.5. – М.: Мысль, 1989. – 476с.
2. Пирогов Н.И. Сочинения: В 2–х т. – К.: Пироговское т–во, 1910. – Т.1. – 962 с.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11–х т.

Н.Діомідова

ЧИННИКИ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ХІХ СТОЛІТТІ В УКРАЇНІ

Дослідження в сфері змістового наповнення та форм організації просвіти вчителів повинні спиратися насамперед на знання історичних витоків цього процесу. Тому актуальним в сфері сучасної психології та педагогіки є ретельний аналіз складових просвіти вчителів в Україні в ХІХ столітті.

Проблема якісної наповненості форм просвіти вчителів минулого повинна розглядатись з урахуванням всіх складових цього процесу. Слід пам'ятати, що одним з провідних чинників у суспільстві повинна бути просвіта, від якості якої залежить майбутнє цілого суспільства,

країни, народу. Тому нам видається дуже важливим впровадження дослідів в області здійснення освітнього процесу вчителів у минулому, оскільки так ми зможемо виявити позитивні сторони педагогічного досвіду минулих поколінь.

Питання просвіти працівників закладів освіти завжди турбувало визначних українських та зарубіжних педагогів, таких як А.Макаренко, В.Сухомлинський, О.Пінт, М.Стельмахович, О.Дей та ін.

Сфери освітнього процесу вчителів досліджувались багатьма теоретиками і практиками педагогічної науки. Окремо необхідно відзначити роботи Р.Докуміної, яка досліджує взаємозв'язки діяльності педагогів і родини з метою формування позитивних моральних якостей дитини.

Також особливий інтерес представляють праці В.Шинкаренка та А.Відченко, які здійснили історичний екскурс в педагогіку періоду 1917–1941. Саме досвід історичного опису реалій виховання, просвіти та самоосвіти стане в нагоді під час здійснення наукових пошуків у сфері дослідження змісту просвітницького процесу щодо вчителів у ХІХ столітті.

Враховуються також формальні складові просвітніх процесів, закорінені в ідеолого–філософському підґрунті освітніх ідей того часу. Так, ідеї епохи Просвітництва стали провідними в першій половині ХІХ століття. Єгоров С.Ф. пише: „Під впливом визвольного руху творчість видатних майстрів культури набуло шляхетних рис гуманізму, було просякнуте ідеями соціальної справедливості, співчуттям до страждань поневоленого народу, прагненням віддавати свої сили та знання на служіння Батьківщині. Усе це наклало свою печать й на розвиток педагогіки” [4, 152].

З огляду на зазначене вище, метою даної статті є опис провідних чинників психолого–педагогічної просвіти вчителів, а також розгляд змісту ключових теоретичних понять, які складають її основу.

Зміст поняття „педагогічна освіта”, безпосередньо пов'язаний із задекларованою темою. З цього приводу С.Гончаренко пише: „Педагогічна освіта – система підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально–виховних закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах, університетах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково–педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно–технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки” [2, 252].

Тобто просвіта вчителів пов'язана насамперед із дослідженнями наявності та діяльності навчальних установ, які займались вихованням

педагогічних кадрів. Але саме це поняття вміщує також досвід видатних педагогів; інформацію для самоосвіти, яку у великій кількості пропонують освітні журнали, газети, наукові пошуки окремих вчених у різних галузях науки, а також філософські твори.

Педагогічна просвіта вчителів складається з певним чином упорядкованої низки змістових компонентів, які в другій половині XIX століття використовувались під час виховання й підвищення майстерності педагогічних кадрів.

Необхідно також враховувати, що кожна окрема галузь науки мала своє коло інтересів, компетенцій, знань. Безпосередньо педагогіка розглядає питання загально-педагогічного характеру: роль і місце учителя у виховному процесі; специфіка виховного впливу педагога; визначається сутність виховання, мета і завдання освітнього процесу; педагогами досліджуються фактори впливу на дитину; специфічне у домашньому і шкільному вихованні; змісти і можливі форми взаємодії учителів, адміністрації і батьків; взаємозв'язок фізичного, морального, розумового самовиховання учителів.

Проблематика моральної відповідальності і виховання майбутніх учителів: а) мета, завдання, зміст, методи, умови морального виховання; б) роль авторитету вчителя, формування позитивних рис характеру на власному прикладі; в) специфіка духовного життя людини; г) шляхи і способи виховання внутрішньої дисциплінованості; д) правила статевого виховання дітей; е) уміння аналізувати педагогічні помилки та шляхи їхнього виправлення.

Необхідною складовою педагогіки є напрям виховання інтелекту та моралі в майбутніх учителях: сутність, завдання і засоби інтелектуального та духовного виховання спеціалістів; роль і місце викладачів у інтелектуальному та духовному становленні педагога.

Естетичне виховання й удосконалення естетичних смаків педагогічних працівників: мета, зміст, засоби і способи, специфіка естетичного смаків учителів; роль просвітницьких установ в естетичному вихованні; роль періодичних видань в естетичній просвіті вчителів.

До сфери психології входить ціла система знань, вмінь і навичок необхідних для застосування під час просвіти вчителів: характеристика вікових особливостей учителів (гімназисти, студенти, вчителі-початківці, вчителі з досвідом роботи, керівники педагогічних закладів); виховання важливих для професії учителя рис характеру; основи теорії управління відповідно до природних особливостей дитини; механізми формування навичок красномовства; ознайомлення з навичками роботи з обдарованими і невстигаючими дітьми; форми чуття і роль вчителя у розвитку почуттів.

Просвіта вчителів XIX століття спиралася також на досягнення природничих наук, важливими складовими навчання педагогів стали також медицина і фізіологія. Необхідні педагогам знання включали такі напрямки: загальні відомості про фізіологію та функції організму; відомості про дитячі хвороби та шляхи їх попередження; вивчення провідних методик харчування, основи дієтики; фізичні вправи та оздоровча гімнастика для вчителя і учнів; шляхи уникнення розумових перевантажень, шляхи його запобігання. Так, у журналі „Вісник виховання” за 1897 рік, №7 містилися рекомендації, крім суто педагогічних знань, що слід публікувати також відомості з інших наукових дисциплін таких, як філософія, етика, суспільствознавство, антропологія.

Відповідно філософським теоріям, ідеям, новим доктринам педагог формував загальні уявлення про вічні процеси загальносвітового і людського буття. Так, завдяки тому, що були надруковані у 80–х роках XVIII століття М.І.Новіковим у ряді журналів твори французьких філософів епохи Просвітництва у вітчизняній педагогіці стали популярними новітні просвітительські ідеї, набирали сили тенденції демократизації та гуманізації освітніх процесів.

Етика як наука гуманітарно–ідеологічного циклу є однією зі стрижневих складових просвіти вчителів. Оскільки вона тлумачить, докладно розповідає, складає алгоритм поведінки педагога щодо виховання у його учнів та у його колег високих моральних цінностей, які слід виховувати і які якості повинен педагог виховувати в собі сам.

Суспільствознавство залучає до ознайомлення з історією, еволюцією суспільного життя людства, власної країни, дає можливість аналізувати сучасні соціополітичні тенденції, навчає аналізувати, логічно мислити й відбудовувати стратегії просвітницької діяльності.

З метою удосконалення навичок індивідуальної роботи з дітьми і батьками необхідними є знання в області етнології, антропології та психології.

Необхідно наголосити на тому, що крім безпосередньо внутрішніх чинників формування змістовної й ефективної просвіти вчителів у XIX столітті, існують і засоби популяризації новітніх методів та ідей педагогічної просвіти, розрахованої і на суспільство, і на освітян. Це насамперед вітчизняна преса другої половини XIX століття. На сторінках тодішніх журналів друкувалися статті й доповіді, аналітичні дослідження, які відзначалися змістовністю, ідейною значущістю, різноманітністю й актуальністю аналізованих проблем. І все це завдяки зацікавленим талановитим авторам–кореспондентам, активістам у сфері просвіти. Слід зауважити, що за фахом такі автори були лікарями,

психологами, фізіологами, педагогами (М.Брондеров, А.Вадзинська, О.Водовозова, М.Дундукова–Корсакова, К.Єльніцький, П.Лесграфт, С.Миропольський, М.Пирогов та ін.).

Питання теорії і практики навчання і виховання того часу, як бачимо, цікавили спеціалістів різних фахів, саме в ХІХ столітті закладаються підвалини нових галузей педагогіки. Педагогічна психологія починає формуватись як окрема галузь саме в другій половині ХІХ століття. С.У.Гончаренко зазначає: „Педагогічна психологія – галузь психології, яка вивчає закономірності психічної діяльності людей у процесі навчання, виховання та оволодіння соціальним досвідом” [2, 252]. Серед провідних напрямків педагогічної психології для даної роботи актуальним є психологія учителя та психологія навчання. Тому, на нашу думку, доцільно вживання терміна „психолого–педагогічна” просвіта вчителів.

Саме таким чином відбувався розвиток, збагачення та реформування психолого–педагогічної просвіти вчителів. Наприкінці ХІХ століття з'явилися перші демократичні педагогічні товариства України (Педагогічне товариство імені Г.Сковороди в Чернівцях, „Рідна школа” (1881) у Львові (до 1926 року „Українське педагогічне товариство”); „Київське педагогічне товариство імені К.Д.Ушинського” (1899)). Ці добровільні громадські об'єднання й організації вчителів, діячів педагогічної науки і освіти сприяли розробці й запровадженню педагогічного досвіду, а також досвіду педагогів новаторів, допомагають популяризації ідей видатних педагогів, психологів, філософів і т.ін.

Таким чином, з огляду на зазначене вище слід зробити висновок, що провідними чинниками психолого–педагогічної просвіти вчителів є змістове й методичне наповнення таких галузей науки як психологія, педагогіка, етика, філософія, фізіологія та ін. Для здійснення ефективної просвітницької діяльності необхідно застосовувати знання й методи різних галузей науки, популяризовані завдяки активній публіцистичній діяльності, але також необхідно враховувати роботу просвітницьких товариств започаткованих у ХІХ столітті. До того ж слід враховувати процес зародження нових дисциплін безпосередньо пов'язаних з просвітою педагогічних працівників. Тому в межах задекларованої теми доцільно говорити про психолого–педагогічну просвіту вчителів та про соціальну педагогіку.

Література:

- 1.Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
- 2.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.

3. Дубінець І.В., Володіна Н.В. Професійно педагогічна спрямованість як шлях підвищення якості підготовки вчителя у педвузі // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників”. – Житомир, 2000. – С. 18–20.

4. Егоров С.Ф. Хрестоматія по історії школи и педагогіки в Росії. – М.: „Просвещение”, 1974. – 528с.

О.Друганова

БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ – ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Суттєвою ознакою сучасного освітнього простору України є меценатство та благодійництво. Відновлені на пострадянському просторі у 90-х роках ХХ століття, традиції доброчинності почали активно розвиватися. У 1995 році створено Лігу українських меценатів, під патронатом якої проходять Міжнародний конкурс з української мови ім. Петра Яцика, конкурс ім. Анатолія Єрмака „Що таке національна ідея і патріотизм?”; набув дії Закон України „Про благодійництво та благодійні організації”, порушується вказана проблема в Законі „Про вищу освіту”, активно обговорюється це питання і в суспільстві. Так, у науковому просторі з’явилися дослідження присвячені меценатській діяльності видатних особистостей України різних часів – це праці В.Ковалинського, В.Корнієнко, М.Слобошпицького, В.Червінського тощо. Водночас, сучасна передова педагогічна громадськість цілком слушно стверджує, що „...історія української благодійності ще не написана і потребує спеціального дослідження”. [1]

Поряд з цим у країні спостерігається тенденція до збільшення частини населення, яка позбавлена не тільки елементарних потреб існування, а і можливості отримання освіти. Все це потребує координації зусиль не тільки з боку уряду держави, а й всіх, хто хоче і може допомогти: приватних осіб, громадських організацій, корпорацій, фірм і компаній. Вирішення вказаної проблеми залежить і від ретельного вивчення сутності явища „благодійність” в галузі освіти, його історичного шляху та аналізу основних тенденцій розвитку, що і зумовило мету статті

Під „благодійністю” звичайно розуміють надання приватними особами і організаціями підтримки і матеріальної допомоги бідним, сиротам, інвалідам та ін. Найпопулярніша російська енциклопедія Брокгауза – Ефрона визначає благодійність (благотворительность) „как проявление состардания к ближнему и нравственную обязанность имущего спешить на помощь неимущему ...” [2] Тлумачний словник В.Даля характеризує особу благодійника як „творящего, делающего

добро другим”. [3] „Словник української мови” – як надання „приватними особами матеріальної допомоги, підтримку бідним, сиротам та ін.” [4] Більшість інших словників та енциклопедій, що дають визначення цього поняття, а іноді й короткі історичні нариси розвитку благодійності, здебільшого, підкреслюючи її моральне значення, розглядають поза історичного контексту минулого.

Аналіз історико–педагогічних джерел, архівних документів та матеріалів періодичних видань, як минулого так і сучасності, свідчить, що благодійна діяльність в галузі освіти є невід’ємною складовою національної історії України. Витоки і поширення благодійності нерозривно пов’язані з етногенезом і культурогенезом України. Християнські традиції Київської Русі вважали допомогу бідним обов’язковим діям справжнього християнина. Так, своєю щедрістю славився київський князь Володимир Святославич – Володимир Красне Сонечко. Повагою до освіти відзначався і Ярослав Мудрий, який, згідно літописів середніх віків заснував у Новгороді перше народне училище, де 300 отроків, діти пресвітерів та старійшин, набували відомості.

Великий князь Всеволод (1093) також давав подаяння на училища; його донька, відома Янка заснувала училище при Київському Андріївському монастирі для навчання дівочь грамоті, письму, співам та різним рукоділлям. Смоленський князь Роман Ростиславович, онук Мстислава Великого, майже всі доходи свої застосовував на улаштування училищ та наймання вчителів; так, що коли він помер, ні на що було його поховати пристойно його званню, і мешканці Смоленська зробили добровільний збір на його поховання. Галицький князь Ярослав Осмомисл (1188) на свій рахунок заводив училища та заставляв ченців навчати дітей грамоті і виділяти на училища частину монастирських прибутків. [5, с. 3–4]

У ході наукового пошуку встановлено, що широкого поширення благодійна діяльність в галузі освіти отримала за часи українського відродження. Так, Галшка Гулевичівна, дружина мозирського маршалки Степана Лозки, безкоштовно передала свою садибу із землями на Подолі у Києві, щоб на них збудували монастир, шпиталь, притулок для прочан, приміщення школи для дітей міщан, шляхти і сиріт. Київське братство і школу, за твердженням В.Микитася, підтримувало також Запорозьке братство, очолюване славетним гетьманом реєстрового козацтва Петро Конашевич–Сагайдачний. Смертельно поранений під Хотином, гетьман заповів своє майно Київському та Львівському братству і школам. Щедрим дародавцем Київському братству і школі, що на той час вже стала колегіумом, був і київський митрополит Петро Могила За півмісяця до своєї

кончини, 22 грудня 1646 року, митрополит і ректор заповів колегіуму більшу частину своєї маєтності, у тому числі хутір Позняки, всі придбані ним у Києві будинки, Солениківський плац на Подолі, половину худоби і господарства на хуторі Напологи, всю свою дорогоцінну бібліотеку, п'ятдесят тисяч злотих із сховища київського каштеляна Адама Киселя, двадцять тисяч злотих з маєтків Могили у селах Мухоїди і Спачинці, шість тисяч злотих наявними грошима, четверту частину домашнього срібла, срібну позолочену митру, срібний митрополичий хрест і позолочений хрестик, кольорові шпалери з камки. [6, с.57–60]

Глибокий слід не тільки у громадському, освітньому і науковому житті України та Росії, а й у благодійній діяльності залишив і Феофан Прокопович, якого сучасні дослідники називають людиною нового перехідного періоду вітчизняної культури. В ньому, зазначає В.Микитась, в примхливих поєднаннях умістилися ренесансові елементи бароко, раціоналізму і раннього просвітництва; він підготував „розквіт російського класицизму і багато в чому визначив його першопочаткову національну своєрідність”. [6, с.158] У 1721 році в своєму домі Ф.Прокопович відкрив школу, в якій навчалися хлопці–сироти, та діти бідних батьків. Для створеної школи видатний вчений–просвітянин підготував статут – „Регули семінарії преосвященного Феофана архієпископа Велико новгородського та Великолуцького”. Статут цій за суворістю внутрішнього розпорядку нагадував статuti єзуїтських шкіл Західної Європи, що на той час були визнані кращими загальноосвітніми закладами, але за змістом навчання школа Ф.Прокоповича була руською школою, що прагнула вирішити одночасно завдання широкої загальної освіти та православного виховання молоді. [7, с.240]

Меценатом у найкращому розумінні цього слова вважають сучасні дослідники і Лазаря Барановича – архієпископа Чернігівського та Новгород–Сіверського, одного з найвизначніших письменників–проповідників ХУІІ століття. Л.Баранович виховав плеяду митців національно–культурної орієнтації, згуртував навколо своєї кафедри яскравих представників української еліти і спрямував діяльність цього своєрідного чернігово–київського науково–мистецького гуртка на служіння рідному народові. [8, с.14]

У ході наукового пошуку встановлено, що для України завжди було характерним явище благодійної діяльності, яке стало невід'ємним атрибутом громадянського суспільства. Широкого розповсюдження воно набуло і в ХУІІІ столітті. Указом від 7 листопада 1775 року, „Об учреждении губерній”, у 40 губерніях Російської імперії були створені „приказы общественного призрения”.

На них було покладено піклування про лікування, народні школи, сирітські притулки, робітні доми. Тим же указом передбачалося утримування бідняків за рахунок місцевих громад. У 1797 році засновується „Ведомство Учреждений Императрицы Марии”, з широкою програмою благодійної діяльності, яка об’єднувала державні кошти та приватні внески. [1, с.40]

У ході наукового пошуку встановлено, що провідною тенденцією в галузі благодійної діяльності в освіті на початку XIX століття стали приватні внески окремих осіб. Благодійну допомогу надавали люди самих різних соціальних груп, посад та звань, серед яких можна зустріти і представників козацьких старшин, і поміщиків, і чиновників, купців та вчителів тощо. На приватні пожертвування будувалися та утримувалися заклади для сиріт, інвалідів та хворих, храми та громадські установи, відкривалися школи різних типів – від народних – до вищих приватних закладів освіти, укладалися стипендії, видавалися премії та винагороди за успішну навчально-наукову діяльність тощо. І якщо характерним напрямком урядової політики XIX століття щодо приватного благодійництва, за думкою М.Дмитриєнко та О.Ясь, було його обмеження, то, в галузі освіти, навпаки. Так, у ході дослідження було встановлено, що уряд, всіляко заохочував осіб, які надавали кошти для улаштування навчальних закладів, їх розвитку, улаштування тощо. Так, у лютому 1816 року Міністерством народної освіти прийняло постанову „О наградах для благотворителей училищ”, яке було підписано міністром графом Олексієм Розумовським та розіслано по всій Росії. В постанові зазначалося, що в училищах необхідно мати спеціальні прошнуровані книги в сапьяновому оправленні з золотим обрізом для запису імен благодійників із зазначенням внесених пожертвувань. Також вказувалися і заохочувальні заходи для осіб в залежності від коштів, які вносилися. Так, людина, що пожертвувала не менш 1000 рублів, слід було називати почесним благодійником, а в училищі на особливій дошці в золоченій рамі „изображать золотыми буквами чин, имя, отчество, фамилию с означенными пожертвованиями”. Ті, хто вносили більш як 3000 – удостоювалися портрета, що розміщували в навчальному закладі. Більш як 50000 – заносилися в Рескрипт з імператорським підписом. 20000 – Міністерство народної освіти надавало „на высочайшее его императорскому величеству усмотрение”. Після смерті таких добродійників в училищних залах улаштовувалися на постаменті їх пам’ятники. (9)

Аналіз історико-педагогічної літератури, архівних документів свідчить, що головною тенденцією кінця XIX – початку XX століття стало різке збільшення кількості приватних благодійних товариств

різних напрямків та типів. Розмах, якого набула приватна благодійність кінця XIX – початку XX століття, перевершила, за визнанням сучасників, усі сподівання. Перше ж приватне благодійне товариство з'явилося на початку XIX століття в Російській імперії. Так, у 1802 році приватними особами було засноване „Филантропическое Человеколюбивое Общество”, яке у 1816 році було перетворене в „Императорское Человеколюбивое Общество”.

У кінці 1811 року в Харкові було створено дворянське Товариство добродійності, завдяки діяльності якого було відкрито інститут шляхетних дівчат. Так, 29 квітня 1812 року на засіданні Ради Товариства було внесено пропозицію про заснування особливого інституту, в якому могли б виховуватися дівчата з дворянських родин. На думку засновників, інститут повинен був давати вихованкам педагогічну освіту, за допомогою якої вони могли б після закінчення навчального закладу „здобувати собі шляхетний прожиток”, навчаючи в маєтки багатих поміщиків їхніх дочок. [10, с.42–43]

В кінці XIX – на початку XX століття, зазначав В.Чарнолуський, діяли наступні благодійні організації: Благодійні Товариства; „Общества вспомоществования нуждающимся учащимся”; Благодійні товариства відомства „Попечительства о трудовой помощи” („Попечительные общества о домах трудолюбия”; „Попечительные общества об Ольгинских приютах трудолюбия”; „Общества трудовой помощи”; „Попечительные общества о яслях”); Организации бюрократически–благотворительного типа по образованию слепых и глухонемых („Попечительство Императрицы Марии Александровны о слепых”, „Попечительство Императрицы Марии Александровны о глухих”); „Общества земледельческих комиссий, ремесленных и исправительных приютов для несовершеннолетних преступников”; „Всероссийский союз учреждений, обществ и деятелей по общественному и частному призрению”.

Згідно діючих статутів благодійних товариств їх головними завданнями були:

- розповсюдження грамотності та освіти серед недостатнього населення того чи іншого району, національності, статі тощо;
- відкриття, утримування загальноосвітніх та професійних навчальних закладів, бібліотек–читалень, недільних шкіл, сирітських домів, притулків тощо;
- розміщування дітей в навчальні заклади;
- допомога „беднейшим” учням;
- підготовка бажаючих до педагогічної діяльності і т.д.

Допомога „Обществ вспомоществования нуждающимся мученикам” полягала у внеску платні за навчання, безкоштовній видачі

та продажу книг та навчальних посібників; постачанні незаможних одяжею, їжею, та притулком; сприянням в пошуках занять, організації медичної допомоги, призначенні грошової допомог та ін.

Благодійні товариства відомства „Попечительства о трудовой помощи” належить до бюрократично–благодійних організацій, які користувалися певною автономією. До них відносять цілий ряд товариств, статути яких були затверджені у 1908 році.

До складу Організацій бюрократично–благодійного типу з освіти сліпих та глухонімих входять „Попечительство Императрицы Марии Александровны о слепых” та „Попечительство Императрицы Марии Александровны о глухонемых”. Головним завданням першого є – „призрение, воспитание, обучение слепых детей и приготовление их к самостоятельной деятельности”; другого – „учреждение для малолетних глухонемых школ, учебных мастерских приютов, убежищ, выдача пособий нуждающимся семьям, в которых имеются глухонемые дети; устройство курсов для подготовки учителей в школах для глухонемых, сообщение указаний для устройства таких школ, о методе обучения глухонемых и т.д.” Кожне з вищеназваних „Попечительств” має свої друковані видання, зокрема журнали „Слепец”, „Вестник”.

Мета і завдання ж „Товариств хліборобських комісій, ремісничих та виправних притулків для неповнолітніх злочинців” закладені, як бачимо, у самій назві товариства.

Головними завданнями „Всероссийского Союза учреждений, обществ и деятелей по общественному и частому призрению” є – вивчення питання загального та приватного презрениа; розповсюдження вірних поглядів на благодійність та засоби її здійснення; об’єднання прагнень до перетворення в цій галузі; сприяння на місцях створюванню союзів та товариств, які прагнули до об’єднання та упорядкування діяльності органів громадського та приватного „призрения” та відкриттю благодійних установ для безпосередньої допомоги незаможним; участь в міжнародних конгресах.

Для досягнення поставлених завдань „Всероссийский Союз” повинен був влаштовувати періодичні з’їзди, музеї та бібліотеки з питань благодійності, читання та курси для підготовки осіб, що бажали присвятити себе благодійницької діяльності; випускати періодичні та інші видання; вироблювати та розповсюджувати проекти „нормальних” статутів та форм звітності; брати на себе посередництво між різними благодійними установами та товариствами; вступати в згоду з російськими та іноземними благодійними установами та товариствами; створювати особливий відділ з участі в міжнародних конгресах та міжнародних бюро останніх.

Після Жовтневої революції 1917 році благодійність була визнана соціальним явищем класового суспільства. "...какими бы соображениями религии, гуманности и морали ни объяснялась и ни обосновывалась бы благотворительность, в основе ее лежат определенные, хотя и не всегда осознанные классовые интересы ...", – зазначалося у першому виданні Великої Радянської Енциклопедії. [11] У другому виданні благодійна допомога визначалась як „помощь, лицемерно оказываемая представителями господствующих классов эксплуататорского общества некоторой части неимущего населения с целью обмана трудящихся и отвлечения их от классовой борьбы”. (12) У третьому виданні енциклопедії місця для визначення поняття „благодійності” не знайшлося зовсім.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що явище „доброчинність” має глибокі історичні корні і пройшло значний суперечливий шлях розвитку. Вивчення традицій доброчинності в галузі освіти допоможе широко застосувати найкращі доробки в сучасному освітньому середовищі.

Література:

1. Дмитрієнко М., Ясь О. Благодійність як атрибут громадянського суспільства: історія і сучасність. II Розбудова держави. – 1994 – №6 – с.37 – 42.
2. Энциклопедический словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона . В 41т., В 82 кн. – СПб., 1891. – Т.4. – Кн. 7. – С.55.
3. Даль В. Толковый словарь живого Великорусского языка. В 4 т. – СПб – М, 1903. – Т.1. – С.231.
4. Словник української мови – К., 1970. – Т. 1. – С. 192; у виданні :”Словник української мови. Упорядкував з додатком власного матеріалу Б.Грінченко” (Т. 1 – ІУ., К., 1907 –1909)
5. Демков М.И. История русской педагогика. Ч.1 – Древне–русская педагогия (XУ11 вв.). – Ревель. –1896. – 322с.
6. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори. – К.: Абрис, 1994. – 288с.
7. История педагогика и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века.: Учеб. Пособие для пед. Учеб. Зав. !Под ре. Акад. РАО А.И.Пискунова. –М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
8. Масол Л.М. Лазар Баранович: Джерела духовності //Рідна школа, 1993 – с.11 – 12
9. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.1. – СПб. – 1864. – с.781.
10. Развитие народной освіти і педагогичної науки на Харківщині. – Харків., 1992. – 334 с.
11. Большая Советская Энциклопедия. – Т.6. – С. 466.
12. Большая Советская Энциклопедия. – Т.5. – С. 278–279.

О.Каверіна

ІСТОРИКО–ГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇЗМІСТУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключеві слова: історико–генетичний аспект, інтегрована мета навчання, інтеграція наук, внутрішні і між предметні зв'язки.

В освітньому процесі спостерігається все тісніший взаємозв'язок гуманітарних, природничих і технічних наук, що відкриває нові можливості для розв'язання важливих теоретичних і практичних завдань навчання. Проблема інтегрованості знань тісно пов'язана з історико–генетичним аспектом інтеграції змісту кожної окремої науки.

Історико–генетичний аналіз проблеми інтеграції змісту освіти можливий тільки на основі його безпосереднього зв'язку з аналізом розвитку загальної тенденції інтеграції наукових знань в історії наукового пізнання.

Синтез гуманітарних, природничих і технічних наук знаходить відображення і в змісті мовної освіти. Можна посперитися для прикладу на створення й реалізацію інтегрованих курсів з іноземної мови, що ґрунтуються на взаємопроникненні наук (особливо іноземної мови й країнознавства, іноземної мови й технічних дисциплін) і розв'язанні тих чи інших наукових і технічних проблем одночасно різними засобами різних наук і за допомогою нових методів, вироблених у процесі інтеграції.

На сьогодні зміцнення зв'язків між гуманітарними, природничими і технічними науками, впливаючи на зміст мовної освіти, у свою чергу, зумовлює комплексний характер таких проблем, розв'язання яких ставиться соціальними потребами розвитку наукових знань, умінь і навичок майбутніх інженерів.

Особливо складні проблеми виникають тоді, коли йдеться про питання інтеграції іноземної мови з технічними дисциплінами. У ряді випадків виникають дискусії з приводу єдиного розуміння предмета й змісту таких наук, що належать до різних галузей знань. На нашу думку, тут треба враховувати різні ступені й рівні інтеграції.

Потужним фактором інтеграції мовної освіти є розроблення й упровадження в практику управління освітнім процесом нових програмно–цільових методів планування й управління, які, в свою чергу, є продуктом інтегрованого, системного підходу до вивчення лінгвістичних явищ.

У програмно–цільовій методології взаємодія і взаємовплив гуманітарних, природничих і технічних дисциплін простежується особливо виразно. Це доводить також перетворення гуманітарних

наук на реальну продуктивну силу суспільства – у чому, на наш погляд, полягає один із найважливіших історичних результатів сучасного процесу інтеграції наук.

Думка про необхідність встановлення інтегративних зв'язків між елементами системи змісту освіти постійно підкреслюється провідними дидактами сучасності. Предметна структура учбового плану приховує в собі небезпеку того, що цим буде затулено його окремими частинами.

Розробка історико–генетичного аспекту даної проблеми іде у руслі загальної освіти визначається закономірністю зв'язків між розвитком науки, техніки та виробництва з одного боку і розвитком тенденції до інтеграції змісту освіти з іншого.

Значний вклад у дослідження історико–генетичного аспекту проблеми інтеграції змісту освіти внесена працями С.У.Гончаренко, М.Н.Беруловою, Б.М.Кедровим, Г.Л.Іл'їним, І.М.Козлоською, В.М.Максимовою, М.Н.Скаткіним, Ю.Н.Сьоміним, А.Д.Урсул.

Попереджуючи о штучності розгляду різних явищ та процесів у постійній ізоляції один від одного вони поставили питання про необхідність вивчення у взаємному зв'язку того, що фактично в даному зв'язку і знаходиться.

Для аналізу історико–генетичного аспекту проблеми інтеграції змісту навчання іноземних мов звернемося до розв'язання таких проблем: предмет і мета навчання (практична й загальноосвітня), ставлення до рідної мови й перекладів, порядок засвоєння іноземної мови у відношенні з її підсистемами: фонетикою, граматику, лексику; взаємодія головних видів мовної діяльності; поетапне накопичення іноземного комунікативного досвіду, включення до системи занять технічних засобів та роль, що приділяється їм у навчальному процесі, врахування індивідуальних особливостей навчаючогося, психолого–дидактичні та деякі інші умови навчання.

Так, у період з 1860 до 1917 року методика викладання іноземних мов, як і педагогічна наука загалом, перебувала під вирішальним впливом західних педагогів і методистів. Рекомендації західних методистів переносилися у вітчизняну школу без урахування її специфіки, умов роботи.

Незважаючи на подібний вплив західної методики, існували певні центри, де постійно розроблялися нові підходи до навчання, які враховували специфічні умови й, насамперед, відсутність близькості російської та західноєвропейських мов. У цих центрах намагалися створити вітчизняну методику, яка відрізнялася б від прямого методу, що панував на Заході.

Звернемося до розгляду того, які інтеграційні процеси викладання іноземної мови існували в методиці в період 1860 – 1917 років. Характерно, що в цей період співіснували різні цілі викладання іноземної мови. Прихильники граматико–перекладного методу вважали, що мета навчання полягає в гімнастиці розуму, а прихильники текстуально–перекладного методу вбачали її в ознайомленні з найкращими зразками літератури тієї країни, мова якої вивчається. Прихильники прямих методів вбачали мету в практичному володінні мовою.

Перша спроба теоретичного дослідження проблеми цілей вивчення іноземних мов у цей час здійснюється К.Д. Ушинським. На основі систематизації результатів автор розрізняє чотири інтегрованих між собою компоненти мети вивчення іноземних мов: 1) ознайомлення з літературою країни, мова якої вивчається; 2) як засіб логічного розвитку розуму, засіб найкращої розумової дисципліни; 3) з метою писемного й усного спілкування з представниками країни, мова якої вивчається; 4) з метою писемного й усного спілкування з земляками, які володіють цією мовою [2]. К.Д. Ушинський розглядає мету опанування іноземної мови як цілісність, яка складається з освітнього, розвиваючого й виховного компонентів, а функцію інтегруючої мети як формувальну, що полягає в якісних змінах знань, умінь і навичок учня. Ця думка про багатоплановість мети викладання іноземних мов проходить через весь аналізований період у роботах методистів.

Визнання не тільки практичної чи тільки освітньої мети при вивченні іноземних мов є відмітною рисою методики кінця ХІХ й початку ХХ століття.

Загальноосвітня цінність вивчення іноземної мови пов'язувалася з розвитком мислення учнів. Найчіткіше висловив думку про загальноосвітнє знання мов і удосконалення мисленнєвих процесів учнів під час роботи над іншомовними текстами академік Л.В.Щерба. На думку О.А.Миролюбова, ще в 1915 р. Л.В.Щерба був близький до оформлення своєї видатної тези про пізнання свого мислення.

Дослідження, здійснені Л.В.Щербою, ґрунтуються на тому, що мислення відтворює не застиглу схему реальної пізнаваної системи, а саму систему, як таку, що діалектично розвивається. Безсумнівно, твердження про те, що під час вивчення іноземної мови формується вміння розмірковувати, логічно мислити, ґрунтується на філософському аналізі системності людського мислення. Саме цьому ми, слідом за О.А.Миролюбовим, вважаємо, що в період, який розглядається, у методиці оформилося розуміння освітнього значення вивчення іноземних мов, яке відійшло від ототожнення його з «гімнастикою розуму».

Безсумнівне теоретичне й практичне значення для дослідження інтеграційних процесів у вивченні іноземної мови має період з 1917 до 1930 рр. Принагідно зауважимо, що в ці роки щодо філологічної освіти загалом і щодо іноземних мов зокрема панувала думка, що вивчення цього предмета не має загальноосвітньої цінності, а практичні результати мізерні.

Таке становище іноземних мов зумовлювалося цілою низкою причин: політичних, пов'язаних з історичними подіями в житті країни; педагогічних, зумовлених впливом на той час деяких теорій у педагогіці; псевдо-ідеологічних, що визначали статус іноземної мови в дореволюційній Росії як привілеї панівних класів; організаційних.

Не зупиняючись детально на розгляді вказаних причин, слід зазначити, що з 1917 року процес інтеграції знань піднімається на новий рівень. Особливий інтерес становить розвиток цієї проблеми в плані встановлення зв'язків між дисциплінами різних циклів, зокрема загальноосвітнього й профтехнічного.

Думка про необхідність встановлення зв'язків між елементами системи змісту мовної освіти постійно підкреслювалась методистами другої половини 40–50-х років XIX ст., що знайшло відображення в появі рецептивно-продуктивної теорії.

Важливим моментом такої комплексної теорії, безсумнівню, було те, що в процесі її реалізації основна увага зверталася на найбільш потрібне для орієнтування в практичній діяльності – наявність зв'язку між окремими наявними знаннями, навичками й уміннями, у даному випадку рецептивним і продуктивним. Репродуктивне засвоєння матеріалу обов'язково передбачало його попереднє чи одночасне рецептивне засвоєння.

Розроблення проблем систематизації змісту мовної освіти в 40–50-і роки деякою мірою пов'язане з розробленням системи навчання читання як виду мовленнєвої діяльності.

Основне досягнення в цій галузі зводилося, на думку О.А.Миролюбова, до встановлення зв'язків між навчанням техніці читання і навчанням розумінню того, що читається.

На даному етапі простежується кореляційний зв'язок між методикою іноземної мови й психологією, про що свідчить наявність різних дискурсивних процесів (аналіз, порівняння, висновок) у скороченій формі, тобто у формі оперування основними смисловими відрізками складного тексту, які входили до структури внутрішнього мовлення учня.

У другій половині XX століття (третій період, 60–70 роки до початку 90 років XX століття) відбувалося подальше прискорення темпів і інтеграцій наукових знань. Із зміцненням у науці

інтегративних тенденцій у педагогіці проблема внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків також поступово розвивається як „ушир”, так й „углиб”. Структурування змісту навчальних предметів відбувалося з орієнтацією на всебічне розкриття їхніх понять, законів і теорій, що привело до підвищення науковості й разом з тим до підвищення доступності змісту навчальних предметів завдяки логічній струнності, внутрішній наступності й послідовності на всіх етапах навчання, а також завдяки підвищенню синтезуючих функцій змісту навчальних предметів.

Аналіз методичної літератури вказаного періоду з проблеми внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків показує, що інтегративним стрижнем, який поєднував сполучні елементи знань, умінь і навичок з оволодіння іноземною мовою, виступає метод навчання.

Разом з тим зазначимо, що зростання інтересу до інтеграційних процесів у навчанні іноземної мови в зазначений період було обумовлено розвитком наук, пов'язаних із вивченням мовленнєвої діяльності (психолінгвістика, теорія інформації), виявленням загальних закономірностей процесів комунікації. Звідси можливість побудови навчання іноземній мові з урахуванням закономірностей цих наук, тобто на інтегративній основі.

Причина багатоваріантності тлумачення питання про міжпредметні зв'язки іноземної мови криється не тільки в складності самої проблеми, але й у слабких зв'язках мови з іншими науками, у недостатньому розкритті взаємозв'язку і взаємозумовленості даної проблеми з розвитком наукового знання взагалі.

70–80-ті рр. ХХ ст. характеризуються тим, що філософські погляди на процес диференціації й інтеграції наукового знання позначалися на педагогічних поглядах зазначеного періоду у питаннях зв'язку й розмежування змісту навчального матеріалу. З'являються теоретичні дослідження в таких розділах методики, як засоби навчання, контроль успішності оволодіння учнями іноземною мовою. Характерною рисою цього періоду є те, що дослідники значно більше ніж раніше приділяли уваги розвитку міжпредметних зв'язків під час навчання іноземним мовам. Разом з тим відзначимо, що практична мета навчання пов'язувалася з комунікативною спрямованістю, яка передбачала адекватне орієнтування в комунікативній ситуації, тобто виконання в тій чи іншій мірі ролі дійсного комуніканта в межах конкретного фрагменту спілкування.

Резюмуючи вищевикладене, відокремимо найбільш характерні прояви інтеграційних процесів при навчанні іноземній мові в різні епохи розвитку методичної науки:

- мова стала розглядатися як органічна цілісність, а не просто як сукупність окремих аспектів (фонетики, граматики, лексики);
- функція мови як засобу комунікації збагатилася між культурною і соціокультурною складовою;
- практичне навчання іноземній мові відбувалося на ґрунті цілісної єдності усної роботи і читання;
- спів ставна взаємодія рідної та іноземної мов стала пов'язуватись з практичними цілями навчання;
- з'явилася тенденція до організації вивчення іноземної мови з метою засвоєння технічного і наукового досвідів.

Література:

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. //Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. – М.: Высш.школа, 1982. – 373 с.
2. Ушинский К.Д. Родное слово //Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – № 5. – С.567.

О.Карасьова

ОСНОВНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ХАРКІВСЬКОГО ВЕТЕРИНАРНОГО ІНСТИТУТУ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розглядається питання організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах Слобожанщини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що підготовка фахівців на сучасному етапі потребує впровадження нових навчальних технологій, систематичного вдосконалення навчального процесу. Великого значення набуває оптимізація та підвищення ефективності самостійної роботи студентів, як однієї з активних форм навчання, що розвиває індивідуальні здібності, формує мислення, виробляє такі навички як самоорганізація, творчий пошук інформації, прийняття самостійних рішень, що сприяє інтенсифікації навчання.

Серед педагогічних досліджень, присвячених питанням організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах, відомі праці Гримич Г.М., Устон Х.З., Григорової С.Р., Смолянїнова А.А., Варшавського С.П., Степанова Ю.Л. та інших.

В історико–педагогічному аспекті такі дослідження відсутні. Метою цієї роботи є спроба простежити форми організації самостійної роботи студентів у Харківському зооветеринарному інституті кінця ХІХ – початку ХХ ст..

Аналіз історико–педагогічної літератури за темою дослідження свідчить про те, що найбільш діючими формами в організації

самостійної роботи студентів були репетиції, практичні й лабораторні заняття, науково–дослідницька робота, підготовка до лекцій. Всі вони відрізнялись особливостями й специфікою проведення, але поєднувало їх прагнення викладацького складу інституту таким чином організувати навчальний процес, щоб частиною необхідного для вивчення матеріалу кожен студент опановував самостійно.

Як свідчить аналіз різних документів, що деталізували викладання різних предметів, розподіли практичних занять між студентами, особисті справи випускників та професорів, самостійна робота студентів планувалась і контролювалась. Ці ж документи дали можливість реконструювати навчальний процес у Харківському зооветеринарному інституті в кінці XIX – на початку XX ст. і визначити специфіку кожної форми самостійної роботи, яка сприяла результативності навчального процесу у вищій школі.

Так, наприклад, з метою кращого засвоєння студентами предметів, які викладались на 1, 2, 3 курсах, проводились репетиції. Їх проводили, як повідомляють "Правила для студентів", "після першого навчального півріччя з усіх предметів, що викладались на кожному курсі, причому на таких репетиціях студенти повинні були виявити знання всього навчального матеріалу, вивченого в минулому академічному півріччі". [7; 10]. Значна частина викладачів проводила репетиції на кожній лекції, відводячи на них 10–15хвилин, а деякі виділяли на опитування чергове заняття й повторювали матеріал двох–трьох лекцій відразу. Слід відзначити й той факт, що викладачами вузу здійснювався контроль за відвідуванням студентами репетицій. Поважною причиною відсутності на репетиціях визнавали хворобу або інші обставини такого ж характеру. Але й у такому випадку студент повинен був з'явитися до директора, який призначав йому день для відповіді з тієї частини курсу, яка була пропущена ним на контрольній репетиції.

Згідно з § 46 "Правил для студентів Харківського ветеринарного інституту" студенту, який не з'явився на призначену репетицію, або відсутньому на репетиції, призначеної за розкладом, без поважної причини, чи тому, який відмовився відповідати на запропоновані питання, ставилась оцінка "0". [7; 10]

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що для репетицій студенти розподілялись інспектором на групи, чисельний склад яких для кожного курсу визначався нарадою згідно з § 50 "Правил для студентів". Оцінка знань на репетиціях відбувалась за 5–ти бальною системою.

У період, що досліджується, як свідчать матеріали "Правил для студентів", спогади представників професорсько–викладацького

складу інституту, нотатки випускників, ад'юнктів, звіти про діяльність Харківського ветеринарного інституту, однією з проблем в організації самостійної роботи студентів стало вирішення питання про активізацію мислення студентів під час слухання лекцій шляхом їх попередньої підготовки до неї. Ця підготовка велась у наступних аспектах: повторення попереднього матеріалу; використання в лекціях матеріалу інших дисциплін, з урахуванням міжпредметних зв'язків; попереднє вивчення студентами матеріалу наступних лекцій.

Так, наприклад, при дослідженні звіту "Про стан і діяльність Харківського ветеринарного інституту" видно, що багато студентів у позанавчальний час працювали в різних кабінетах, лабораторіях та клініках інституту під керівництвом відповідних професорів, займаючись або повторенням пройденого матеріалу, або дослідженням конкретних питань на запропоновані теми. [10; 160]

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що систематичне повторення студентами учбового матеріалу вважалось в інституті важливою умовою його засвоєння. Крім того, як свідчать звіти професорів, велике значення приділяли активізації "власної діяльності" студентів з метою формування їх критичного мислення переважно за допомогою запитань до студентів згідно викладеного матеріалу, виправлень і додатків професорів на відповіді студентів, використання наочності. Викладачі повинні були таким чином організувати лекції, щоб привернути увагу студентів, викликати їх зацікавленість, що сприяло ефективності самостійної роботи студентів, регулярному відвідуванню ними лекцій, розвитку творчого мислення. Лекції завжди ілюструвались таблицями, препаратами й моделями.

Так, наприклад, теоретичні лекції по зоології супроводжувались демонструванням препаратів, відповідних моделей та малюнків, що готувались завчасно. Крім того, вивчене демонструвалося студентам 1 курсу й у вечірні часи [9; 102]. А лекції з патологічної гістології супроводжувались демонструванням патологоанатомічних препаратів, що зберігались у музеї кабінету, а також свіжих препаратів, отриманих при розтині тварин на харківських міських скотобійнях. [8; 149]

Лекції професора Петропавловського Н.І. проходили в клінічному залі-аудиторії й супроводжувались демонструванням пацієнтів (амбулаторних або стаціонарних). Крім того, лектор використовував велику колекцію картин, які прикрашали стіни аудиторії і мали безпосереднє відношення до предмету приватної патології й терапії як важлива наочність при викладанні дисципліни. Як правило, демонструючи хворих тварин, професор звертав увагу на методику клінічних досліджень і регулярно залучав до участі в демонстрації кожного студента II курсу, викликаючи їх по черзі, за

алфавітом, що мало значний пропедевтичний характер і готувало студентів до клінічного курсу. Контроль та екзамени проводились публічно, при відчиненій аудиторії, що притягувало безліч слухачів і збуджувало інтерес до науки [10; 97].

Дослідження історико–педагогічної літератури з указаної проблеми дозволило зробити висновок, що практичні заняття студентів проходили в спеціальних кабінетах, музеях, лабораторіях, клініках, та все ж у вивченні навчального курсу переважали лабораторні заняття.

Так, наприклад, практичні заняття з патологічної гістології студентами III курсу проходили протягом всього року, по 6 годин на тиждень. На цих заняттях кожен студент повинен був приготувати колекцію препаратів із наступних 8 відділів: розлад права й лімфообіг (9 препаратів); розлад харчування (15 препаратів); пігментація (2 препарати); запалення (8 препаратів); регенерація (1 препарат); паразити (4 препарати); інфекційні гранулеми (3 препарати); новоутворення (28 препаратів).

Кожен студент повинен був під керівництвом доцента й асистента зробити розтин трупа тварини й записати протокол розтину в особливу книгу, із вказівкою всіх змін і відхилень від норми того чи іншого органа [8; 150].

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що молоді абітурієнти привчалися завжди до самостійної постановки клінічного діагнозу, а у відповідних випадках ще й до мікроскопічного й експериментального діагнозу. Так, наприклад, практичні заняття в зоотомічному кабінеті проходили щоденно по 3 години в післяобідній час під керівництвом професора Трохимова й проректора Боручикова, причому студенти, після доказу своєї спроможності щодо знання всіх препаратів, повинні були відзвітувати про знання загального препарату, зробити самостійно розтин і довести свої знання з усіх розділів анатомії. [10; 79].

Аналіз архівних документів за темою дослідження показав, що студенти Харківського ветеринарного інституту згідно правил даного ВНЗ на старших курсах проходили практику в хірургічній клініці й вели записи у зошитах, журналах історії хвороб свійських тварин, у яких студенти самостійно встановлювали анамнез, описували стан кожної тварини, ставили діагноз і прогноз, призначали курс лікування й описували перебіг хвороби і одужання.

Згідно з § 13 "Правил для студентів" /примітка 2/, студенту, який не подавав у кінці семестру описаних вище історій хвороб, не зараховувався клінічний семестр [2; 24г].

Так, наприклад, як свідчать архівні документи, Олексій С.А. вів запис історії хвороби стаціонарного хворого коня [1; 16]; студент IV курсу Петро Лонцький вів запис повного обстеження ока коня, де він встановлював діагноз, причину хвороби, прогноз та рецепт для одужання [5; 12].

Про важливість самостійної роботи студентів у навчальному процесі говорить і той факт, що клінічні заняття студентів IV курсу проходили під керівництвом професора й асистента не тільки в години за розкладом, але й у святкові дні, в часи, вільні від інших занять, не виключаючи наявність різдвяних вакацій [10; 98].

Аналіз літератури за темою дослідження свідчить про те, що на практичних заняттях самостійна робота студентів контролювалась, що сприяло ефективності занять студентів.

Так, практичні заняття з паразитології відрізнялись від інших практичних занять тим, що кожен студент повинен був намалювати все, побачене ним на занятті, що дійсно сприяло засвоєнню цього предмету. Для контролю занять було введено семестровий залік, для отримання якого студент повинен був підготувати препарати й малюнки, вміючи пояснити як їх зміст, так і спосіб приготування препарату [10; 146].

При аналізі історико–педагогічних реалій за темою дослідження виявлено, що багато вільного часу студенти проводили в лабораторіях, використовуючи лабораторні завдання як на практичних заняттях, так і у вільний від навчання час, готуючи домашнє завдання або працюючи за темою дослідження, наприклад, у лабораторії студенти самостійно знайомились з різними видами отруйних і шкідливих рослин, з класифікацією солодких злаків за гатунками. При закінченні цих занять кожному працюючому студенту з метою контролю за засвоєнням матеріалу давали одну із кормових речовин (сіно, зерно або вода), яку він повинен був самостійно й докладно дослідити, написати ветеринарний акт до зробленого ним аналізу й для рецензії, прочитати його завідуючому практичними заняттями для виправлення неправильностей при написанні й складанні акта. Внаслідок такої постановки практичних робіт кожен студент одночасно засвоював як методи ветеринарної експертизи кормових речовин, так і форму складання актів [8; 193].

Слід відзначити той факт, що студенти самостійно займалися й захоплювались дослідями, експериментами, різними науковими дослідженнями, а свої роботи друкували в журналі під назвою "Ветеринарний Вісник", який видавався під керівництвом професора Гордєєва А.А. [3; 93]. З 1889р., як показав аналіз документів, статті особливо успішних студентів друкувались у "Збірці Праць

Харківського Ветеринарного інституту" (наприклад, стаття студента Трапезонцева Г.С. "Дослідження Харківського продажного молока на туберкульоз", яка мала практичне значення[10; 162].)

Вивчення архівного матеріалу за темою дослідження показало, що наукова праця студентів заохочувалась грошовими винагородами, призначенням на посаду асистента, нагородою, золотими медалями. Так, наприклад, Мануйлова Т.М. за його наукові праці було нагороджено премією в сумі 100 карбованців на місяць. [6; 107]; студенту Баутцу Ф.І., який успішно працював під керівництвом проф. Дедюліна А.В., було запропоновано зайняти посаду асистента завдяки його самостійній науковій праці [4; 160].

Відзначимо той факт, що успішні самостійні дослідження студентів певною мірою програмувались, оскільки для нагород золотими медалями пропонувались більш складні теми. Так, у рапорті від 7 лютого 1911р. до ради ХВІ проф. Дедюлін А.В. запропонував теми для робіт на золоті медалі: "Змішані й повторні інфекції при чумі собак", "Отримання специфічної сироватки проти чуми собак" та інші [4; 179].

Аналіз архівних документів за темою дослідження показав, що ефективність і результативність самостійної роботи студентів перевірялись на іспитах. Згідно з § 16 "Правил для студентів" іспити складалися впродовж всього навчального року раз на місяць і в кінці кожного семестру [6; 56].

Суворі правила щодо складання іспитів сприяли активізації самостійної роботи студентів у процесі навчання, а також стимулювали студентів до самостійної роботи. Так, студентам, які не склали іспиту з природознавчих історичних предметів, не дозволяли відвідувати практичні заняття й складати іспити з спеціальних предметів; студентам, які не склали іспит з предметів першої черги, не дозволяли складати іспити з предметів другої черги. Винятком були органічна хімія, іспиту з якої передував іспит з неорганічної хімії. Студенти могли приступати до іспиту лише після прослуховування відповідного предмету. При переході з 1-го семестру на другий іспити були необов'язковими. Іспит з кожного предмету складався лише один раз. Останній іспит або останній залік практичних робіт давав право на отримання звання ветеринарного лікаря.

Вважаємо, що досвід організації самостійної роботи студентів Харківського ветеринарного інституту в кінці ХІХ – на початку ХХ століття досить актуальний для вдосконалення організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах сучасної України.

Література:

1. ГАХО., ф. 928, оп. 3., д. №1 //Алексеев Сергей Алексеевич 1900–1904
2. ГАХО., ф.928., оп. 3., д. №13 //Выщипан Дмитрий Львович, 1903–1939

3. ГАХО., ф.928., оп. 2., д. №24 //Гордеев Петр Андреевич, 1904–1907
4. ГАХО., ф. 928., оп. 3., д. №102 //Дедюлин Александр Васильевич, 1904–1924
5. ГАХО., ф.928., оп. 1., т.1., д. № 2472 //Лонцкий Петр Михайлович, 1987–1905
6. ГАХО., ф. 928., оп. 1., т.2., д. №2621 //Мануйлов Тихон Михайлович за 1861–1917 годы
7. Правила для студентов Харьковского ветеринарного института. – Х., тип. Попова, 1888
8. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного института за 1912 год. – Х., тип. Адольф Дарре, 1913, II
9. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного института императора Николая I за 1914 год – Х., тип. Адольф Дарре, 1915
10. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного института за 1913 г. – Х., тип. Адольф Даре, 1915.

Ю.Корнейко

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПОРІВНЯЛЬНО– ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ К.УШИНСЬКОГО.

Сучасна соціокультурна трансформація національної системи освіти в Україні відбувається на тлі інтегрування у загальний світовий та європейський освітній простір. У світі освітніх пріоритетів центр уваги перемістився на духовні фактори і цілі виховання, яке розглядається як динамічний організований процес гуманної соціалізації кожної особистості.

Людинознавчі питання особливо гостро актуалізувалися в Україні із другої половини XIX ст., що було пов'язано з активною громадською, педагогічною, просвітницькою діяльністю політико–просвітницьких рухів (“народництво”, “українознавство”), розвитком напрямів реформаторської педагогіки, загальними процесами гуманізації освіти (чисельне зростання мережі загальноосвітніх шкіл, відкриття жіночих освітніх закладів, оновлення змісту освіти, розвиток методик викладання, навчальних дисциплін тощо).

Біологічний підхід позитивістської антропології М.Чернишевського та його послідовників (М.Добролюбова, Д.Писарева, М.Шелгунова та ін.), християнсько–православній тенденції філософії людини П.Юркевича, педагогічна антропологія К.Ушинського та його послідовників (В.Водовозова, М.Грищенко, П.Каптерева, М.Гончарова, В.Стоюніна, К.Корнілова, Д.Тихомирова, С.Чавдарова та ін.) були предметом науково–педагогічного аналізу широкого кола учених: П.Блонського, Е.Днепров, С.Єгоров, В.Зажурило, Г.Костюк, Д.Лордкипанідзе, Є.Мединського, Л.Попової, В.Струминського, О.Сухомлинської та ін.

В умовах створення особистісно орієнтованого освітнього процесу значення набуває осмислення і конкретизація сутнісних ознак антропологічного підходу у порівняльно–педагогічних дослідженнях К.Ушинського, що й визначено темою даної статті. Завданнями наукового пошуку є: конкретизація окремих напрямів порівняльно–педагогічних досліджень славетного педагога та дослідження філософсько–антропологічного тлумачення К.Ушинським освіти як основи соціокультурного розвитку людини, способу реалізації її здібностей.

Інтенсивний розвиток порівняльної педагогіки – процес закономірний, зумовлений розширенням меж науково–педагогічних пошуків, інтегруванням освіти в цілому, Але порівняння є не предметом науки, а лише засобом, системою аналітичних методів. Порівняльно–педагогічні дослідження К.Ушинський поклав першоосновами формування власної педагогічної концепції, аналізуючи можливості застосування зарубіжного досвіду у вітчизняній школі. Вивчення зарубіжних теорій та практики шкільних систем не було самоцінністю для педагога, а лише першим рівнем його наукових розвідок. На тлі захоплення та механічного бездумного переносу педагогічного досвіду з–за кордону в умови вітчизняного шкільництва, яке спостерігалось у середині ХІХ ст., звернення К.Ушинського до проблем зарубіжної школи було оригінальним і конструктивним. Вчений по–новому оцінював і розробляв ці проблеми. Вже в перших своїх статтях, аналізуючи досвід зарубіжних систем виховання він розкрив найістотнішу закономірність, за якою відбувається розвиток освіти. Ця закономірність була названа принципом (ідеєю) народності виховання, полягала у тому, що відповідно до потреб і особливостей кожної країни має формуватися й системи освіти. Ці потреби й особливості, у першу чергу, визначають форми і зміст шкільної системи. Таким чином, штучне, механічне запозичення окремих методик з однієї національної освітньої системи іншу неминуче приведуть до негативних наслідків.

“Читаючи західні педагогічні твори, спостерігаючи навчальні заклади освічених країн Європи, – писав К.Ушинський у статті “Педагогічні М.І Пирогова, – ми... засвоюємо ті чи інші виховні джерела Заходу і під впливом їх прагнемо змінити й сформувані нашу народну освіту. Рідко собі звітуємо, з якої загальної ідеї витікають ці різноманітні правила, і наївно дивуємося, якщо, застосовувати їх у себе, бачимо, що ці правила суперечать одне одному.” Підсумовуючи, К.Ушинський наголосив: “Виховні ідеї кожного народу, насичені національним найбільше, тому неможливо й подумати про їх перенос на чужий ґрунт”. Безоглядне запозичення цих ідей є не що інше, як

“мертва форма”, яка не тільки не дає користі, але й здійснює руйнівний вплив на сформовані складові функціонуючої освітньої системи [1, т.3 с. 32–33].

К. Ушинський прагнув науково осмислити реальні шляхи збагачення вітчизняної педагогічної науки та шкільної практики. Пошуки цих шляхів керувалися головною ідеєю: потреби вітчизняної школи і науки є визначальним чинником будь-якої педагогічної ідеї чи методичної інновації. Тому практично всі порівняльно-педагогічні дослідження К. Ушинського відрізняються комплексним характером (аналіз на структурному, регіональному і генетичному рівнях).

“Педагогічна антропология” К. Ушинського – своєрідна, оригінальна праця, в ученій виклав системні узагальнення з опорою на досягнення широкого кола наук, обґрунтуванням суспільно-історичним розвитком свого народу, підтвердженням фактичних порівняльно-педагогічних досліджень.

Вивчення зарубіжного педагогічного досвіду було предметом постійних занять К. Ушинського упродовж усієї його педагогічної діяльності. Так, у початковий період його педагогічної роботи освоєння зарубіжної педагогічної теорії та вивчення системи освіти в країнах Європи та Америки відігравали стимулюючу роль у формування його антропологічного педагогічного світогляду. Синтетичний склад мислення вченого, прагнення до філософського обґрунтування педагогічного процесу забезпечили досліднику-початківцю чітке розуміння витоків та механізмів формування напрямків і течій в педагогіці, розуміння суті основних педагогічних категорій, розкриття нового бачення педагогічних явищ, прийомів і методів. Результатом цих аналітичних процесів стали блискучі статті “Про користь педагогічної літератури”, “Три елемента школи”, “Про народність у громадському вихованні”, “Шкільні реформи в Північній Америці”, “Про засоби поширення освіти через грамотність”, “Внутрішній устрій північноамериканських шкіл”. У цих статтях була розкрита ідея народності виховання, демократизації системи народної освіти. У своїх поглядах на суспільний розвиток ученій обґрунтував тезу про визнання людини як рушійної сили соціальної еволюції. Показуючи пряму залежність економічного прогресу від успіхів в освіті, К. Ушинський довів доцільність і значимість обов’язкової шкільної освіти для всіх. Визначивши пріоритетом наукового вивчення суті людської природи – самосвідомості, педагог проголосив: “Кожен народ має свій особливий ідеал людини”. Це твердження заперечувало механічні копіювання сформованих в інших історичних умовах педагогічних систем.

Проголошуючи педагогіку як науку про виховання людини, предметом якої є людина, К.Ушинський показав залежність цієї самостійної науки від суміжних наук про людину: анатомії фізіології, патології людини, психології, логіки, філософії, географії, статистики, політичної економії. В усіх цих науках викладаються, класифікуються факти, відповідності в яких, формують властивості предмета виховання – людини. Це основа педагогічної антропології К.Ушинського.

У педагогічному світогляді К.Ушинського першочергово виявляється розуміння необхідності єдності теорії й педагогічної практики. Говорячи про педагогіку як мистецтво виховання, учений підкреслював її творче призначення у збагаченні духовної суті особистості. Мистецтво – утворююче, а педагогіка – вище з мистецтв, бо прагне задовольнити потребу людини в удосконаленні своєї природи, душі і тіла. Та без науки мистецтво неможливе.

Особливо виділів К.Ушинський кардинальну для того часу ідею, практичне втілення якої до сьогодні викликає труднощі й протиріччя, – єдності виховання і навчання. Так, у статті “Три елементи школи” на прикладі навчальних закладів Англії, Німеччини, Франції учений розкрив педагогічну недоцільність штучного розподілу цих процесів, спробував накреслити шляхи уникнення подібного розподілу: “Діяльність будь-якого навчального закладу, якщо він має хоча б якусь виховну мету, складається з трьох елементів... – адміністративного, навчального і виховного... Ці три основні елементи... можуть перебувати і перебувають у різноманітних діяльних комбінаціях. Інколи вони поєднуються досить тісно, інколи розподіляються між окремими виконавцями, і часто перебувають у протидії” [там само, т.2, с.42]. Найяскравішим прикладом такого розподілу, на думку К.Ушинського, є французькі і німецькі навчальні заклади. В Англії ж простежується тенденція об’єднання визначених елементів з прерогативою виховних завдань школи. У Німеччині ж, відмічав педагог, “навчання перебуває завжди на першому плані, не поєднуючись часто з вихованням,...яке...приноситься в жертву науки, або, правильно кажучи, наука й освіченість є кінцевою метою, на яку й спрямоване виховання”. [там само, т.2, с.78]. У французькій школі основним є адміністративний елемент, якому підлягають навчання і виховання.

Аналізуючи співвідношення навчання і виховання в різних країнах К.Ушинський категорично відкидав і жорстко критикував офіційну педагогічну доктрину відомства народної освіти Російської імперії, яка орієнтувалася на німецький класицизм й відповідні педагогічні новації з досвіду німецьких освітніх закладів. Критикуючи французькі ліцеї, педагог показав невідповідність роботи вітчизняних закритих навчальних закладів (на зразок Гатчинського сирітського

інституту або кадетських корпусів), для яких цінніший зовнішній порядок й відповідність стандартам.

Наступний період порівняльно–педагогічних досліджень К.Ушинського пов'язаний зі зверненням до вивчення досвіду зарубіжних шкіл та теоретичного обґрунтування педагогічних проблем під час реагування “Журналу Міністерства народної освіти”. Метою цього періоду було, передусім, спрямування порівняльно–педагогічних досліджень на вивчення й аналіз проблем, пов'язаних із задачами реформування вітчизняного шкільництва у 60–ті рр. XIX ст. К.Ушинський організував широке й всебічне вивчення педагогами зарубіжного освітнього досвіду, спрямував наукові пошуки, даючи публікаціям свою передмову і примітки. За 18 місяців його редакторської роботи було опубліковано 113 статей, з питань вивчення зарубіжної педагогіки і школи – 27, тобто майже чверть. Статті висвітлювали матеріали у такій послідовності: питання організації Європейської школи, усіх структурних відділів шкіл у Німеччині, Англії, Франції. Особлива увага приділялася вивченню досвіду організації початкової освіти (історичний, організаційний, теоретичний, методичний аспекти). Істотне значення для становлення вітчизняної початкової школи мали опубліковані в журналі методичні й дидактичні посібники, серед яких книга А.Дістервега “Початки дитячого шкільного учіння” (В.Чернишов і В.Струминський висловили припущення, що приклад роботи зробив сам К.Ушинський).

Згодом, методичні нароби щодо організації початкової освіти, педагог в узагальненому вигляді подав у книгах “Дитячий світ”, “Рідне слово”.

Багато уваги К.Ушинський приділяв і питанням підготовки учительських кадрів, потреба в яких посилювалась внаслідок ряду освітніх реформ в Російській імперії. Серед чисельних статей, присвячених цій проблемі, слід виокремити проект ученого для створення вчительської семінарії в Росії, переклади–перекази “Гімназійної педагогіки К.Шмідта”, брошури професора Стоя про досвід роботи педагогічних курсів при Сієнському університеті.

Вивченню зарубіжної школи та педагогічної думки був присвячений і останній період творчості педагога – тривале відрядження–заслання за кордон з 1862 року. Результатом цього періоду стала розробка теорії початкового навчання та створення фундаментальної праці з педагогіки “Людина як предмет виховання”. К.Ушинський, маючи змогу дослідити практичну педагогічну дійсність, акцентував увагу на соціально–педагогічних причинах і наслідках усіх педагогічних дій і явищ. Результати такого системного дослідження викладено в статтях “Педагогічна подорож по

Швейцарії”, “Одна з темних сторін німецького виховання”, звіті про закордонне відрядження. Цим К.Ушинський підтвердив вірність антропології як основі своїх педагогічних переконань і світоглядів.

Підсумовуючи вище викладене, слід зазначити, що в педагогічній діяльності К.Ушинського з огляду на характер, спосіб і проблематику порівняльно–педагогічних досліджень, можна виділити ряд періодів, перший з яких позначився критико–аналітичним узагальненням досвіду зарубіжних педагогічних систем і утвердження ідеї народності виховання; другий – системним вивченням актуальних питань організації й діяльності закладів початкової освіти у країнах Європи та Америки, взаємодії структурних відділів національних освітніх систем та організацій педагогічної освіти в Російській імперії з урахуванням досвіду інших країн у цьому напрямку; третій – теоретико–методологічне обґрунтування основ педагогічної антропології, яка ідейно передбачає розуміння системи освіти у єдності навчання і виховання як середовища соціокультурної самореалізації особистості, формування здібностей людини.

Серед перспектив подальшої розробки даної теми є: дослідження методики порівняльних педагогічних узагальнень К.Ушинського, висвітлення доробку вченого у третій період науково–педагогічної творчості.

Література:

1. Ушинський К.Д. Собрание сочинений: [В 11т.] /Редкол.: А.М.Еголин (гл.ред), Е.Н.Медынский, В.Я.Струминский (сост. и подгот. к печати) – М.; Л.: изд-во АПН РСФСР, 1948 – 1952.; Т.2: Педагогические статьи 1857 – 1861гг. – 1948. – 656с.; Т.3: Педагогические статьи 1862 – 1870гг. – 1948. – 692с.

Т.Кошечкіна

ПОГЛЯДИ Ф.О.ЗЕЛЕНОГОРСЬКОГО НА ПРОБЛЕМУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в Україні, вимагають радикальної трансформації змісту освіти, приведення її у відповідність з потребами особи і суспільства. Серед стратегічних завдань реформування змісту освіти чільне місце посідають питання органічного поєднання його загальноосвітньої і фахової, гуманітарної і природничо–математичної складових, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, тісний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями.

У зв'язку з цим набуває першочергового значення звернення до накопиченого в історії педагогічної думки досвіду реорганізації змісту

освіти, вивчення і творче використання спадщини вітчизняних педагогів, науковців, діячів освіти і культури минулого.

Вектор нашого дослідження спрямований на період кінця ХІХ – початку ХХ століття, що характеризувався інтенсивним пошуком нової концепції змісту освіти, яка базувалась на принципах взаємозв'язку загальноосвітніх знань, відповідності шкільної освіти науковим, психологічним і етичним вимогам, розвиваючому і виховую чому впливові освіти на учнів.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що перелічені питання знайшли широке висвітлення в історико–педагогічних дослідженнях В.Вихрущ, Н.Дем'яненко, М.Євтуха, С.Золотухіної, Н.Ничкало, В.Майбороди, О.Сухомлинської, Н.Щокіна та ін.

Мета даної статті – схарактеризувати погляди на проблему змісту шкільної освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття харківського вченого Ф.Зеленогорського.

Як показало проведене дослідження, на кінець ХІХ – початок ХХ століття досить гостро постала проблема обґрунтування змісту шкільної освіти, яка була обумовлена прогресом науки, вимогами ввести в програми загальноосвітньої школи реальні знання в якості основи для спеціальної і професійної підготовки учнівської молоді, логікою розвитку самої педагогічної теорії.

Як відомо, офіційна педагогіка при обґрунтуванні змісту шкільної освіти виходила з потреб зміцнення монархічної держави, системи релігійних поглядів, а також традицій західноєвропейської, а особливо німецької, школи. Позицію офіційної педагогіки по відношенню до змісту освіти красномовно характеризували діючі на кінець ХІХ століття програми, в тому числі, навчальні плани так званої народної школи і класичної гімназії. Так, навчальний план початкової школи (1897р.) свідчив про надання переваги в ньому релігійній догматиці. На такі предмети, як Закон Божий, церковнослов'янська грамота, церковний спів в навчальному плані відводилось 12 годин з 27. В навчальному плані класичної гімназії з двома давніми мовами на їх вивчення використовувалось 65 % навчального часу, 18 % припадало на математику і Закон Божий. На інші предмети – природознавство, географію, історію, малювання – 16,5 % [1, 36]. Вважалось, що самі по собі знання ніякої освітньої цінності не мають, а перелік навчальних предметів може бути будь–яким. У школі на перше місце ставились не знання, а виховання релігійно–монархічних почуттів, настроїв, вірувань.

Підкреслимо, що на початок ХХ століття досить гострої форми набула полеміка між прихильниками теорії формальної і матеріальної освіти. Зокрема, за теорією матеріальної освіти стояла реальна школа,

яка найбільш відповідала потребам соціально–економічного розвитку. Прихильники цієї теорії вказували на те, що вивчення природничих наук найкраще сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів. При вивченні реальних предметів і явищ “вступають в дію органи почуттів”. Це головні “інструменти”, зняряддя”, за допомогою яких людина отримує знання про навколишній світ. Хоча давні мови й сприяють інтелектуальному розвитку, однак вони не забезпечують розвиток всіх духовних сил школярів. На думку прихильників теорії матеріальної освіти, чим більша сума реальних знань перебуває у використанні, тим ближчі ідеали економічного добробуту [1, 39].

Зі свого боку, прихильники формальної освіти, вважаючи філологічну ерудицію ідеалом загальноосвітньої школи, намагались довести виключне значення давніх мов, які відкривали учням ідейний спадок античного світу.

Однак, ні теорія формальної, ні матеріальної освіти не могли слугувати достатнім обґрунтуванням змісту шкільної освіти, яка б відповідала вимогам часу. Передова педагогічна думка вела активні дискусії стосовно загальноосвітньої цінності окремих наук, співвідношення науки і навчального предмету, загальної і спеціальної освіти, виховую чого впливу навчальних дисциплін. Ці проблеми, на думку педагогів, науковців, громадських діячів повинні бути вирішені в напрямку педагогічних ідеалів, які задовольняють потребам і прагненням дитини до всебічного розвитку всіх її здібностей. К. Ушинський з цього приводу писав: “Якщо нескінченні суперечки про переваги реальної і класичної освіти тривають до сих пір, то тільки через те, що саме це питання поставлено невірно. Не про переваги цих двох напрямків в освіті, а про їх гармонійне поєднання слід було б говорити і шукати засоби для такого єднання в духовній природі людини” [2, 35].

З нашої точки зору, досить цікаві погляди стосовно змісту шкільної освіти і його виховного впливу висловив у ряді робіт харківський учений кінця XIX – початку XX століття Ф. Зеленогорський. Зокрема, в статті “Пробел в учебном плане средней общеобразовательной школы” 1902, учений, узагальнюючи погляди прогресивних представників вітчизняної педагогічної думки (К. Ушинського, М. Пирогова, С. Миропольського, В. Вахтерова, П. Каптерева та ін.), констатував наступні позиції з організації шкільної освіти:

1) початкова школа має давати елементарні знання, необхідні в житті кожної людини (читання, письмо, рахунок, молитви); вища професійна школа, не виключаючи університетів, покликана повідомляти спеціальні наукові знання, готувати спеціалістів до

виконання різноманітних державних і суспільних функцій; середня ж школа має бути загальноосвітньою і виховуючою без прямих професійних і унітарних цілей;

2) середня школа повинна бути національною [3, 1].

Даючи оцінку існуючій наприкінці XIX – на початку XX століття середній школі, учений наголошував на негативному явищі розподілу навчальних предметів на головні, основні і другорядні. На думку Ф.Зеленогорського, щоб зберегти рівновагу між кількістю наук, що вивчаються в школі і “розумовими силами молодого покоління учнів”, слід знайти інший спосіб, відмінний від поділу предметів на головні і другорядні, чи виключення окремих наук з навчального плану. Рішення вказаної проблеми учений вбачав, з одного боку, в удосконаленні методів викладання, з іншого – в раціональному розташуванні навчальних предметів. Перший спосіб мав бути спрямований на те, щоб учні з найменшою затратою сил і часу набували найбільшої кількості знань; другий, щоб вивчення одного предмету готувало учнів до сприйняття наступного згідно послідовності і логічного зв'язку. При цьому Ф.Зеленогорський наполегливо рекомендував учителям середньої школи не замикатись у вузькі рамки своєї спеціалізації, а всіма силами сприяти вивченню всіх навчальних предметів, глибоко усвідомлюючи взаємозв'язок наук. Досягти такої мети, за переконанням педагога, можна шляхом штудіювання філософських курсів на всіх факультетах університету, які готують учительські кадри [3, 7–8].

З нашої точки зору, досить виважено вчений підійшов до характеристики доцільності вивчення в середній школі давніх мов. Він констатував, що на початок XX століття віра в розвиваюче і виховуюче значення класичних мов і літератури в провідних країнах Європи не ослабла. Це пояснювалось рядом причин: досконалою методикою викладання, належною підготовкою викладачів та високими результатами в навчанні. Окрім того, аристократичні і привілейовані верстви суспільства вимагали привілейованої середньої школи, якою вважалась саме класична [4, 3]. Натомість, за переконанням ученого, багаторічний досвід викладання давніх мов у вітчизняній школі засвідчив згубність такого явища. Так, високо оцінюючи розвиваючий і виховуючий вплив грецької філософської думки і літератури, спорідненість вітчизняної історії і культури з давньогрецькою і візантійською, Ф.Зеленогорський наголошував: “...Не для середньої школи така філософська література, як давньогрецька. Стара школа не досягла того, щоб зробити її доступною для учнів. Не думаю, що нова школа в цьому напрямі буде більш успішною” [4, 4].

Варто також наголосити, що будучи прихильником викладання в середній школі природничих наук, учений застерігав від хибної думки стосовно того, що чим більше знань набуває учень, тим більше розвивається. Як приклад, він наводив саме різнопланове вивчення класичних мов.

Аналіз наукових праць Ф.Зеленогорського [3, 4] дали підстави для висновку, що вчений на перше місце в реорганізації змісту шкільної освіти ставив вимогу запровадження національної школи, яка б виховувала учнів у дусі патріотизму. Досягнення поставленої мети бачилось ученим в розширенні і вдосконаленні викладання таких навчальних предметів, як рідна мова і література, вітчизняна історія і географія. Навіть природничі дисципліни, на думку педагога, мають брати за точку відліку вітчизняну філософську думку. [4, 4]. При цьому Ф.Зеленогорський особливу увагу звертав на те, що національне виховання перебуває в тісному зв'язку з вихованням моральним і громадянським. І саме в цьому напрямку, за переконанням науковця, в навчальному плані проекрованої середньої школи існували суттєві недоліки. Запровадження нового навчального курсу “закознавства”, викладання Закону Божого, практичні вправи моральної спрямованості достатні для середньої школи взагалі, але в старших класах має бути щось інше, що відповідає віковій і особливостям розвитку старшокласників. Вдавшись до аналізу вікової періодизації змісту виховання Дж.Локка, Ж.Руссо, Ф.Зеленогорський звернув увагу на те, що з настанням періоду “змужнілості” в учнів прокидаються нові інстинкти, що викликають нові почуття і емоції, під впливом яких народжуються нові ідеї, бурхливо розвивається самосвідомість, критичне відношення до всього того, що раніше сприймалося на віру. Щоб розвивати у вихованців критичне ставлення до шкідливого зовнішнього впливу, Ф.Зеленогорський рекомендував ввести в якості навчального предмету в старших класах викладання “етики”. Особливо обурювало в цьому відношенні вченого те, що “етика”, як наука, не викладалась у вітчизняних університетах, які готували майбутніх учителів. У цьому плані Ф.Зеленогорський поділяв точку зору професора Берлінського університету Паульсена: “Якщо вчителі знову почнуть вивчати філософські науки (історію філософсько–етичних учень, етику, прикладну етику, логіку), то вони перейдуть і в шкільну освіту, незалежно від того, включені вони до навчальних програм чи ні” [3, 8].

Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що Ф.Зеленогорський виступав активним поборником реорганізації змісту шкільної освіти кінця XIX – початку XX століття. Чільне місце в його концепції проекрованої школи посідали питання загальноосвітньої

цінності окремих наук, співвідношення науки і навчального предмету, виховуючого впливу навчальних дисциплін. Істотним недоліком як середньої так і вищої школи вчений вважав незадовільний стан викладання філософсько–етичних дисциплін, що суттєво звужувало реалізацію виховних завдань навчальних закладів різних типів.

Література:

1. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: Историко–педагогический очерк. – М.: Педагогика, 1987. – 152с.
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. – Т.8. – М.–Л., 1950.
3. Зеленогорский Ф.А. О преподавании философии в университете. – Х.: Тип. губ правл., 1902 – 8с.
4. Зеленогорский Ф.А. Пробел в учебном плане средней общеобразовательной школы. – Х.: Тип. губ правл., 1902. – 8с.

С.Лунаренко

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Дана стаття присвячена дослідженню поглядів видатних діячів різних епох на проблему формування активності учнів у навчанні, її значення для розвитку особистості; розглядаються також різні способи активізації учнів у навчанні, що використовувались на певному історичному етапі на Заході та в Україні.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема формування пізнавальної активності завжди була і залишається однією з найактуальніших педагогічних проблем, бо успіх процесу навчання у значній мірі залежить від відношення учнів до засвоєння знань, мотивів пізнавальної діяльності, інтересів і потреб. Активність у навчанні – це рушійна сила, яка відкриває розум і серце дитини для благотворного впливу науки.

На сучасному етапі розвитку освіти проблема пізнавальної активності учнів потребує переосмислення з урахуванням реалій сьогодення, нових завдань шкільної освіти, спрямованих на виховання в зростаючому поколінні здібностей до пізнавальної діяльності, постійного та активного накопичення знань.

Цікавим у даній площині є з'ясування ставлення видатних представників різних епох, різних світоглядних підходів до проблеми активності у навчанні, бо майже всі видатні філософи і педагоги вказували на значення активності у розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що у педагогічній літературі представлені праці, в яких розглядаються різні

аспекти цієї проблеми. Проблему пізнавальної активності та пізнавального інтересу глибоко досліджували такі науковці, як Л.Аристова, Н.Бібік, В.Лозова, П.Підкасистий, І.Харламов, Т.Шамова, Г.Щукіна та ін. Окремі аспекти історичного погляду на проблему пізнавальної активності представлені у працях таких науковців, як І.Гавришак, М.Левківського, О.Піскунова, О.Пометун, О.Попова, В.Смаль та ін.

Метою даної статті є аналізі визначення перспектив використання історичного досвіду формування активності дітей у процесі навчання і виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як свідчить аналіз літературних джерел, витoki проблеми активності особистості дуже глибокі, що знайшло відбиття у культурах Давньої Греції, Риму, народній педагогіці, педагогічних ідеях видатних мислителів свого часу.

Так, давньоримський мислитель Квінтіліан зазначав, що кращому навчанню сприяють ігри, під час яких можна розрізнити характер дітей; слід давати їм деякий відпочинок, після якого вони більш жваво починають навчання [5, С. 45].

Давньогрецький філософ Демокрит вважав допитливість і цікавість головними мотивами, що активізують навчання. Він казав, що краще спонукати дітей внутрішнім потягом і словесним переконанням, аніж силою [5, С. 9].

Видатний філософ Платон вважав головними засобами навчання і виховання дітей до 7-річного віку різноманітні ігри, казки і легенди, музику [3; 5].

Видатний філософ античного світу Аристотель, розглядаючи зміст і методи фізичного, морального, розумового та естетичного виховання з урахуванням вікових особливостей дітей, говорив про необхідність чергування діяльності та відпочинку [5, С. 36]. Він наголошував, що ігри у процесі навчання дітей повинні мати своє місце і призначення [3, С. 58].

В епоху Відродження у поглядах передових мислителів знайшли відображення ідеї гуманізму у вихованні. Гуманісти наполягали на використанні активних методів, що розвивають мислення дітей. Наприклад, французький гуманіст Ф.Рабле бачив шлях до оволодіння знаннями в активній діяльності самої дитини, яка, спостерігаючи природу і життя, порівнює та узагальнює [5, С. 49].

Інший французький мислитель М.Монтень бажав, щоб у процесі виховання і навчання діти набували здібність розумно мислити, пізнавали світ. Він говорив, що треба давати дитині можливість виявити свої здібності, чому може сприяти створення ситуації вибору,

коли дитині дозволяється обирати та розрізняти різні речі, інколи вказуючи їй шлях, а інколи дозволяючи відшукати шлях їй самій, тим самим стимулюючи до самостійної розумової діяльності [3; 5].

Італійський гуманіст Т.Кампанелла дотримувався думки, що навчання повинно базуватися на наочності, а діти набувають елементарні знання про всі речі та явища під час прогулянок, розглядаючи намальовані на стінах міста картини, на яких зображені тварини, рослини, знаряддя праці тощо [5, С. 56].

Видатний педагог Я.–А.Коменський зазначав, що важливо забезпечувати позитивне ставлення учнів до пізнання, пробуджувати в них інтерес до пізнання, навчати їх без труднощів і нудьги, граючи і жартуючи; треба усіма можливими способами запалювати в дітях гаряче прагнення до навчання.

Англійській філософ Д.Локк вважав, що виховання повинно спиратися на інтерес і цікавість, що сприятиме розвитку самостійного мислення учнів [5].

Видатний мислитель Ж.–Ж.Руссо висував вимогу активізації методів навчання дітей з урахуванням їхнього особистого досвіду. Він наголошував, що треба підтримувати допитливість дітей, а не поспішати задовольнити її; ставити питання, доступні розумінню дитини, і надавати можливість їх вирішувати [3; 5].

Швейцарський педагог І.Песталоцці стверджував, що навчання повинно відповідати ступеням індивідуального та вікового розвитку дітей. Велика заслуга Песталоцці полягає в розвитку принципу наочності навчання, в прагненні пов'язати чуттєве сприйняття з розвитком мислення. Найважливішим завданням навчання він вважав розвиток логічного мислення, пізнавальних здібностей, уміння логічно і послідовно висловлювати свої думки. Навчання повинно розвивати учнів, спонукати їх до самостійної діяльності [5, С. 275].

Німецький педагог–теоретик ХІХ ст. І.Гербарг вважав, що завданням навчання є розвиток у дітей всебічного інтересу, з яким пов'язується навчання всіх предметів, їх відбір та методика навчання [5, С. 323].

Видатний німецький педагог Ф.Дістверг наголошував, що виховання має будуватися з урахуванням принципів самостійності, природовідповідності і культуровідповідності. Він зазначав, що треба пробуджувати пізнавальні задатки вихованця, щоб вони розвивались у засвоєнні й у пошуках істини [5, С. 354].

На рубежі ХІХ–ХХ ст. з'явилась ціла низка нових концепцій освіти і виховання, де в центрі стояли ідеї вільного розвитку дитини, врахування її потреб та інтересів. Так, представники експериментальної педагогіки (В.Лай, Є.Мейман, А.Біне) вважали

центром виховного процесу діяльність самої дитини, яку треба організувати, враховуючи її психологічні та фізіологічні особливості та потреби. Згідно теорії центрів інтересів (О.Декролі) процес навчання повинен будуватися на основі “центрів інтересів” дитини, тобто слід враховувати дитячі інтереси, особливості мислення та активну природу дитини. Також роль інтересу, мотивів, потреб у поведінці дитини акцентується і в теорії функціональної педагогіки, представники якої (Е.Клапаред, А.Фер’єр) розглядали гру як засіб підвищення ефективності навчання, розв’язання проблеми інтересів дитини та її потреби в русі. Представники педоцентризму (Д.Адамс, Х.Рагг, А.Шумахер) головними принципами навчання вважали свободу та інтерес дитини [2].

Таким чином, наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у зарубіжній педагогіці сформувались педагогічні течії, які стали основою виховання і навчання на засадах гуманізму, врахування інтересів дитини, вивчення її психічного розвитку, заохочення творчості, самостійності особистості в навчальному процесі.

В українській та російській системі виховання ще здавна велике значення мало народне виховання, яке повинне було підготувати дітей до життя та діяльності. До важливих засобів цієї підготовки відносились ігри, дитячий фольклор, продуктивна праця, свята тощо. У народній педагогіці Київської Русі основними принципами виховання вважались гуманізм, природовідповідність, культуровідповідність, активність дитини, а методами виховання – залучення до активної діяльності, заохочення і покарання, особистий приклад [2].

У козацьких школах методи навчання були обмежені, і вчителі намагались активізувати навчальний процес, використовуючи наочність [2, С. 154].

Видатний український філософ і педагог Г.С.Сковорода активно виступав за творче розв’язання проблем виховання і навчання, за розвиток людини на основі єдності розуму, серця і волі.

Досвід освітян ХІХ ст. дає можливість глибоко і всебічно вирішувати проблему стимулювання зацікавленості в сучасному навчально–виховному процесі. Наприклад, для спонукання молоді до навчання, а також для контролю за успішністю та засвоєнням знань освітні заклади ХІХ ст. вдавались до різних заходів, серед яких були: індивідуальні роботи; постійне експериментування з екзаменаційною системою з метою досягти максимально ефективного результату; система інспектування спеціальними співробітниками міністерства та навчального округу закладів освіти [7, С. 32].

У ХІХ ст. у Західній Україні також вирішувалась проблема зацікавленості учнів. Перехід до пояснювально–ілюстративного типу

навчання зумовив застосування нових методів навчання, з–поміж яких словесні (розповідь, лекція, пояснення, бесіда), практичні (перекази, описи, письмові звіти про самостійно прочитані книги, порівняльні характеристики персонажів творів та історичних осіб), наочні (малюнки, схеми). Були підготовлені необхідні навчальні видання (читанки, граматики, хрестоматії, збірники вправ, рекомендації, словники), автори яких значну увагу приділяли змісту й систематизації навчального матеріалу, враховували наступність у подачі знань, використовували порівняльні таблиці й схеми, що сприяло формуванню пізнавальної активності учнів [1, С. 171].

М.Остроградський зазначав, що зацікавити дитячий розум – це одне з головних положень освітньої доктрини. В дітей молодшого віку підтримка активної уваги та зацікавленості досягається, на його думку, максимальною конкретизацією процесу навчання.

Видатний український просвітитель О.Духнович надавав пізнавальній активності учнів великого значення для свідомого засвоєння знань. З метою полегшення цього процесу слід використовувати природні речі, малюнки, які збуджують активність, підвищують інтерес учнів. Вчитель має збуджувати дитячу ініціативу, виховувати допитливість і внутрішній потяг до знань [2].

Видатний учений М.Пирогов вважав, що головним завданням педагога є організація навчально–пізнавальної діяльності учнів на рівні усвідомленого розуміння матеріалу. Особливу увагу він приділяв застосуванню активних методів навчання, що дозволяли тримати увагу всіх учнів у постійній напрузі. Цьому сприяють використання ігор, відомості з предметів у ігровій формі, бесіди.

Значний внесок у розробку питання активності навчання внесли праці К.Ушинського, який був послідовником активного наочного навчання, що має озброювати учнів системою наукових знань. З метою активізації навчання він рекомендував застосовувати зміну занять і різноманітність методів. Одне з провідних завдань навчання він бачив у виробленні в учнях різних прийомів активної навчальної діяльності, які сприяють розвитку логічного мислення [4].

Видатний поет і вчений І.Франко виступав за формування в учнів інтересу до навчання, до науки. Цього, на його думку, можна досягти, використовуючи активні методи навчання, намагаючись розвивати в учнів творче мислення.

Інший український вчений В.Вернадський вважав, що методи науково–дослідної роботи учнів повинні мати ряд особливостей: активний інтерес і уважне ставлення до роботи, забезпечення умов для свободи думок і висловлювань, особистий приклад тощо [4, С.370].

Видатний вчений Г.Костюк наголошував, що від вибору методів навчання залежить активна діяльність учнів. Не менш важливо активізувати прагнення учня до пошуку способів розв'язання пізнавальних і практичних задач [4, С. 537].

У педагогіці 20-х років виникла вимога будувати навчання на життєвій і трудовій основі, що розглядалось як умова активізації діяльності учнів [3, С. 68]. Більше уваги приділялось наочності як засобу розвитку пізнавальної активності дітей. Словесні методи навчання були оголошені пасивними. Їм протиставлялись активно-трудоий, дослідницький, практичний, лабораторний, евристичний, проектний та інші, що становили групу методів активного навчання [7, С. 10].

Питання активізації пізнавальної діяльності учнів глибоко досліджувались у працях українського педагога Г.Ващенко. Активність особистості він пов'язував з її творчістю та ініціативністю. Активізація пізнавальної діяльності, на його думку, пов'язана з формуванням уваги, без якої не може відбуватися сприйняття, спостереження, логічне мислення, творча фантазія. Г.Ващенко зазначав, що формуванню активності учнів сприяє ігрова діяльність у навчанні, яка спрямована на розвиток інтелекту. Він також пов'язував активізацію з формуванням інтересів.

У 60–70-х роках з метою активізації навчання було введено у практику проблемне навчання, евристичну бесіду, програмоване навчання тощо [7, С. 10].

Значний внесок у розробку проблеми пізнавальної активності зробив видатний педагог В.Сухомлинський, який зазначив, що активність характеризує відношення особистості до діяльності. Він визначив також шляхи формування пізнавальної активності: включення учнів у самостійну пізнавальну діяльність, дослідження ними закономірностей, фактів, явищ; застосування знань; поступове розумове поглиблення в знання, внаслідок якого учні кожного разу, повертаючись до вивченого раніше, бачать у фактах, явищах щось нове [2; 4].

У 70–90-х роках багато вчених (В.Лозова, Т.Шамова, Г.Щукіна та ін.) займались проблемою формування пізнавальної активності та пізнавальних інтересів учнів, базуючи свої дослідження на глибокому врахуванні фізіологічних та психологічних особливостей учнів певної вікової групи, досліджуючи прояви їхньої пізнавальної активності у різних видах навчальної діяльності.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як свідчить проведене дослідження наукової літератури, багато видатних філософів, педагогів приділяли увагу питанню активності учнів у навчанні. Вони розглядали активність у різних аспектах (біологічному, психологічному, соціологічному), поступово

ускладнюючи її визначення, пропонували певні способи активізації пізнавальної діяльності, і таким чином сформували основу, на якій базуються сучасні педагогічні дослідження з даної проблеми. З огляду на актуальні питання сьогодення особливий інтерес викликають проблеми шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів та впровадження їх у роботу шкіл.

Література:

1. Гавришак І. Формування пізнавальної активності учнів у навчальному процесі гімназій Галичини другої половини ХІХ с.: Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 /Прикарп. ун–т ім. В.Стефаника. – Т., 2000. – 217 с.
2. Левківський М. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
3. Лозовая В., Камышанченко Е. Формирование познавательной активности школьников. – Белгород: БГУ, 2000. – 232 с.
4. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник /Бойко А., Бардінова В., Безобразова Л., Борщ Ж., Гриньова М. та ін. /Під ред. Бойко А. – К.: ВД “Професіонал”, 2004. – 576 с.
5. Пискунов А. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
6. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять //Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 10–15.
7. Попова О. Стимулювання зацікавленості в навчанні та контроль за якістю знань у навчальних закладах Києва (Друга половина ХІХ ст.) //Рідна школа. – 2001. – №4. – С. 31–32.

Т.Попова

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО–ВИРОБНИЧОЇ ТА ГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНО–ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ (1986–1996 РР.)

У статті проведено історичний огляд існуючого досвіду діяльності професійно–технічних училищ швейного профілю, на прикладі функціонування навчально–виробничого процесу та ведення господарчої діяльності в період становлення ринкових відносин.

Наприкінці останнього десятиріччя ХХ століття збільшилась потреба в інтелектуально розвинених та грамотних робітників, зокрема і в швейній галузі. Посилювало даний фактор те, що зменшувалась кількість робочих місць у результаті скорочення чисельності нерентабельних підприємств. В результаті загострилась конкуренція за отримання роботи по своїй професії і кваліфікації між випускниками професійної школи та незайнятим населенням.

Тому, питання підготовки кваліфікованих робітників являють собою актуальну проблему, яка знайшла відображення в багатьох дослідженнях, що визначають сутність та характеристики даного

процесу. Так, історія професійного навчання була досліджена в працях С.Я.Батишевим, А.А.Булгаковим, Н.І.Глазуновим, А.В.Дабагян, М.Ф.Пузановим. Окремі аспекти проведення виробничої практики розглянуто в роботах Н.А.Шамкова, Г.Т.Грецької, Г.Г.Душутіна, М.Р.Журавльова, М.І.Макієнко, В.А.Скакуна, В.М.Сурикова, А.І.Титова, І.І.Труханова.

Аналіз зазначених джерел свідчить, що з метою створення конкурентноспроможного працівника професійній освіті довелося вишукувати способи раціонального ведення господарчої діяльності та удосконалення навчально-виховного процесу. Узагальнення існуючого досвіду з цього приводу та детальний розгляд історичного фактору існування професійно-технічної освіти у цей період дозволить визначити найбільш динамічні та прогресивні шляхи її розвитку.

Отже, мета даної статті висвітити позитивний досвід діяльності професійно-технічних закладів швейного профілю у період з 1986 по 1996 роки, стосовно функціонування навчально-виробничого процесу, зокрема під час виробничої практики та ведення доцільної господарчої діяльності, щодо вирішення існуючих фінансових проблем.

В умовах переходу суспільства до ринкових відносин спостерігався спад виробництва і професійно-технічні заклади виявилися кинутими як підприємствами так і державою. Так, фінансування освітніх закладів було скорочено більш ніж на 60%, припинилось матеріально-технічне оснащення освітніх закладів, а також надання їм технічної та фінансової допомоги з боку підприємств, що в цілому спровокувало перебудову системи професійної освіти та руйнування взаємовідносин училищ з підприємствами. У сформованих умовах закладам профтехосвіти необхідно було самостійно шукати шляхи до устрою. Перш за все стало необхідним вирішити питання, щодо функціонування навчально-виробничого процесу та поновлення грошових надходжень до фонду училища.

Для функціонування навчально-виробничого процесу у професійно-технічних закладах було обрано декілька форм співпраці закладів, а також підприємств як партнерів. Першою формою співпраці в умовах переходу до ринкових відносин можливо вважати зв'язок „училище – підприємство”. Так, згідно рішення Госпрофобру СРСР з 1987/88 навчального року в системі профтехосвіти здійснився перехід на прямі договори з підприємствами. Таке рішення було відбиттям реальності того часу, оскільки підприємства почали часто відмовлятися від прийому молодих робітників, що приходили після навчання у ПТУ. Тому чільне місце стали займати питання планування підготовки кадрів, якість їх навчання, оптимальне співвідношення інтересів підприємства та училища. Так, на підставі

договірних відношень підприємство замовляло для себе підготовку необхідної кількості кадрів, а училище, в свою чергу, обов'язувало підприємство створювати для цього належні матеріально – технічні умови. [2,с.105–106]

Необхідно зазначити, що така форма співпраці важко приживалася, оскільки підприємства в період наростаючої економічної кризи, в першу чергу, намагалися забезпечити своїх робітників роботою і відповідними робочими місцями, а також іще і тому, що іноді підприємство не могло передбачити яки фахівці їм будуть потрібні через деякий час. Варто підкреслити, що така форма співпраці передбачала високі вимоги до підготовлених робітників. Тому було важливо, щоб у училищ була відповідна навчальна – матеріальна база і висококваліфіковані педагогічні кадри, а під час навчально–виховного процесу використовувалась навчальна документація, яка б відображала результати впливу сучасності на дійсність.

Аналогічна ситуація складалася і з робочими місцями для проходження учнями виробничої практики, організація якої також проводилась на підставі укладення договорів з підприємствами. При проведенні виробничої практики було необхідно, щоб саме інженерно – педагогічні робітники училища подбали про організацію та підготовку виробничої практики, оскільки в період держрозрахунку робітники підприємства, перш за все, були заінтересовані у виконанні своєї справи і не завжди звертали увагу на практикантів. Так, майстер в/н СПТУ №38 м. Ленінграда Ю. Городков на XXVII з'їзді КПРС, де розглядались питання гуманізації та демократизації в процесі навчання, у своєму виступі зазначив, що на підприємствах став часто зустрічатися прояв групового егоїзму, де виробничі бригади, міцно спаяні інтересами держрозрахунку, не заінтересовані ні в наставництві, ні в виховній роботі. На підставі вище викладеного майстер в/н Ю. Городков запропонував щоб базові підприємства все таки несли відповідальність за судьбу ПТУ та розвиток матеріально – технічної бази.

Утім є і позитивні приклади організації кадрової політесі в умовах господарювання. Так, директор Дніпропетровської фірми "Маяк" Ю. І. Сірко зазначав, що підготовку кадрів для фірми „Марія” здійснювала базове училище №54 м. Дніпропетровська, а також ряд швейних училищ області та регіону. Співпраця між училищами та фірмою здійснювалась на основі договору з підготовки кваліфікованих кадрів, згідно якому підприємство брало на себе обов'язок забезпечити наладку та ремонт обладнання в навчально – виробничих майстернях, а також ремонт приміщень училища. У відповідності з вимогами навчальних програм підприємство

забезпечувало училище замовленнями на виготовлення в ході виробничого навчання продукції, включеної в об'єм виробництва підприємства та поставляла для цього якісний крій, необхідні матеріали та фурнітуру. Фірма також щорічно резервувала робочі місця для проходження виробничої практики. [7,с.18–21]

Наступною формою співпраці – є зв'язок – „училище – училище”. Так 24.10.1990 року було винесено рішення Міністерства народної освіти УРСР протокол №9/61 „Про впровадження в профтехучилищах Хмельницької області нових прогресивних форм навчально – виробничої діяльності та підготовки учнів до роботи в умовах ринкової економіки”. Навчальний процес в училищах Хмельницької області здійснювався за експериментальними навчальними планами, яки враховували сучасні передові технології, організацію праці в умовах оренди. В процесі виробничого навчання учні виготовляли складну за технологією продукцію, виконували послуги, що користувалися попитом у населення. Для надання допомоги училищам у вирішенні питань матеріально – технічного забезпечення, оволодіння навичками виготовлення нових видів продукції і випуску її на основі між училищної кооперації було створено обласне навчально – виробниче об'єднання профтехосвіти, до складу якого входили магазини для реалізації продукції ПТУ та інші навчально – виробничі структури профтехосвіти.

Такий досвід співпраці був реалізований і на Львівщині, у швейному ПТУ №32 м. Львова, на основі якого була утворена спочатку фірма „Престиж”, а потім об'єднання швейних профтехучилищ ПТУ – 32, 4, 22, 28, 31, яке очолював генеральний директор І. Д. Лонський. Так, за рік об'єднання випускало приблизно 2830 одиниць верхнього легкого одягу. Замовниками ПТУ являлись Львівський політехнічний інститут, виробниче об'єднання „Електрон”, ЦУМ, а також індивідуальні замовники. При об'єднанні „Престиж” було утворено конструкторське бюро, в якому працюють талантові молоді модельєри О. Нещадім, О. Лапа, І. Козлик, В. Помазків. Допомогу училищу надавали підприємства, наприклад, швейна фірма „Весна” обновила обладнання „Престижу”, виробниче об'єднання „Маяк” виділило сировину. Позитивним також є те, що в магазині „Молодіжна мода” у Львові один відділ був відданий профтехучилищу для реалізації продукції, де товари „Престижу” мали свій товарний знак і користувалися попитом у покупців. [5, с.28]

Останньою формою співпраці, яку нам вдалося виділити, можливо вважати – утворення асоціацій ПТУ з галузевого принципу, яки виникли для подолання роз'єднаності училищ одної галузі. Так в листопаді 1990 року на нараді – семінарі інженерно – педагогічних

робітників профтехучилищ, що здійснювали підготовку кваліфікованих робітників швейного профілю була утворена Асоціація профтехучилищ швейного профілю. Головними завданнями асоціацій було прийнято вважати наступне: координація роботи колективів навчальних закладів з удосконалення підготовки робочих кадрів та підвищення її якості, особливо в умовах ринкової економіки; зміцнення матеріальної бази профтехучилищ та комплексно – методичного забезпечення професійної підготовки робітників; посилення практичної спрямованості навчання, а також захист прав та інтересів трудових колективів училищ та учнів.

На підставі чого 14.03. 1991 року Державним комітетом СРСР з народної освіти був виданий наказ № 128 „Про створення асоціацій профтехучилищ швейного, будівельного профілів, галузей з переробки сільськогосподарської продукції”, [1, с.4–5] у контексті якого було наказано всесоюзному науково – методичному центру, Головному навчально – методичному управлінню профтехосвіти посприяти асоціаціям в розробці нормативних документів та реєстрації їх як суспільних організацій.

Так, наприклад, була утворена господарська асоціація з побутового обслуговування населення „Харківоблсервіс”, яка об’єднувала виробничі об’єднання, підприємства, серед яких багато швейних, або тих, що надають швейні послуги. В уставі даної асоціації головною метою було визнано координацію діяльності підприємств, організацій з обслуговування населення, виробництва товарів, виконання робіт та надання послуг. Як свідчить досвід праці ПТУ №40 м. Харкова – завдяки існування такої організації профтехучилища були у змозі у часи безробіття все таки відправляти на виробничу практику учнів та працевлаштовувати своїх випускників.

Поштовхом для рішення наступного питання, щодо відновлення надходження коштів до професійно–технічних закладів сприяло видання постанови №715 Кабінету Міністерств України від 7.09.1993 року „Положення про професійний навчально – виховний заклад України”. [6, с.369–377] В даному документі навчальні заклади були визнані юридичними особами з самостійним балансом та рахунками у банках. Також було зазначено, що професійні навчально – виховні заклади повинні були здійснювати навчання громадян за державним замовленням, на договірній основі з підприємствами, установами, організаціями та за замовленнями державної служби зайнятості. Щодо виробничої практики, то вона в новому документі зовсім не втратила своєї актуальності та вагомості. Підкреслювалось, що роботи які виконують учні під час виробничої практики повинні оплачуватися згідно діючих нормативів, розцінок в повному обсязі.

Вище викладене положення давало змогу училищам для проведення самостійної господарчої діяльності, яка була спрямована на отримання позабюджетних коштів. Окрім того, що зароблені кошти були спрямовані на розвиток навчально – матеріальної бази, вирішення життєво важливих проблем, до того ж вони, як економічний фактор, мали і мають виховне значення. Так, наприклад, навчальні заклади профтехосвіти вінницької області знаходили шляхи покриття дефіциту бюджетного фінансування за рахунок доходів від виробничої діяльності. Училища випускали конкурентоспроможну продукцію, яка знаходила своє місце на ринку товарів і послуг. Це швейні вироби, меблі, металовироби та ін. Отримували училища доходи і від роботи учнів на підприємствах та в організаціях під час проходження виробничої практики. Важним джерелом позабюджетних надходжень багатьох профтехучилищ було впровадження платних освітніх послуг. [4, с.5]

Наступним прикладом з цього приводу є організації навчально – виробничої діяльності в ПТУ №40 м. Харкова, яке готує робітників для сфери послуг, зокрема кравців та закрійників. Досвід праці свідчить, що одними із головних джерел одержання позабюджетних коштів у профтехучилищі є організація платного навчання (по спеціальностям кравців, закрійників та перукарів), поєднання виробничого навчання з наданням побутових послуг населенню, а також надання в оренду вільних приміщень, місць у гуртожитку для проживання студентів за договорами з вищими навчальними закладами, перепідготовка незайнятого населення. Однак при цьому були відсутні надходження від виробничої практики. [3, с.31–32]

Такий стан з оплатою праці учнів в період виробничої практики можливо пояснити тим, що на цей час почала скорочуватись кількість підприємств і тому для учнів з великими труднощами знаходилися місця для її проведення. При цьому підприємства також переходили на нові способи ведення господарчої діяльності в результаті чого також відчували значні фінансові труднощі і не могли частково, а інколи зовсім оплачувати працю учнів під час проходження ними виробничої практики.

З метою вирішення проблем з приводу організації виробничої практики училища були змушені шукати власні форми закріплення набутих учнями умінь та навичок. Так, наприклад досвід праці ПТУ №12 м. Біла Церква, де також проводилась підготовка працівників для служби побуту та підприємств легкої промисловості свідчить про використання нетрадиційних підходів до організації навчально – виховного процесу. В училищі було створено учнівське навчально – виробниче об'єднання під назвою „Покликання”. Структура

об'єднання являла собою систему різних підрозділів, що забезпечували виробничий процес матеріалами, конструкторськими роботами, виготовленням та реалізацією швейних виробів.

Одним із напрямів діяльності об'єднання – це проходження учнями у стінах училища планової виробничої практики та захист кваліфікаційних виробів учнями випускних груп. Учні виготовляють складні швейні вироби по замовленням населення та підприємств, які приймаються через приймальні пункти, де розцінки на надання послуг стосовно пошиття нижче, ніж в ательє, а якість висока. Отримання високих результатів від виробничої практики, у даному випадку, забезпечується високою складністю виробів, що виготовляються учнями, вимогливістю до якості, наявністю індивідуального підходу в навчанні та чітко продуманою методикою розвитку творчого потенціалу учнів в залежності від особистісних можливостей. Підбір моделей різної складності в більшості своїй виконується при безпосередньому контакті із замовником, що формує в учнів відповідальність за кінцевий результат. Така організація закріплення знань та вмінь набула великого авторитету серед учнів та їх батьків, тому вважається дуже престижним пройти виробничу практику в майстернях училища.

В результаті такої діяльності у спільному кошторисі 47% становили позабюджетні надходження, а 54% з них – кошти від виробничої діяльності в майстернях та надання послуг населенню. [8,с.11–13]

Отже, узагальнюючи існуючий досвід можливо бачити, що з 1987 року по 1997 рік для професійної освіти був важкий період, передумовою якого стала зміна типу економіки та перехід до ринкових відносин, загальний спад виробництва, обмежене фінансування професійно –технічних навчальних закладів, а також виникнення нових вимог до кваліфікації і компетенції робітників. З метою збереження професійно – технічної освіти діяльність навчальних закладів у цей час була спрямована на забезпечення функціонування навчально–виробничого процесу, а також на пошук додаткових джерел надходження коштів. Значною підставою для цього стало утворення правової підстави, що сприяло поступовому врегулюванню освітньої діяльності цієї ланки освіти. При цьому важливим чинником, що впливав на вирішення цих проблем, була доцільна організована виробнича практика, яка залишалася незмінним і вагомим елементом всього процесу професійного навчання і визначала остаточність отриманого результату.

Література:

1. Бюллетень государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Профессиональное образование. Госсобрание СССР, 1991 №6, с. 4 – 5
2. Деева Н. К. Профтехучилище в современных условиях: Метод. пособие.– М.: Высш. шк., 1991. – 175 с.
3. Дорофеев О. Удосконалення економічного механізму діяльності профтехучилища. //Професійно – технічна освіта. – 2000. – №3. – с.31 – 32 383
4. Дінтева Н. Навчально – виробнича діяльність учнів. //Професійно – технічна освіта. – 2002. – № 4. – с.26 – 28
5. Гусева Э. Заграничный престиж „Престижа”. //Профессионально – техническое образование. – 1990. – №1. – с. 28 – 29
6. Сборник материалов в помощь мастеру производственного обучения. М.: Высш. шк., 1980. – 120 с.
7. Скирко Ю. И. Кадровая политика в новых условиях хозяйствования. //Швейная промышленность. – 1992. – №4. – с. 21 – 22
8. Степура А. Професіоналізм педагога. //Професійно – технічна освіта. – 2001. – № 2. – с.11 – 13

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

О.Деменко, С.Борисова

СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статті розглядається потенціал збагачення концепції особистісно-орієнтованого навчання валеологічними принципами. Питання формування здорового образу життя подається з педагогічних позицій.

Ключевые слова: *личностно-ориентированное обучение, валеология, здоровый образ жизни.*

Несмотря на постоянное совершенствование образовательного процесса, деятельность разнообразных научных школ, инновации практиков народного образования, на усилия медиков, психологов, социологов, здоровье подрастающего поколения катастрофически ухудшается. Анализ медицинской статистики, за последние годы, программ и концепций, посвященных вопросам сохранения человеческого потенциала в настоящее время и в будущем (Программа Развития Организации Объединенных Наций ПРООН, программа ВОЗ, ЮНЕСКО, программа „Здоровье нации” и др.) свидетельствует о том, что это планетарная проблема, острота которой усиливается в кризисных обществах, в частности в украинском обществе.

Ключевое значение для развития человеческого потенциала в программе развития ООН (ПРООН) имеют факторы, влияющие на уровень образования, ожидаемую продолжительность жизни и уровень жизни. Факторы риска для человеческого потенциала Украины можно разделить на две группы: первичные факторы риска и факторы риска второй категории (вторичные). Первичные факторы риска обычно связывают с фундаментальными законами природы, развития общества, эпохальными особенностями. Они являются постоянно действующими и носят общецивилизационный характер. Факторы риска второй категории связаны с реакцией общества на первичные, которые являются основным источником тревог и беспокойств человека. Вторичные факторы рассматриваются как следствие неготовности человека и общества к крупномасштабным социальным явлениям, переходам на новые ступени научно-технического прогресса и т.д. В их основе – широкий спектр причин: от элементарной неграмотности и невежества до инерционности механизмов, выработанных обществом этических и правовых норм и критериев.

1990–е годы в Украине ознаменовались кризисом семьи и детства и бурным ростом числа детей с задержкой физического, интеллектуального, эмоционального и психофизиологического развития. Дети кризисного общества, поступающие в настоящее время в школу, наряду с неспецифическими неблагоприятными факторами развития, дополнительно подвержены действию целого ряда специфических факторов, тормозящих и нарушающих развитие (Э.Вильчковский, Л. Трохимчук, Г. Филипчук).

Многие исследователи отмечают, что в результате создавшейся в Украине кризисной ситуации особая угроза нависла над детьми. Наметилась негативная тенденция снижения уровня здоровья детей и подростков. До 80% детей имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. В 90–х годах у школьников отмечается отчетливое снижение темпов роста, функциональных показателей телосложения и их гармонизации. В 50% – 70% случаев функциональные отклонения состояния предболезни у девушек и юношей трансформируются в хронические заболевания. На современном этапе развития нашего общества система школьного образования не способствует формированию, сохранению, укреплению и восстановлению здоровья учащихся. Ежегодно увеличивается количество детей с ограниченными резервами здоровья и дисгармоничным физическим развитием. Уровень заболеваемости детского населения во всех возрастных группах остается стабильно высоким. Показатели здоровья имеют негативную тенденцию от 1 к 11классу. По данным Л.Алексеенко, Г.Лугового (2001–2002 гг.) к практически здоровым можно отнести всего 8.6–14.2% школьников, к школьникам с группой риска – 37.1 – 49.0% и с хроническими заболеваниями 22.0%. Ситуация с состоянием здоровья еще больше усугубляется у учащихся в инновационных образовательных учреждениях: лицеях, гимназиях, специализированных школах, где возрастает объем и сложность учебной информации, учебный процесс характеризуется значительной интенсивностью и повышенной требовательностью со стороны преподавателей. Это ведет к значительной активизации всех психических и соматических функций без должного учета индивидуальных особенностей здоровья, резервных возможностей и способностей учащихся. В инновационных школах отмечена общая заболеваемость в 2–2.5 раза выше, чем в обычных школах.

Э.Вильчковский отмечает, что в общих тенденциях роста заболеваемости особое место принадлежит младшему школьному возрасту. В этой связи возрастает потребность срочного формирования у людей императивов здоровья и здорового образа жизни. Необходимы не только радикальные изменения в экономике,

политики, культуре, экологии, но и в самой сущности человека и его сознании. Приобщение человека к сохранению собственного здоровья возможно только через процесс обучения и воспитания или социализацию личности.

В 1980 году И. Брехман ввел в литературу новый термин "Валеология", которым обозначил направление в науке, связанное с изучением и формированием здоровья, выявлением методов активного его формирования. [2]. Одним из важнейших факторов формирования здоровья, здорового образа жизни является фактор образования, воспитания, культуры.

Как указывал Н. Дубинин, биологическое и социальное в человеке образуют единую систему [3]. Различные факторы среды, в том числе и факторы образовательного процесса, действуя на тот или иной уровень организации человеческого тела и личности непосредственно или опосредованно, должны вызывать изменения во всей его биосоциальной системе.

Биосоциальный статус человека определяется возможностями биологического состояния его организма, зависит от имеющегося генотипа, сформированного фенотипа, состояния здоровья. В свою очередь, биологическое здоровье зависит от социальной и личностной обусловленности, с доминированием последней. С позиций личностно–ориентированного образования следует отметить, что социальное развитие подрастающего поколения проходит в процессе обучения и воспитания под воздействием педагогов, родителей. В этот же период происходит и активное биологическое развитие ребенка, превращение его в социально значимую для общества личность. Осознание зависимости развития личности от состояния организма обогащает концепцию личностно–ориентированного образования валеологическими принципами.

Литература:

1. Алексеевко Л.М., Луговий Г.В. Фізичне виховання – як одна з ланок у загальній системі підготовки китайської молоді до подальшого навчання у вищих навчальних закладах України //Проблеми освіти: наук. –метод. зб. /Кол. авт.–К., 2004. – Вип.38.– С.206–210.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно–ориентированного воспитания. – М.: Педагогика, 1995, – №4.
3. Глинянова И.Ю. Проблемы валеологической подготовки будущего учителя в системе личностно–ориентированного образования //Развитие педагогических систем в регионе: личностно–ориентированное образование. Тез. докл. науч.–практ.конф. 4–7 окт. 1994г. – Волгоград: "Перемена", 1994.

Г.Калузіна

ПРОГРАМА СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА УРОЦІ

Дана стаття присвячена розробці методики досягнення успіху і включає в себе комплекс певних прийомів, методів, завдань і вправ, що були запропоновані автором статті після практичного аналізу існуючих методик створення ситуацій успіху на уроці. Дана програма частково базується на попередньому досвіді вітчизняних дослідників педагогіки успіху.

Аналіз відповідної літератури показав, що оцінка – один із найважливіших інструментів мотивації учнів [1, 45]. Характерно, що у педагогів, які забувають ставити оцінки або ставлять їх вкрай рідко (якщо, звісно, школа не використовує методики, що не використовують оцінювання), завжди «кульгає» дисципліна. Позитивна оцінка, як відомо, окрилює школяра, негативна, природно, засмучує. Важливо, щоб учень усвідомлював, чому було отримано ту чи іншу оцінку, щоб у нього не опускалися руки і з'являлося прагнення досягти успіху.

Дуже важливо в процесі уроку зорієнтувати школярів на досягнення успіху. Аналіз педагогічної літератури за темою ситуації успіху показав, що велике значення має практичне застосування певної методики досягнення успіху, що включає в себе комплекс прийомів, методів, завдань і вправ. У процесі роботи над статтею нами був проведений практичний аналіз існуючих методик створення ситуацій успіху на уроці. Запропонована нами методика, що складається із сукупності вибраних прийомів, містить у собі 5 етапів:

1. Педагог на початку уроку формулює його мету і визначає обсяг роботи, пропонуючи учням оцінити, із чим вони впораються і яка "вартість" кожного фрагменту роботи.

2. Школярам пропонується самим поставити собі оцінку за самостійну роботу. Якщо оцінка виявиться завищеною або ж заниженою, за педагогом залишається право знизити чи підвищити її.

3. Розповідаючи учням про тему уроку, педагог пропонує їм визначити, з якою саме метою передбачається знайомство з цією темою [3, 47]. Ми вважаємо, що при знайомстві з темою необхідно підкреслювати її практичне значення для школярів, способи використання теоретичних знань на практиці, стимулюючи, таким чином, інтерес до пізнання.

4. Даючи завдання додому, педагог пропонує визначити, яку мету передбачає його виконання.

5. П'ятий етап містить у собі організацію різного роду ігор, при проведенні яких учням пропонується перелік значимих для них цілей, причому вони самі повинні розподілити ці цілі за рівнем значимості. Результати гри обговорюються. На тих учнів, які примітивно чи

легковажно поставилися до виконання завдання, впливають відповіді серйозніших однокласників. Це дає шанс тим, що не впорались із завданням продумати і усвідомити свою позицію[4, 67].

Важливе значення має й організація роботи над помилками в процесі уроку. Найчастіше виправлення помилок відбувається під час відповіді. Педагог, перебуваючи учня, виправляє наголоси, правопис і граматичні помилки. Такий прийом часто збиває учня, відвертаючи його від головного – від процесу мислення. Виправив допущену помилку, він, трапляється, забуває, про що говорив, і втрачає впевненість у собі. Багато видатних педагогів–практиків вважають сприятливішим ситуацію, коли педагог уважно слухає учня, роблячи у своєму зошиті записи про допущені помилки, одночасно залучаючи до цього процесу інших учнів[3, 46]. Помилки виправляють після відповіді, і типові з них включаються у модель наступних завдань в різних варіантах. Особливо важливий такий прийом на уроках іноземної мови, коли педагог ставить себе у позицію "іноземця", до якого потрібно донести сенс висловлювання. Учні повинні не боятися говорити іноземною мовою. Якщо їх зрозуміють, це слід зазначити як успіх, що допоможе не тільки освоїти навички розмовної мови, але й придбати віру у свої сили [2,35].

Стимулювати учнів на досягнення успіху допомагає наступний прийом: перед початком навчальної чверті їм пропонується самим врахувати свої бажання й можливості і поставити собі запропоновану четвертну оцінку. Таку ж оцінку попередньо виставляє і педагог. Зіставлення цих оцінок може спонукати учня до того, щоб довести собі та оточенню, на що він здатний. Слід мати на увазі, що заохочень на уроці завжди має бути більше, ніж висловлювань.

Оцінки є надзвичайно важливим елементом уроку. Усний коментар педагога здатний пом'якшити гіркоту, підбадьорити, дати надію, заохотити, викликати відчуття співпереживання. У такому коментарі істотно усе: відтінки інтонації, жести, погляди. Якщо оцінки виставляються формально, без коментарів, то педагог лишається можливість надати уроку, та й взагалі всьому спілкуванню з дітьми, емоційність, показує свою відчуженість, викликаючи тим самим відчуженість і учнів як стосовно себе, так і стосовно одне до одного[5,87]. Якщо педагогові бракує комунікабельності і природної доброзичливості, його доцільніше "озброїти" набором словесних відтіночних штампів. Їх приклади: "Як я радий!", "Я такий засмучений (пригнічений)...", "Як же ти мене здивував...", "Я знаю, що ти можеш більше", "Передай мамі, що я в захопленні (сумую)...", "Ти просто золото!", "Я в тобі не сумнівався!", "Ти сам себе не знав" тощо.

Ці прості словесні формулювання, передають емоційний зв'язок педагога з успіхами та невдачами учнів, допоможуть йому в роботі багато більше, ніж наступні вислови: "Скільки разів можна повторювати!", "Я вже сто разів сказала...", "Якщо ти будеш продовжувати у тому ж дусі, то...", "Ви що, забули, незабаром іспит (кінець чверті)?", "Що з тебе візьмеш?", "Дивися як відповідає Іванов", "Тобі що, нічого робити?", "Моє терпіння луснуло!" тощо.

Але, звісно, краще користуватися не спільними штампами, а давати власні та обгрунтовані коментарі. Емоційність важлива і тоді, коли доводиться застосовувати покарання, скажімо, когось видалити з класу, зробити записи в щоденник, викликати батьків[4, 58]. Треба зробити це так, щоб винний учень пережив відчуття сорому, поспівчував вчителю, який мусить піти на такий крок. Можливі такі коментарі: "Вибач, дорогий, але піди і подумай за дверима про те, що я нині відчуваю, а після уроку мені розповіси...", "Вибач, але я не в змозі продовжити урок", "Уявляю собі, який настрій буде у твоїх батьків, коли вони дізнаються, як ти мене сьогодні засмутив". Емоційно забарвленим має бути зауваження в щоденнику. Не просто фіксація факту ("Заважав уроку", "Немає домашнього завдання по..."), а власне ставлення до події. У батьків буде зовсім інша реакція, якщо вони прочитають у щоденнику: "Дуже засмучений...", "Будь ласка, переговорите з сином, він мене засмутив", "А як хотілось би з Вами зустрітися і обговорити...", "Засмучена невдачами Вашого сина, хотілося б обговорити їх причини", "Не можу розібратися в агресії Вашого сина, хотілося б з Вами зустрітися...", "Змушена була видалити з уроку Вашого сина".

Батьки, що читають зауваження в щоденнику, здебільшого одночасно вислуховують версію своїх сина чи дочки, відповідно до якої вони – найчастіше безневинні жертви ("Усі заважали, а вигнали мене", "Я просто хотів запитати, а вона..."). Підсвідомо батьки завжди на боці дитини, якщо навіть і незадоволені дитиною [2, 59]. Емоційний відтінок зауваження допоможе зробити їх своїми прибічниками, а не противниками, і, можливо, викличе відчуття відповідного співпереживання вчителю та своєї батьківської провини перед ним. Батькам дуже важливо зрозуміти, що в школі до їх дитини ставляться із співпереживанням. На жаль, поки ще дуже рідкісні в щоденниках школярів такі зауваження: "Сьогодні дуже зрадив...", "Був здивований", "Спасибі, що відгукнулися, навчання пішло на лад", "У вас чудовий син" тощо.

Таким чином, створення на уроці всіх необхідних умов для того, щоб дитина відчула себе якщо не самостійним творцем, то хоча б

учасником ситуації успіху формує ставлення учня себе як до успішної особистості.

Література:

1. Столяренко Л. Д. Основы психологии и педагогики. Ростов–Дон., 1997. – 267 с.
2. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Корчак Я. Педагогическое наследие.– М., Педагогика, 1987. – 152 с.
4. Догондзе М.Р. О стиле взаимоотношений между воспитателем и воспитуемым.– М.,1979. – 147 с.
5. Гордин Л.Ю. Поощрение и наказание в воспитании детей.– М., Педагогика,1971. – 137 с.

В.Манько

ВИЗНАЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ ЯК ПОКАЗНИКА ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ТА АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Питання стимулювання пізнавальної активності учня та пізнавального інтересу, як основних факторів формування пізнавальної самостійності, завжди було актуальним для педагогічної науки. Протягом багатьох століть під самостійністю учня дещо невірно розумілося його вміння самостійно працювати під керівництвом педагога у процесі опанування шкільних знань. Бурхливий розвиток науки і техніки в ХІХ– ХХ ст. викликав пильну увагу до формування у учнів навичок та вмінь, що дають змогу йому оволодіти знаннями без безпосереднього керівництва педагога. Особливо прискорився цей процес у ХХ ст. в останні 30 років інтерес до проблеми підвищення рівня пізнавальної активності особистості і особливо пізнавальної самостійності школярів і студентів значно зріс, що знайшло своє відображення в педагогічній пресі.

Але нові реалії освіти сьогодення відповідно до Концепції загальної середньої освіти “вимагають пріоритетної уваги до навчального змісту і методик, які формують... здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах діяльності”. [1; 108] А це, у свою чергу, обумовлює необхідність формування пізнавальної ініціативи, як внутрішнього поштовху до нових форм діяльності.

Вагомий внесок в вирішення цієї проблеми був зроблений багатьма дослідниками, серед яких В.І.Лозова, П.С.Атаманчук, М.С.Головань, Н.М.Зверєва, В.О.Онищук, П.І.Підкасистий, Г.І.Щукіна та ін.На сьогодні педагогічно обґрунтовано, що пізнавальна самостійність– це якість особистості, яка полягає у

прагненні і здатності людини без сторонньої допомоги здобувати нову інформацію з різних джерел, самотійно аналізувати, узагальнювати її та використовувати в нових ситуаціях, тоді як пізнавальна активність виявляється лише в готовності до навчально–пізнавальної діяльності на основі, наприклад, обмеженості власних знань. Це не означає, що пізнавальна самотійність є можливою без пізнавальної активності. Саме пізнавальна активність є необхідною умовою виникнення пізнавальної самотійності, тобто ці поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, але кожне має власну специфіку.

Мета цієї статті – з'ясувати, як переплітаються ці терміни, а також, як співвідносяться вони з дефініцією “пізнавальна ініціатива” в роботах видатних фахівців, що займалися цим питанням.

Аналіз робіт П.І.Підкасистого дає висновок, що під пізнавальною самотійністю школяра автор розуміє його готовність власними силами йти вперед в оволодінні знаннями. До того ж, дослідник підкреслює, що під готовністю розуміється не тільки змога, але й прагнення до здобування знань. “Треба дотримуватися таких прояв пізнавальної самотійності, які не є спричиненими якимось певними обставинами, а є постійною духовною потребою школяра”.[2; 22] Пізнавальна активність учня– його готовність до енергійного оволодіння знаннями. Активність і самотійність, на думку автора, як у виникненні, так і в розвитку, нероз'єднані. Активність– необхідна умова, а також певна зовнішня ознака зародження та розвитку самотійності, форма її проявлення, результати її виховання. Але в той же час, ріст пізнавальної самотійності учнів підвищує їх пізнавальну активність. Дослідник говорить, що “з накопиченням досвіду пізнавальних дій зростає *ініціатива*– почин, нові ідеї, оригінальні пропозиції”[2; 27]. За думкою П.І.Підкасистого, самотійна людина, вже, насамперед, є ініціативною, бо “діє не за вказівкою, не за впливом з боку і не в різнобій з іншими, а виходячи з власних міркувань.”[2; 30]

Г.І.Щукіна, відомий фахівець, який займався цим питанням, визначає пізнавальну активність, як цінне і складове новоутворення учня, яке інтенсивно формується в шкільні роки. Пізнавальну активність можна вважати, на думку автора, підготовчим ступенем самотійності. Самотійність пов'язана з *ініціативою*, з пошуком нових шляхів вирішення навчально–пізнавальних задач без сторонньої допомоги та участі дорослих. Від становлення самотійності з ранніх років залежить і активність дитини, його орієнтування в оточуючій дійсності. “Я–сам” – чудове прагнення уже молодшого дошкільника, яке треба підтримувати та розвивати”, – говорить автор. [3;18]. Розуміння школярем своїх можливостей

відбувається при активному його включенні в самостійну діяльність. Це дозволяє йому ставити перед собою нові вимоги, здійснювати саморегулювання. Доводячи, що проявлення пізнавальної активності та самостійності багатогранні, автор виділяє основні з них:

- цілеспрямованість пізнавальних дій
- характер знань, умінь, способів діяльності, мобільність їх використання, змістовність питань, звернень до вчителя
- бажання розширити, поглибити пізнавальну діяльність за рахунок джерел соц.комунікації, через широке коло читання, телебачення, комп'ютерних технологій.

Вагомий внесок в вирішення проблеми було зроблено В.І.Лозовою. Професор говорить, що 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 в якості пізнавальної діяльності.”. [4; 17] Розглядаючи ознаки, на основі яких взагалі визначається поняття “активність”, автор виділяє *ініціативність*, позитивне ставлення до процесу пізнання показником активності індивіда. “Людський індивід стверджує себе як особистість там і тоді, де і коли ... він проявляє почин і *ініціативу*”. [4; 22] Автор розрізняє активність нормативну, коли суб'єкт не виходить за рамки ситуативно заданої діяльності, що знаходить вияв у сумлінності, швидкості, енергійності розв'язання поставлених задач, а також її протилежність – *ініціативну* активність, яка виходить за рамки визначеної діяльності під тиском внутрішньої потреби в пошуках самостійних шляхів пізнання. Враховуючи показники, критерії, рівні активності, В.І.Лозова виділяє два основних види активності: потенційну та функціонуючу. Остання може, як свідчить автор, виявлятися на різних рівнях, що дає підстави говорити про такі види активності:

- репродуктивна активність, яка виявляється в діяльності виконавського, відтворюючого характеру
- реконструктивну активність, яка передбачає не тільки копіювання, виконання певних завдань, але і вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів, дій в інших ситуаціях, певну інтерпретацію їх;
- творчу активність, показниками якої є *ініціатива*, самостійність особистості у визнанні цілей, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, інтерес, новизна оригінальності, оптимальність (скорочення кількості дій, операцій, витрат часу, сил).

Ініціатива також виступає показником ініціативно–автономної пізнавальної активності.

Для повного визначення пізнавальної ініціативи як педагогічного терміну, необхідно проаналізувати тлумачення слова „ініціатива” словниками. Ми бачимо, що, маючи латинські корені походження, слово „ініціатива” в українській мові має значення „початок, почин у якійсь справі”. [5; 245] Тлумачний словник визначає ініціативу внутрішнім поштовхом до нових форм діяльності.

Отже, на основі всього вищезазначеного, можна зробити висновок, що пізнавальна ініціатива є внутрішнім поштовхом, який є результатом прагнення та власного бажання, учня до отримання нових знань, як самостійно, так і з допомогою дорослого, а також до активного застосування цих знань у нових видах та формах діяльності.

Література:

1. Концепція загальної середньої освіти//Нормативно– правове забезпечення освіти. У 4 ч.– Х.: Вид.гр. „Основа”, 2004.–Ч.1.– 208 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теор.–эксперим. исслед.– М.: Педагогика, 1980.– 240 с.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.– : Педагогика, 1988.–203 с.
4. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореф. дисс. д–ра пед. наук.– Тбилиси, 1990.–38 с.
5. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т.1/Под ред. проф. Д.Н. Ушакова.–М.: Терра, 1996.–824 с.
6. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание: В 4 т. Т.2. И–О/В.И. Даль.– М.: ООО «Издательство АСТ» : ООО «Издательство Астрель», 2003.– 1280 с.
7. Левіна І.А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання : Автореф. ... канд. пед. наук (13.00.01).– Південноукр. Держ. пед. ун–т ім. К.Д. Ушинського, – Одеса, 2001

М. Тадеєва

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В США І ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В статті розглядається розвиток сучасної мовної освіти дорослих в США та Великій Британії. Аналізуються і визначаються різні типи курсів англійської мови для дорослих. Автор визначає принципи і особливості формування сучасної освіти з іноземних мов через різні типи курсів.

Проблема мовної освіти дорослих в системі освіти США і Великої Британії тісно пов’язана з організацією іншомовної освіти не тільки корінного населення цих країн, але й емігрантів.

Зміст іншомовної освіти дорослих базується на теорії “освіта протягом усього життя”. Особливості побудови різних типів освітніх курсів для дорослих залежать від системи підготовки фахівців в

різних галузях знань. В рамках формування сучасної мовної освіти в країнах Європейського Союзу особлива увага звертається на організацію мовної освіти дорослих членів суспільства.

Проблемами дослідження мовної освіти дорослих в англійськомовних країнах займалися такі українські дослідники як Н.М.Авшенюк, Ю.В.Кіщенко, А.В.Тарінова, Л.П.Пуховська, англійські вчені Д.Макінтур, П.Хьорст, П.Аштон (Оксфордський університет), В.Тейлор (Інститут педагогіки Лондонського університету) та деякі вчені в США.

Мовних шкіл в США більше тисячі, більша половина з них об'єднана в професійні асоціації ACCET (Accrediting Council for Continuing Education and Training), CED (Commission on English Language Program Accreditation), AAIEP (American Association of Intensive English Programs). Більшість американських центрів існують на базі університетів і коледжів, що дає можливість звичайним “мовним студентам” користуватися всіма благами “вузівської цивілізації”, бібліотеками, разом з тим Інтернет–класами. Маленьких приватних шкіл тут досить мало. Звичайно, тут можна знайти і курси різних типів: загальної і ділової англійської мови, курси для складання мовних іспитів, підготовчі програми до вступу в середню школу чи вуз. Крім цього існують місцеві програми, як, наприклад, “американський варіант англійської мови для бізнесу і права”, “англо–американська ідіоматика”, курси мови з метою як подолати акцент тощо. Вартість двохтижневих курсів (20 уроків в тиждень) в середньому 350–550\$ (доларів). На вартість курсів впливає програма навчання, престижність закладу, знаходження школи, пора року (найнижчі ціни – листопад, грудень). Можна вибрати програму, яка пов'язана не тільки з навчанням мови, але й з оглядом культурно–історичних місць і включає так звану “мовну поїздку”. Крім традиційних мовних програм особливою популярністю в США користуються альтернативні способи засвоєння англійської мови: програма Work & Travel, Au pair, Work & Study, де не вивчається мова звичним шляхом з підручниками і словниками, а учасники навчального процесу занурюються в мовне середовище, культуру чи роботу або навчання практично без викладача.

Якщо український студент вважає, що з настанням літа життя в американських університетах затихає, він помиляється. Саме в літку студенти підвищують свою кваліфікацію через різні курси, які працюють інтенсивніше і в групах з меншою кількістю студентів.

Розглянемо одну з програм, яка найбільш популярна серед студентів “Work & Travel”. Суть цієї програми в тому, що учасники працюють по 3–4 місяці в сфері послуг і на зароблені гроші можуть подорожувати. Знання іноземної мови покращується в процесі

входження в мовне середовище, автоматично без зусиль. Щорічно в цій програмі бере участь понад 10 тис. студентів.

Інша програма Camp America пропонує роботу в літніх дитячих таборах США в якості вожатих, де необхідно мати досвід роботи з дітьми і непоганий рівень володіння мовою. Програма “Work & Study” пропонує удосконалення мовної підготовки на курсах і роботу. Учасники мають додаткову можливість після навчання працювати 20 годин в тиждень в сфері послуг.

Програма “навчання + стажування” підходить для молоді, яка не тільки хоче мати практику з мови, але й отримати деякий професійний досвід і включає інтенсивний курс іноземної мови (як мінімум 4 тижні) та стажування в зарубіжній компанії за профілем студента. Робота, як правило, не оплачується, крім сфери послуг. Проте додається додаткова позитивна характеристика в резюме для роботи в майбутньому.

Розглянемо, як же побудована робота різноманітних курсів іноземної мови в самому серці Англії (Об’єднане Королівство Великої Британії і Північної Ірландії) – Вулверхемптонському університеті. Сам University of Wolverhampton існує в цьому статусі з 1992р., де навчається 23 тис. студентів. Обов’язковою складовою частиною цього університету, не обділеного увагою іноземців, є мовний центр, де потенційні студенти з інших країн удосконалюють англійську мову. Програми університету акредитовані Британською Радою і центр має статус Міжнародного Центру іноземних мов, який входить в асоціацію мовних шкіл Англії.

Курси в університеті Вулверхемптона в основному працюють для дорослої аудиторії: старших школярів, студентів, випускників вузів. Яку б програму не вибрав студент, він має вивчати не тільки мову, але й інші предмети. Тим, хто збирається вступати в британські університети, необхідно освоїти програму Foundation, тобто вивчити не тільки мову, але й оволодіти основами інформаційних технологій, бізнесу, інженерії. Є тут і так звана програма “Англійська плюс”, яка включає інтенсивну двотижневу підготовку з мови, включаючи “британську і європейську систему права”, “основи математики” тощо.

Для студентів колишніх пострадянських країн необхідно оволодіти спеціальною програмою Study Abroad Program, суть її полягає в інтенсивній мовній підготовці з метою складання спеціальних мовних іспитів. З цією метою існують літні програми 4, 8 чи 12 тижнів, які мають професійний нахил: 15 урок приходить на англійську мову, а ще 5 можна присвятити ювелірній справі, фотографії, міжнародному праву, криміналістиці тощо.

Для викладачів англійської мови літом проводяться курси (4 тижні) “майстер–клас”, на яких 20 годин в тиждень відводиться на

англійську мову, решта годин, наприклад, на стратегію роботи в великих групах, нетрадиційні методи роботи з дітьми.

Перевага англійської системи мовної освіти полягає саме в тому, що англійці розробили модель викладання своєї рідної мови іноземцям English as a Foreign Language (EFL). Ця сфера приносить Великій Британії дохід 1, 2 млрд фунтів стерлінгів. Завдання підтримки високої якості навчання здійснює Британська Рада, об'єднана асоціація державних і приватних мовних шкіл, а також регіональні асоціації центрів англійської мови, таких як HELSA (Heart of England Language School Association), English in the North, Learn English in Wales та інші. Всі ці організації об'єднались в 2004 р. в організацію English UK.

Основним завданням при виборі програми вивчення мови є ціль. Основним варіантом для тих, хто уже вивчав мову і хоче навчитися вільно спілкуватися є загальний курс англійської мови General English. Його структура включає мінімум 6 рівнів (Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Advanced, Proficiency). В деяких школах учнів ділять на групи за принципом мовних аспектів (читання, письмо, розмовна мова). Стандартний варіант для дорослих – 20 уроків на тиждень, 15 уроків для дітей. Деякі студенти можуть вибрати супер-інтенсивні курси (crash-courses). Навчання тут відбувається ударними темпами – від 40 до 90 уроків в тиждень.

Ще один дуже популярний варіант роботи – підготовка до складання міжнародних мовних іспитів TOEFL або ELTS. Традиційно такі програми розраховані як мінімум на 4 тижні при умові володіння мовою на рівні Intermediate.

Зараз англійська мова стала незамінним засобом ділового спілкування, тому в іноземців користується популярністю курс ділової спрямованості (English at Work). Курси англійської мови для спеціальних цілей English in Special Purposes служать для фахівців різних профілів – економістів, юристів, медиків. В їх програму входить вивчення спеціальної лексики і шліфування розмовних навичок. Заняття проходять в маленьких групах (6 чоловік) і можуть поєднуватися з General English. Такі курси дуже популярні.

Курси англійської мови для академічних цілей (English for Academic Purposes) організуються для тих, хто збирається отримати вищу освіту у Великій Британії. Краще за все такі програми працюють при університетах терміном від 5 до 15 тижнів, вартістю від 2300 до 3600 фунтів стерлінгів.

Крім вищезгаданих курсів існує ексклюзивний варіант – навчання в будинку вчителя (Home Tuition). Це значить, що студент може проживати в домі учителя і буде спілкуватися з ним не тільки в

навчальній час (3–5 годин), але і в вільний час. Навчатися можна і по 2 студенти. Такими програмами славляться центри в Англії та Шотландії.

Для отримання ще якоїсь додаткової спеціалізації найкращою буде програма “англійська плюс”, де можна вивчати спорт і кулінарію, мистецтво і виноробство, літературу і кіно. Ціна програми збільшується від екзотичності плюс.

Оптимальною програмою для дітей є канікулярна програма в літньому таборі, мінімальна тривалість 2 тижні буде коштувати від 900 до 2000 фунтів. На студентів та учнів з добрими фінансовими можливостями розраховане так зване індивідуальне навчання one – to – one programs. Ефективність цієї форми дуже висока, але і плата теж значна.

Останнім часом дуже популярними стають “сімейні програми”, які пов’язані з навчанням і відпочинком молодих людей з маленькими дітьми. Ці програми пропонує центр Anglo Continental і Harrow House International College, вартістю від 630 до 950 фунтів на людину. Різноманітність форм мовних курсів визначається використанням різних методичних прийомів і підходів до навчання мови. На сучасному етапі широкою популярністю користується як традиційна методика так і комунікативний підхід.

В розумінні англійських викладачів комунікативна методика – це співвідношення “граматика – реальні ситуації” з наголосом на другій складовій частині. Метод ефективний особливо тоді, коли студент буде в майбутньому безперервно користуватися мовою. Існують різні модифікації комунікативу, наприклад, TEFL – Teaching English as Foreign Language, удосконалений варіант розроблений в Кембріджі. В процесі навчання основна увага звертається на спілкування і розвиток 4 мовних навичок – аудіювання, усного мовлення, читання і письма.

Britannia college – одна з небагатьох в наш час шкіл, де не приховують той факт, що поважають традиційну методику з опорою на граматику і можливості поєднання з комунікативом. Програма школи розрахована на дорослу людину: загальна англійська мова, інтенсивні курси, навчання у домі викладача, ділова англійська мова.

Досвід організації іншомовної освіти дорослих в США та Великій Британії запозичають інші країни Європейського Союзу та колишні постсоціалістичні країни Європи, включаючи сучасну Україну.

Таким чином, проаналізувавши роботу різних типів курсів англійської мови для дорослих в США та Великій Британії, треба визначити основні завдання в галузі іншомовної освіти дорослих:

- підготувати дорослих європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішій співпраці в галузі освіти, культури, науки, промисловості і торгівлі;
- сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей різних народів;
- запроваджувати методи викладання сучасних мов, які стимулюють незалежність думки, судження та дії у зв'язку з соціальними вміннями та відповідальністю;
- складати нові навчальні мовні програми, спрямовані на професійний ріст дорослого населення країн Європейського Союзу і США;
- розвивати співпрацю в галузі дорослої іншомовної освіти з колишніми пострадянськими країнами.

Література:

1. Айзікова Л. Практично орієнтована підготовка вчителів у Великій Британії //Педагогіка і психологія професійної освіти. № 3, 2005, с. 165 – 175
2. Воронка Г. Особливості відбору кандидатів на навчання у закладах вищої освіти в Канаді та Великій Британії //Педагогіка і психологія професійної освіти. № 1, 2005, с. 199 – 208
3. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіт у США (1960 – 200 pp.). Автореферат доктор. Дисертації. К., 2002. Э.Э. Исмаилов Роль иностранных языков в объединенной Европе //Мир образования – образование в мире. – № 3 (15), 2004, с. 110 – 118
4. David Mc. Dowall. Britain in Close-up. Longman, 1996
5. Lado R. Linguistics across Cultures /R. Lado//Applied Linguistics for Language Teacher – Ann Arbor, 1957
6. English for Special Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. British Council. Ukraine. – К.: 119 p.

В.Шепель

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Питаннями використання комп'ютерних засобів навчання займалися з моменту появи персональних комп'ютерів у школі. В останні роки в Україні інтенсивно проводяться дослідження щодо впровадження в шкільний навчальний процес педагогічних програмних засобів (Н.В.Апатова, Ю.В.Горошко, М.І.Жалдак, Н.В.Морзе, А.В.Пеньків, Ю.С.Рамський, С.А.Раков та інші) [1]. Загальній проблематиці впровадження інформаційних технологій присвячені праці О.А.Смалько, Т.О.Олійник, В.В.Ягупова, С.П.Шумаєвої, І. С. Алексейчук, Т. Н. Вишнякової, Е.М.Рябчинської, І.В.Синельник, К. В. Яресько, Ю.О.Жук. Проблемам використання мультимедійних засобів під час повторення, узагальнення і

систематизації знань учнів та узгодження побудови та змісту педагогічних програмних засобів з вимогами класно–урочної форми організації навчального процесу у старшій школі присвячені дослідження Н. І.Самойленко і Т. П. Терещенко. Питанням створення програмних проектів, комп'ютерних підручників приділили увагу у своїх працях І. М. Лукаш та Л. Е. Гризун. Застосуванням тестів для контролю навчально–пізнавальної діяльності старшокласників займалася О. С. Масалітіна. Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання висвітлені в праці Н.В.Пожар.

Метою нашого дослідження є вивчення організаційно–методичних особливостей використання Педагогічного програмного засобу, враховуючи розроблену зазначеними вище авторами вузьку проблематику. Завдання: вийти на якісно новий рівень консолідації напрацьованого в даній галузі матеріалу з метою запровадження в повсякденну практику школи Педагогічних програмних засобів, як неодмінної передумови не тільки осучаснення шкільної освіти, але і розбудови інформаційного суспільства в цілому.

Отже, на початку ХХІ ст. на зміну класичним педагогічним методикам і технологіям приходять новітні педагогічні програмні засоби. Але цей підхід не заміняє технологій, напрацьованих у сучасній педагогічній науці і практиці і робить їх застосування лише доповненням до професіоналізму вчителя. Інформатизація суспільства в сучасних умовах передбачає обов'язкове застосування комп'ютерів у шкільній освіті, що покликано забезпечити комп'ютерну грамотність і інформаційну культуру учнів. Але комп'ютер на сучасному етапі технічного прогресу не зможе замінити живого вербального спілкування учня з учителем. Багато століть процес передачі знань відбувався за допомогою особистого спілкування вчителя з учнем. Згодом основний обсяг знань одержувався із книг, яка, як відомо, не завжди заміняє діалог із учителем. Наприклад, для вивчення іноземної мови необхідно чути й бажано спілкуватися з носієм мови.

Сьогодні до двох основних способів навчання — занять із учителем, читанню підручників — додався ще один: навчання за допомогою комп'ютерних курсів, які дозволяють здобувати знання не тільки в наочному, але й часто в розважальному вигляді, що робить їх особливо привабливими. Кількість подібних розробок постійно зростає. На думку фахівців, усі засоби, реалізовані за допомогою комп'ютерів для досягнення педагогічних цілей, підрозділяються на дві основні групи: Інструментальні педагогічні засоби (ІПЗ) і Педагогічні програмні засоби (ППЗ). За принципом роботи ППЗ їх

можна розбити на: навчальні, моделюючі, інструментальні, інтегровані навчальні програми [1].

При виборі ППЗ для реалізації різних навчальних завдань необхідно враховувати їхній тип і структуру. Відомо, що структура ППЗ залежить від його призначення. Так, основною функцією навчальної програми є навчання, контролюючої — контроль, а ППЗ навчально–контролюючого типу поєднують у собі обидві ці функції.

Необхідність автоматизації навчання обґрунтовували декількома міркуваннями: навіть найталановитіший учитель не в змозі одночасно адаптуватися до різних учнів; на відміну від учителя — людини навчальна машина нескінченно терпляча, невтомна й безстороння. Один із аргументів співзвучний відомим словам К. Д. Ушинського про те, що «учитель не є машина для задавання й опитування уроків» [2, с. 13.], тобто відбиває прагнення, так сказати, демашинізувати учительську працю, залишити в ній лише те, що гідне висококваліфікованого фахівця.

Зараз активно створюється новітнє програмне забезпечення вивчення історії. Україна переходить від стадії інформаційних реципієнтів до стадії інформаційних провайдерів (інформаційних виробників). У 2004 р. в Україні здійснено першу спробу створення Педагогічного програмного засобу (ППЗ), рекомендованого Міністерством освіти і науки України для використання в школі для 9–х класів – історія України, для 11–х класів історія України і всесвітня історія. Педагогічний програмний засіб «Всесвітня історія. Новітня історія. 1939–2003 11 клас» (далі ППЗ) призначений для використання вчителями, а також учнями 11–х класів загальноосвітніх навчальних закладів України на уроках всесвітньої історії та вдома для виконання домашніх завдань. В ППЗ містяться матеріали зі всесвітньої історії, що охоплюють період з 1939 р. до 2003 р. Відповідно до змісту навчального матеріалу ППЗ містить текст стандартного підручника, біографічний матеріал, таблиці, хронологію, низку ілюстрацій (загальною кількістю понад 500), словник термінів і понять, ілюстровані портретами персоналії провідних історичних діячів (близько 100), а також близько 30 відеофрагментів, близько 100 документів і понад 20 карт. Для виходу на відео– та ілюстративний матеріал, хронологію, словник термінів і понять, персоналії, відповідні Інтернет сайти розроблено систему гіперпосилань. До кожної теми складене інтерактивне тематичне тестування. Як і навчальний посібник, ППЗ відповідає чинній навчальній програмі з історії та має відповідний гриф Міністерства освіти і науки України.

Створення ППЗ має на меті вирішення таких актуальних проблем: – використання у навчанні здобутків новітніх інформаційних

технологій; – роботи в інформаційних базах даних, мережі Інтернет; – інтенсифікація історичної шкільної освіти, поліпшення засвоєння учнями знань з шкільного курсу історії; – можливість дистанційного навчання для тих категорій дітей шкільного віку, які не можуть навчатися стаціонарно (зокрема, дітей зі особливими потребами), тобто, сприяння їхній подальшій соціальній реабілітації [3, с. 3.], – забезпечення особистісно–орієнтованого навчання з урахуванням індивідуальної психоемоційної спрямованості учня; – засвоєння учнем практично всього матеріалу на високому рівні; – проведення учителем уроків більш якісно; – вихід із ситуації, коли діти, люблячи комп'ютерні ігри, не люблять читати і взагалі навчатися; тобто, це спроба провести реверсію дітей до навчання, використовуючи навчальні комп'ютерні програми; – вирішення питання змістовної зайнятості дітей, уникнення ситуації депревації.

З Педагогічним програмним засобом можна працювати як у спеціалізованому комп'ютерному класі з використанням мультимедійних комплексів, так і у кабінетах історії, обладнаних комп'ютером та телевізором. Також передбачається робота з ППЗ в домашніх умовах за наявності комп'ютера. Ефективність використання ППЗ у школах підвищується за наявності кількох (5–10) навчальних посібників. Користувачеві пропонується встановити і запустити CD з ППЗ, при цьому враховуються всі можливі у цій операції технічні перепони і складності. Пункт «Меню керування програмою» дає можливість зразу ж розібратися в структурі ППЗ і легко знайти потрібну для роботи інформацію [3, с. 4].

Але, маючи певні переваги, ППЗ має ряд істотних *недоліків*: на дисках відсутні питання для поетапного і поурочного закріплення, питання творчого рівня, поетапні і поурочні висновки, питання до відеохронік (тобто відсутня мотивація до пізнавальної діяльності учнів під час їхнього перегляду), методичні розробки уроку для вчителя, тести з теми в шість уроків базуються лише із шести питань, дуже стисла інформація в словниках і хронологічних таблицях.

Враховуючи зазначені недоліки, автором була здійснена спроба розробити відповідний комплекс для 10 класу, враховуючи структуру і принципи укладачів ППЗ.

Педагогічний програмний засіб з всесвітньої історії для 10 класу побудований на загальних принципах роботи із гіперпосиланнями, аналогічними роботі користувача в Інтернеті і має таку внутрішню структуру:

- Біографії – містять біографічні відомості історичних персоналій;
- Відео – хронікальні відеоматеріали з оперативним доступом;

– Карти – історичні карти подій між Першою і Другою світовими війнами;

– Фотоматеріали – ілюстративні матеріали;

– Підручник – теми уроків, згідно з вимогами Програми;

– Словник – понятійний апарат, дефініції, використувані під час вивчення курсу історії в 10 класі;

– Таблиці – історичні таблиці, схеми, діаграми і гістограми;

– Хронологія – містить дати і події (дати для зручності і оперативного порівняння і зіставлення розділені на колонки: тисячоріччя, століття, рік, місяць, день, година/або інше уточнення дати, що дозволяє проводити вибірку і сортування). Відомо, що людина завжди краще запам'ятовує те, що її безпосередньо стосується. Зокрема, використавши компаративний підхід і можливості сортування електронних таблиць EXCEL можна визначити, які подій відбулися саме у день народження дитини – тобто бачення своєї дати народження в історії.

– Гіпертест – комп'ютерна програма для тестування, в шаблони якої автор вніс тестову базу. У залежності від складності рівня завдань у гіпертесті існує кілька варіантів відповідей, що дозволяє уникнути відповіді навмання, а навпаки – виявити глибину і багатогранність навчальних досягнень учнів.

– Методична розробка уроку для вчителя.

– Електронний класний журнал – містить прізвища учнів, бали за кожен етапний тест, кожного учня, середній бал класу за етапний тест, підсумковий бал за тест, середній підсумковий бал за тест всього класу, бал учня за вербальну роботу на уроці, інтегрований бал за урок, який складається з урахуванням балів за тест і балів за вербальну роботу на уроці.

При створення ППЗ використані такі принципи: – послідовності, – логічності, – доступності, – наочності, – індивідуального підходу, – мобільного переходу від одного джерела інформації до іншого, – інтерактивності.

Отже, у ході наукового пошуку було виявлено, що використання ППЗ в комплекті з традиційним підручником дає змогу: – залучити до шкільної освіти новітні інформаційні технології; – на ділі використовувати компаративний підхід до навчання; – удосконалити контроль з боку вчителя і самоконтроль учнів завдяки тестуванню; – зробити вивчення історії привабливішим для школярів, вже знайомих з Інтернетом та різноманітними електронними іграми; – здійснити дистанційне навчання, зокрема для тих категорій дітей, які не мають змоги навчатися стаціонарно [3, с.3–4]; – вибрати темп і зміст матеріалу, який найбільше відповідає попередній (донауковій)

підготовленості учнів; – викристалізувати базові знання і працювати над прирощенням знань і умінь; – вносити корекцію по ходу уроку; – використовувати різні джерела інформації (тексти, таблиці, карти, фотографії, ілюстрації, відеоілюстрації, гіпертести), створювати гнучку динамічну систему конструювання демонстраційного матеріалу, роблячи його наочним і більш доступним для розуміння [4], – впровадження комп'ютерної техніки може дозволити одночасно шукати відповідь на кілька питань, – у навчанні гуманітарним предметам виникає можливість застосовувати такі педагогічні прийоми, які дозволяють одночасно працювати за декількома напрямками, за мінімальний час обробляючи величезну інформацію, тому що людська пам'ять і мислення одержують істотну допомогу на етапі відбору й зіставлення вихідних даних [5, с. 34], – істотно міняється положення як учня, так і вчителя, – по-іншому будеється їх пізнавальна й навчальна діяльність.

Література:

1. Пономарьова В.І. Створення і застосування педагогічних програмних засобів. Кримський Республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти /<http://www.schools.kiev.ua/labconf/tezy.html>
2. Шеншев Л. В. Компьютерное обучение: прогресс или регресс?//Педагогика. — 1992. — №11, 12.
3. Настанова користувачу та методичні рекомендації з використання педагогічного програмного засобу «Всесвітня історія. Новітня історія. 1939–2003. 11 клас». – К.: видавництво «Дієз–продукт». – 2004.
4. Система "АСИСТЕНТ" – віртуальний викладач в закладах освіти, В.Ф.Несвіт, канд. тех. наук, М.І.Несвіт, канд. фіз.–мат. наук, Харківський державний технічний університет будівництва та архітектури /<http://www.schools.kiev.ua/labconf/tezy.html>.
5. Бахтина О.И. Информатизация гуманитарного образования.//Педагогика. – 1990. – №1.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

О.Гаманюк, Д.Матвієнко

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПЕРШОМУ КЛАСІ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

У статті розкривається проблема активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи на уроках математики. Підкреслюється провідна роль дидактичної гри у активізації пізнавальної діяльності школярів–початківців.

До ключових проблем педагогіки, які вимагають постійного творчого аналізу та експериментальних перевірок, відноситься і проблема активізації пізнавальної діяльності особистості школяра, тому що „тут, як у фокусі, – відзначає І.Ф.Харламов, – тісно переплітаються ті соціальні, психологічні й педагогічні вимоги, які пред’являються до формування особистості” [1].

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка, що дидактична гра є одним із основних способів активізації пізнавальної діяльності учнів першого класу.

Але в межах нашої статі, досліджуючи проблему активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою дидактичної гри на уроках математики у першому класі, ми розглянули таке ключове поняття як “активізація пізнавальної діяльності учнів” в науковій літературі.

Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах їхнього навчання набуває в цей час особливої гостроти, бо в житті країни відбуваються значні зміни – соціальні, політичні, економічні, в ході яких будується незалежна правова держава, внаслідок цих змін сьогоденній молодшій школяр, а в майбутньому повноцінний член суспільства, зіткнеться з реаліями життя, принципово відмінних від тих, до яких традиційно готувала школа в усі попередні десятиріччя.

Актуальність же проблеми в умовах соціальної та економічної перебудови сучасного суспільства визначається такими факторами:

– суспільство не може повноцінно функціонувати в умовах соціального і науково–технічного прогресу без активності людини, яка є могутнім її джерелом. Важливо навчити людину самостійно орієнтуватися в інформації, кількість якої постійно збільшується, успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність особистості творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання, бо прогрес залежить від інтелектуального потенціалу суспільства, освіти і науки.

Таким чином, активізація пізнавальної діяльності школяра є основою підготовки до продуктивної професійної діяльності.

Пізнавальна діяльність особистості є умовою її духовного розвитку, оволодіння духовною культурою суспільства суттєво впливає на ієрархію потреб, мотивів, інтересів суб'єкта, що, в свою чергу, визначає якість не лише професійної праці, але і характер занять у вільний час, які і є умовою для задоволення духовних потреб, так і засобом самовизначення, самореалізації, самовідкриття, саморозвитку особистості. Звідси виходить необхідність збуджувати пізнавальну діяльність, в основі якої потяг до пізнання, самоосвіти.

Людське життя неможливе без неперервної пізнавальної діяльності. Провідна роль пізнання в житті людини визначає і значення пізнавальної діяльності у різних видах діяльності школи: навчально–пізнавальній, трудовій, громадській, у процесах занять мистецтвом, фізичною культурою та іншим.

Отже, одне із важливих завдань навчання – розвиток самостійної особистості, підвищення рівня її творчого потенціалу – вирішується шляхом формування пізнавальної діяльності, котра з одного боку знаходить конкретне вирішення в самостійній діяльності суб'єкта, а з другого, – активність, що стимулюються пізнавальними інтересами, визначає характер його самостійності.

Пізнавальна діяльність школяра є важливою умовою вдосконалення і одночасно показником ефективності навчально–виховного процесу в школі.

В українському педагогічному словнику “активізація процесу навчання” має таке трактування: “...удосконалення методів і організаційних форм навчально–пізнавальної діяльності, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність молодших школярів у всіх ланках навчального процесу” [2]. Аналогічної точки зору дотримується О.Савченко, яка визначає активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів як застосування вчителем спеціальних методичних засобів з метою стимулювання, приведення в діяльність стан інтелектуальних, моральних та фізичних можливостей учнів для досягнення конкретної мети [3].

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.

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 діяльності у формуванні його особистості [4].

У психолого–педагогічній літературі про поняття „активізація” 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. [5].

Цінні думки стосовно активізації пізнавальної діяльності школярів знаходимо у прогресивних педагогів минулого: Я.А.Коменського, Ж.–Ж. Руссо, К.А. Гельвеція, Й.Г.Песталоцці та ін.

Значний внесок у обґрунтування питань розвитку зробив К.Д.Ушинський та його послідовники. Конкретні шляхи реалізації принципу діяльності були розроблені в 30–і роки 20 ст.: П.П.Блонським, І.І.Божович, П.І.Зінченко, О.М.Леонтьєвим. Сучасні дослідники Ю.К.Бабанський, В.К.Буряк, Б.І. Коротяєв, В.І.Лозова, М.І.Махмутова, М.Н.Скаткіна, В.І.Смагіна та ін.

Підсумовуючи вищезазначене наголосимо, що проблема активізації пізнавальної діяльності – багатогранна кардинальна проблема не лише дидактики, а всього процесу навчання і виховання дитини.

Література:

1. Харламов И.П. Как активизировать учение школьников. – Минск, 1975. – 170 с.
2. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Бугайова І. Активізація пізнавальної діяльності учнів з використанням словникової роботи //Початкова школа. – 2004.– № 3.– С. 37– 39.
4. Шмірева Г.Г., Нестерович С.М. Развитие познавательных интересов учащихся на уроках математики //Начальная школа. – 2003. – № 2. – с. 118–120.
5. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. /Харк. держ. пед. Університет ім. Г.С. Сковороди. – 2–е вид доп. – Харків: „ОВС”, 2000. – 164 с.

Н.Горбунова, Ю.Бурцева

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЯХ

Постановка проблеми: В теперішній час – час духовних пошуків у суспільстві та мистецтві, зміни парадигми наукового та художнього мислення, перетворення та видозмінення ціннісних установок, категоріального синтезу в науці – проблема наукового осмислення статевого виховання є досить гострою. Смісловий обсяг статевих взаємовідносин як наукової категорії досить широкий. Це обумовлено двома причинами: з одного боку, ще не вироблені чіткі дефініції

термінів, з іншого боку, досліджуваний феномен відрізняється складністю та багаторівневістю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій за темою: У сучасних дослідженнях освітнє середовище розглядається як категорія, що визначає умови розвитку дитини у контексті предметності культури суспільства (В. Слободчиков). Ідеї розвитку людини у соціокультурному освітньому середовищі докладно розробляються як у зарубіжній психології (А. Бандура, Р. Баркер, К. Левін, К. Роджерс, Р. Соммер, Г. Сірлс, Е. Фромм, К. Юнг та ін.), так і у дослідженнях вітчизняних педагогів та психологів (Г. Ковальов, В. Лебедева, А. Орлов, В. Панов, А. Петровський, В. Фляков, І. Улановська, Б. Ельконін, В. Левін та ін.). Деякі дослідники під освітнім соціокультурним середовищем розуміють систему ключових факторів, що визначають освіту і розвиток людини: люди, що впливають на освітні процеси; суспільно-політичний лад країни; природне і соціокультурне середовище (включаючи культуру педагогічного середовища); засоби масової інформації; випадкові події (З. Равкін).

Мета: виявити особливості статевого виховання у різних соціальних інституціях.

Основний зміст статті: Одним з основних процесів, що забезпечують задоволення суспільних потреб є формування соціальних інституцій (institutions, not institute; українською їх нерідко називають "інститутами"). У взаємодіях одне з одним люди керуються певними елементами культури – нормами й цінностями, що передаються за допомогою знаків (symbols), і визначають очікувану від людей певного соціального статусу поведінку. Через те, що деякі соціальні відносини є критичними для відтворення суспільства і його груп, вони зберігаються у відносно тривалих соціальних утвореннях, інституціях.

Соціальна інституція – це стає сполучення цінностей, норм, статусів, ролей і груп, що складається та відтворюється у зв'язку з вирішенням певних соціальних потреб. Інституції забезпечують людей встановленими методами розв'язання тих проблем життя, що періодично повторюються; визначають, способи організації, спрямування та виконання певної діяльності. Зв'язок інституцій суспільства з особистим життям його членів, їх поведінкою, здійснюють ті соціальні ролі, що формуються певною інституцією. Соціальні ролі, таким чином, здійснюють зв'язок макросоціального й мікросоціального рівнів життя.

До головних належать інститути, сформовані для стандартизованого розв'язання основних проблем, що зустрічаються в кожній зі сфер життєдіяльності: сім'я, економіка, політика, релігія, освіта. Головними функціями інституції сім'ї є народження дітей, а

також задоволення особистих потреб членів сім'ї. Інституція економіки забезпечує виробництво, обмін і розподіл товарів та послуг. Інституція політики виконує функцію захисту громадян один від одного і від іноземних ворогів. Інституція релігії забезпечує сукупність цінностей та виконання ритуалів, які в традиційному, одноконфесійному суспільстві підтримують солідарність та згоду. Інституція освіти забезпечує передачу молоді знань та здобутків культури.

У різних культурах соціальні інституції можуть виконувати свої функції зовсім по-різному (наприклад: сім'я буває моногамною і полігамною). Водночас, вони мають певні загальні властивості. По-перше, інституції мають тенденцію чинити опір змінам. Цю їх властивість називають інертністю. Вона пов'язана з тим, що соціальна поведінка стає "інституалізованою" тільки тоді, коли вона закріплюється у звичаях та традиціях. По-друге, інституції мають тенденцію бути взаємозалежними. З часом різні інституції поділяють спільні цінності та норми. По-третє, інституції мають тенденцію змінюватися, так би мовити, паралельно, у зв'язку одна з одною.

Освітнє середовище можна розглядати як підсистему соціокультурного середовища; сукупність історично сформованих факторів, обставин, ситуацій; цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості учня. У широкому смислі соціокультурне освітнє середовище можна розуміти як структуру, що включає кілька взаємозалежних рівнів. До глобального рівня можна віднести загальносвітові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, інформаційні мережі, через які здійснюється обмін педагогічною інформацією тощо. До регіонального рівня (країни, великі регіони) – освітню політику, культуру, систему освіти, спосіб життя відповідно до соціальних і національних норм, звичаїв та традицій, засобів масової комунікації тощо. До локального рівня – освітню установу (її мікрокультура, мікроклімат), найближче оточення дитини, родину. У вузькому розумінні слова до середовища можна віднести лише безпосереднє оточення індивіда. Саме це оточення і спілкування з ним може найбільш сильно впливати на становлення структур світосприймання школяра (І.Алексашина, С.Вершловський, В.Воронцова, О.Казакова, А.Колеченко, Ю.Кулюткін, В.Кричевський, О.Лебедев, О.Прикот, В.Селіванов, Г.Сухобська).

Освітнє середовище кожної школи має певні відмінності. Як показує досвід, навіть однотипні школи мають досить істотні розходження, особливо в сфері міжособистісних відносин, що має вирішальне значення для становлення світосприймання. Тому найбільш важливим є те, які міжособистісні зв'язки встановлюються в окремій школі у системах «педагог–учень», «учень–учень» і «педагог–педагог».

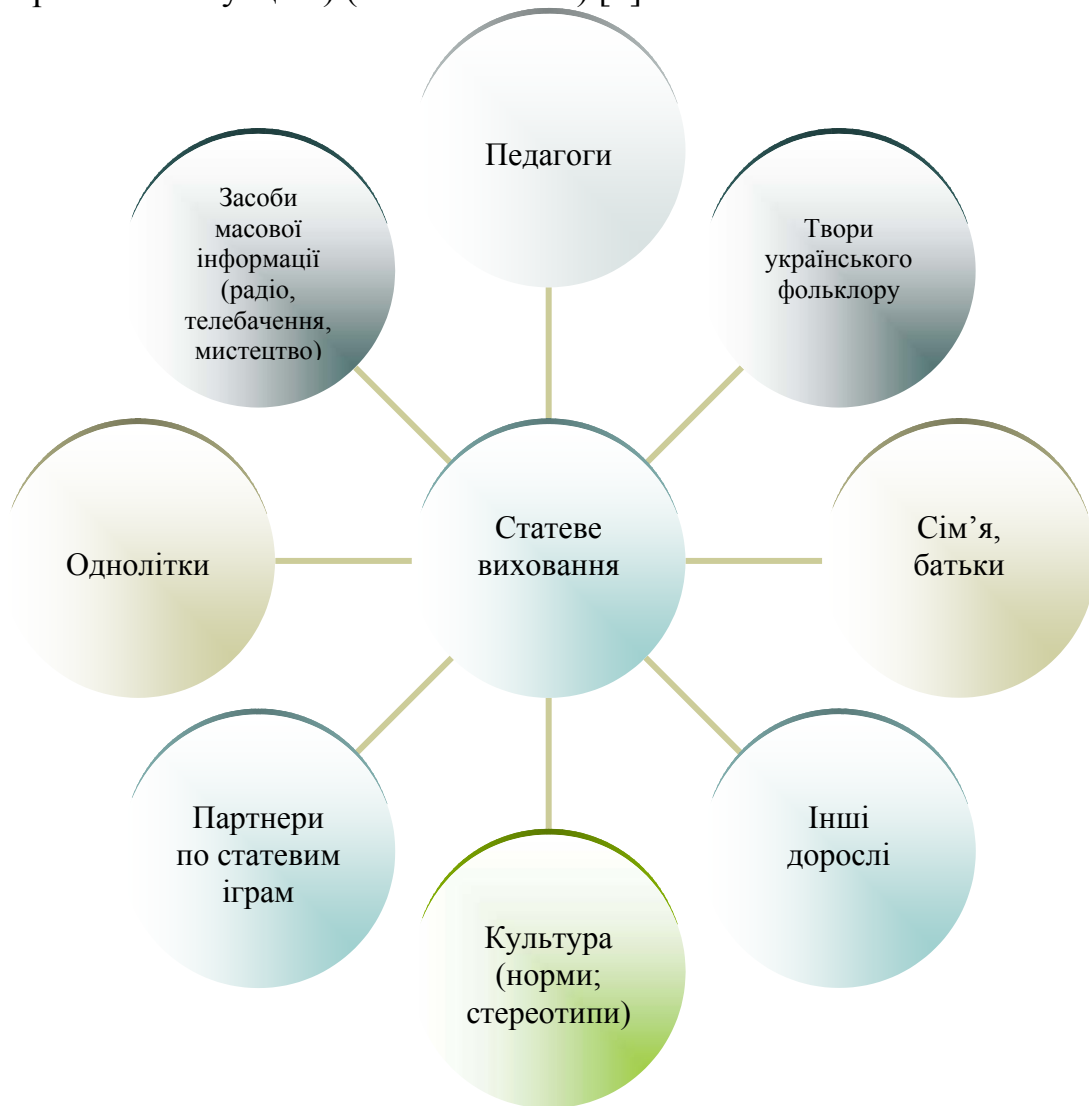
Традиційна статево–рольова соціалізація дівчаток і хлопчиків, у якій активно бере участь школа, продовжує відтворювати патріархальні стереотипи статевої взаємодії у суспільній та приватній сферах. Ці стереотипи все частіше вступають у протиріччя з реальними трансформаціями статево–рольових відносин у сучасному суспільстві, стають перешкодою для розкриття індивідуальності, статевої рівноправності, стійкого розвитку демократичних відносин. Школа повинна давати учням можливість розвивати індивідуальні здібності та інтереси незалежно від приналежності до тієї або іншої статі, протистояти традиційним статевим стандартам.

Соціальний простір особистості тісно пов'язаний із правами й обов'язками людини, законами суспільства. Вихованці дитячих будинків, як особлива спільність, живуть за груповими моральними нормативами, уникаючи законів. Соціальна ситуація розвитку в умовах дитячого будинку без батьківської опіки, умови життя (постійне цілодобове перебування кожної дитини серед дітей і дорослих, скупченість; відсутність особистих речей і свого місця), порушення в сфері спілкування дитини впливають на розвиток її особистості, спотворюють її уявлення про себе, ставлення до себе, ускладнюють усвідомлення себе як особистості. Усі діти, що живуть в установах інтернатного типу, змушені адаптуватися до великого числа однолітків. У дитячих будинках і школах–інтернатах нерідкі онанізм, гомосексуалізм й інші сексуальні відхилення, що пояснюється деформованою компенсацією відсутньої любові, недостатніх позитивних емоцій, нормального людського спілкування.

До однієї з найбільш актуальних проблем вихованців інтернатних установ дослідники відносять і труднощі соціалізації дітей–сиріт. Народившись, дитина відразу потрапляє у світ соціальних відносин, у якому кожен грає безліч ролей: сім'янина, друга, сусіда тощо. Опановуючи ці ролі, людина соціалізується, стає особистістю. Відсутність нормальних для звичайної дитини контактів (родина, друзі, сусіди) призводить до того, що образ ролі створюється на основі суперечливої інформації, яку одержує дитина з різних джерел. У зв'язку з цим часто формується неправильне уявлення про свою соціальну роль як сироти. Ця роль реалізується людиною протягом усього життя.

Молодший школяр є громадянином та учасником соціального життя. В цьому аспекті акцент робиться не стільки на визначенні пристосованості дитини до суспільства та відповідності його вимогам, скільки її здатності не загубитись у соціумі, не почуватися пригніченою, спроможності більш–менш самостійно і повноцінно реалізовувати себе. Соціокультурна компетентність передбачає здатність дитини критично мислити, робити власні вибори,

сумніватися, висловлювати судження, наводити аргументи, висувати й перевіряти гіпотези, переглядати свої погляди з урахуванням нових фактів; знання прав людини, здатність жити і діяти у правовому полі; готовність до конструктивної співпраці, домовленості, ненасильницьких способів розв'язувати проблеми і конфлікти, мирно співіснувати з однолітками й старшими людьми; уміти виявляти толерантність до іншої позиції, точки зору, культури, не вдаватися до обвинувачень, агресивних дій, насмішок, образ; комунікативну компетентність (здатність вступати у контакт, виражати свої переживання та передавати інформацію; соціально прийнята реакція на почуття, висловлювання та дії партнера; навички планування спілкування; уміння уникати конфліктів, конструктивно поводитися у стресових ситуаціях) (О.Л. Кононко) [4].



Діаграма. Фактори впливу середовища на статеве виховання

Отже, з–поміж факторів впливу середовища на статеve виховання молодших школярів можна виокремити: культуру з дотриманням суспільних норм та масових стереотипів; сім'ю та батьків; педагогів; однолітків; інших дорослих; твори українського фольклору; засоби масової інформації (радіо, телебачення, печать, мистецтво); партнерів по статеvim іграм. Наочно це знаходить відображення в діаграмі. Значущість певного фактору змінюється з віком дитини. Якщо перші етапи диференціації обертаються до взаємодії дитини з сім'єю – перш за все з матір'ю, то з віком до кола впливу середовища включаються інші дорослі, однолітки, література, мистецтво, засоби масової інформації.

Водночас, жоден із зазначених впливів сам собою, відірваний від інших та вирваний з контексту культури, не забезпечує необхідних та достатніх для психосексуальної соціалізації умов. Так, сім'я та однолітки, будучи й самі об'єктами виховання культурою, утворюють ті контрольнo–еталонні системи, ті призми, в яких так чи інакше преламляються та опосередковуються інші складові культури, що безпосередньо впливають на дитину. Кожне людське суспільство має свою „сексуальну” культуру, варіативні можливості якої обмежені, з одного боку, біологічною природою людини, з іншого – внутрішньою послідовністю та логікою культури як системного цілого. Більшість сучасних культур, не звертаючи на статеvu та сексуальну демократизацію, залишаються маскулинно орієнтованими. Вимоги до маскулинності хлопчиків в цілому більш жорсткі, ніж до фемінності дівчаток, тому хлопчики в процесі статевої соціалізації відчують більший вплив середовища. За останні роки жорстокість маскулинних експектацій та кількість соціальних бар'єрів на шляхах виховання маскулинності зростає майже паралельно. Хлопчик в ході виховання переходить з одних жіночих рук в інші: мама – вихователька в дошкільному закладі – вчителька в школі, отже, незалежно від завдань, що декларуються вихователями, він виховується як „зручний” з жіночої точки зору.

Висновки: Отже, освітнє середовище може бути охарактеризоване як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого–педагогічних умов, у результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості.

Рекомендації і перспективи подальшого розвитку напрямку: Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології статевого виховання молодших школярів у різних соціальних інституціях.

Література:

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире//Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 3 – 15.

2. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: Дисс... докт. пед. наук. 13.00.01. – М., 1991. – 397с.
3. Караман О.Л. Соціально–педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи.: Дис... канд. пед. наук : 13.00.05. –Луганськ : ЛДПУ ім. Т.Шевченка, 2002. – 286с.
4. Кононко О.Л. Експертиза діяльності ДНЗ в контексті особистісно орієнтованого підходу. Дошкільне виховання, 2003. – №4. С.7 – 10.
5. Литвинович В.Г. Социум и дети. – Минск, БФ., 1996. – 25с.

ВИХОВАННЯ

Г.Гусєва, В.Борисов

ВПЛИВ РОДИНИ НА АДАПТАЦІЮ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Подано результати експерименту, які дозволяють конкретизувати зв'язок між станом взаємин в родині і адаптацією дитини до школи. Розглянуто можливість використання проєктивних методи.

Ключові слова: адаптація, особистість, родина.

Поняття „адаптація” – одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки самі механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища.

Термін „адаптація” широко застосовується, як теоретичне поняття в психології. Психічна адаптація – це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів. Процес взаємодії особистості і середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних потреб. Адекватна форма поведінки при задоволенні потреби – це така форма поведінки, що не перешкоджає можливості задоволення іншої основної потреби.

Основу адаптації дитини до школи складають особливості темпераменту особистості. Темперамент означає індивідуальні особливості дітей в їхній реакції на різноманітні подразники та досвід, різноманітні завдання тощо. Темперамент передбачає генетичні відмінності серед дітей [1]. Адаптація дитини до школи проходить не за один день. Адаптація дитини до школи це довгий та складний процес, який потребує напруги всіх сил дитячого організму та дитячої психіки. Родина в процесі адаптації відіграє велику роль, тому що саме родина адаптує дитину до школи: що говорять батьки про школу, займаються з дитиною підготовкою до школи чи ні, водять у дитячий садок чи займаються з дитиною вдома, тощо. Велику роль для дитини грає те, яка в неї родина: усталена чи кризова, повна чи неповна, тільки мати чи тільки батько, обоє батьки рідні чи ні, є у родині молодші, старші чи зведені брати, сестри. Стиль спілкування з дитиною і спрямованість її виховання теж накладають відбиток на адаптацію дитини до школи. Стилями виховання і їхнім впливом на дитину займалися такі дослідники як Ц.П. Короленко, Т.А. Донських і інші. Діти з поганою адаптацією до школи найчастіше є вихідцями з кризових і неповних

родин. Хоча така проблема в дитини може виникнути й в усталеній повній родині при неправильному стилі виховання.

Діти в кризових родинах часто виховуються за умов недостатньої уваги з боку батьків. Недостатня опіка батьків затримує розвиток особистості дитини, не дає змоги формуватися духовній сфері дитини, інтереси дитини стають обмеженими. Такі діти погано адаптуються до школи.

Особливе значення має стиль спілкування з дитиною – ліберальний, демократичний або авторитарний. Психолог Є.Шефер вважає, що самим оптимальним для практики сімейного спілкування та виховання вважається демократичний стиль, тому що він характеризується високим рівнем вербального спілкування між дітьми та батьками, залученням дітей в обговорення сімейних проблем; урахуванням їхньої думки; готовністю батьків у разі потреби прийти на допомогу дітям, одночасно з вірою в їх успішну самотійну діяльність, адекватним батьківським контролем. Відхилення від демократичного стилю виховання в бік авторитаризму, ліберальної вседозволеності чи надмірної централізації на дитині спричиняє відповідні деформації її особистості.

Слід зазначити, що батьки переносять особистісні проблеми і проблеми у стосунках з іншими членами сім'ї на дітей переважно підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням що саме так дитині роблять добре, проте в результаті неадекватне ставлення батьків призводить до деформації особистості дитини, утруднює можливості її самореалізації, актуалізуючи тим самим необхідність надання сім'ї психологічної допомоги [1, 2].

Спеціальні психологічні дослідження показали, що число „неготових” до школи дітей зменшується з віком. В віці п'яти–шести років їх приблизно 80%, серед дітей шестирічного віку „неготових” дітей значно менше – 51%, серед дітей шести з половиною років їх 32%. Серед дітей, яким виповнилось сім років цей показник складає 13%, тому виходячи з отриманих результатів дослідження можна зробити висновок, що до першого класу треба приймати семирічних дітей, тому що вони краще всіх підготовлені до школи.

З всього цього можна зробити висновок, що родина достатньо сильно впливає на адаптацію дитини до школи. Аналіз вивченої з даної теми літератури показав, що на дитину переважно впливають: склад сім'ї, стиль спілкування з дитиною та методи її виховання.

З метою конкретизації впливу визначених факторів впливу родини на адаптацію дитини до навчання у школі нами було проведене дослідження на базі загальноосвітньої школи №2 м.Краматорська. В експерименті використовувалися проєктивні

методики: „Дом – дерево – человек”, „Рисунок семьи” та „Несуществующее животное”. Проективні методики дали можливість уникнути тиску на батьків та дітей, а також ми зняли проблему нечіткого формулювання питань та невірної інтерпретації завдань, що дало можливість отримати більш об’єктивні результати у порівнянні з використанням опитувальників. Були отримали наступні результати:

В експерименті приймали участь 23 родини, з них:

1. Неповних родин – 3;
 - а) з однією дитиною – 1;
 - б) з двома дітьми – 2;
2. Родин, де є вітччм – 2;
 - а) з однією дитиною – //–;
 - б) з двома дітьми – 2;
3. П родин – 18;
 - а) з однією дитиною – 9;
 - б) з двома дітьми – 9.

В неповних родин з однією дитиною (7 років) спостерігається конфліктність, потреба в захисті, невпевненість, тривожність.

В неповних родин з двома дітьми (7 років) – конфліктність, тривожність, незахищеність, ворожість.

У родин з вітччмом з двома дітьми (7 років) – благополучна родинна ситуація, спостерігається невпевненість у собі, труднощі спілкування, незахищеність.

Таблиця 1.

**Результати тесту „Рисунок семьи”
у повних родин з однією дитиною**

	6 років	7 років
Нормальна сімейна ситуація	33,33%	22,22%
Тривожність	11,11%	33,33%

Таблиця 2.

**Результати тесту „Несуществующее животное”
у повних родин з однією дитиною**

	6 років	7 років
Незахищеність	22,22%	22,22%
Невпевненість	11,11%	11,11%
Потреба в захисті	33,33%	– //–

Таблиця 3.

**Результати тесту „Дом – дерево – человек”
у повних родин з однією дитиною**

	6 років	7 років
Труднощі спілкування	11,11%	11,11%
Тривожність	33,33%	33,33%
Незахищеність	11,11%	– //–

Таблиця 4.

**Результати тесту „Рисунок семьи”
у повних родин з двома дітьми**

	6 років	7 років
Ворожість	22,22%	– //–
Конфліктність	– //–	33,33%
тривожність	22,22%	22,22%

Таблиця 5.

**Результати тесту „Несуществующее животное”
у повних родин з двома дітьми**

	6 років	7 років
Мрійливість	11,11%	33,33%
Неспровокована агресія	11,11%	22,22%
Потреба в захисті	11,11%	11,11%

Таблиця 6.

**Результати тесту „Дом – дерево – человек”
у повних родин з двома дітьми**

	6 років	7 років
Незахищеність	11,11%	22,22%
Тривожність	22,22%	11,11%
Конфліктність	– //–	33,33%

Отримавши такі результати дослідження ми дійшли висновку, що дитині дуже важливо, що поважають її думку, що про неї піклуються, що вона бере участь в рішенні будь-яких проблем, як мати, батько та старші брати чи сестри (якщо вони є) ставляться до дитини, як з неї спілкуються та як її виховують. Особливу увагу потребує той факт, що такі якості як агресивність, ворожість потребують корекційних дій як з боку батьків так і вчителів, що ставить питання про взаємодію цих соціальних інституцій.

Родина – це осередок нашого суспільства і саме від родини залежить якою виросте дитина, як вона буде поводитися зі своїми однолітками, яким буде її ставлення до життя.

Література:

1. Адаптація дитини до школи /Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник – К.: Мікрос – СВС, 2003 – 111с.
2. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї. Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001 – 95с.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие /Под. ред. Е.Г. Силяевой – М.: Академія, 2002 – 192с.
4. Психология семьи: хрестоматия/Ред. сост. Д.Я. Райгородский – Самара: Изд. Дом „БАХРАХ – М”, 2002 – 749с.

Н.Кравченко

ВИХОВНИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО УМОВ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

Політичні та соціальні процеси, що відбуваються в Україні і спрямовані на утвердження демократичних засад розвитку держави, зумовлюють необхідність відповідних змін у всіх сферах народного господарства, в тому числі і в галузі вищої освіти, складовою якої є виховання.

Національною програмою патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства поставлено такі завдання: утвердження високих моральних цінностей, політичної культури та трудової моралі, попередження злочинності, запобігання інформації, що містить у собі елементи асоціальної поведінки, насильства, жорстокості тощо.

Відповідно до вище вказаної програми вирішення завдань виховної роботи здійснюється за напрямками: громадянське виховання; родинно–сімейне виховання; військово–патріотичне виховання; трудове виховання; художньо–естетичне виховання; моральне виховання; екологічне виховання; формування здорового способу життя; превентивне виховання; сприяння творчому розвитку особистості.

У вищих військових навчальних закладах пріоритетним напрямком виховання курсантів (слухачів) є військово–патріотичне виховання, яке має забезпечити морально–політичну і практичну підготовку щодо виконання обов'язку – захисту інтересів незалежної Батьківщини та військової служби Головними завданнями є формування психологічних та морально–вольових якостей (стійкості, мужності, готовності до подвигу, самопожертви), особистіших

поглядів на сучасні події; самовиховання і самопідготовка, спрямовані на оволодіння певними світоглядними знаннями і уявленнями, фізичний розвиток особистості. Сьогодні проблеми виховання майбутніх фахівців набули особливої актуальності. Це обумовлено, по – перше, підвищення вимог до професійних якостей та індивідуально–психологічних

особливостей співробітників, що необхідно для ефективного вирішення завдань, які стоять перед спецслужбами; по–друге, великим психологічним навантаженням майбутніх співробітників, пов'язаним із інформаційною насиченістю, необхідності довгий час бути у стані готовності.

Закладеш у вищій школі основи виховання громадянина–патріота своєї Батьківщини, повинні бути засновані на формуванні творчої особистості, з вільними політичними і світоглядними переконаннями, свідомого ставлення до своїх обов'язків; вихованні поваги до національних цінностей нашого народу; виробленні навичок здорового способу життя.

Таким чином, головною метою виховної роботи у вищих військових навчальних закладах є формування і розвиток високоінтелектуальної, свідомої особистості готової до подальшої освіти, служби чи трудової діяльності.

Для координування дій при проведенні виховної роботи у військових формуваннях спецслужб Указом Президента України затверджено Концепцію виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України.

Концепція накреслює шляхи і засоби перебудови виховної роботи у військових формуваннях та призводить її у відповідність із вимогами забезпечення оборони держави, захисту її суверенітету, територіальної цілісності і недоторканності.

Ця робота повинна здійснюватися відповідно до вимог Конституції та законів України, Воєнної доктрини України, актів Президента України і Кабінету Міністрів України, стати невід'ємною складовою повсякденної діяльності спецслужб в Україні. Виховна робота у вищих військових навчальних закладах базується як на загальнопедагогічних засадах, так і має свої особливості. Основними складовими виховної роботи, як свідчить аналіз проведених досліджень є:

морально–психологічне забезпечення бойової і мобілізаційної готовності військ (сил), бойового чергування, бойової служби, оперативної та бойової

підготовки, специфічної діяльності військових формувань; морально–психологічне забезпечення військової дисципліни та

профілактика правопорушень; інформаційно–пропагандистське забезпечення; культурно–виховна і просвітницька робота; військово–соціальна робота.

Морально–психологічне забезпечення бойової і мобілізаційної готовності військ (сил), бойового чергування, бойової служби, оперативної та бойової підготовки, специфічної діяльності військових формувань включає комплекс організаційних, виховних та соціально–психологічних заходів, спрямованих на підтримання постійної бойової готовності органів управління, об'єднань, з'єднань, частин та підрозділів, установ і закладів, реалізацію духовного і професійного потенціалу особового складу під час виконання навчально–бойових завдань.

Морально–психологічне забезпечення військової дисципліни та профілактика правопорушень– це система організаційних, соціально–правових та виховних заходів щодо формування і розвитку у військовослужбовців особистої відповідальності за свідоме виконання вимог Конституції та законів України, військових статутів, Військової присяги, функціональних і службових обов'язків, наказів командирів і начальників, досягнення такого рівня морально–психологічного стану особового складу військ (сил), який забезпечуватиме своєчасне, повне і якісне вирішення поставлених завдань.

Інформаційно–пропагандистське забезпечення цієї роботи полягає у здійсненні державними органами, органами військового управління, командувачами, командирами (начальниками), штабами, органами виховної роботи, засобами масової інформації заходів щодо впровадження гуманітарної політики держави через систему інформації, військово–патріотичного виховання особового складу з метою формування у військовослужбовців громадянської свідомості та відповідальності.

Культурно–виховна і просвітницька робота формує у військовослужбовців високу духовну культуру і моральні якості, почуття патріотизму, вірності традиціям українського народу і задоволення їх естетичних потреб через впровадження культурно–просвітницьких заходів та організацію дозвілля особового складу.

Військово–соціальна робота передбачає здійснення соціально–правових, інформаційних і організаційних заходів щодо сприяння військовослужбовцям і працівникам спецслужб, членам їх сімей у реалізації встановлених законами України, іншими законодавчими актами прав і пільг, одержанні ними соціальної допомоги та відповідних компенсацій, створенні у військових і трудових колективах соціальних умов і гарантій, які б забезпечили їх нормальну життєдіяльність, сумлінне ставлення до виконання покладених на них функціональних та службових обов'язків.

Проведений аналіз виховної роботи у військових підрозділах свідчить про наявність основних її принципів:

державна і патріотична спрямованість виховного процесу; взаємозалежність змісту, форм і методів виховної роботи; повага до особистості, конституційних прав і свобод військовослужбовця, орієнтація на ідеали демократії та гуманізму, загальнолюдські моральні цінності; безперервність та спадкоємність у виховній роботі, органічне поєднання у виховному процесі національних, історичних та культурних традицій з почуттям нового; конкретність та узгодженість змісту, форм і методів виховної роботи; об'єктивно-науковий підхід до планування, здійснення та оцінки результатів виховної роботи.

Вивчення теоретичних і організаційних аспектів виховної роботи у Збройних Силах України проводив В.С. Афанасенко; проблем військово-соціальної роботи у військовому підрозділі – Л.О Гончаренко. Тематику культурно-виховної і просвітницької роботи висвітлено Л.Ф. Шестопаловою; методологічні засади організації виховної роботи в СБ України висвітлено О.В. Ткаченко.

Зауважимо, що проблема виховання на етапі отримання вищої військової освіти, а саме освіти у вищих навчальних закладах СБ України, є відкритою і на цей час. Насамперед постає питання щодо наявності досвідчених фахівців у цій галузі, проблема забезпеченості методичними, практичними посібниками, публікацій щодо спостережень за організацією, етапами і результатами проведеної виховної роботи серед курсантів (слухачів) вищих навчальних закладів СБ України. Далі постає питання у визначенні цілей, завдань, напрямків, а також систематизації виховної роботи, яка проводиться серед курсантів спецслужби.

Найбільш проблемним періодом є становлення і адаптація до умов військової служби курсантів першого курсу у вищих навчальних закладах СБ України. У ході проведених досліджень виявлено, що період адаптації та становлення включає в себе три етапи: період складання вступних іспитів; період проходження літнього табірною збору (КМБ) та складання військової присяги; період навчання у першому семестрі.

Виховна робота під час адаптації та становлення курсантів 1-го курсу – це система організаційно-методичних і практичних заходів, спрямованих на формування і розвиток у щойно набраних військовослужбовців професійних та морально-етичних якостей і громадської самосвідомості, необхідних для ефективного виконання програми початкової військової підготовки, проведення урочистого

ритуалу складання військової Присяги на вірність українському народові та формування дієздатного військового колективу.

Виховання особового складу в цей час має особливе значення та потребує якісного комплексного підходу, що означає:

1. Об'єднання усіх сторін та напрямків (гуманітарної, військово-патріотичної, правової, морально–психологічного забезпечення військово–бойової підготовки, інформаційно–пропагандистського забезпечення, культурно–виховної, просвітницької та військово–соціальної роботи і та ін.) виховної роботи в єдиний, нерозривний процес;

2. Охоплення повсякденним і постійним виховним впливом усіх сторін життя курсантського підрозділу, кожного військовослужбовця;

3. Участь у цьому процесі усіх без винятку категорій посадових осіб підрозділу з одночасним чітким розмежуванням їх діяльності (за сферами, часом, формами впливу на підлеглих);

4. Врахування всіх Індивідуально–психологічних рис молодих курсантів;

5. Доцільний вибір методів, засобів і прийомів педагогічного впливу з урахуванням усіх названих особливостей і ситуації, що склалася.

Цей підхід повинен знаходити своє відображення у плануванні та втіленні у життя виховних та соціально–психологічних заходів з курсантами 1–го курсу. Таким чином створюється система певних взаємоузгоджених організаційно–методичних та практичних заходів виховного та психологічного впливу на курсантів 1–го курсу.

Загальну систему основних принципів виховної роботи на першому курсі під час проведення адаптації та становлення курсантів складають: науково–практичний підхід до планування, здійснення та оцінки результатів виховної роботи; принцип єдності виховання і навчання; взаємозалежність та узгодженість змісту, форм і методів виховної роботи; принцип державницької і патріотичної спрямованості виховного процесу; принцип єдності високої вимогливості до курсантів із повагою до їх особистої гідності та турботою про них; системний підхід до організації і здійснення виховного процесу; опора на позитивне у військовослужбовці і військовому колективі; принцип демократизації і гуманізації виховного процесу; виховання в колективі і через колектив; індивідуальний і диференційований підхід у вихованні курсантів; безперервність і наступність у вихованні; принцип зв'язку виховання з військовими задачами, що стоять перед курсом на цей період.

Виховна та соціально–психологічна робота у цей період проводиться за такими напрямками:

заходи морально–психологічного забезпечення військово–бойової підготовки, заходи щодо зміцнення військової дисципліни, заходи військово–соціальної роботи, заходи морально–психологічного та соціально–психологічного супроводу повсякденної діяльності особового складу, заходи по згуртуванню військового колективу.

Як свідчить проведений науковий пошук, основними критеріями оцінки стану виховної роботи на першому курсі під час адаптації та становлення курсантів 1–го курсу є: результати виконання учбової програми; стан військової дисципліни; стан морально–психологічного клімату у підрозділі; наявність та змістовність заходів виховної роботи.

Однак зауважимо, що на цей час у виховній роботі серед військовослужбовців є певні недоліки. Про це свідчать факти порушення військовослужбовцями військової дисципліни та існування у стосунках між військовослужбовцями нестатутних відносин. Відбувається падіння престижу військової служби. Цьому певною мірою сприяє наявність низки невирішених проблем. До них перш за все належать: відсутність єдиної системи поглядів на завдання, напрями та порядок управління духовними процесами; недосконалість нормативно–правової бази, військово–гуманітарної діяльності; невизначеність меж повноважень і відповідальності органів виховної роботи; потреба розвитку кадрового, інтелектуального, технічного, науково–аналітичного потенціалу органів виховної роботи, підвищення їх престижу, авторитету і статусу.

Таким чином, нинішній стан справ вимагає визначення єдиних підходів до виховання захисника Батьківщини з урахуванням економічної, суспільно–політичної, демографічної ситуації, становища молоді в суспільстві, формування нового світогляду, морально–етичних, національно–історичних основ поведінки. Розбудова суверенної Української держави та зміни, які відбуваються сьогодні у сфері економіки, політики, суспільства в цілому, потребують подальшого удосконалення і більш детального вивчення процесу виховання молодого покоління нашої країни, зокрема слухачів та курсантів вищих навчальних закладів спецслужб України.

Література:

1. Конституція України.
2. Концепція виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України.
3. Методичні рекомендації щодо організації виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, Міністерство освіти та науки України, 03.07.2001 р.
4. Закон України "Про Статут внутрішньої Служби Збройних Сил України".
5. Положення про проходження військової служби (навчання) за контрактом курсантами (слухачами) вищих військових навчальних закладів Служби безпеки України.

6. Сідак В.С. "Проблеми і шляхи удосконалення організації та психологічного супроводження виховної роботи зі слухачами і курсантами вищих навчальних закладів спецслужб і правоохоронних органів України".

7. Афанасенко В.С. "Організація виховної роботи у підрозділі".

І.Криштак

ЦІЛІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ: КЛАСИФІКАЦІЯ ТА СУТНІСТЬ

У час розбудови нашої державності з особливою силою ставиться вимога забезпечення прав громадян України, піднесення їхньої національної свідомості та зміцнення самодисципліни, відповідального ставлення до своїх громадянських обов'язків. Успішне вирішення цих завдань залежить від багатьох факторів і в тому числі від організації правового виховання населення країни.

Якщо звернутися до визначення самого терміну «правове виховання», то вчені визначають його як діяльність суспільства та держави, що спрямована на формування у громадян високої правової культури та правомірної поведінки [2; с. 17] та ін. Таким чином, правове виховання є діяльністю, а будь-яка свідомо діяльність починається з визначення її цілей.

Як бачимо, визначення цілей правового виховання є важливим питанням і актуальною проблемою правової та педагогічної науки.

Питання цілей правовиховної діяльності досліджували провідні правознавці та педагоги. Так, Ф. Третьяков, Т. Радько, В. Морозов, І. Рябко й інші досліджували поняття цілей правового виховання. В. Найбіч, Н. Козюбра, В. Кудрявцев та інші приділяли багато уваги класифікації цілей правового виховання.

Однак аспекти цілей правового виховання досліджені ще недостатньо та потребують глибокого вивчення.

Предметом дослідження даної статті є характеристика цілей правового виховання та визначення критеріїв їх поділу.

Метою дослідження – аналіз сутності цілей правового виховання.

Саме цілі правового виховання дозволяють розробити ефективну систему дій, направлених на формування правомірної поведінки особистості. Обмежувальне розуміння цілей правового виховання приводить до упущення багатьох інших цілей. В кінцевому рахунку деякі цілі можуть бути втрачені, що, в свою чергу, може привести до деформації самого виховного процесу. Тому необхідно пізнати всю систему цілей і структуру кожної з них. Більшість недоліків правового виховання можна пояснити недооцінюванням системно-структурного аналізу його цілей.

Цілі правового виховання можна представити в наступному вигляді:

Пізнавальні цілі
Знання правових норм Розуміння правових норм Юридична оцінка соціальних факторів
↑↓
Емоційні цілі
Виховання відчуття справедливості Виховання відчуття відповідальності Виховання відчуття законності
↑↓
Поведінські цілі
Розширення участі громадян у державно–правовому процесі Вибір правомірного варіанту поведінки Вироблення звички до дотримання правових норм

Особливу увагу потрібно звернути на існуючу послідовну залежність між цілями правового виховання.

По–перше, ступінь наближення до емоційних цілей багато в чому залежить від рівня знань правових норм, принципів та інститутів, від розвинутої юридичних оцінок. Дійсно, правове відчуття відповідальності за покладені на людину обов’язки буде надзвичайно туманним, якщо вона не знатиме своїх обов’язків. Навіть моральним відчуттям обов’язку неможливо компенсувати це незнання. Залежність емоційних цілей від пізнавальних пояснюється тим, що “неможна переживати того, що ми ніколи не пізнавали... Переживання завжди дані для взаємопроникнень та єдності з іншим моментом – знанням” [8; с.85]. Звідси можна зробити висновок: чим повніше, наприклад, знання права, тим сильніші правові відчуття, оскільки останні “існують на базі понять, ідей і уявлень про право і без них вони не існують” [8; с. 72]. Таким чином, змістовність та інтенсивність емоційних переживань обумовлюються ступенем досягнення пізнавальних цілей виховання.

По–друге, досягнення поведінських цілей обумовлюється сприйняттям емоційних цілей. Так громадянин звертається із скаргою до державного органу, захищаючи інтереси інших осіб, оскільки в нього розвинуте відчуття законності. Правові відчуття переходять в правові мотиви, регулюючи поведінку окремих громадян і соціальних спільностей. І. Фарбер вважає, що “відчуття законності здатне виконати функцію основного мотиву правомірної поведінки” [8; с. 90].

Але між цілями правового виховання існує і зворотній зв’язок. Наприклад, чим більшою регулярністю відрізняється участь громадян в державно–правовому процесі, тим сильніші емоційні переживання,

тим більше стимулів до пізнання права. Досвід, набутий в результаті щоденних актів поведінки, надає особливого колориту пізнавальним і емоційним цілям. Знання про право, отримані до практичної участі в обговоренні та вирішенні правових питань, можуть коректуватися під впливом практики.

Сенс висунення пізнавальних цілей заключається в тому, щоб забезпечити розвиток правової свідомості, правового мислення й активного його відбиття в поведінці. Передумовою досягнення пізнавальних цілей служить наявність і розвиток пізнавального інтересу до державно-правових норм, інститутів і відносин. Формування глибокого та стійкого інтересу до питань демократії, законодавства, управління, правосуддя та законності може бути одним із важливих умов розширення, наприклад, знання права. При цьому вельми важливо постійно підтримувати інтерес до змісту Конституції, Основ законодавства, кодексів, законів, до бюджету та фінансів (їх системи, структури і стану), про мотиви та цілі видання, зміни та скасування нормативних актів, про роботу правозастосовних і правоохоронних органів і т. д.

До структури пізнавальних цілей входять:

- знання права,
- розуміння права,
- юридична оцінка соціальних факторів.

Під знанням права розуміється обізнаність об'єктів виховання в питаннях права, сукупність набутих ними юридичних понять і термінів. Знання права дозволяє свідомо організувати свою поведінку, контролювати її з юридичної точки зору. Мова йде про знання основних норм конституційного, адміністративного, трудового, цивільного та кримінального права, тобто зміст тих правовідносин, учасником яких є громадяни та соціальні спільності, посадові особи та державні органи.

Категорія “знання права” не зводиться до звичайної обізнаності про існування будь-яких юридичних норм з якимось змістом. У дану категорію включається осмислення права, розуміння його змісту, визначення його значення для суб'єктів суспільних відносин. Показниками знання права служить обґрунтування кожним громадянином доцільності існування даних, а не інших юридичних норм. Таке трактування категорії “знання права” не повинно прямолінійно тлумачитися як заклик до отримання всіма юридичної освіти. Але як би цю категорію не розцінювали, статус громадянина держави припускає досягнення ним змісту та значення Конституції, як і інших законодавчих актів, що регулюють його громадянську правоздатність і дієздатність. Людина із труднощами буде виконувати

функцію громадянина, якщо вона не розуміє основних принципів демократії, законодавства, управління, правосуддя та законності.

Виховання розуміння права – це не що інше, як розвивання юридичного мислення, вміння узагальнювати юридичні факти та процеси, до того ж має значення не лише сам предмет узагальнення, але і знання цього предмету. Від знання права багато в чому залежить його розуміння. Розуміння ж права щонайменше обумовлюється особливостями суб'єкта суспільних відносин, системою його соціальних цінностей, його очікуваннями, соціальним статусом і роллю.

В структурі пізнавальних цілей особливе місце займає виховання у суб'єктів суспільних відносин системи юридичних оцінок на базі розвинутої правосвідомості. Навряд чи можна вважати людину вихованою з правової точки зору, якщо вона не взмозі юридично осмислити події, що відбуваються, а тим більше давати їм самостійну оцінку. Самостійність юридичних оцінок припускає знання права, визначення цінності права, вираження суджень про право. Юридичний момент присутній майже у всіх суспільних відносинах. Виходить, вони можуть бути і повинні бути оцінені юридично, наприклад, в аспекті відповідності або невідповідності закону.

Наступну групу цілей правового виховання утворюють емоційні цілі. Оскільки соціальне виховання представляє собою сукупність зовнішнього впливу, оскільки ці цілі закарбовуються в голові людини, “відбиваються в ній у вигляді почуттів, думок, спонукань, проявів волі...” [4; с. 27]. Зовнішній вплив відбивається, зокрема, у вигляді відчуттів, а відчуття мотивують поведінку, і, певно, буде вірно вважати, що необхідно виховувати самі відчуття [8; с. 70]. “Правові відчуття – це розумні, усвідомлені правові переживання, а не інтуїція, туманні емоції, що реєструються свідомістю” [8; с. 74].

Важливу особливість емоційних цілей правового виховання складають стимулювання сприйнятливості громадян до характеру, порядку, стилю реалізації правових норм і принципів.

Виховний вплив (в емоційному аспекті) має за мету домогтися того, щоб суб'єкт соціального виховання проявляв інтерес до правових норм та інститутів, не лишаючись байдужим, наприклад, до злочинів неповнолітніх, забруднення навколишнього середовища та багатьох інших явищ [8; С. 77]. Виховувати правові відчуття – це означає сформувати їх таким чином, щоб суб'єкти суспільних відносин відкликались на юридичні факти та події, висловлюючи до них своє відношення, даючи їм відповідну оцінку.

Правове виховання спрямоване на виховання правових відчуттів. Отже, емоційними цілями такого виховання можна вважати виховання:

- відчуття справедливості,
- відчуття відповідальності,
- відчуття законності.

Всі ці виховні цілі взаємопов'язані та взаємозалежні. Дійсно, навряд чи можна виробити відчуття законності, якщо у людини не розвинуте відчуття справедливості.

Виховання відчуття справедливості – це не лише виховання здатності оцінювати правильність, наприклад, законодавчого акту. Це, перш за все, виховання вміння виробляти критерії правових оцінок. Якщо державний орган неупереджено розглядає, наприклад, скарги громадян, значить він діє справедливо.

Неможна вважати людину такою, що вона володіє розвинутим правовим відчуттям справедливості, якщо вона не проявляє нетерплячості до всіх і будь-яких порушень закону, незалежно від того, від кого вони виходять. Будь-який відомий їй випадок правопорушення повинен викликати в неї негативні емоційні переживання, спонукати її до дій [3; с. 174]. Чим в більшій мірі суспільна думка буде характеризуватися такою нетерплячістю, тим стійкіше буде відчуття справедливості у об'єктів виховання. До структури емоційної цілі виховання входить і відчуття відповідальності. Відчувати відповідальність – це значить усвідомлювати свої обов'язки, скоювати дії, що приписані законом, нести відповідальність за свої юридично значущі дії. Відчуття відповідальності передбачає безумовне виконання всіма суб'єктами правових відносин своїх обов'язків. На жаль, ще є немало випадків, які свідчать про слабкий розвиток правового відчуття відповідальності [9; с.53].

Накінець, важливою ціллю правового виховання є виховання відчуття законності, формування у членів суспільства усвідомлення того, що всі рішення повинні прийматися на основі закону. Людина, що володіє розвинутим відчуттям законності, непохитно протестує проти будь-якого відхилення від юридичних норм і осуджує його. Дане відчуття завжди спрямоване на те, щоб відновити принцип законності, якщо він порушений, домогтися притягнення правопорушників до відповідальності.

В системі цілей правового виховання особливе значення мають поведінські цілі. Вони завершують всю систему цілей правового виховання, оскільки пізнавальні та емоційні цілі в кінцевому рахунку обслуговують поведінські цілі. Але це не означає, що існує якась черговість в досягненні цілей (спочатку пізнавальні, потім емоційні і лише після цього – поведінські). Черговість переходу від одних цілей до інших можна уявити собі лише теоретично. Практично ж процес

виховання характеризується єдністю руху в напрямку до всіх цілей одночасно.

По суті, поведінські цілі відбивають об'єктивні потреби розвитку демократії та законності. В характері таких потреб втілений дух наших суспільних відносин, які припускають свідому та критичну активність їх суб'єктів. Всі поведінські цілі в кінцевому рахунку можна звести до стимулювання громадянської активності, тобто дій, корисних для політичної, моральної та юридичної точок зору. Значення таких дій буде тоді вищим, коли вони будуть супроводжуватися глибоким і стійким усвідомленням їх соціальної цінності.

Юридична активність суб'єктів суспільних відносин може мати форму використання наданих громадянам Конституцією прав і виконання покладених на них обов'язків. Порушення конституційних та інших встановлених на основі Конституції правових норм не може бути виправдано з точки зору правової вихованості. Тому критерієм правомірної дії є їх відповідність правовим нормам [9; с.92].

Така поведінська ціль, як участь громадян у державно-правовому процесі, вельми різноманітна. В ній, по суті, виражений зміст демократії. Цю поведінську ціль можна розглядати в чотирьох аспектах: спонукання громадян до активності в реалізації функцій держави в сфері законодавства, управління, правосуддя та контролю.

Правова вихованість припускає зацікавленість громадян в законодавстві та скоєння на цій основі певних дій. Ініціатива в виданні нормативного акту, участь в обговоренні його проекту й участь у виконанні прийнятого акту – такі показники правової вихованості. Громадянин, що достатньо вихований у правовому сенсі, не може не брати участь в обговоренні та вирішенні питань державного управління, не висловлювати з цього приводу свою думку. Саме так громадянин повинен вміти звертатися до суду за захистом своїх цивільних чи трудових прав, розглядати суд як соціальний інститут, що покликаний охороняти конституційні цінності країни. Крім того, правова вихованість передбачає участь громадянина в контролі за державними органами, звернення до них з вимогою виконання їх обов'язків, прийняття заходів для притягнення до відповідальності осіб, які порушують закони і т. д.

Хоча участь громадян в державно-правовому процесі і гарантована українським законодавством, вони інколи не в повному об'ємі використовують надані їм права. Тут виявляються не лише дефекти в правовому вихованні, але й відсутність такого клімату, що стимулює всебічну юридичну активність. Про це свідчать, наприклад,

випадки придушення критики, особливо з приводу роботи державних установ або посадових осіб.

Визначенням рівня правової вихованості людини є вибір нею правомірного варіанту поведінки [2; с. 288]. Законодавець зобов'язує дотримуватись і виконувати норми конституційного, кримінального, трудового та інших галузей права. Але оскільки ще зустрічається чимало випадків відхилення від них, ціллю правового виховання можна вважати вибір громадянами правомірного варіанту поведінки.

Член суспільства, направляючи свої зусилля на досягнення цілей, що розглядаються, вибираючи той чи інший варіант поведінки, знаходиться під впливом зовнішніх факторів, наприклад, характеру правової культури, спрямованості правової думки. Позитивна оцінка правомірної поведінки та негативна оцінка правомірної поведінки надають виховний вплив на відношення громадян до Конституції, кодексів, інших законодавчих актів, що регулюють правовий статус суб'єктів суспільних відносин. Соціальні оцінки так чи інакше осмислюються цими суб'єктами, сприймаються ними, особливо коли виходять від осіб, які мають високий престиж в даному соціальному середовищі.

І, накінець, важливу поведінську ціль правового виховання представляє вироблення звички до дотримання юридичних норм. “Наше завдання не лише виховати в собі правильне, розумне відношення до питань поведінки, але і виховати правильні звички, тобто такі звички, коли ми поводитися б правильно зовсім не тому, що сіли та подумали, а тому, що інакше ми не можемо, тому, що ми так звикли. І виховання цих звичок набагато більш тяжча справа, ніж виховання свідомості“ [6; с. 115].

Таким чином, критерії правової вихованості потрібно шукати в самих цілях, що розглянуті. Справді, розвиненість інтересу громадян до питань законодавства, управління та правосуддя свідчить про правову вихованість. За ступенем розвитку відчуття справедливості та відчуття законності, можна судити про правову вихованість людини. Людина, що в правовому значенні вихована, активно бере участь в державно–правовому процесі. Отже, громадянином, що відрізняється правовою вихованістю, можна вважати вихованою людиною, свідомість і поведінка якої відповідають пізнавальним, емоційним і поведінським вимогам, що пред'являють до членів суспільства.

Література:

1. Галимов М.М. Правовое воспитание трудящихся и роль закона в его осуществлении. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 172 с.
2. Козюбра Н.И. Правовое воспитание молодежи. – К.: Наукова думка, 1985. – 319 с.

3. Личность и уважение к закону: Социологический аспект. /Под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Наука, 1979. – 285 с.
4. Лихачев Б. Т. Цель воспитания как объект научного познания. //Советская педагогика. – 1973. – №2. – С. 24–32.
5. Лукашева Е. А. Социалистическое правосознание и законность. – М.: Нака, 1973. – 324 с.
6. Найбич В.И. Методика правового воспитания молодежи. – Ленинград: Знамя, 1977. – 184 с.
7. Рябко И.Ф. Основы правовой педагогики. – Ростов.: Уч. зап. Рост. ун-та, 1973. – 204 с.
8. Фарбер И. Е. Правосознание как форма общественного сознания. – М.: Знание, 1963. – 207 с.
9. Фіцула М.М. Правове виховання учнів. – К.: ІЗМН, 1997. – 148 с.

Н.Нікітіна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЛІЦЕЙ – ОСВІТНЬО–ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ

Розбудова держави на правових, демократичних засадах вимагає формування нового типу працівника, домінування інтелектуальної творчої праці людини; визнання особистості основним багатством суспільства, а також виховання активних, свідомих громадян.

Проблема громадянського виховання, а саме її різні аспекти, широко відображена в науково–педагогічній літературі (О.Бенца, П.Ігнатенко, Ю.Руденко, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, М.Чепіль, К.Чорна, Я.Яців та ін.)

Однак, на сьогодні не достатньо висвітлено стимули, що спричиняють інтенсивний розвиток громадянської позиції випускників шкіл, зокрема педагогічного ліцею, що і зумовило визначення мети статті:

Позиція як показник цінності і зрілості особистості визначає її ставлення до оточуючого світу, себе, праці, а також дії і вчинки.

Як відомо, шкільні роки – це період становлення особистості, формування світогляду, моральних якостей, виховання важливих якостей таких як ініціатива, самостійність тощо.

Одним із ефективних стимулів – умов формування громадянської позиції у школярів є, як свідчить проведене дослідження, дух, традиції навчального закладу. Так, Слов'янський педагогічний ліцей Слов'янської міської ради Донецької області (юридична назва) засновано 26 грудня 1996 року. Ініціатор заснування ліцею виступив Слов'янський державний педагогічний університет (на той час інститут). Ліцей працює у науково–методичному комплексі „Ліцей – університет”, знаходиться у стінах університету і

має змогу користуватися його матеріально–технічною базою, та науковим, кадровим потенціалом.

Соціальним заказом для формування відділень та профілів навчання у ліцеї виступають факультети університету та результати маркетингових досліджень освітніх потреб, бажань потенційних ліцеїстів та їхніх батьків. Відповідно до цього профілі навчання, спеціалізація постійно моделюються. На сьогоднішній день у ліцеї функціонують: природничо–математичне відділення (спеціалізація „фізика”, „математика”, „інформатика”, „екологія”); відділення гуманітарної інфраструктури (спеціалізація „українська мова та література”, „іноземні мови” (англійська, німецька), „правознавство”); економіко–технологічне відділення (спеціалізація „економіка”, „технології”, „технічна творчість”).

Ліцензійний обсяг – 420 учнів. Термін навчання коливається від 2–4 років залежно від спеціалізації відповідно на I–II–III–IV курсах, що відповідають 8–9–10–11 класам загальноосвітніх шкіл. Вступ до ліцею відбувається на конкурсній основі: передбачено вступні іспити з профільного предмету, української мови та психолого–педагогічне тестування.

Кадровий склад ліцею – 47 вчителів, з яких 11 кандидатів наук – викладачів університету: 25– вчителі вищої категорії (53,2%), 11 – вчителі I категорії (23,4%), 7 – учителі другої категорії (14, 9%), 4 – спеціалісти (8,5%). Серед них: 2 „відмінника освіти України”, 5 вчителів–методистів, 8 старших вчителів. Середній вік – 35 років.

Педагогічній ліцей має на меті розвиток потенціальних творчих можливостей кожного вчителя і учня, створення умов для їх самореалізації у навчально–виховному процесі.

Основними принципами навчання у педагогічному ліцеї ми виділяємо: національну спрямованість – побудову освіти з урахуванням історії та народних традицій, збереження та збагачення культури українського народу та інших народів, які проживають на території України, формування національної свідомості вчителів та учнів; відкритість навчання – орієнтація навчання на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомлення переваження загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграція у міжнародні освітні, соціальні і культурні системи; гуманізм – утвердження людини як найвищої соціальної цінності, створення умов для врахування різноманітних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій педагогів та учнів, врахування їх індивідуально–психологічних особливостей у процесі організації управлінської та навчально–виховної діяльності; демократизм – створення умов для активної участі учнів у вирішенні актуальних проблем діяльності

ліцею, організації навчально–виховного процесу на основі партнерства педагогів та учнів; варіативність освіти – забезпечення широкого вибору учнями профілів та підпрофілей навчання, його методів та форм реалізації принципів диференціації та індивідуалізації навчання; забезпечення розливатального характеру навчання – створення умов для інтенсивного розвитку пізнавальних процесів учнів (мислення, пам'яті, уваги, уяви), переорієнтація процесів навчання з предметного на процесуальні та мотиваційні аспекти освіти; активізація пізнавальної діяльності учнів – інтенсивне оволодіння знаннями, форсування умінь та навичок, здобування нових знань, формування позитивної мотивації до навчання та пізнавальної діяльності, формування творчого потенціалу учнів – формування в учнів умінь та навичок ставити нові проблеми, як на теоретичному, так і на практичному рівнях, знаходити альтернативні способи їх розв'язання, розвивати гнучкість мислення, здатність адаптуватися до соціальних змін; єдність навчання та виховання – органічного поєднання навчання, виховання та розвитку особистості, спрямованості освіти на формування цілісної та гармонійно розвинутої особистості мети і завдань; принцип органічного взаємозв'язку науково дослідницької діяльності ліцеїстів, принцип рівноправності педагогічних ідей – рівноправне співіснування різних педагогічних підходів, способів, методів, які не суперечать загальній концепції діяльності ліцею; психологізація навчального процесу – глибоке вивчення дитини, її внутрішнього світу. Підготовка дітей до свідомого управління своїм розвитком.

Зазначені принципи діяльності спрямовані на створення розливатального творчого середовища в навчальному закладі, специфічної внутрішньої атмосфери, „духу” ліцею, показниками якого виступають: визнання ідей, цінностей інтелектуального, особистого розвитку людини і створення атмосфери творчості; дотримання принципів гуманізму, партнерства, взаємодопомоги, демократизму між самими учнями, між учнями і педагогами, між педагогами і адміністрацією, між педагогами, адміністрацією та батьками, забезпечення позитивного прийняття кожної особистості яка навчається і працює у ліцеї, взаємодія з нею, формування традицій ліцею, його позитивного іміджу; формування активного, свідомого громадянина України.

Філософія ліцею і принципи навчання в ліцеї реалізуються насамперед, завдяки створеному у закладі розливатальному середовищу. Управління в ліцеї є особистісноорієнтованим, про що свідчать упровадження певних технологій спільної управлінської діяльності адміністрації та педагогічного колективу. Так, активно застосовується

технологія консенсусу, як процес досягнення такого стану, за якого вироблене рішення влаштовує всіх учасників його обговорювання. Демократичною є і технологія делегування повноважень, коли межі повноважень визначаються спільно керівником та педагогічним колективом навчального закладу. Вчитель розглядається як суб'єкт управління і в межах уже визначених з адміністрацією напрямків і норм діяльності, має право на вільний вибір засобів досягнення зазначених цілей, на індивідуальний стиль діяльності та творчий підхід до роботи. Це є залучення педагога до внутрішньої форми управління власною діяльністю, оскільки передбачає виключно автономне розв'язання педагогом (автономне стосовно до адміністрації школи, а не колективу учнів, класу) питання стосовно форм професійної діяльності. Керівництво ліцею відмовилось від суворого контролю над діяльністю конкретного вчителя, оскільки він не передбачає розвитку об'єкта управління. Контроль замінено процедурою моніторингу діяльності вчителя.

Стосунки всіх учасників навчально–виховного процесу будуються на основі демократичного стилю управління і гуманізації. Керівник ліцею – лідер, здатний згрупувати колектив односторонців, створити умови для стратегічних дій і забезпечити плюралізм у тактиці. Останнє є дуже важливим фактором ініціювання педагогічних ідей, підходів і технологій. І як результат, кожен викладач ліцею опрацьовує і впроваджує в навчально–виховний процес інноваційні педагогічні технології та методи. Так, 15% вчителів впроваджують технологію проектного навчання, 6% – технологію колективних творчих справ, 8% – програмоване навчання, 27% – інтерактивні технології, 10% – технології рівневої диференціації і індивідуалізації, 2% – проблемне навчання, 8% – модульне навчання, 6% – рейтингова технологія, 4% – групове навчання, 4% – технологія комунікативного навчання, 2% – технологія трудового виховання за Волковим, 8% – технологія саморозвивального навчання.

Педагогічний колектив ліцею можна визначити як науково–педагогічний так як постійно здійснюється науково–та пошуково – дослідна робота, яка дозволяє закладу працювати у режимі системного інноваційного розвитку. Кожен вчитель визначив науково–дослідну або пошуково–дослідну проблему над якою він працює і яка є складовою загальної проблеми ліцею „Розвиток та саморозвиток творчої особистості”. Результати розглядаються на щорічних науково–практичних конференціях викладачів ліцею. Щорічно видаються тези доповідей, рецензентами є проректор з наукової роботи Слов'янського державного педагогічного

університету, доктор філологічних наук В.О.Глущенко, заступник директора ліцею з наукової роботи, кандидат фізико–математичних наук З.Д.Пашенко.

Так, у 2003 році вийшла збірка тез викладачів на науково–практичній конференції „Реалізація принципу креативності навчання в умовах педагогічного ліцею”, у 2004 році – „Інтерактивні технології як засіб розвитку креативного мислення”, у 2005 році – „Акмеологічні технології супроводу педагогічного процесу в умовах педагогічного ліцею”.

70% викладачів ліцею мають публікації у фахових виданнях, 4 – навчаються в аспірантурі, 4 є пошукувачами, 3 викладачі захистили кандидатські дисертації. Науковий потенціал педагогічного колективу дозволяє організувати пошуково–дослідну роботу учнів. У ліцеї існує ліцейське наукове товариство та функціонує територіальне відділення Малої Академії наук України. Робота ведеться у 9 секціях: фізика, математика, інформатика, філологія (українська, зарубіжна, іноземна), хімія–біологія, екологія, психологія, краєзнавство. Як обов’язковий спецкурс викладаються „Основи організації науково–дослідної роботи”. З урахуванням I–II курсів (8–9 класів), які ще не приймають активну участь у пошуковій та дослідній роботі, 58% учнів ліцею – члени ліцейського наукового товариства. 78 ліцейців стали дійсними членами Малої Академії наук України, посівши призові місця у II обласному турі науково–дослідних робіт МАН. 7 ліцейців стали учасниками III Всеукраїнського науково–дослідних робіт МАН.

Керівництво пошуково–дослідною роботою учнів стимулює самовдосконалення вчителя в галузі педагогічної психології, дидактики. Загальної і конкретної методики. Девіз вчителів–дослідників у ліцеї „Docendo discimus” – „Навчаючи, ми самі вчимося”. Активна пошуково–дослідна робота потребує широких зовнішніх зв’язків не лише для одержання і опрацювання нової інформації, і й для апробації власних напрацювань, перевірки її в інших умовах. Педагогічний ліцей активно співпрацює з ліцеями області, директор ліцею є членом творчої групи директорів навчальних закладів нового типу при Донецькому обласному інституті післядипломної освіти.

Управлінська діяльність в ліцеї дає можливість створити умови для переходу на якісно новий рівень роботи кожного педагога, коли кожен (і вчитель, і учень) є активними учасниками процесу пізнання, здатними до систематичних перетворень, новизни і модернізації навчально–виховного процесу.

Отже, педагогіка співуправління, співтворчості, толерантності сприяє вихованню у дитини почуття власної гідності. Педагогічні

зусилля спрямовані на створення ситуації успіху для кожного учасника навчально–виховного процесу, на те, щоб виробити у кожного віру у свої сили, активну громадянську позицію.

Всі вище зазначені ознаки свідчать про перехід у педагогічному ліцеї від традиційної до адаптивної моделі управління, яке завжди відбувається при узгодженні цілей через сполучення функцій управління і самоуправління і спрямовується на вищий ступінь кооперації дій, коли керівник стає рівноправним учасником групового управління (членом команди), а група сприймає цілі організації як власні цілі. Це дозволило педагогічному колективу ліцею в організації методичної роботи (яка в ліцеї переведена в площину науково–методичної) відмовитись від традиційних предметних методичних об'єднань і започаткувати роботу творчих динамічних груп, які займаються найбільш актуальними для ліцею проблемами освітньої діяльності ліцею. Одна з таких творчих динамічних груп займається проблемою формування громадянської позиції ліцеїстів.

Створенню демократичного розвивального середовища у ліцеї сприяє управління за проектними моделями, яке дозволяє керівникові відійти від прямого командно–адміністративного управління педагогічного колективом і переходити до регулятивного спонукання, цілеспрямованої мотивації у діяльності педагогічного колективу, виводити його на само регулятивні відносини, тим самим забезпечувати умови для самовизначення і саморозвитку.

Проектне моделювання у ліцеї полягає у розробці комплексних цільових програм: „Адаптація до умов ліцейського життя”, „Обдаровані діти”, „Здоров'я”, „Родина”, „Дослідник”, „Моніторинг розвитку та саморозвитку”, „Якість освіти”, „Превентивне виховання”, „Духовність”, „Соціум”, „Громадянськість”, „Правова культура”, „Компетентнісна освіта”. Сукупність цільових програм становить систему обґрунтованих конкретних заходів щодо здійснення єдиної генеральної лінії – забезпечення ефективного впливу на розвиток особистості ліцеїста.

В.Плахтєєва

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА – ЗАПОРУКА ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Найважливішою ознакою правової демократичної, незалежної держави є сформованість громадянської свідомості у її членів.

Проблема формування громадянина знайшла широке відображення в працях П.Ігнатенка, Б.Ступарика, М.Чепіль,

М.Євтуха, О.Любара, М.Триняк, О.Сухомлинської, К.Чорної, В.Горбатенька, Ю.Руденка та ін.

Однією з дієвих умов виховання активних, свідомих громадян країни є їхня просвіта: економічна, політична, правова, психолого–педагогічна, а також громадянська, розкриття сутності якої визначає мету даної статті.

Відомо, що освіта як невід’ємна складова суспільної життєдіяльності, як важливий показник ефективності функціонування суспільства оцінюється рівнем грамотності та кількості набутих знань, “якістю і корисністю” навчання.

Відзначаючи освіту як похідну від загального розвитку суспільства (суспільство визначає загальну спрямованість освіти) дослідники, зокрема С.Приходько, справедливо наголошує, що освіта забезпечує підготовку не тільки майбутнього спеціаліста, а й громадянина.

Отже, готуючи майбутніх фахівців і громадян, освіта сприяє не тільки подальшому розвитку суспільства, а й його загальному прогресу.

Громадянська освіта виступає ефективним засобом формування свідомого, відповідального громадянина, виховання у нього відчуття гідності індивідуальності, ставлення з повагою до прав і свобод тих, хто знаходиться поруч, з дотриманням норм людського співжиття тощо. Крім того, пріоритетним у здійсненні громадянської освіти є також підготовка людини активної, ініціативної.

Формування нового типу фахівця, домінування інтелектуальної творчої праці людини, визнання особистості основним багатством суспільства спричиняють підвищення рівня освіти, як вадливого чинника засобу забезпечення процесу гуманізації суспільства.

Разом з тим, як зазначає В.Горбатенко, процес становлення громадянської освіти як засобу гуманізації суспільного організму передбачає формулювання змістовних орієнтацій:

- утвердження у свідомості молоді людини орієнтації на компетентність як базову цінність вітчизняного суспільного розвитку;
- забезпечення підходу до громадянської освіти не як до суми нових знань, а як до своєрідної “моральної мети”;
- надання предметній сутності громадянської освіти переважно практичного орієнтованого характеру;
- виховання культури вибору, вміння досягати згоди, неприпустимості негативного тлумачення тих чи інших культур, народів, традицій;
- розвиток здатності до гуманістичного осмислення результатів людської діяльності в історичному минулому і сьогоденні;

- формування принципів і критеріїв гуманізму, людяності, свободи особистості, рівності, справедливості, терпимості до інакомислення;

- подолання вестернізованого сприйняття, орієнтації на низькопробні зразки масової культури, антикультури;

- утвердження у свідомості молодих людей нової етики, яка розглядає суспільство як осереддя для гармонійного поєднання людини і соціуму;

- налагодження педагогічного співробітництва, подолання закритості навчального процесу;

- забезпечення індивідуально-орієнтованої, антропоцентричної парадигми громадянської освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про відсутність комплексної системи громадянської освіти та просвіти, що сприяла б усвідомленню громадянами, зокрема майбутніми вчителями, їх реальної сили та давала б знання про важелі впливу на владу, яка, у свою чергу, зобов'язана визначити незалежність громадянського суспільства та створити умови для його розвитку. Вищезазначене зумовлює низький рівень поінформованості та правової освіти громадян, зокрема вчителів, що нівелює якісний рівень громадянської активності; відсутність системних та комплексних форм правової освіти молоді та населення; усвідомлення громадянами можливостей та механізмів їх впливовості на владу як чинника демократичного розвитку країни; а також брак вчителів із суспільних та правознавчих дисциплін у школах, особливо районного та сільського рівня.

Мета громадянської освіти в Україні є формування особистості, якій притаманні демократична культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства (В.Сімеонова).

У ході дослідження виявлено напрями здійснення громадянської освіти:

- використання освітньо-виховних можливостей навчальних дисциплін ВНЗ (суспільно-гуманітарних, математично-природничих, психолого-педагогічних) для озброєння студентів знаннями, які б сприяли формуванню свідомого громадянина.

Отже, важливо, щоб отримані у процесі навчання знання не стали відстороненою інформацією, а сформувались як органічний складовий елемент всебічного розвитку студентів. Система освіти має бути спрямована на те, щоб знання стали основою для складання у молоді власних переконань, поглядів, позиції і сприяти визначенню свого місця в житті, а також громадянської свідомості й самосвідомості.

Крім того, освітні програми необхідно спрямовувати і на формування у майбутніх учителів критичного мислення, забезпечення їх активної участі й позиції у процесі пізнання, створення умов для реалізації себе як учасника (суб'єкта) навчального процесу, різноманітних аналітичних досліджень;

- стимулювання діяльності громадських студентських організацій, самоврядування, що забезпечують формування навичок участі у громадському житті;

- застосування практичних, активних форм навчання, що допомагають, з одного боку, краще опанувати знання механізмів функціонування суспільного життя (т.б. здійснення мислительної і аналітичної діяльності); з іншого – умінь практичної громадської роботи;

- використання мережі Інтернет, телебачення та радіо;

- залучення до викладацької діяльності талановитих викладачів;

- організація семінарів, добровільних цільових груп для викладачів з метою набуття ними знань, розуміння суспільних, економічних процесів, юридичних положень, нормативів. Це дасть можливість не тільки отримати консультацію, а спілкуватися між собою, обмінюватися досвідом розв'язання спільних проблем;

- знайомство майбутніх учителів з досвідом громадянської освіти в школах міста, області, України дозволило їм познайомитися з формами і методами формування в учнів загальноосвітніх шкіл (різних типів) зацікавленості, підготовки їх до того, щоб стати свідомими та відповідальними громадянами своєї держави, які розуміють основні механізми її функціонування, перспективи розвитку власні можливості щодо ефективного впливу на ці процеси, готові і бажають узяти на себе відповідальність за прийняття і втілення в життя обґрунтованих рішень, спрямованих на суспільне благо.

Звернення до існуючого практичного досвіду розкриває перед студентами – майбутніми вчителями можливості пізнання: яким чином учні мають змогу набути умінь і навичок поводитися в громадянському суспільстві, засвоїти зразки відповідної поведінки; не тільки перелічувати права людини, а й знати документи, що їх регламентують, декларують; які і як застосовувати з метою активізації навчально–пізнавальної діяльності школярів;

- формування в них інтересу, виховання умінь самостійно мислити, переносити набуті знання в конкретні життєві обставини, толерантно вирішувати життєві питання тощо.

Отже, аналіз науково–педагогічної літератури свідчить, що громадянська освіта – це вимога часу, тому розвиток і вдосконалення

її системи є актуальним завданням для всіх демократичних країн (В.Сімеонова).

Система громадянської освіти надає можливість розглядати і наближатися до суспільних проблем в глобальному контексті, тобто згідно з принципами міжнародного співіснування; сприяє формуванню відповідальності за власні вчинки перед суспільством, розуміти, приймати і усвідомлювати культурні та національні відмінності; критичного мислення і аналізу існуючих суспільних ситуацій; готовності до розв'язання конфліктів у ненасильницькій манері, шляхом порозуміння і діалогу; потреби і умінню захисту прав людини, зокрема прав дитини; навичок подолання неочікуваних соціальних ситуацій; створює умови для активної участі у політичній діяльності на місцевих, регіональних, міжнародних рівнях, що забезпечує формування громадянської свідомості у студентів – майбутніх учителів.

Література:

1. Ігнатенко П., Крицька Л. Громадянське виховання: історичний аспект //Шлях освіти. – 1997. – № 7. – С.38–43.
2. Громадянська освіта //Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 7–8.
3. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа України //Шлях освіти. –1999. – № 4. – С.20–25.

О.Стьопіна

ПАТРІОТИЗМ ЯК ДУХОВНО–МОРАЛЬНА ЯКІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається зв'язок понять “патріотизм”, “духовність”, “моральність”, а також необхідність та деякі проблеми й тенденції патріотичного й духовно–морального виховання студентської молоді на сучасному етапі розвитку суспільства. Дж. 6.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими завданнями сучасної педагогіки. У своїм лексичнім значенні слово патріотизм означає “любов до вітчизни, відданість своїй батьківщині, своєму народові” [1].

У “Філософському словнику” Значення слова “патріотизм” трактується так:

“Патріотизм (від грецького *patris* – вітчизна) – моральний та політичний принцип, соціальне відчуття, змістом якого є любов до батьківщини, відданість їй, гордість за її минуле й теперішнє, намагання захищати інтереси батьківщини” [2].

“Український Радянський Енциклопедичний словник” подає значення слова “патріотизм” як “любов до вітчизни, до свого народу, до національних традицій”[3].

У словнику В.І. Даля: “Патріот – любитель вітчизни, ревнитель про благо її...” [4].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що, незалежно від часу й умов складання, усі словники, трактуючи зміст слів “патріот”, “патріотизм” роблять наголос на значенні “любов до своєї вітчизни, свого народу”. Любов, звісно, є духовно–моральною категорією, яка може виражатися по–різному й у різній мірі, залежно від духовно–моральних якостей людини. Це почуття треба прививати й виховувати. Людина, яка має ціннісні орієнтири, спрямовані виключно на самореалізацію, на здобуття успішності любою ціною (що пропагує сучасна масова культура), насправді не спроможна любити батьківщину. Оскільки це відчуття потребує, у деякій мірі, зречтись тої суто егоїстичної спрямованості, яка притаманна більшій частині сучасної молоді й вихована десятиріччям економічної та моральної кризи суспільства. Таким чином, виховання патріотизму сучасної молоді нерозривно пов’язане з її духовно–моральним вихованням.

На сучасному етапі Української історії склалися сприятливі умови для відродження духовності нашого народу, яке відбувається на тлі кардинальних економічних, соціальних, політичних перетворень у суспільстві та змін у світогляді більшої частини населення. З огляду на це постала необхідність формування нової виховної парадигми. Це завдання актуалізує потребу розробки методологічних основ виховання особистості, здатної не лише до соціалізації та інтегрування в систему суспільних відносин, але й до творчого осмислення й удосконалення цієї системи у напрямку підвищення загального духовно–морального й культурного її рівнів, що можливо лише з позицій любові до своєї країни, свого народу. Таким чином, перед сучасними педагогами знов гостро постає необхідність відродження системи патріотичного виховання, виховання духовно–моральних цінностей особистості, що повинно здійснюватися тими засобами, які є найбільш ефективними у цьому процесі. Такими засобами є різні види мистецтва, в тому числі, християнського, а саме православного мистецтва, яке покликане до того, щоб презентувати високі моральні та духовні якості особистості, патріотичне ставлення до своєї землі.

Основою процесу вдосконалення форм і методів виховання є ті загальнодержавні програми, що стосуються забезпечення прав і свобод людини, проголошених Загальною Декларацією прав людини та Конвенцією про права дитини, прийнятими Генеральною Асамблеєю ООН. Їх положення були покладені в основу Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції

національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти. Міжнародно–правові документи передбачають право кожної людини на свободу думки, совісті й віросповідання та свободу переконань і вільне вираження їх. Не можна не помітити того, що підтверджують і статистичні дані: різноманітні релігійні організації і напрямки набувають все більшого впливу на населення України (за даними “Релігійної панорами” кількість релігійних організацій в Україні за період з 1992 до 2000 року зростає з 12 962 до 23543 ; кількість офіційних ідеологічно–релігійних спрямувань дорівнює 85). Завданням сучасної педагогічної науки є виховання в учнівській та студентській молоді (особливо у студентів педагогічних навчальних закладів) таких ціннісних орієнтирів, які допоможуть їм розібратися у сучасному духовному житті України й зможуть захистити їх від негативних впливів зі сторони таких організацій як, наприклад, Велике Біле Братерство, Аум Сінрікьо або “Богородичний Центр” та інших. Організацій, які закликають молодь зрікатися служіння своїй державі, захисту її.

Для цього доцільним було б звернутися до духовної спадщини українського народу, його педагогічного досвіду, моральних та культурних традицій, мистецтва. Оскільки традиційний світогляд українського народу зокрема, і всієї європейської цивілізації взагалі, завжди був пов’язаний з християнською вірою, християнською мораллю, на базі якої ґрунтуються й гуманістичні цінності, й європейська культура в цілому, то до процесу духовно–морального виховання учнівської та студентської молоді доцільним є включення компоненти релігійно–морального просвітництва й виховання ціннісних орієнтирів на основі традиційної для України християнської моралі, яка передбачає високі моральні якості особистості, такі як чесність, працелюбність, доброзичливе ставлення до ближніх, віротерпимість, патріотизм.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано розв’язання проблеми. У вітчизняній педагогічній думці сучасного етапу духовно–моральний та морально–релігійний аспекти патріотичного виховання розглянуті недостатньо. Їм було приділено увагу в роботах: І.В.Мартинюка (“Національне виховання: теорія і методологія”; К., 1995), Ю.І.Римаренко (“Національний розвій України: проблеми і перспективи”; К., 1995); В.Гонський (Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави”; К., 2001).

Духовно–моральний аспект виховання в цілому розглядався в роботах видатних авторів минулих років: Я.Коменського, К.Ушинського, І.Бартошевського, Ю.Дзеровича, Я.Яреми, С.Балея,

М.Галущинського, С.Русової, В.Сухомлинського, Г.Ващенко, О.Кульчицького, В.Яніва, І.Ортинського, М.Стельмаховича.

Значний внесок у розробку проблем християнських цінностей внесли відомі філософи XIX – XX століть М.Бердяєв, В.Соловйов, П.Флоренський,

В.Зеньковський, який зокрема приділяв значну увагу ролі мистецтва у духовно–моральному вихованні юнацтва. Наукова спадщина названих авторів знов стала надбанням широких верств суспільства тільки після розпаду Радянського Союзу.

Проблема моральності й моральної культури вивчалися сучасними філософами С.Ф.Анісімовим, Р.Г.Апресяном, В.С.Біблером, Д.Ж.Валеевим, А.А.Гусейновим, О.Г.Дробницьким, О.І.Левицькою, А.І.Титаренко та ін.

Педагогічний аспект проблеми відбито в роботах Л.М.Архангельського, Е.В.Бондаревської, О.С.Богданової, К.В.Гавриловець, Д.М.Гришина, Г.М.Гумницького, В.О.Гурина, А.В.Зосимовського, І.А.Зязюна, Б.С.Кобзаря, О.В.Киричука, Л.Г.Коваль, І.С.Мар'єнка, Т.М.Мальковської, В.І.Петрової, Л.І.Рувинського, І.Ф.Свадковського, Н.О.Ткачової, А.І.Шемшуриної, Н.Е.Щуркової, І.Ф.Харламова, М.Д. Ярмаченка та ін., у дослідженнях зарубіжних авторів (К.Роджерс, Л.Кольберг, Е.Хігінс, М.Блатг, Р.Мейер, В.Беннет та ін.).

Психологічні аспекти морального розвитку особистості розглядаються в роботах І.Д.Бежа, О.О.Бодальова, Б.С.Братуся, Д.В.Колесова, С.Г.Якобсон та ін.

Одним із ефективних засобів духовно–морального виховання є мистецтво, яке втілює в собі вічні загальнолюдські й моральні цінності, у яких простежується моральна сила людського духу, вибір смислу життя. Взаємозв'язок моральності та мистецтва розкрито в роботах Л.В.Альохіної, Л.І.Кунчевої, А.О.Нуйкіна, В.О.Разумного, В.І.Толстих та ін. Питання діалектичної єдності морального та естетичного виховання досліджують М.Л.Леров, Н.П.Соколова, Ю.М.Хижняк та ін.

Виділення не вирішених проблем і завдання дослідження. Останнім часом на практиці склалася така ситуація, коли традиційні для українського народу цінності почали витіснятися так званими “демократичними цінностями”, тобто тією системою цінностей, яка притаманна Західному, а точніше, американському способу життя. Масова культура, яку пропагує телебачення і преса, почала підмінювати собою справжнє мистецтво, нав'язувати молоді еталони асоціальної поведінки й спотворювати дійсні моральні цінності й естетичні орієнтири.

Соціальна й моральна значущість, а також недостатня розробка проблеми духовно–морального і патріотичного виховання молоді засобами мистецтва **обумовили вибір теми даного дослідження.**

Завданням даного дослідження є:

– проаналізувати негативну тенденцію підміни традиційних основ виховання й освіти "більш сучасними", які ґрунтуються на тлі широкої пропаганди масової культури західної орієнтації;

– виявити найбільш ефективні шляхи й засоби патріотичного й духовно–морального виховання сучасної студентської молоді.

Викладення основного матеріалу статті й обґрунтування результатів. Перш за все, визначимо поняття "духовність" і "моральність", в чому їх відмінність: "духовність – це стан душі, що має визначені позитивні властивості, названі, наприклад, апостолом Павлом, які в той же час характеризують її чистоту від усякого внутрішнього бруду, насамперед від гордині, "славолюбства, срібллюбства і сластолюбства" (авва Дорофій), які у свою чергу народжують цілий букет інших незліченних пристрастей. Ступінь духовності людини майже неможливо оцінити ззовні в силу непрозорості душі для зовнішнього погляду. Моральність же – це характер відносин людини до навколишнього світу, у першу чергу, до іншої людини, до суспільства. Вона оцінюється по вчинках людини, хоча внутрішні мотиви їх по більшій частині і залишаються схованими від інших. Тому не всі моральні діяння людини можуть бути одночасно і дійсно духовними, тобто чиненими з безкорисливих спонукань чи добра заради добра. У такому випадку моральність виявляється бездуховною.

Характер і ступінь духовності людини, у кінцевому рахунку, визначається тією метою, що вона ставить перед собою в житті. Як у тім чи іншій насінні укладений добрий чи худий знак, так і ціль робить усе життя людини чи здоровим, правильним, чи ненормальним, божевільним, оскільки перед обличчям кінцевої мети все інше перетворюється в кращому випадку в засіб, у гіршому знецінюється і зневажається. Звідси, якщо вищою метою для людини є насолоди, слава, багатство, то все інше, тобто й істина, і правда, і совість, і інша людина, і батьківщина, і природа, і... Сам Бог виявляються зайвими. А якщо до цієї мети прагнуть уже не якісь окремі люди, але цілі народи, усе людство, якщо така ціль виявляється рушійною силою всієї цивілізації, усього колективного розуму людства, то хіба не очевидно, яке майбутнє може очікувати „населений космос?” [5].

Негативною ознакою сьогодення, на наш погляд, є тенденція до підміни традиційних основ духовно–морального виховання й освіти

“більш сучасними”, західними, що, в свою чергу, не сприяє патріотичному вихованню студентської молоді. А саме:

- педагогіку поваги старших і спільної праці замінено розвитком егоїстичної особистості, націленої на здобуття матеріальних благ на шкоду духовним набуттям;
- християнські чесноти – загальнолюдськими демократичними цінностями, які до того ж не зовсім чітко сформульовані й мають
- подвійні стандарти;
- цнотливість, помірність, скромність – всездозволеністю і задоволенням своїх потреб;
- –любов і самопожертву – західною психологією самоствердження;
- інтерес до вітчизняної культури і мистецтва – винятковим інтересом до іноземних мов та іноземних традицій, низькопробної масової культури;
- патріотизм, любов до батьківщини – космополітичною ідеологією.

У такій ситуації перед українською педагогікою постає завдання не дозволити асимілювати свою культуру, свої духовні й моральні цінності, повернути еталони прекрасного, використовуючи у цьому процесі справжні *шедеври українського й світового мистецтва*.

Але виховання патріотизму має проводитися на засадах поваги до інших націй і народів, не можна допустити виникнення націоналізму й зверхнього ставлення до представників інших народів, ненависті до них; тому у процесі патріотичного виховання треба враховувати вікові особливості учнівської та студентської молоді. В дитячі роки взагалі достатньо і добре, якщо дитина буде гарним, люблячим, чуйним і відданим членом родини. Поступово підростаючи, в оточенні і юнацькі роки вона вже зав'язує особисті, живі відносини з багатьма людьми, вони стають для неї "своїми." І осьде добре виховання повинне навчити дитину і до цих людей ставитися дружньо, доброзичливо, із щирою готовністю допомогти, зробити посильну послугу. Але підліток ще не розвинутий у своєму духовному кругозорі до того, щоб можна було від нього вимагати таких же відносин до всіх людей. Лише тоді, коли він стає дорослим і цілком розвинутим, обр'їй його розкривається досить широко “...але, звичайно, найбільше із усіх людей він любить, по–перше, свою родину, своїх рідних, серед яких він виріс і живе, а по–друге, свою країну, свій народ, до якого він належить. З цим народом він зв'язаний усіма своїми державно–політичними і цивільними обов'язками. Його історія, культура, звичаї, усі відмінні риси його рідного народу, а особливо , його святині – є для нього також "своїми," "рідними." Він

прив'язаний до свого народу, до своєї батьківщини” [6], він здатний любити їх. Але справжній патріот, “...люблячи свій народ, не закриває очі на його недоліки і тверезо дивиться на його національні властивості і характерні риси. А тому він ніколи не погодиться з тими "патріотами," які все рідне (навіть національні пороки і недоліки – пияцтво, лайка і т.д.) схильні звеличувати і вважати законним і гарним.” Однак це вже не патріотизм, – а “роздута національна гордість, тобто той гріх, проти якого так сильно бореться християнство. Ні, щирий патріот не закриває очі на гріхи і недуги свого народу – він бачить їх, уболіває за них, бореться з ними і кається перед Богом і іншими людьми за себе і свій народ.” [7]

Висновки і перспективи. Треба ще раз зазначити, що пропагована нині нетрадиційна для вітчизняної освітньої системи ідеологія, заснована на принципі толерантності до всього, підкреслює пріоритет інтелектуального розвитку над моральним; змінює традиційний зміст понять "духовність", "моральність", "чеснота "; припускає можливість існування освіти окремо від виховання. Місце виховання на основі традицій вітчизняної культури й мистецтва займає проведення освітньо–розважальних компаній у контексті ліберально–демократичних цінностей, які змінюють систему моральних еталонів дітей, молоді, суспільства в цілому, формують егоїзм, байдужість, матеріальну спрямованість, неспроможність любити й співчувати і, як результат, – розчарованість в житті, зростання психічних розладів.

Крім того, наявною стає тенденція до підміни традиційної бінальної свідомості людства (коли є чіткий розподіл у поняттях добра і зла) свідомістю медіальною (коли трапляється стирання у розподілі понять про добро і зло, втрачаються чіткі моральні орієнтири), що у мистецтві виражається наданням переваги естетичній компоненті над етичною. Звідси бере початок зростання інтересу молоді до таких напрямків мистецтва, що під маскою модних течій й нових еталонів краси, пропагують насильство, жорстокість, сексуальні спотворення й повну відсутність моральності.

Сьогодні очевидно стала недієздатність утопії, пов'язаної з ідеалізацією Заходу і вірою в те, що ринкова економіка вирішить усі соціальні проблеми, створить моральне суспільство. “ Гуманістичні ” плоди Західної демократії, виявлені в наші дні, як і досвід розвитку людства протягом " безбожного " ХХ століття, підтверджують, що поліпшення зовнішніх умов життя, поширення наукових знань, зміна культурного середовища самі по собі не в змозі морально поліпшити людей, виховати в них високі духовні якості, патріотизм. Ліберально–демократичні цінності поза чіткою системою моральних координат в

епоху технологічного прогресу створюють небезпеку того, що результати прогресу можуть бути спрямовані проти людства.

Література:

1. Словник російської мови: У 4 т. /Під ред. А.П.Євгенєвої. – М., 1984. Т.3. С. 33
2. Філософський словник /Ред. І.Т. Фролов. – М., 1986. – С. 358.
3. Український Радянський Енциклопедичний словник: В 3 т. /Під ред. М.П. Бажан. – К., 1967. – Т. 2. – С. 751.
4. Даль В.І. Тлумачний словник живої великоросійської мови: В 4 т. – М., 1978. – Т. 3. – С.24.
5. А. І. Осипов. Про що попереджають 2000 років? //Руський дім”. – №12, 1999.
6. Прот. Н Вознесенський “Християнське життя”. – М., 2001.

ПСИХОЛОГІЯ

Л.Дибкова

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ І УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ

Питання мотивації є ключовим в будь-якій організації. Ступінь умотивованості співробітників є одним із найважливіших факторів її успішної діяльності. Мотивація формується під впливом певної групи окремих мотивів, потреб, стимулів, ситуаційних чинників.

На успішність навчання також великий вплив має мотивація студентів.

Тому метою нашого дослідження є виявлення факторів впливу на рівень мотивації і врахування їх в навчальній діяльності.

Мотивація є однією із фундаментальних проблем, яка досліджується і вивчається психологами і педагогами. Її значимість пов'язана із аналізом джерел активності індивіду. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлює і множину підходів до розуміння її сутності, природи, структури, використання методів її дослідження. Цьому питанню приділяли велике значення такі видатні вчені як Б.О. Ананьєв, Л.І.Божович, К.К.Платонов, А.М.Леонтьєв, Н.Ф. Талізін, С.Л.Рубінштейн, П.М.Якобсон та ін.

Ось як визначає мотивацію Безпалько: „Мотивація – генетичне намагання людини до самореалізації в певних видах діяльності у відповідності до його природжених задатків–здібностей. Це активне і стійке намагання реалізується у певні досягнення лише тоді, коли виникають (створюються) необхідні умови для цього. В іншому випадку самореалізація у більшій або меншій мірі подавлюється немотивованими видами примусової навчальної діяльності” [1, 142].

Для розвитку індивіду як творчої і самодостатньої людини мотивація має вирішальне значення. „Якщо учень знайде себе, це – постійна і стійка на все наступне життя мотивація навчання, постійна і стійка життєва задоволеність своєю професійною діяльністю, яка стає творчістю, не кажучи вже про поступово виникаючу свідомість про приналежність до певної професійної групи, і поведінки, яка імітує його кращих” [1, 147].

Дж. Равен [3, 71] описує модель Джонсона (рис.1), яка показує, що поведінка індивіду є результатом взаємодії трьох змінних: 1) навиків і здібностей (компетентностей – Дж. Равен); 2) мотивації, 3) ситуації, в якій знаходяться люди.

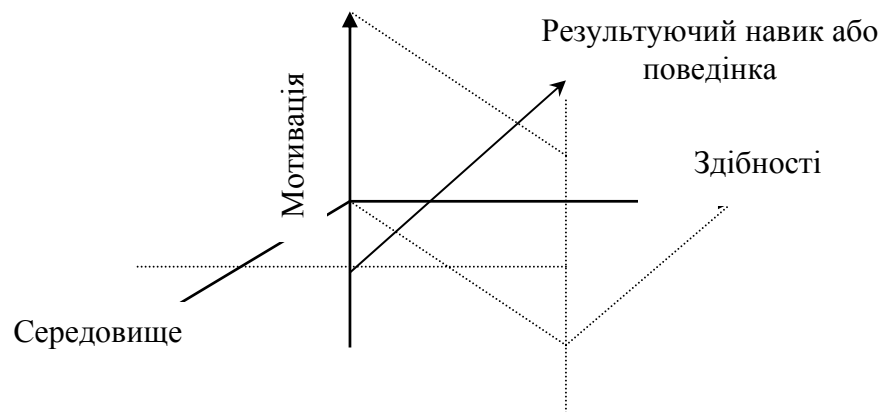


Рис.1. Модель Джонсона, яка показує, що поведінка формується під впливом трьох факторів

Аналізуючи вплив цих факторів, Дж. Равен робить висновок, що компоненти компетентності будуть розвиватися і появлятися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності, тобто мотивація є інтегральною частиною компетентності.

А.К.Маркова визначає, що мотивація навчання складається з багатьох компонентів, які змінюються та вступають у нові стосунки один із одним (ідеали, смисл учення, його мотиви, цілі, інтереси, емоції тощо). Тому „становлення мотивації є не просте зростання позитивного або негативного ставлення до учення, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонук, які до неї входять, встановлення нових, більш зрілих, іноді навіть суперечливих відносин між ними”[5, 31].

Тобто, існування одночасно цілого ряду різного типу мотивів і визначає мотивацію індивіду в даний момент.

Саму ж природу мотиву визначає існування певної комбінації потреб. Потреба, яка реально відчувається людиною, викликає у неї прагнення здійснити конкретні дії, спрямовані на задоволення цієї потреби.

Є.П.Ільїн стверджує, що „мотиву може належати лише стратегія діяльності, а тактика отримання потрібного результату формується вже після формування наміру іншими психофізіологічними структурами і механізмами, які відповідають за виконання прийнятого наміру” [2, 116]. Всі компоненти, які можуть впливати на формування мотиву, він об’єднує у три такі блоки: а) блок потреб (біологічні і соціальні потреби), б) блок „внутрішнього фільтру” (моральний контроль, оцінка зовнішньої ситуації, оцінка своїх можливостей, інтереси, нахили), в) цільовий блок (образ предмету, який може

задовольнити потребу, дія, ціль потреби, уявлення процесу задовольнення потреби). Набір таких компонентів в кожному конкретному мотиві може бути різним. Найбільш сильно мотивують незадовільнені потреби.

Н.Ф. Тализіна, аналізуючи діяльність вчення, окремо виділяє в ній мотиваційно–цільовий компонент. В її дослідженнях також підкреслюється думка, що основу будь–якої діяльності викликають потреби. Спонуками же певної діяльності є не сама потреба, а предмет, адекватний цій потребі. Цей предмет і є мотивом діяльності. Саме мотив спонукає людину прагнути до цілі, виконувати ту чи іншу діяльність. „Як правило, діяльність людини полімотивована, тобто збуджується кількома мотивами. В силу цього одні мотиви є смислоутворюючими, інші виконують роль мотивів–стимулів” [4, 50]. І ефективність навчальної діяльності прямим чином залежить від того, які мотиви студентів є смислоутворюючими. Для успішного навчання необхідно існування пізнавальних мотивів, але вони, на жаль, не завжди мають місце.

Мотиви безпосередньо пов’язані із поведінкою індивіду. Існують дві фундаментальні умови людської поведінки:

- для того, щоб бути умотивованою в певному виді поведінки, особистість повинна переконатися, що існує прямий зв’язок між здійсненою поведінкою та її наслідками.
- наслідки поведінки повинні бути емоційно суттєвими для індивіда, повинні мати для нього певні цінності.

Тобто, мотиваційна поведінка є результатом дії двох факторів: особистого та ситуативного.

Під особистим фактором розуміють мотиваційні диспозиції особистості (потреби, наміри, установки, цінності). Саме вони забезпечують сталість в намаганнях людини до відповідності внутрішнього образу себе і досягненню більш високого рівня зрілості і особистісного зросту. Наявність такої групи мотивів означає, що людина не потребує постійної винагороди за свої зусилля.

На формування ситуативного фактору впливають зовнішні, оточуючі людину умови (поведінка інших людей, стосунки, оцінки, реакція оточуючих):

- минулий досвід успішності навчання в школі;
- метод та методика викладання;
- особистість викладача;
- міжособистісні стосунки в групі;
- статус суб’єкта в колективі.

Людина поводить себе відповідно до того, як вона оцінює навколишню дійсність. Поведінка, яка призводить до позитивних, з

точки зору особистості, наслідків, має тенденцію до повторення і закріплення, і навпаки.

Всі мотиви діяльності поділяють на внутрішні та зовнішні і, відповідно, мотивація буває зовнішня і внутрішня.

Зовнішні мотиви не пов'язані із процесом набуття знань, а із досягненням інших цілей таких як уникнення неприємностей, пов'язаних з неуспішністю, закінчення ВУЗу для отримання в майбутньому престижної роботи тощо. Зовнішніми мотивами є також намагання отримати винагороду, уникнути покарання тощо. Студенти, які мають зовнішню мотивацію, переважно працюють разом із іншими, схильні до частого звертання до викладача за поясненнями, потребують більш інтенсивного зовнішнього підкріплення і більшої систематизації учбового матеріалу. Таким студентам необхідно більша увага зі сторони викладача, який повинен прагнути сформувати та активізувати внутрішні мотиви. При такому підході наголос робиться на зацікавленості студентів в роботі над новим завданням, підготовки до занять, оволодіння новими навичками.

Зовнішнє підкріплення використовують для підтримання та прискорення розвитку внутрішньої мотивації.

Внутрішня мотивація. Як ми вже визначили, спочатку виникає потреба, для задоволення якої виникає абстрактна ціль. Далі відбувається внутрішня і зовнішня пошукова діяльність, під час якої індивідом виконується аналіз існуючих умов і наявних можливостей і усвідомлення цілі. Саме на цьому етапі діяльність викладача може збільшити вмотивованість студента, яка акумулює всю його подальшу навчальну діяльність.

При внутрішній мотивації мотивом є отримання знань по певній дисципліні. Студенти, які мають достатній рівень внутрішньої мотивації, переважно працюють самостійно, можуть більш ефективно організувати свою роботу над навчальним матеріалом, розділяють поставлені цілі і навіть успішно ставлять власні. Такий вид мотивації має найбільш позитивний вплив як на пізнавальні процеси, так і на особистість в цілому. Внутрішньо мотивовані студенти не потребують зовнішніх винагород, винагородою тут виступає отриманий успіх в навчанні. І навіть винагорода в певній мірі руйнує внутрішню мотивацію. Проведене нами дослідження показало, що 30% із опитаних студентів негативно ставляться до публічного визнання своїх досягнень, це необхідно враховувати викладачу і обережно застосовувати винагороду в педагогічній діяльності.

Різні параметри мотивів учення різною мірою піддаються зовнішнім впливам. Легше перебудовуються та формуються

усвідомленість, самостійність виникнення мотиву. Важче формується особистісна значущість того чи іншого мотиву учення, його дієвість.

Значною мірою на мотивацію у студентів впливають результати їх навчальної діяльності. Успіхи надихають їх, а постійно виникаюче відчуття задоволення від досягнутих результатів приводить до стійкого позитивного відношення до своєї діяльності. Постійні невдачі, які повторюються часто, призводять до бажання до зменшення часу для виконання цієї діяльності, заміщенню цілей на більш прості та доступні або до тільки їх мисленевому досягненню чи взагалі до відмови від них.

Для збільшення рівня мотивації студентів ми, проводячи заняття з інформатики, використовували такі фактори впливу:

1. Повна інформаційна забезпеченість студентів. Це передбачало отримання ними на початку кожного семестру такої інформації як перелік питань, які виносяться на кожен практичну роботу, критерії оцінювання робіт, види контролю та графік їх проведення, перелік питань самостійної роботи та ін. Надання повної інформації на початку семестру дає змогу усвідомити і спроектувати загальний обсяг роботи, спонукає студентів до самостійного планування своєї діяльності, наприклад, виконати те чи інше завдання можна і раніше визначеного терміну.

2. Надання студентам певної частки відповідальності за їх навчальну діяльність. Це проявлялося, наприклад, в тому, що в завдання для самостійної роботи ми включали лише питання, а конкретний план і методи їх виконання обирали самі студенти.

3. Навчальний матеріал ми викладали відповідно до принципу максимальної значущості для майбутнього фахівця, тобто професійно орієнтований.

4. Використання проблемності у викладанні навчального матеріалу. Проблемні ситуації ми використовуємо у будь-якому виді навчальної діяльності – на лекціях, практичних заняттях, в завданнях на створення рефератів та виконання самостійних робіт. Навіть незнаходження студентами правильної відповіді, спонукає їх до роздумів, збільшує їх зацікавленість в навчанні.

5. Забезпечення чіткого зворотного зв'язку для отримання студентами оперативної інформації про результати їх навчальних досягнень. При цьому ми прагнули об'єктивно оцінити діяльність кожного, порівнюючи досягнутий ним результат із попереднім рівнем. І відповідно, отримана оцінка відображала зв'язок між прикладеними зусиллями і отриманими результатами.

6. Використання багакритеріальності при оцінюванні. Кожен вид роботи, яку виконують студенти, розкладається на ряд складових,

яка відповідно оцінюється. Наприклад, практична робота студентів на заняттях з інформатики включає такі види діяльності: а) повторення матеріалу, який виноситься на практичну роботу; б) виконання завдання на комп'ютері; в) проведення контрольних заходів (тести, контрольні завдання). Кожну із перелічуваних робіт ми оцінюємо окремо, тобто вона має свою вагу в загальній оцінці.

Можна визначити такі фактори, які формують у студентів позитивного відношення до навчання і збільшують рівень мотивації: а) усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; б) усвідомлення теоретичної і практичної значення знань, якими вони оволоділи; в) емоційна форма викладення навчального матеріалу; г) показ „перспективних ліній” в розвитку наукових понять; г) професійна направленість навчальної діяльності; д) вибір завдань, які вміщують проблемні ситуації; е) правильно організовані поточні контрольні заходи, що робить навчання студентів більш регулятивним; є) наявність пізнавального психологічного клімату в учбовій групі.

В залежності від виявлених типів мотивації необхідно проектувати методику викладання інформатики і коректувати її для кожного студента, застосовувати ті прийоми і методи, які будуть позитивно впливати на ефективність навчання.

Таким чином, умовою формування мотивів учення студентів буде виступати не просто активна учбова діяльність, а певним чином організована учбова діяльність, яка ґрунтується на індивідуально-орієнтованому підході.

Література:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во Московского Психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2002.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.
3. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы/Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 1999
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001.
5. Формирование интереса к учению у школьников. /Под ред. А.К.Марковой. – М.:Педагогика, 1986.

Н.Харченко

ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПИТАНЬ РОЗВИТКУ МІРКУВАНЬ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті аналізуються дослідження вітчизняних й зарубіжних учених-психологів, присвячені розвитку міркувань в дітей дошкільного віку.

Висвітлюються погляди науковців щодо можливості й здатності дошкільників робити індуктивні й дедуктивні умовиводи, обґрунтовувати й доводити свої думки, розуміти причинові залежності.

На різних етапах розвитку психологічної науки вітчизняними й зарубіжними вченими було проведено ряд досліджень, у яких висвітлено основні закономірності й особливості розвитку міркувань дітей. Здатність дітей логічно й послідовно міркувати, робити індуктивні й дедуктивні умовиводи, обґрунтовувати й доводити свої думки досліджували такі науковці: П.Блонський, Л.Виготський, А.Венгер, Л.Войтко, М.Дональдсон, Д.Ельконін, О.Запорожець, Ф.Кейра, Г.Констамм, Г.Люблінська, Г.Мінська, Н.Менчинська, В.Недоспасова, Л.Обухова, Ж.Піаже, М.Под'яков, С.Рубінштейн, В.Філь, С.Ісаакс, Б.Пере, В.Штерн та ін.

Слід зазначити, що можливості дітей логічно розмірковувати оцінювалися вченими по-різному. Тому, ***мета статті*** – здійснити аналіз досліджень вітчизняних й зарубіжних учених-психологів, присвячених проблемі розвитку міркувань в дошкільників; висвітлити погляди науковців щодо особливостей розвитку в дошкільників міркувань, можливості й здатності дітей робити індуктивні й дедуктивні умовиводи, обґрунтовувати й доводити свої думки, розуміти причинові залежності.

Ще в ХІХ столітті такі зарубіжні психологи, як Ф.Кейра, Б.Пере, Д.Селлі вважали, що дошкільний вік (від 4 до 6 років) сприятливий для розвитку міркувань.

Так, американський учений Ф.Кейра старший дошкільний вік називав “періодом розвитку міркувань”. Він говорив: “Виховання міркувань необхідне з тих причин, що розумовий розвиток дитини може відбуватися швидше або затримуватися залежно від того, сприяли йому чи ні обставини та вправи”. Особливого значення в цей період він надавав *спеціальному навчанню*.

Психологи Г.Констамм, А.Морф досліджували, як спеціально організований процес навчання впливає на розвиток логічних операцій у дітей віком 4-7 років. На основі отриманих результатів учені зробили висновок: *навчання сприяє активізації й розвитку в дошкільників логічних структур, що склалися в них спонтанно*.

Протилежної точки зору дотримувалися В. Штерн та Ж. Піаже. Вони вважали, що дошкільник не спроможний логічно мислити, послідовно міркувати й постійно впадає в протиріччя з самим собою та дійсністю, не помічаючи цього. Так, на думку В.Штерна, міркування дошкільника трансдуктивне, тобто він йде від часткового до часткового, від одиничного до одиничного, обминаючи узагальнення. Тільки в окремих випадках діти дошкільного віку здатні

до індуктивних та дедуктивних умовиводів. Використання умовиводів для обґрунтування своїх думок зустрічається в тих рідкісних випадках, коли діти констатують щось особливе і коли питання дорослих спонукають їх до цього. Такі поодинокі умовиводи, як вважає В.Штерн, з'являються на кінець 5-го року життя дитини.

Ж.Піаже вважав, що дошкільник у своїх міркуваннях алогічний і навіть не намагається узгодити свої судження одне з одним; у дитини 5-6 років не можливе виникнення дедуктивного міркування. За результатами своїх досліджень учений виділив три етапи розвитку дитячих міркувань. Перший етап (до 7-8 років) Ж.Піаже назвав "стадією чистої трансдукції". Другий етап (від 7-8 до 11-12 років) характеризується тим, що трансдукція відступає. У дитини виникає потреба до дедукції, але вона можлива лише за умови безпосереднього спостереження дійсності. І тільки на третьому етапі (після 11-12 років) у дітей з'являються дедуктивні міркування.

З точки зору Ж.Піаже, логіка дошкільника й логіка дорослого абсолютно різні. Мислення дитини синкретичне. Дошкільник мислить глобальними схемами замість того, щоб аналізувати, зіставляє замість того, щоб синтезувати. Синкретизм дитячого мислення органічно пов'язаний з трансдуктивним характером їхніх міркувань. Однією з причин такої своєрідності мислення дошкільників Ж.Піаже називав слабкість дитячої інтроспекції, несвідомість їх інтелектуальних операцій. Ці обставини роблять дітей нечутливими до суперечностей, викликають некритичне ставлення до своїх міркувань.

Іншої точки зору дотримувалися Л.Виготський, М.Дональдсон, О.Запорожець, В.Недоспасова, С.Рубінштейн та ін. Дослідження вчених показали, що розумові можливості дітей 3-6 років значно вищі, ніж вважали прихильники алогічності дитячого міркування.

Так, спільні експериментальні дослідження О.Запорожця і Г.Лукова засвідчили, що вже в молодших дошкільників виникають прості форми логічно правильних міркувань *за умов реального знайомства зі зв'язками й відношеннями* між фактами та явищами навколишньої дійсності. Ці міркування мають як елементи індукції, так і дедукції. На думку О.Запорожця, випадки нелогічності в міркуваннях дітей зустрічаються лише тоді, коли в них [дітей] відсутні знання про предмети та явища навколишнього світу, або вони отримують завдання, що їм не по силі. Але, якщо дошкільник потрапляє в умови зрозумілого, близького й цікавого завдання, що ґрунтується на конкретних, доступних для його розуміння фактах, то в нього виникають найпростіші види правильного логічного міркування.

Аналогічної думки дотримується Л.Обухова. Досліджуючи етапи розвитку дитячого вербально-логічного мислення, вона зазначила, що

емпіричні знання й досвід дошкільників мають важливе значення для розвитку словесних міркувань, зміст яких поповнюється в практичній діяльності.

Г.Люблінська, спростовуючи думки В.Штерна й Ж.Піаже, заперечує, що дитина до 7 років неспроможна міркувати. Дослідниця вважає, що діти 3-4-х років не завжди говорять неправильно, навпаки, вони часто дивують дорослих своїми дотепними та влучними міркуваннями. Вчена обґрунтовано довела, що вже в середньому дошкільному віці діти висловлюють власні думки, вступають у суперечки, вимагають пояснень, виражають свої сумніви, міркують, роблять висновки. Дошкільники можуть міркувати, а отже передавати не тільки свої знання про певні предмети, а й розрізняти зв'язки, що існують між ними. Особливу увагу Г.Люблінська акцентує на *постановці проблеми* перед дітьми. Через спеціальні запитання, на її думку, необхідно створювати постійну пошукову установку й таким чином спрямовувати дітей на розмірковування.

Про здатність і можливість дошкільників міркувати свідчать дослідження Х.Веклерової. Вона довела, що діти 6 років правильно користуються схемою дедуктивного міркування за умови *спеціально організованого навчання*. Дошкільники, яких не навчають, здатні до дедукції лише на основі відомого їм матеріалу, а переважній більшості з них притаманні дологічні форми міркування, засновані на змістових, а не логічних зв'язках суджень.

В.Недоспасова, критикуючи позицію Ж. Піаже, за якою вікова особливість мислення – “центрація” – перешкоджає виникненню міркування, своїми дослідженнями довела, що в дошкільному віці можна формувати критичне міркування. Але для прояву критичності, як вважає вчена, необхідно надати міркуванню соціальний смисл *суперечки, змагання, недовіри*. У цій суперечці мотив міркування полягає в тому, що дитина намагається перемогти, бути більш спостережливою, ніж суперник, а засобом досягнення мети є координація точок зору.

Американська дослідниця М.Дональдсон довела, що дитина здатна розмірковувати уже з 4-х років. Вона зазначила, що здатність дітей до дедуктивних міркувань не настільки обмежена, як стверджував Ж.Піаже, і чітко проявляється в природній поведінці дошкільника. “Починаючи з 4-х років, або й раніше, – зазначає М.Дональдсон, – цю здатність дітей можна розвивати, якщо створювати *експериментальні ситуації*”.

Слід зазначити, що в психологічній науці розвиток міркувань дітей розглядаються в єдності з проблемами розуміння дошкільниками причинових залежностей.

Починаючи з другої половини XIX століття, питання генезису й розвитку причинного мислення привертало увагу зарубіжних дослідників дитячої психіки (К.Бюллер, Г.Компейре, Б.Пере, Ж.Піаже, В.Штерн та ін.).

Спостерігаючи за поведінкою дітей, К. Бюллер, Г. Компейре, Б. Пере зробили висновки, що вже в ранньому віці зароджується причинове мислення. Так, Г.Компейре був переконаний, що перші зародки цього явища дитина знаходить у корисності свого крику, коли інтуїтивно розуміє його як засіб отримання ласки або просто задоволення своїх потреб. Важливу роль у формуванні причиновості відіграють дорослі, які дають дитині “справжні уроки причиновості”, коли говорять їй “якщо ти зробиш це, то будеш наказаний”. Правильно поставлене виховання, на думку психолога, сприяє розумінню дітьми причинових залежностей.

На початку XX століття зарубіжні вчені продовжують дослідження причинного мислення дітей 3-6 років. Проте їх думки були різними. Так, К.Бюллер не заперечував можливості існування раннього причинного мислення. Перший поштовх у пошуку пояснень дають дії, що виникають несподівано й викликають цікавість у дитини. Провідну роль у розвитку причинного мислення К. Бюллер відводить тому періоду, коли дитина постійно ставить питання “Чому?”, яке наштовхує дитину на нове, невідоме і задовольняється шляхом зв'язку цього нового зі старим.

Свої погляди щодо раннього існування причинного мислення висловив В.Штерн. Учений вважав, що до 3-х років причинне мислення в дошкільників або не спостерігається, або мало виражене у зв'язку з тим, що дитячі судження супроводжуються їх упевненістю в те, що вони [судження] є істинними. Усвідомлення причинності відбувається у 3 роки, коли в дитини виникає потреба ставити питання “Чому?”. На думку В.Штерна, раннім проявам причинності сприяють нові, несподівані ситуації, яких дитина не чекала.

Про ранні періоди виникнення причинного мислення свідчать також і дослідження С.Ісаакс, яка наводить багато яскравих прикладів правильного розуміння причин і наслідків її вихованцями. Наприклад, Дан (4 р. 3 міс.) говорить своїм товаришам, що вони марно кричать авіатору, щоб він знизився, адже авіатор їх не почує, тому що машина дуже шумить.

Протилежну думку висловлював Ж.Піаже. На основі своїх досліджень він зробив висновок, що в дошкільному віці домінує “передпричинність”, тобто відсутній інтерес до причин фізичних явищ та їх пояснення. Специфічною рисою “передпричинності”

вчений назвав невміння дітей відрізняти фізичну причинність від логічного чи психологічного обґрунтування.

На думку Ж.Піаже, перші форми пояснення фізичної причинності й перші питання про те, чому відбувається те чи інше явище, виникають у дітей семирічного віку. Передпричинність учений пов'язував з егоцентризмом, з невідривністю дитячого "Я" від середовища, у результаті цього – з відсутністю можливості виокремити реальні причинно-наслідкові зв'язки. Тільки у 7-8 років, за переконаннями Ж.Піаже, відбувається спад передпричинності. Дитина починає розрізняти фізичну причинність, мотив, реальну причину. З'являється інтерес до дійсної причинності, а також перші форми її пояснення. Спад передпричинності вчений пов'язує тільки зі спадом егоцентризму. На його думку, в цей час проходить виокремлення поняття "Я" і, як наслідок цього, розуміння відносності своєї точки зору стосовно погляду інших людей, а також можливість координувати своє розуміння з поглядом інших членів соціуму. Уперше з'являється можливість заміни свого індивідуального бачення соціальним, що рекомендує дитині особливі закони – закони логічного мислення. При цьому вперше виникає можливість пояснення причинності фізичних явищ.

Погляди вченого стосовно алогічності й передпричинності мислення дитини, пов'язаних з тенденцією до егоцентризму, викликали критику з боку таких учених, як Л.Божович, Л.Виготський, А.Венгер, О.Запорожець, П.Зінченко, Г.Луков, В.Недоспасова, С.Рубінштейн та ін. Так, у дослідженнях С.Л.Рубінштейна було доведено, що елементарні причинні залежності рано помічаються дітьми, вже в ранньому віці зароджується причинове мислення. Проте, вчений застерігав, що одне тільки спостереження послідовних явищ не завжди призводить до розуміння дітьми причинних залежностей. Його створює особистий *практичний досвід*.

Особливості розуміння дітьми причинних залежностей вивчала А.Венгер. Отримані нею результати показали, що навіть дітям 3-х років певною мірою доступне розуміння причинності, воно невпинно зростає протягом дошкільного віку, а суттєвий перелом відбувається в 5 років. Учена довела, що *спеціально організоване навчання* позитивно впливає на розуміння дітьми причинності. Важливе значення в розуміння причинних залежностей має *зовнішня дія дітей з предметами, практичне оволодіння причинно-наслідковими відношеннями*. Таким способом, на думку вченої, діти дошкільного віку досягають відносно високого рівня розуміння простих причинних залежностей в навколишньому світі.

Доведення, як один із проявів міркувань дітей дошкільного віку, стали предметом психологічних досліджень П.Блонського, Л.Войтко, Д.Ельконіна, О.Запорожця, Ф.Кейра, Н.Менчинської, Б.Пере, Ж.Піаже, С.Рубінштейна, Д.Селлі, В.Філь та ін. Намагаючись з'ясувати, в якому віці та за яких умов у дітей з'являється потреба в доказах, учені висловлювали різні точки зору. Так, Д.Кейра вважав, що потреба в доказах з'являється в дітей близько 7-ми років. На думку Б.Пере, Д.Селлі перші потреби доводити свої судження виникають у дітей з 4-х років, коли в пошуках причинових зв'язків вони починають удаватися до запитань "Чому?".

Протилежно висловлювався Ж.Піаже. Виходячи з теорії егоцентризму дитячого мовлення й мислення, він зробив висновок, що дитина не турбується про те, щоб доводити, бо не відчуває потреби соціалізувати свою думку. Потреба в доказах з'являється в дітей у віці від 8 до 12 років.

Іншої точки зору дотримувалися П.Блонський, Д.Ельконін, О.Запорожець, Н.Менчинська, В.Філь та ін. Ученими було доведено, що в дітей рано з'являються спроби обґрунтувати й доводити свої судження. Зокрема, С.Рубінштейн та Н.Менчинська вважають, що вже з 4-х років дитина висловлює критичне ставлення до того, що їй говорять, прагне перевірити відповідність висловленого об'єктивній дійсності.

Намагання довести й відстояти правильність своїх суджень П.Блонський відносить на період дошкільного дитинства, але, як зауважує вчений, це ще не логічні докази, а аргументи *magister dixit* (посилання на авторитет) або *esse* (ось, тут) – посилання на очевидність. Ці аргументи в дошкільників "вимушені". На думку П.Блонського, розвиток доказів тісно пов'язаний із збагаченням дитячого досвіду, пізнанням дітьми істотних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, з прагненням дошкільників до знань. Серед причин відсутності в дітей намагання доводити П.Блонський називав довірливість і слухняність, тобто такі риси характеру дошкільників, які виключають заперечення й, таким чином, необхідність доводити. Основними умови виникнення й розвитку доведень у дошкільників, на думку вченого, є *постійне спілкування з дорослими й спеціально організоване навчання*.

Досліджуючи особливості формування доведень у дітей дошкільного віку, Л.Войтко зробила висновки, що навіть у звичайних умовах виховання дошкільники обґрунтовують і доводять власну думку. Перші прояви цього явища з'являються в 4-річному віці в процесі спілкування з дорослими, коли останні піддають сумніву дитячі судження. Ці доведення ще ґрунтуються на неістотних, випадкових ознаках предметів і явищ, або діти посиляються на авторитет дорослих.

Дошкільники 5-6-річного віку вже активно доводять за умов наявності знань про предмет доказу, здатності абстрагувати істотні ознаки предметів та явищ від неістотних, уміння узагальнювати.

Отже, на основі аналізу психологічних досліджень вчених можна зробити наступні **висновки**:

міркування – це складна вербально-логічна мислительна діяльність дитини;

дошкільники здатні міркувати та продукувати доведення в процесі пізнавальної діяльності; уже з чотирьох років вони помічають елементарні причинові залежності, роблять умовиводи;

основними умовами розвитку міркувань в дошкільників є такі: спеціально організоване навчання; доступність і зрозумілість дитині завдання, відношення до нього як до інтелектуального; спостереження конкретної ситуації; зовнішня дія дітей з предметами, практичне оволодіння причиново-наслідковими відношеннями; безпосередній чуттєвий досвід дошкільників; наявність необхідних узагальнених знань про факти та явища навколишньої дійсності; розуміння дітьми причиново-наслідкових зв'язків між фактами та явищами навколишнього середовища; уміння оперувати загальними судженнями, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати тощо.

Література:

1. Блонский П.П. Психология доказывания и её особенности у детей // Вопр. психологии. – 1964. – №3.
2. Бюллер К. Очерк духовного развития ребёнка. – М.: Работн. просв., 1930.
3. Веклерова Х.М. Формирование логических структур у старших дошкольников: Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1974. – 240 с.
4. Венгер А.А. Развитие понимания причинности у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1958.
5. Войтко Л.Ф. Особенности формирования доведень у дітей дошкільного віку: Дис. ...канд. психол. наук. – Дніпропетровськ, 1970.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
7. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М.: Педагогика, 1985.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986.
9. Запорожец А.В. Развитие рассуждения в дошкольном возрасте // Дошк. восп. – 1947. – № 8. – С. 16-24.
10. Запорожець О.В., Луков Л.Г. Про розвиток міркувань у дитини молодшого дошкільного віку: Наукові записки ХДПІ. – Харків, 1941. – Т. 1.
11. Кейра Ф. Развитие мышления у детей. Логика ребёнка и её воспитание / Под ред. Л.Е. Оболенского. – Спб: Изд-во В.И. Губинского, 1903. – 116 с.

12. Компейре Г. Умственное и нравственное развитие ребёнка. – М.: Изд-во М. и С. Сабашниковых, 1912. – 448 с.
13. Люблинская А.А. Причинное мышление ребёнка в действии //Изв. АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 17.
14. Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребёнка. (От рождения до 8 лет) /Под ред. Б.М. Теплова. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1948. – 192 с.
15. Недоспасова В.А. Формирование критического рассуждения у ребёнка //Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1978.
16. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребёнка). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
17. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребёнка. – Спб.: Союз, 1997. – 250 с.
18. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1997. – 262с.
19. Пэре Б. Дитя от 3 до 7 лет. – М., 1913.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – Спб.: Питер, 2000.
21. Селли Д. Очерки о психологии детства. – М., 1909.
22. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. – Петроград, 1992. – 152 с.
23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1995.
24. Isaacs S. Intellectual Growth in Young Children. N.Y. 1930.
25. Konstamm G. Meaning Piagetian Thought Operations to Preoperational Children. Intern. Congres of Psychologies. Symp. 32, 1966.
26. Morf A. Apprentissage d'une structure logique concrète. Etudes d'epistemologie genetique, IX. Paris, PVF, 1959.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

М.Андрєєв

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТОЛЕРАНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ 3

Н.Білоцерківська

СОЦІОКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 8

С.Борисова

АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО-
ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО –
ПРОЦЕСУ 13

О.Єгорова

ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОЇ
ОСОБИСТОСТІ 17

Л.Карпова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ. 21

В.Кожевников

ПРИНЦИПИ НАСТУПНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 30

О.Корх–Черба

СУЧАСНІ НАДБАННЯ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ДОМАШНІХ НАСТАВНИКІВ–ГУВЕРНЕРІВ 43

Т.Лебединець

СУТНІСТЬ НАУКОВО–МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ 47

І.Пальшкова

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРАКТИКО–ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ 51

В.Попов, А.Посторонко

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ
ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ 55

О.Попова САМОСТІЙНІСТЬ – ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	59
--	----

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О.Барибіна ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПОЗАУРОЧНИХ ЗАНЯТЬ У ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	63
В.Ворожбіт ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ ТА ВСТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ К.Д.УШИНСЬКОГО	67
Н.Діомідова ЧИННИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ХІХ СТОЛІТТІ В УКРАЇНІ.....	71
О.Друганова БЛАГОДІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ – ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	76
О.Каверіна ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇЗМІСТУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	83
О.Карасьова ОСНОВНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ХАРКІВСЬКОГО ВЕТЕРИНАРНОГО ІНСТИТУТУ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	88
Ю.Корнейко АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПОРІВНЯЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ К.УШИНСЬКОГО.	94
Т.Кошечкіна ПОГЛЯДИ Ф.О.ЗЕЛЕНОГОРСЬКОГО НА ПРОБЛЕМУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	99
С.Лупаренко ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	104

Т.Попова

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ ТА ГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ (1986–1996 РР.).....	110
---	-----

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

О.Деменко, С.Борисова

СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	118
---	-----

Г.Калугіна

ПРОГРАМА СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА УРОЦІ.....	121
---	-----

В.Манько

ВИЗНАЧЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ ЯК ПОКАЗНИКА ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ТА АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	124
---	-----

М.Тадєєва

РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В США І ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	127
---	-----

В.Шепель

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ.....	132
---	-----

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

О.Гаманюк, Д.Матвієнко

АКТИВЦІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПЕРШОМУ КЛАСІ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ.....	138
---	-----

Н.Горбунова, Ю.Бурцева

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЯХ.....	140
---	-----

ВИХОВАННЯ

- Г.Гусєва, В.Борисов**
ВПЛИВ РОДИНИ НА АДАПТАЦІЮ ДИТИНИ
ДО ШКОЛИ 147
- Н.Кравченко**
ВИХОВНИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО УМОВ
ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ 151
- І.Криштак**
ЦІЛІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ: КЛАСИФІКАЦІЯ ТА
СУТНІСТЬ 157
- Н.Нікітіна**
ПЕДАГОГІЧНИЙ ЛЦЕЙ – ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ
СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ
ПОЗИЦІЇ 164
- В.Плахтєєва**
ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА – ЗАПОРУКА
ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 169
- О.Стьопіна**
ПАТРІОТИЗМ ЯК ДУХОВНО-МОРАЛЬНА ЯКІСТЬ
СТУДЕНТІВ ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 173

ПСИХОЛОГІЯ

- Л.Дибкова**
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ І УСПІШНОСТІ
НАВЧАННЯ 181
- Н.Харченко**
ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПИТАНЬ РОЗВИТКУ
МІРКУВАНЬ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 186

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXX)

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 23.03.2006 р. Ум. др. арк. 12,5.

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.

Зам. № 208. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс (06262) 3-20-99