

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

**Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXVIII)

Слов'янськ, 2007

УДК 371.13
ББК 74.202
Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XXXVIII /За заг.ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 309с.

Редакційна колегія:

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

Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).

Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор.

Шевченко Г.П. – 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.

Яворська С.Т. – доктор педагогічних наук, доцент.

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

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.

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 the historical and practical aspects.

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

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

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 23.11.2007 р.)

ВИЩА ШКОЛА

С.Ніколаєнко

Міністр освіти і науки України

ВИХОВАТИ ПЕДАГОГА-ГРОМАДЯНИНА

Постановка проблеми. Учені різних часів вказували на той факт, що будь-який професіонал, а особливо вчитель, повинен бути перш за все активним і свідомим громадянином своєї Батьківщини. За своїм соціально-психологічним механізмом громадянськість виступає особистісним утворенням, в якому органічно поєднуються почуття і свідомість, причетність педагога до життя, долі своєї Батьківщини. Виражаючи осмислення вчителем своєї Вітчизни, певного соціального середовища, нації, громадянськість актуалізує в особистості педагога самосвідомість і відчуття свого злиття з ними і водночас відокремлює особистість від представників інших країн. Поняття громадянськості виражає найвищу і найсильнішу духовну силу, що зумовлює активну життєву позицію вчителя.

Аналіз основних досліджень. Одними з перших вітчизняних педагогів, які звернулись до цієї проблеми, були В. Водовозов, О. Духнович, М. Корф, С.Миропольський, М. Пирогов, К. Ушинський. Вони вважали, що вчитель – це людина, яка здатна своєю діяльністю перебудувати суспільство. Учитель – це великий просвітител, інформатор, який несе в суспільство ідеали гуманізму, добра, загальнолюдські, християнські, національні цінності, тим самим покращує життя його членів. Педагог не повинен обмежуватися тільки діяльністю у школі, його завдання – розповсюджувати знання, культуру і поза її межами, долати неосвіченість та відсталість народу.

Ідея громадянського виховання особистості, громадянськості вчителя, побудована на міцних моральних засадах, виступає провідною у педагогічній спадщині видатного українського педагога В.О.Сухомлинського. поняття “громадянськість” і “патріотизм” В.Сухомлинський наповнив глибоким моральним смислом, розглядаючи їх у єдності з іншими загальнолюдськими цінностями: національною свідомістю, свободою, гідністю особистості. “Виховати громадянина, – писав учений, – означає виховати справжню людину. Ідеал громадянина включає наступні якості: соціальний оптимізм, уміння дорожити святинями як особистими цінностями та святинями свідомості та серця, розуміння сенсу життя; гармонійна єдність загальної та особистісної гідності; почуття обов’язку як стрижень етичної культури; усвідомлена громадянська позиція, що глибоко переживається. Бути справжньою людиною та громадянином – означає жити правильно, любити дітей, високо оберігати свою гідність патріота, громадянина, трудівника”. [4].

Ми відчуваємо важливість цієї якості, оскільки саме сьогодні від національної свідомості, від життєвої позиції кожного громадянина залежить майбутнє нашої держави – її свобода і незалежність, добробут народу, міць і слава.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність проблеми, спробуємо визначити деякі шляхи формування громадянина у професійній підготовці майбутнього вчителя

Виклад основного матеріалу. Розбудова Української держави, турбота про її майбуття висувують на передній план проблему громадянського виховання. Адже стабільність і могутність держави залежать від свідомості її

громадян. Практика громадянського виховання виступає як ціннісно-діяльний процес, який забезпечує активне функціонування особистості в оточуючому соціумі. Головне призначення громадянського виховання, що визначає домінують відповідної практичної діяльності, – формування готовності і здатності особистості до позитивних змін соціального середовища; до її повноцінної самореалізації в суспільстві й державі в їх інтересах і власного розвитку. Становлення і розвиток особистості як повноцінного суб'єкта можливе лише за умови її активної взаємодії із соціальним середовищем, діяльної участі в її цілеспрямованих змінах у процесі розв'язання соціально значущих і духовно-творчих завдань.

Проблема громадянського виховання дуже складна як у теоретичному так і в практичному її вирішенні. На цьому неодноразово наголошував В.О. Сухомлинський. Він писав: «Виховання громадянина – одна із складних проблем не тільки теорії, а й практики педагогічного процесу...».

Під громадянським вихованням він розумів складну, цілеспрямовану діяльність, яка б забезпечувала становлення та розвиток свідомості, почуття власної гідності, мужності й патріотизму.

Ідея громадянського виховання особистості, громадянськості вчителя, побудована на міцних моральних засадах, виступає провідною у педагогічній спадщині вченого. Поняття “громадянськість” та “патріотизм” В.Сухомлинський наповнив глибоким моральним смислом, розглядаючи їх у єдності з іншими загальнолюдськими цінностями: національної самосвідомістю, свободою, гідністю особистості. “Виховати громадянина, - писав учений, - означає виховати справжню людину. Ідеал громадянина включає наступні якості: соціальний оптимізм, уміння дорожити святинями як особистими цінностями та святинями свідомості та серця, розуміння сенсу життя; гармонійна єдність загальної та особистісної Гідності; почуття обов'язку як стрижень етичної культури; усвідомлена громадянська позиція, що глибоко переживається. Бути справжньою людиною та громадянином – означає жити правильно, любити дітей, високо оберігати свою гідність патріота, громадянина, трудівника” [2, с. 191].

Видатний педагог вважав, що громадянське начало виступає важливою ланкою моральності вчителя. Кожний вчитель повинен прагнути до формування стійкої ідейної серцевини особистості – громадянських поглядів, переконань, почуттів, поведінки, єдності слова та справи. Педагогу необхідно поєднувати високоморальну, професійну діяльність з громадянською активністю на благо Батьківщини. “Вчителя, - писав В.Сухомлинський, - не випадково називають високим іменем *народний*. Його мудрість творить те складне, що прийнято називати наступністю поколінь” [2, с. 96].

Громадянськість по праву можна вважати однією з фундаментальних характеристик особистості вчителя. Педагог-громадянин вірний своєму народу, близький до нього. Він не замикається у вузькому колі своїх власних турбот, а все своє життя віддає на користь народу.

На думку видатного педагога, засвоєння молоддю простих істин моралі, загальнолюдських норм, вміння жити в суспільстві, серед людей є запорукою виховання справжнього громадянина. Ця теза дозволяє визначити основні пріоритети навчально-виховної роботи у вищому педагогічному закладі: формування особистості педагога-громадянина. Саме цьому треба приділити найбільшій та серйозній уваги. Нам вважається цілком обґрунтованою позиція окремих навчальних закладів – створення відповідного культурно-освітнього і виховного середовища. Ми повинні зробити все, щоб увесь навчально-

виховний процес вищого педагогічного закладу, його культурно-просвітницька діяльність в регіоні, його освітні і виховні заходи, – все було підпорядковано єдиній меті: виховання педагога-громадянина.

Сьогоднішній студент, а завтрашній вчитель, повинен мати стійку громадянську позицію, глибокі переконання, почуття любові до своєї Батьківщини, відповідальність за все, що відбувається навколо. Тільки такий учитель здатний виховати справжню особистість.

Головною метою сучасної системи вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних і конкурентоздатних, висококваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб'єктів професійної діяльності, які здатні вільно й свідомо самовизначатися у педагогічній дійсності, творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу у тісній взаємодії та спільній діяльності з учнями. Сьогодні важливо знайти основи формування змісту нової педагогічної освіти, де будуть чітко визначені тенденції педагогічної спрямованості освіти в цілому. Нам вважається, що педагогічні дисципліни, які вивчаються у вищому педагогічному закладі, повинні поєднуватися з філософією, психологією, методикою викладання, культурологічними і спеціальними дисциплінами, тобто, треба на основі міждисциплінарного підходу створити інтегративні курси, при вивченні яких провідна й корегуюча роль віддається педагогіці. Такий підхід дозволить синтезувати всі знання про людину, виявити закономірності педагогічного процесу, сформулювати принципи його організації, визначити зміст, форми й методи роботи з урахуванням закономірностей фізичного та психічного розвитку дитини, позитивно впливатиме на її соціалізацію. Фундаменталізація статусу “Педагогіки” як провідної дисципліни у вищому навчальному педагогічному закладі посилить системоутворюючий характер навчальних педагогічних предметів у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що зумовлює необхідність їх вивчення упродовж усіх років навчання у вищій школі.

Україна може і повинна стати дійсно великою державою, якщо, у тих, хто працює на виробництві у державному або приватному секторі, хто працює в сільському господарстві чи на металургійному заводі або шахті, хто вчить або навчається, кожному з нас буде притаманне почуття безмежної любові до нашої країни, турботи за її сьогодення і майбутнє, почуття великої відповідальності за все те, що відбувається в нашому суспільстві.

“Бути справжньою людиною та громадянином”, – пише Василь Сухомлинський. Давайте замислимося над цими простими і важливими для кожного з нас словами. Давайте запитавмо самого себе: а, що зробив я, як громадянин, для України. Що саме я зробив для своєї Батьківщини? А Батьківщина для кожного з нас починається з малого: з отчого дому, з маминої вишні в саду, з дідусевого колодязя біля двору, з бабусиної вишиванки... Чи пам'ятаємо ми, нинішнє покоління, чії ми сини і дочки? Де наше коріння, хто наші пращури? А чи не забули ми славу історію України, чи пам'ятаємо імена її героїв, чи не відвернулись від слабких і хворих, від людей похилого віку і наших малюків...

Вирішення цих питань дозволяє виокремити пріоритети у виховному процесі вищого навчального закладу – моральний і духовний розвиток особистості сьогоднішнього випускника, а завтрашнього громадянина вільної незалежної України. Цьому напряму роботи Міністерство освіти і науки України приділяє значної уваги. В контексті цього слід відзначити діяльність Всеукраїнської Асоціації імені В.О.Сухомлинського, творча й пошукова

робота якою заслуговує на високу оцінку. Сьогодні вже в чотирнадцятий раз освітяни зібрались на свої традиційні педагогічні читання “Василь Сухомлинський у діалозі с сучасністю”. За ці роки відбувався дійсно справжній діалог наших освітян із видатним гуманістом ХХ століття, який віддав своє серце дітям, став для кожного з нас взірцем справжнього служіння великій справі – навчати і виховувати молоде покоління.

Висновки. Щороку зростає кількість учасників цього педагогічного форуму, що переконує нас в тім, що гуманістичні ідеї Василя Сухомлинського поширюються, всебічно вивчаються, впроваджуються в практику освіти та виховання. Кожного разу ми знаходимо в спадщині Василя Сухомлинського нові грані його педагогічного таланту. І кожного разу переконуємося, що найголовнішим у діяльності наших педагогів є й залишається безмірна і щира любов до дітей і віддане їм навіки вчительське серце.

Користуючись нагодою, хочу в котре звернутись до освітян з проханням: сіяти розумне, добре і вічне з таким натхненнями і бажанням, з такою любов’ю до своєї справи, з якою це робив наш видатний педагог-гуманіст – Василь Олександрович Сухомлинський.

Якщо кожний із нас, хто сьогодні стоїть за вчительським столом, або за кафедрою в студентській аудиторії, буде чесно і відповідально, творчо виконувати свої професійні обов’язки, я переконаний – наша держава займе достойне місце серед країн не тільки Євросоюзу, а й усього світу.

Література

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. - №3. – С. 7-13.
2. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. тв.: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 283–582.
3. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин: Вибр. тв.: У 5-т., – К.: Рад. шк., 1977. – Т.5. – С.359-366.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. тв.: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.2. – С. 149–416.

С.Александрова

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ ІНДУСТРІЇ

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства, інтеграція України до світового простору значною мірою підвищують вимоги до фахівців, процесу підготовки кадрів конкурентоспроможних на вітчизняному й світовому ринках праці.

Відповідно до нової освітньої парадигми спеціаліст будь-якої сфери діяльності має володіти поряд із фундаментальними професійними знаннями низкою додаткових, надпрофесійних якостей.

Для фахівців туристської індустрії, стихією професійної діяльності яких є взаємини «людина–людина», тобто постійні міжособистісні комунікації особливого значення набуває проблема формування та розвитку професійно-комунікативної компетентності. Якість розв’язання цієї проблеми значною мірою залежить від мотиваційного аспекту навчально-виховного процесу. Поряд із цим, в науковій літературі в контексті формування професійно-важливих якостей майбутніх фахівців сфери гостинності йому приділена недостатня увага.

Аналіз основних досліджень і літератури. Мотиваційному аспекту діяльності (праці, спілкування, пізнання) присвячені дослідження А. Леонтєва, А. Маслоу, В. Ільїна, Г. Щукіної, А. Маркової, Є. Клімова, Б. Ломова, І. Зимньої та багатьох інших педагогів, психологів, філософів тощо.

Метою статті є обґрунтування важливості мотивації студентів при формуванні високого рівня професійно–комунікативної компетентності та намічення основних шляхів її підвищення.

Мотивація – це внутрішній процес свідомого вибору людиною того чи іншого типу поведінки, який визначається комплексним впливом зовнішніх та внутрішніх факторів [5]. Мотивація взагалі є тією спонукальною силою, яка викликає активність людини та визначає спрямованість її розвитку та діяльності.

Найбільш визнаним є поділ мотивації на внутрішню та зовнішню. Перша безпосередньо пов'язана з процесом пізнання (пізнавальні мотиви, мотиви самовдосконалення) та базується на інтересі. В основу другої покладені соціальні мотиви, наприклад, прагнення до авторитету, демонстрування можливостей та здатностей, мотив досягнення [5].

Основним видом діяльності студентів у навчальному процесі є пізнання як процес оволодіння знаннями. Останні самі по собі не є джерелом мотивації, лише коли вони є значущими для студентів, значно підвищується пізнавальна активність.

Розкриваючи актуальність пізнавальної активності тих, хто навчається, В. Лозова зазначає, що формування активності особистості є одним з найактуальніших у теорії педагогічної науки та у практиці навчання. Цей факт пов'язаний, на думку автора, із тим, що саме активність особистості є умовою духовного розвитку, тісно пов'язана з вихованням самостійності, ініціативи, сумлінності, сили волі та інших рис характеру людини, є засобом поліпшення та критерієм ефективності навчально–виховного середовища, у глобальному смислі є запорукою повноцінного функціонування суспільства [3].

Активність пізнавальної діяльності можлива лише при наявності стимулів, тому важливою є мотивація навчально–пізнавальної діяльності – не вимушеність, а творча цікавість, бажання розв'язати проблему, пізнати істину, довести, оспорити [4].

Мотиваційний процес перетворює задані ззовні цілі у внутрішні потреби особистості, стає внутрішньою причиною діяльності. Мотивація визначає актуальність певної діяльності для особистості студента та перспективу її розвитку у майбутньому, формує готовність до професійної діяльності. Вона сприяє не лише позитивному ставленню студентів до навчально–пізнавального процесу, підвищенню його ефективності, а й формуванню потреби в комунікативній діяльності.

Саме мотивація сприяє усвідомленню студентами важливості знань для успішного оволодіння майбутньою професією, їх необхідності для орієнтування в різноманітних ситуаціях професійної діяльності, що в свою чергу викликає потребу у них в оволодінні професійними вміннями та навичками [4].

Умовою виникнення інтересу до знань з майбутньої галузі діяльності, мотивованого, як слідство, ефективного процесу навчання є ціннісне відношення до обраної професії, усвідомлення комунікативної компетентності як однієї з найголовніших якостей фахівця. Тому, перш за все, важливим є професійний вибір за переконанням, відповідно до інтересів абітурієнта, усвідомлення ним кінцевої мети процесу навчання як особистісно значущої.

Як засвідчують результати наших спостережень, лише незначна кількість випускників шкіл самовизначаються та роблять самостійний усвідомлений вибір

подальшого виду діяльності. Так, нами було визначено, що цілком усвідомлений вибір професії зробили лише 42 % студентів, на 26 % оказали вплив батьки, частка з яких працюють у цій сфері, чи мають власний бізнес. Решта студентів (32 %) обрала свою спеціальність орієнтуючись лише на престиж професій та її гуманітарну спрямованість. Більшість студентів не уявляють «професійний портрет» справжнього фахівця з обраної спеціальності, навіть не замислюючись над цим аспектом, або не співвідносять його з особистими якостями (темпераментом, комунікабельністю тощо) та здатностями.

Адже праця на підприємствах туристської індустрії базується на постійних міжособистісних комунікаціях – зі споживачами, партнерами, співробітниками. Відсутність комунікабельності, несформованість в процесі навчання достатнього рівня комунікативної компетентності та культури може призвести до суттєвих складностей в майбутній професійній діяльності, або, навіть, до усвідомлення своєї невідповідності вимогливій туристській індустрії.

Важливою є готовність до оволодіння саме тими знаннями, уміннями й навичками, які необхідні в обраній сфері діяльності. При формуванні професійно–комунікативної компетентності провідним є мотив усвідомлення фахівцями туристської індустрії комунікаційної діяльності як такої, що має соціальну, професійну та особистісну значущість. Це не тільки прагнення студентів до опанування системи комунікативних знань та досвіду, але й намагання стати фахівцем з високим рівнем розвитку комунікативних умінь, здатним ефективно вступати у взаємодію з суб'єктами комунікації, оцінювати комунікативні, моральні, соціальні, аспекти власної та професійної діяльності [1].

На початковому етапі дослідження з метою визначення оптимальної методики формування професійно–комунікативної компетентності нами було проведено дослідження рівня сформованості мотивації до професійної діяльності та інтересу до питань професійних комунікацій (табл. 1).

Таблиця 1.

Критерії та показники сформованості мотивації для оволодіння комунікативною компетентністю

Критерії	Студенти другого курсу						Студенти третього курсу					
	ЕГ ₂ 1		ЕГ ₂ 2		КГ ₂ 1		ЕГ ₃ 1		ЕГ ₃ 2		КГ ₃ 1	
	ос.	%	ос.	%	ос.	%	ос.	%	ос.	%	ос.	%
1. Рівень мотивації до професійної діяльності												
високий	–	–	1	3	2	9	–	–	3	13	2	14
добрий	1	4	4	13	1	4	5	31	8	33	8	57
позитивний	11	44	15	50	17	74	7	44	8	33	4	29
низький	13	52	10	33	3	13	4	25	5	21	–	–
2. Інтерес до питань професійного спілкування												
стійкий	5	20	9	30	9	39	5	31	13	54	8	57
ситуативний	9	36	14	47	11	48	10	63	10	42	5	36
відсутність інтересу	11	44	7	23	3	13	1	6	1	4	1	7

Аналізуючи отримані матеріали можна констатувати, що рівень мотивації до професійної діяльності у більшості характеризується як позитивний, але її вибір був здійснений, скоріше за все, випадково. Їх привабила зовнішня сторона професії та навчання в академії, переважають вузькі соціальні мотиви.

Провідними мотивами були виявлені бажання зробити кар'єру, престиж спеціальності, очікування матеріальної вигоди від майбутньої професійної діяльності, воля батьків, гуманітарна спрямованість навчання та отримання диплому. Практична відсутність мотивів саморозвитку, самовдосконалення є, на нашу думку, цілком логічним слідством сучасної соціально–економічної, політичної ситуації в країні.

Дані табл. 1 надають можливість відзначити велику кількість студентів з нейтральним ставленням до професійної комунікативної компетентності та ситуативним інтересом до питань професійного спілкування, тобто їх інертність у навчанні, відсутність зацікавленості. Отримані результати дають підставу прогнозувати в цілому повільний, малоефективний пізнавальний процес студентів.

Для запобігання такої ситуації слід значну увагу приділяти формуванню стійкої мотивації. Остання має забезпечуватись з перших днів навчання у вищому навчальному закладі шляхом поетапного занурення в сферу професійної діяльності у ході навчання, поступового входження в сферу туристського бізнесу, вивчення технологічних процесів, висвітлення особливостей майбутньої сфери діяльності, сприяння зацікавленості, згуртованості студентського колективу. Досягнення останньої може відбуватися шляхом посилення кураторської роботи, організації взаємодії студентів всіх курсів у рамках спільної наукової, суспільної діяльності.

Пізнавальну мотивацію у студентів, стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності, навчальної, наукової та інших видів діяльності, зацікавленість у самому процесі навчання має розвивати спеціальними методичними прийомами кожен викладач ВНЗ. Слід значну увагу приділяти проведенню ввідних лекцій, обґрунтуванню важливості кожної дисципліни, яка передбачена навчальним планом, розкриттю її майбутнього практичного значення.

Взагалі взаємодія педагога зі студентами має бути такою, що створює найбільш сприятливі умови для розвитку мотивації тих, хто навчається, творчого характеру навчальної діяльності, забезпечення позитивного емоційного клімату процесу навчання, дозволяє максимально використовувати особистісні особливості педагога у навчальному процесі [2].

Одним з найбільш ефективних засобів підвищення рівня мотивації є застосування інтерактивних методів навчання. Їх особливістю є забезпечення підвищеного ступеня мотивації та емоційності, демонстрування зв'язку теоретичних знань з майбутньою професійною діяльністю, імітування останньої.

Висновки. Вважаємо, що мотиваційний аспект пізнавального процесу є одним з визначальних. Для досягнення високого рівня мотивації важливим є застосування викладачами спеціальних методичних прийомів, інтерактивних методів навчання, організація взаємодії студентів один з одним, з викладачами у рамках спільної наукової, суспільної діяльності тощо.

Література

1. Волкова Н.П. Професійно–педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія. – Д.: Вид–во ДНУ, 2005.

2. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение – М.: Знание, 1979.
3. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. В.І.Лозова.– Харків: ОВС, 2000.
4. Смолкин А. М. Методы активного обучения: Науч.–метод. пособие.– М.: Высш. шк., 1991.
5. Управление персоналом: уч. пос. /под. ред. Кибанова А.Я. и др.– М.: ПРИОР, 1999.

С.Барилко

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО–ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Прагнення постійно оптимізувати навчально–виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання. Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх *технологізація* – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень. Історично поняття «технологія» (грец. *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом. омічного відтворення відповідно до заданих умов. Провідним у будь–якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. Науково–технічний прогрес зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Потреба в розробленні технологічних конструкцій виникла у зв'язку з ідеєю управління педагогічним процесом.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально–виховному процесі за наявності певних умов. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально–виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби.

Отже, сучасна педагогічна технологія повинна гарантувати досягнення певного рівня навчання й виховання, бути ефективною за результатами, оптимальною щодо термінів впровадження, витрат сил і засобів.

Розробленню нової технології, як правило, передують нові потреби (цілі) суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Так, розробленню педагогічної технології формування духовно–творчої особистості майбутніх філологів сприяють наступні цілі: виховання духовно розвиненої особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті порівняно недавно. Щодо навчального процесу його було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842–1923).

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний чеський мислитель–гуманіст, педагог, громадський діяч Ян–Амос Коменський (1592–1670), стверджуючи, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей.

Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія». Наприклад, російський учений Б.Лихачов (1929–1998) розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого–педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно–методичний інструментарій педагогічного процесу. Педагог–дослідник П. Москаленко вважає цей феномен послідовним (системно представленим) рядом вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики й ефективності, корекції процесу навчання або виховання, і Володимир Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізовується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально–виховного процесу.

Російський учений Віталій Сластьонін вбачає в ній закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання. За українською дослідницею Ольгою Козловою, педагогічна технологія є радикальним оновленням засобів педагогіки і методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики, набором технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя, – гарантованістю кінцевого результату.

Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання. Не менш поширений погляд на неї як на конструкцію, стратегію, алгоритм дій педагога, організацію педагогічної діяльності. Але як би її не розглядали, головне в педагогічній технології – розроблення, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експромту.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проаналізувавши досвід наукових досліджень, ми прийшли до висновку, що, на жаль, до цього часу ми не зустрічали робіт, у яких би була розроблена педагогічна технологія формування духовно–творчої особистості студентів філологічного напрямку.

Формування цілей статті (постанова завдання). Мета даної статті полягає у висвітленні основних компонентів педагогічної технології формування духовно–творчої особистості студентів філологічного напрямку.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Експериментальна робота проводилася у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля в процесі проведення занять із курсу “Сучасна література Англії і США”. Виходячи з можливостей цього курсу і було розроблено педагогічну технологію формування духовно–творчої особистості студентів. При її розробці ми виходили з положень про те, що педагогічна технологія – це системна категорія, структурними складовими якої є мета, зміст, засоби, тобто, форми педагогічної взаємодії, організація навчально–виховного процесу: студент, викладач, результат діяльності, рівень професійної підготовки. У процесі дослідження проводилася робота, спрямована на опанування студентами основних функцій літератури (когнітивної, світоглядної, комунікативної, творчої, виховної), що

сприяють пробудженню емоційно–естетичних переживань, формуванню гуманістичного світогляду та емоційної культури, розвитку загальнокультурної ерудиції та образного мислення особистості.

Сучасна література впливає на формування духовно–творчої особистості, комплексно вирішуючи пізнавально–виховні завдання. Критерієм цього впливу на загальний розвиток людини є творча активність, тому сучасна література виокремлюється нами як основа процесу формування духовно–творчої особистості студентів, що вимагає визначення механізмів стимулювання творчої діяльності студента і викладача.

Педагогічна технологія формування духовно–творчої особистості студентів філологічного напрямку (майбутніх перекладачів) засобами сучасної літератури Англії і США – це спеціально створений, адекватний потребам та можливостям студентів процес активного засвоєння ними знань із сучасної літератури Англії і США та практичних умінь творчо використовувати ці знання в ході організації упорядкованої творчої діяльності, яка націлює на поетапне формування духовно–творчої особистості студентів.

Ця педагогічна технологія включає навчально–методичний комплекс з дисципліни “Сучасна література Англії і США”, який складено із 2 частин: “Сучасна література Англії” (I частина), та “Сучасна література США” (II частина), містить лекції (14 годин), і практичні заняття (14 годин). Загальна кількість складає 54 години, 26 годин – це самостійна робота студентів. Як в аудиторії, так і поза її межами майбутні перекладачі виконують різноманітні творчі завдання, готуються до участі в наукових конференціях, та конкурсах наукових робіт. В майбутньому чимало дипломних робіт присвячено сучасній літературі англомовних країн. Навчально–виховна робота зі студентами експериментальних груп проводилася протягом чотирьох років. У кінці семестра проводилось опитування студентів з теоретичних питань, а також ітогові творчі завдання.

Із перших занять велике значення ми приділяли прилученню майбутніх перекладачів до різних видів літературної діяльності, формуванню оцінювальних суджень та орієнтації в різних жанрах літератури. Вивчення та врахування психічних і соціальних особливостей студентського віку дозволило спрямувати нашу роботу на те, щоб:

–формувати духовно–творчу особистість у процесі засвоєння ними теоретичних знань, виконання творчих завдань, тощо;

–розвивати у студентів творче самовираження й особистісний відгук на літературні твори через їх переклад, використовуючи риму.

Дослідно–експериментальна робота з формування духовно–творчої особистості студентів в процесі вивчення сучасної літератури Англії і США проводилася з урахуванням окреслених умов за такими етапами: мотиваційно–цільовий; змістово–операційний; оцінно–контрольний.

Кожний етап є логічним продовженням попереднього, характеризується певною метою і завданнями, особливостями змісту навчально–виховної роботи, має відповідні форми та методи організації творчої діяльності студентів, що спрямовується на розвиток їхніх творчих можливостей при вивченні сучасної літератури Англії і США.

Мета **першого етапу** формування духовно–творчої особистості студентів в процесі вивчення сучасної літератури Англії і США:

–формування позитивного ставлення та пізнавального інтересу до сучасної літератури Англії і США, її жанрового і стильового розмаїття;

–розкриття й обґрунтування можливостей сучасної літератури Англії і США для творчого розвитку й самовдосконалення особистості.

На цьому етапі студенти знайомилися з художньо–творчими напрямками у сучасній літературі Англії і США через усвідомлення творчості окремих найбільш яскравих митців–персоналіїв. Теоретичний матеріал ми пропонували не на узагальнюючому рівні, а на конкретних прикладах, що відзначаються високою художністю, образністю та емоційністю, мають вагомий потенціал переживань, подиву, захоплення, інтересу, яскраво характеризуючи автора та епоху.

Уже на початку формувального експерименту ми звернули увагу на те, що такий підхід при вивченні сучасної літератури Англії і США набуває сенсу тільки тоді, коли навчання для студентів стає бажаною і цікавою працею, в процесі якої вони мають нагоду розвивати свої творчі можливості. Перший етап формувального експерименту був пов'язаний із емоційним сприйняттям художніх творів. Тому ми вважали за необхідне на лекціях й практичних заняттях із сучасної літератури Англії і США значну увагу приділяти емоційно–чуттєвому компоненту, що стимулює зацікавленість, творчий інтерес. Уже на початку експерименту було з'ясовано, що сучасна література сприяє духовному, інтелектуальному, емоційному розвитку студентів та дає їм імпульс до творчих роздумів та творчої діяльності.

Наприклад, у процесі роботи над темою, присвяченою творчості сучасних англійських поетів Дональду Дейві, Теду Х'ю, Філіпу Ларкіну, Е. Дженнінгс студенти із задоволенням слухають вірши цих поетів під звуки приємної музики Є. Доги “Мій ласкавий та ніжний звір”. Звичайно, деякі вірши вони вивчають на пам'ять, а ті, які їх найбільш вразили, студенти намагаються перекласти рідною мовою. Ми підтримуємо точку зору В. Сухомлинського, який вважав, що поетична творчість доступна як дітям так і молоді, “це закономірне явище, через яке всі проходять”[4;638]. Майбутні перекладачі із задоволенням перекладають вірши. Викладач обов'язково підбадьорює студентів та запевняє їх, що їм достане наснаги це зробити. Також він нагадує їм, що перекладачі повинні володіти навичками перекладу не тільки прози, але і поезії. Переклади віршей, зроблені студентами є дуже вдалим. За їх словами, музика допомогала їм. Завдяки таким методичним прийомам роботи на практичних заняттях з використанням музики відбувається інтенсивний розвиток емоційно–чуттєвої сфери особистості. Естетичні емоції студентів пов'язані з ліричними переживаннями, спрагою краси, насолодою гармонією й досконалістю навколишнього світу, почуттями граціозного, високого і прекрасного. Отже, інтерес як емоційно–чуттєвий компонент пізнання, що лежав в основі першого етапу формувального експерименту, мав на меті вразити, здивувати, захопити емоційно–чуттєву свідомість студентів. Вже на початку експерименту сучасна література Англії і США викликала в студентів, за їх визнаннями, великий інтерес, а найголовніше, сприяла духовному катарсису, очищенню.

Другий етап формування творчої особистості студентів засобами сучасної літератури Англії і США є логічним продовженням першого і характеризується як процес пізнання, накопичення знань та вмінь студентів творчо оперувати ними, самостійно оцінюючи, аналізуючи, порівнюючи, виділяючи головне. Змістово–операційний етап передбачав: передачу студентам необхідної інформації, що впливає на підвищення рівня їх інтелектуального й загальнокультурного розвитку; пошук способів пізнання сучасної літератури англійських країн та формування вмінь студентів визначати стильові особливості творів; формування вмінь студентів

аналізувати й порівнювати літературні явища, що впливають на їх естетичні почуття, розширюючи коло знань, понять, світогляд.

У ході експерименту, на другому етапі, ми використовували на заняттях завдання, спрямовані на накопичення студентами знань та вміння творчо оперувати ними, наприклад, викреслити зайве:

a) James Joyce, Virginia Woolf, David Lawrence, Thomas Stearns Eliot, William Somerset Maugham;

b) John Osborn, Kinsley Amis, William Golding, John Wain, John Brain, Iris Murdoch;

c) “Of Human Bondage”, “The Moon and Sixpence”, “The Painted Veil”, “Cakes and Ale”, “Death of a Hero”, “Theatre”.

Дослідно–експериментальна робота засвідчила, що засвоєння студентами знань із сучасної літератури Англії і США обов’язково має бути мотивованим. Саме мотивований процес і призводить до усвідомленого вибору завдань і активної творчої роботи студентів на заняттях.

Третій етап дослідно–експериментальної роботи з формування духовно–творчої особистості студентів філологічного напрямку засобами сучасної літератури Англії і США є логічним продовженням перших двох і результатом залучення студентів до творчої діяльності, в процесі якої народжується “емоційний інтелект”, інтенсивно розвиваються їх творчі можливості.

Оцінно–контрольний етап передбачав: залучення студентів до активної творчої діяльності, що сприяє творчому співпереживанню та особистісному осягненню пізнавально–виховних масштабів сучасної літератури Англії і США. Мета цього етапу полягала в залученні кожного студента до активної творчої діяльності, а саме: переклади віршей видатних письменників сучасної літератури англійських країн, написання рефератів, наукових статей, бакалаврських робіт, наукових робіт на загальноуніверситетські, всеукраїнські, міжнародні конкурси та конференції з проблем сучасної літератури Англії і США.

До практичних занять із сучасної літератури Англії і США виконувалися творчо–реферативні роботи, теми яких ретельно нами добиралися з урахуванням інтересів студентів. Наведемо приклади таких тем: “Роман як головний жанр англійської літератури після другої світової війни”, “Роль жінок–письменниць у сучасній англійській літературі”, “Американська поезія між двома світовими війнами”, “Сучасна американська драма”, “Традиція та антитрадиція. Американська поезія після другої світової війни”.

Студенти доповідали про результати свого творчого пошуку на практичних заняттях, використовуючи при цьому репродукції, фотоілюстрації, відео– й аудіозаписи, поезію, фрагменти інсценівок. Такий підхід до презентації творчо–реферативних робіт спонукав студентів до реалізації своїх творчих можливостей, дозволяв засвідчитись у необмеженому потенціалі виховного впливу сучасної літератури на становлення й розвиток їх особистісних уявлень про красу навколишнього світу, естетично–чуттєву значущість літературних творів, загальнокультурну ерудицію та гуманістичний світогляд.

Дослідження засвідчило, що для ефективного формування духовно–творчої особистості студентів філологічного напрямку засобами сучасної літератури Англії і США важливим є підготовка студентами наукових робіт для участі у всеукраїнських й міжнародних конференціях та конкурсах. Тому під час формувального експерименту мали місце поїздки студентів до Києва, Донецька, а також до міста Нітра (Словаччина). 26 квітня 2006 року в університеті імені Філософа Костянтина відбувся міжнародний конкурс

студентських наукових робіт. Семеро студентів нашого університету приймали участь у цьому заході. Вони виступили дуже вдало й заняли 2 та 3 місця. На протязі 4 років при вивченні курсу “Сучасна література Англії і США” майбутні філологи зібрали цікавий фактичний матеріал про сучасних англійських та американських поетів та прозаїків, переклали на рідну мову чимало їх літературних творів, які ввійшли до збірки перекладів «Творчість молоді—наша гордість».

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, результати нашої роботи дозволили зробити висновок про ефективність розробленої педагогічної технології формування духовно—творчої особистості студентів філологічного напрямку засобами сучасної літератури Англії і США. Надалі необхідно продовжувати дослідження стосовно формування духовно—творчої особистості студентів філологічного напрямку засобами сучасної літератури Англії і США.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.:Академвидав, 2005. – 262с.
2. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти // Зб. Міносвіти. – 1996. – №13
3. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. Монографія.– К.:КДК, 1996. – 253 с
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1981. – 638с.

Н.Безумова

ІДЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ МОЛОДІ В США

Постановка проблеми. Ідеологічними підмурками громадянської освіти підростаючих поколінь як майбутніх громадян США виступають такі філософські течії, як екзистенціалізм, прагматизм, позитивізм. Ідеологічна стратегія розвитку теорій громадянської освіти розгортається в межах руху від технократичних підходів до гуманістичної парадигми соціалізації і розвитку особистості, підготовки юних громадян до успішної життєдіяльності.

Американський просвітницький рух у XVIII столітті (Б.Франклін, Т.Пейн) зазнав сильного впливу англійської філософії, ідей Дж. Локка, Е.Шефєбері, етичної концепції «Школи морального почуття», відповідно до якої розуміння добра ототожнювалось із задоволенням і користю для людини. Ідея боротьби за «американську свободу» асоціювалась із поняттям особистої незалежності і самостійності кожного громадянина. Президент Джон Адамс, вважав, що релігія, мораль і знання необхідні гарному уряду і служать на користь людства, а школи і законодавчі органи повинні завжди користуватись підтримкою держави.

Аналіз основних досліджень і публікацій. До монографічних досліджень в цій галузі можна віднести роботи А.Бандури і В.Уолтерса «Соціальне наuczіння і розвиток особистості» (1969), О.Бріма. І.Уїллера «Соціалізація після дитинства» (1966), М. і Р. Смарти «Розвиток і взаємоставлення підлітків» (1973).

У вітчизняній педагогічній науці аспекти громадянського виховання розглядались в працях В.Борисова, О.Вишневського, В.Сухомлинського, М.Фіцули та інших.

Мета статті. Велика кількість досліджень, що проводиться в сфері громадянського виховання, не враховують процес інтеграції вітчизняної освіти у світовий освітній простір. Характеристика ідеологічних основ громадянської освіти в США дасть можливість визначити засади розробки моделі громадянського виховання студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш значний внесок до підмурку громадянської освіти зробив американський філософ і педагог Джон Дьюї, який розробив концепцію розвитку особистості як мети освіти, коли розвиток соціальних, моральних, політичних знань і навичок у учнів береться за основу. «Истинная свобода, говоря кратко, интеллектуальна; она основывается на воспитанной силе мысли, на умении «перевертывать вещи со всех сторон»», - утверждал Дж.Дьюи. [1, с.65-68]

Ідеї Дж.Дьюї були прийняті американським урядом. В 1969р. комісія по Духовному здоров'ю і Дітям оприлюднила звіт, де вказувалось: «Школа, как главное социализирующее учреждение в обществе, должна взять на себя прямую ответственность за отношения и ценности в развитии ребенка» [4, с.415].

Сучасні практики і дослідники в галузі громадянсько-правової освіти все частіше звертаються до досвіду і теоретичній спадщині Дж.Дьюї.

Особливою популярністю користувалась так звана лабораторна школа, що була створена Дж.Дьюї в Чикаго. Йому вдалось об'єднати навколо себе передових психологів і педагогів свого часу. В подальшому справу Дж. Дьюї було продовжено новаторами в галузі педагогіки не тільки в США, а також в Японії та Європі [92, с.88-95]. Ефективність виховання громадянина в умовах школи була підтверджена досвідом Бруклайнської школи (штат Масачусетс), школи Саммерхілла і в наш час – досвідом Сендс (Англія). Наприкінці 1930 – х рр. в СРСР почалось переслідування педології, проектної методики, тестування, генетики, припинився науковий діалог і експериментальний пошук – всі ці заходи відкинули вітчизняну педагогічну науку на багато десятиріч назад, а Дж. Дьюї був в СРСР «ворогом прогресивного людства». Лише в 1980-і рр. вітчизняна педагогіка знову звернулася до спадщини ученого на хвилі педагогіки співробітництва, а в наступному інтерес до нього посилювався в логіці усвідомлення процесів демократизації школи, нової рефлексивної моделі освіти, інтерактивної методики. Дж.Дьюї виступав проти зведення соціальної ефективності освіти до прямого і кваліфікованого виконання службових обов'язків, відзначаючи як головні її складові певні людські якості - розумне співчуття, добру волю, прагнення зробити власний внутрішньо значимий досвід важливим і корисним для інших людей. Саме такі результати освіти, на думку філософа, можуть сприяти зростанню, розвитку і збереженню демократії. Дж.Дьюї – яскравий представник філософсько-педагогічного напрямку «прагматизму». З часом прагматизм перетворився в певну ідеологію, адекватну «американському стилю життя», в основі якої був критерій корисності.

Слушним слід визнати висловлювання американського вченого Ф.Джексона щодо оцінки ролі прагматичної педагогіки Дж. Дьюї: «Прагматическая педагогика – это скорее способ «как думать», чем способ «как делать». Это не означает, что идеи Дж.Дьюи нельзя применять на практике. Это лишь стремление привлечь внимание к тому факту, что прагматическая педагогика – это не строго очерченная образовательная программа, которую можно легко претворить в жизнь в разнообразных и отличных друг от друга окружениях (контекстах)» [5, с.30-34].

Виховання, на думку Дж.Дьюї, полягає не у формуванні моральних якостей і системи ціннісних орієнтацій особистості, а в розвитку наданих їй від природи здатностей і якостей, в накопиченні індивідуального досвіду як головної умови досягнення успіху. Він відзначав, що «задача виховання – сдерживать активність ребенка, направляя ее по определенному руслу» [1, с.65]. В той же час Дж.Дьюї приводить ідею про те, що біогенетична природа особистості, з її природними здатностями, розкривається і формується в процесі соціалізації. Від соціокультурного середовища багато в чому залежить рівень їх розвитку, бо самі здатності проявляються лише в соціально значущій діяльності. Отже, одне із важливих завдань системи виховання полягає у навчанні молоді людини пристосуванню до соціоприродного і соціокультурного середовища.

Виховання, писав Дж. Дьюї, повинно спиратись на незалежне існування вроджених здібностей; завдання виховання полягає в їх розвитку, а не в їх створенні. Школа зобов'язана гнучко реагувати на динамічні зміни в суспільстві і повинна сама стати наче б то суспільством у мініатюрі, вона повинна надавати дітям максимальні можливості для вироблення суспільного почуття співробітництва і навичок взаємодопомоги [2, с.198].

Життєві цінності за такого підходу не мають абсолютного значення. Для конкретної особистості в певній ситуації цінно все те, що сприяє досягненню її успіху. У відношенні до інших людей і суспільства для людини буде мати цінність те, що сприяє розвитку її індивідуальності і зростанню соціального статусу. Цінності демократичного суспільства для особистості важливі не самі по собі, а тому, що слугують можливості особистого зростання, досягненню успіху у житті. Розширення прав і свобод особистості в демократичному суспільстві розглядається як важлива умова її самореалізації, тому процес виховання повинен бути спрямований на формування установок на збереження цього суспільства.

Таким чином, в концепції виховання, заснованої на позиціях прагматизму, робиться акцент на формуванні індивідуалістичного типу особистості, яка розглядає все навколо себе не як таке, що має самоцінність, а як таке, що або сприяє, або перешкоджає досягненню успіху. Для такої людини інші люди і суспільство цінні лише настільки, наскільки вони корисні їй для досягнення визначеної особистої мети. Духовні цінності, досягнення культури, соціальне середовище важливі не самі по собі для розвитку особистості, а розглядаються як інструмент для досягнення ситуативного успіху, не чіпаючи сенсожиттєвих установок особистості.

Гуманістичне направлення в педагогіці (Р.Міллер, Ч.Паттерсон, Т.Кіршенбаум, К.Роджерс) характеризується закликem перенести акцент з техніки на людину і створити «гуманне», а не «індустріальне» суспільство, усвідомленням необхідності навчати учнів шукати «нову гуманістичну значущість знань», «пізнавати їх особистісну значущість», яка дозволить людині розкрити власні можливості і змінити себе [6, с.15]. Визначення цілей загальної середньої освіти представниками концепції «гуманістичної» освіти ґрунтується на екзистенціальному принципі самоактуалізації особистості.

Відомий американський психолог А.Маслоу стверджував, що «гуманістической целью образования, в конечном счете, является «самоактуализация» человека» [5, с.10]. Кожна людина має ієрархію вітальних і духовних потреб. Людина, яка дійсно розуміє власне становище і задовольняє свої потреби на самому високому рівні, який тільки можливий за

його «життєвим простором», є, за А.Маслоу, особистістю, яка самоактуалізується.

Самоактуалізація і автентичність сумісні, тому учитель повинен створити такі умови, які будуть сприяти моральному вихованню учнів, розвитку у них здатності до самоорганізації, саморозвитку.

Американськими ученими запропонована концепція підготовки інформованого, відповідального громадянина, здатного реалізувати себе в демократичному суспільстві. До основних критеріїв відносяться: повага до прав людини, визнання індивідуальних вартостей людини, існування влади закону, добровільне виконання людьми своїх обов'язків, піклування про загальний добробут. Розроблені національні стандарти з громадянської освіти, які включають три компоненти: знання, уміння і громадянський характер. В той же час знання передбачають високий рівень критичного мислення і постійний розвиток інтелекту. Пізнання і розуміння себе виступають як важливі шляхи до самоактуалізації. Саме такий підхід до громадянської освіти дозволяє молоді усвідомити право вибору в демократичному суспільстві, здійснити цей вибір і таким чином проявити громадянський характер.

Висновки. У зв'язку з цим великої актуальності набула ідея полікультурного виховання, спрямованого на підготовку молоді до життя у багатонаціональному і полікультурному середовищі. Філософсько-педагогічні пошуки в сфері полікультурного виховання вносять зміни в педагогічну теорію і практику. Перебудовується зміст освіти, щоб молодь отримала широке уявлення про народи світу, їх культури і усвідомила, що різноманітність культур складає багатство країн.

При цьому навчальний процес організується на основі співробітництва учнів, а результатом його стає примноження як колективного, так і індивідуального знання.

Плюралізм і відповідальність – це два основних поняття, що характеризують тип глобального суспільного устрою. Саме ці якості гарантують життєздатність, миролюбство і справедливу організацію соціальної системи.

Процес просування до майбутнього соціального устрою багато в чому визначається новими педагогічними підходами в дусі екології, миротворчості і співробітництва.

Необхідні політичні і соціальні структури, побудовані на принципі реальної взаємозалежності людей і народів. Кожний повинен стати одночасно учителем і учнем в процесі взаємного, спільного, заснованого на співробітництві засвоєння нових цінностей. В процесі усвідомлення про силу як про притаманну всьому світовому співтовариству здатності нести відповідальність за планету.

Література

1. Дьюи Д. психология и педагогика мышления.: пер. с англ. – М., 1997 – 95с.
2. История педагогики образования / под ред. А.И.Пискунова.- М., 2001.- 512с.
3. Рогачева Е.Ю. Педагогика Дж.Дьюи в контексте разных культур // Педагогика. - 2003. - № 8.- с. 88-95.
4. Эпперсон Р. Невидимая рука: Введение во взгляд на историю как на заговор.- М, 1999.- 478с.
5. Jackson P.W. Introduction // Dewey J. The School and Society. The Child and the Curriculum. - Chicago, London, 1990. - P.30-34.
6. Miller R. Humanism and Education. - N.Y., 1974, - 115 d.

СТВОРЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ СИТУАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ

Актуальність проблеми. В Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально–виховної діяльності як у середніх, так і у вищих навчальних закладах.

Найважливішою складовою такої діяльності стає партнерська взаємодія вчителя з учнями. За цих умов особлива увага приділяється гуманізації освіти, духовному вихованню особистості, її моральному становленню.

Однією з основних тенденцій щодо вдосконалення освітнього процесу є перехід від орієнтації на пересічного учня до створення однакових для всіх умов навчання через застосування особистісно орієнтованих технологій.

Особистісно орієнтоване навчання сприяє реалізації на практиці принципів освіти, до яких Законом України „Про освіту” віднесена доступність освіти, рівність умов для кожної особистості в аспекті реалізації її здібностей та всебічного розвитку.

Важливість розвитку та формування людини як особистості закріплено у Конституції України: у двадцять третій статті записано, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості.

Зміна пріоритетів у сфері освіти посилює значення особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання, стрижневим моментом якого є створення умов для виявлення суб'єктності того, хто навчається, його вільного саморозвитку у процесі активної навчально–пізнавальної діяльності, що дозволяє йому якнайповніше реалізувати себе.

Так, у листі МОН України від 21.06.2006 р. за № 1/9–432 наголошується, зокрема, на тому, що значення Державного стандарту базової і повної середньої освіти, а також Концепції іншомовної освіти «полягає не лише в тому, що в ньому було проголошено інтеграційні наміри, а, найперше, у практичній готовності базувати вивчення іноземних мов на потребі, мотивації, можливості учнів» [3, с. 22].

Ступінь розробленості проблеми. Організації навчального–виховного процесу, орієнтованого на особистість, приділено чимало уваги у працях А. Д. Алфьорова, І. Д. Бега, С. В. Бондаревської, І. М. Дичківської, І. А. Зязюна, Г. Ф. Кириллової, О. Б. Капичникової, С. Ю. Ніколаєвої, І. П. Підласого, Г. К. Селевка, О. Б. Тарнопольського, С. П. Кожушко, І. С. Якиманської та інших вчених. Вони вважають, що метою освіти є створення сприятливих педагогічних умов для повноцінної реалізації особистісних (індивідуальних) функцій суб'єктів навчального процесу.

Не оминається у науковій літературі й проблематика, пов'язана із технологією та технологізацією навчально–виховного процесу, якій було присвячено роботи таких вчених, як В. П. Беспалько, І. М. Богданова, Л. Буркова, Р. О. Гришкова, В. В. Гузеєв, С. В. Гусарова, І. М. Дичківська, І. А. Зязюн, Л. О. Макрідіна, Г. К. Селевко, В. В. Серіков, І. С. Якиманська тощо.

Втім, недостатньо розробленою залишається проблематика, пов'язана зі створенням та реалізацією системи особистісно орієнтованих ситуацій в окресленому контексті, і тому **мету даної статті** становить необхідність

розглянути питання кореляції системи особистісно орієнтованих ситуацій із підготовкою студентів–філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання іноземній мові.

Отже, аналіз психолого–педагогічної літератури [див., наприклад: 1; 2; 5; 6 та ін.] дозволив нам зібрати такі описові характеристики, які, у відповідності до думки вчених, що досліджували це питання, найбільш точно відображають сутність особистісно орієнтованої педагогічної технології. Зокрема, йдеться про те, що «особистісно орієнтовані технології протиставляють авторитарному, знеособленому та бездушному підходу до дитини у традиційній технології – атмосферу любові, турботи, співробітництва та створюють умови для творчості та самоактуалізації особистості» [4, с. 39].

Разом з тим слід зазначити, що особистісно орієнтована технологія становить ніщо інше, як реалізацію *системи особистісно орієнтованих ситуацій*. А це означає створення таких педагогічних ситуацій, у рамках яких ціннісний компонент змісту освіти розкривається у процесі комунікації та має місце спільна діяльність вчителя та учнів щодо продукування певних смислів [див. про це: 5], тобто у рамках реалізації особистісно орієнтованої технології вчитель створює педагогічні ситуації, які ставлять учнів у таку позицію, коли вони змушені вибирати, оцінювати, висловлювати свою думку, вдаватися до рефлексії щодо своєї власної поведінки, самостійно приймати рішення і т. ін.

У зв'язку із поданим вище необхідно підкреслити, що коли йдеться про особистісно орієнтовану ситуацію професійного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови, то при цьому мається на увазі узагальнена дидактична система засобів та передумов, які можуть забезпечити становлення готовності студентів–філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, що цілком обґрунтовано пов'язується з майстерністю вчителя щодо організації такого навчання.

Внаслідок такого розуміння та спираючись на результати дослідної діяльності, а також на концептуальні уявлення про зміст особистісно орієнтованої навчальної ситуації (за В. В. Серіковим), нам вдалося розробити цикл таких ситуацій, типологічні характеристики яких повинні, щонайменше, сприяти професійно–особистісному розвитку студентів–філологів. Так, ми виокремили наступні характеристики ситуацій, яким притаманна професійна та особистісно–розвивальна спрямованість: у змістовому плані вони становлять певне комунікативне «поле», що створюється у відповідності до системи ідей та категорій особистісно орієнтованого підходу до навчання, сенсом яких є емоційно–комунікативний та морально–ціннісний аспекти вирішуваної педагогічної проблеми, а також забезпечує умови для особистісної самоактуалізації майбутнього вчителя іноземної мови.

А відтак дані ситуації забезпечували:

- перебування студентів – носіїв певної педагогічної свідомості та певного педагогічного досвіду, що, у свою чергу, визначали рівень та кшталт відповідної дидактичної колізії, – в умовах, у яких вони психологічно та практично опановували досвід застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у контексті прийдешньої діяльності за допомогою педагога при тому, що особистість останнього набувала статус об'єкту репрезентації та джерела професійно–ціннісних орієнтацій для майбутніх вчителів;

- можливість демонстрації викладачем та спільного зі студентами аналізу зразків досвіду щодо створення особистісної ситуації у контексті реального навчального процесу та інших способів ціннісно–сміслової та практичної підготовки до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання;

• умови, за яких студенти–філологи отримували змогу вдаватися до самостійної пошукової діяльності щодо прийомів створення особистісно орієнтованих ситуацій, а також до актуалізації своїх особистісних функцій, що ґрунтувалися на моральних та професійно–ціннісних колізіях, оціночних нормах референтних для них осіб та на комунікативно–організуючих функціях викладача.

У свою чергу, реалізація процесуального аспекту здійснювалася за посередництвом репрезентації змісту навчання у формі особистісно орієнтованих задач, через опанування цього змісту в умовах діалогу як особливого дидактично–комунікативного середовища, через ігрову імітацію суспільно–рольових та просторово–часових умов у контексті майбутньої професійної діяльності тощо. Більш того, ситуації добиралися у такий спосіб, аби це призводило до актуалізації особистісних функцій студентів–філологів та набування ними специфічного досвіду особистісного контакту з учнями.

А відтак процесуальна стратегія формувалася як послідовна зміна спеціально конструйованих ситуацій професійно–особистісного розвитку студентів–філологів. Натомість дані ситуації включали, зокрема:

- достеменну дидактичну мету, яка визначала зміст очікуваних новоутворень у мотиваційній та операційній сферах діяльності студентів;
- фрагменти змісту підготовки студентів–філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, що репрезентувалися як емоційно–комунікативні та особистісно–значимі педагогічні задачі–колізії, система яких передбачала послідовне самовизначення студентів щодо вибору ними професійно–особистісної позиції;
- засоби щодо експлікації змісту у завдання, форми та відповідний характер взаємодії суб'єктів навчального процесу;
- стимули, що спричиняли актуалізацію особистісних функцій студентів–філологів;
- способи оцінки та самооцінки студентами власного рівня підготовки до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання;
- активне та свідоме використання аудіовізуальних дидактичних засобів, які сприяли актуалізації рефлексії щодо необхідного та наявного рівня підготовки студентів–філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання.

Спираючись на зміст поданої вище процесуальної стратегії ми виокремили також наступні види ситуацій професійно–особистісного становлення майбутнього вчителя іноземної мови у контексті підготовки студентів–філологів до застосування ними особистісно орієнтованих технологій навчання, а саме: «комунікативна атака», «саморепрезентація», «менеджер» та «самозаперечення».

Сутність ситуації «комунікативна атака» полягає у тому, що у її основі міститься така ціннісно–сміслова колізія, яка зумовлює досягнення суб'єктами навчання результатів, що безпосередньо залежать від вміння актуалізувати особистісну значимість навчального матеріалу. Останній повинен, натомість, бути наділеним потенціалом, що спричинювався би до пробудження ціннісного відношення, до потреби у русі тощо. А це, у свою чергу, передбачає розвиток вмінь щодо відбору та трансляції навчального матеріалу на ціннісно–смісловому рівні та створення позитивного інтелектуального та емоційного фону, які актуалізують пошук студентами–філологами шляхів створення особистісних задач у рамках технологій особистісно орієнтованого підходу, а також сприяють

реалізації таких особистісних функцій, як мотивуюча, колізійна, орієнтуюча, смислотворча функції тощо.

Зміст особистісно орієнтованої навчальної ситуації, яку ми умовно визначили як ситуацію «саморепрезентації», полягає у тому, що за умов її реалізації суб'єкти навчання постають перед необхідністю вирішувати різноманітні професійні задачі–колізії. А ці задачі–колізії передбачають висловлення особистої думки, актуалізують потребу морального вибору, свідоме обґрунтування своїх особистих дій тоді, коли кінцевий результат залежить від знань та вмінь щодо сфери організації міжособистісного діалогу та міжсуб'єктної взаємодії, діалогічної активності тощо.

Завдання особистісно орієнтованої навчальної ситуації «менеджер» можна окреслити як таке, яке ставить собі за мету вирішення різноманітних організаційно–комунікативних задач, що дозволяють актуалізувати суб'єктну позицію, творчо–трансформуючу функцію особистості, усвідомлення відповідальності за прийняті рішення тощо. Все це набуває важливого значення тому, що особисті досягнення залежать саме від вміння приймати такі рішення, які можуть забезпечити успіх та самореалізацію інших суб'єктів ситуації та підвищити їхній особистісний статус, оскільки у даному випадку йдеться про вміння розподілити ролі у комунікації, делегувати певні функції, стимулювати потреби щодо подолання труднощів, і у такий спосіб забезпечити успішний розвиток діяльності суб'єктів навчального процесу.

І, нарешті, технологічний інструментарій щодо створення особистісно орієнтованої навчальної ситуації «самозаперечення» передбачає перебування студента–філолога в умовах, у яких ефективність діяльності останнього передбачає активну рефлексію власного досвіду на основі спеціально розроблених завдань та тестів.

У зв'язку з цим, на наш погляд, є сенс звернутися для прикладу до змісту одного з практичних занять, дидактичну мету якого було визначено як актуалізацію потреби вдосконалення педагогічної техніки щодо застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. Для досягнення даної мети академічну студентську групу було поділено на кілька мікрогруп та оголошено серед них «конкурс на педагогічну майстерність», що дозволило забезпечити рольову напругу та змагальну активність між ними. Що ж стосується завдання, то кожна мікрогрупа повинна була проаналізувати можливості застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у рамках викладання іноземної мови, а, головне, запропонувати у межах певного, визначеного часу максимум варіантів оптимальних колізій щодо пошуку ціннісних компонентів змісту навчання, способів їхньої експлікації та продуктивних умов, необхідних для актуалізації особистісних функцій учнів.

Разом з тим одна з мікрогруп на чолі з викладачем виконувала роль «експертної комісії», функції якої передбачали, зокрема, розробку критеріїв конкурсу, а також аналіз комунікативно–організаційного аспекту діяльності тих мікрогруп, що змагалися між собою, та отриманих ними результатів. Отже, якщо виникала така потреба, то викладач на початковому етапі надавав допомогу мікрогрупам щодо розподілу ролей та вибору більш ефективних засобів досягнення мети у процесі спільної діяльності, таких, наприклад, як «інтелектуальна атака» тощо. Або якщо основний контингент цих груп складала студенти більш схильні до прагматизму, то тоді викладач, виходячи із засад педагогічної доцільності, застосовував додатковий стимул, яким ставала рейтингова оцінка за результатами конкурсу.

А відтак спостереження, аналіз оцінок та самооцінок у процесі проведення «конкурсу» засвідчили, що частина студентів зазнала незначних труднощів, виконуючи запропоновані їм завдання, інша частина зазнала відповідні труднощі через недостатнє володіння поняттєвим апаратом, через відсутність належним чином сформованих навичок щодо виконання творчих завдань та через незначний рівень бажання щодо самореалізації у даному виді діяльності.

Втім, після завершення «конкурсу» аналіз тих труднощів, які виникли під час його проведення, у суттєвий спосіб посприяли більш адекватній оцінці рівня підготовки його учасників до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання школярів іноземній мові, позаяк дозволили визначити, що, попри відмінний рівень підготовки студентів-філологів, у цілому їхнє відношення до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання помітно змінилося. Зокрема, це позначилося на зацікавлено-емоційному кшталті виконання завдань, а також на досить вільному оперуванні термінами, які вони засвоїли у процесі заняття через виникнення адекватного характеру сприйняття даного кола понять.

Цікаво, що зміст питань, які було артикульовано під час обміну думками, оцінками та судженнями, з усією можливою у цій ситуації очевидністю засвідчував занепокоєність студентів-філологів невідповідністю між глибоко усвідомленою необхідністю суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на емпатійному рівні технологій особистісно орієнтованого підходу та, як правило, відсутністю власного досвіду щодо гуманістично спрямованої комунікації та таких, як з'ясувалося, необхідних якостей, як емпатійність, толерантність тощо. Це дозволило їм, з одного боку, започаткувати усвідомлення виявів особистої нетерпимості та агресивності у спілкуванні, яке раніше вони сприймали та оцінювали як норму, а, з іншого – необхідність пошуків компенсаторних механізмів щодо їхніх недоліків у професійно-особистісному розвитку, у проєктивному, в організаторському та в інших аспектах.

Не можна не зазначити ще і той факт, відповідно до якого у контексті реалізації, у даному випадку, особистісно орієнтованої навчальної ситуації типу «менеджер» принциповими виявилися два моменти, а саме: актуалізація особистісної функції самореалізації, самовдосконалення у процесі здійснюваної студентами-філологами діяльності, що мала на меті імітацію педагогічної реальності, та гуманістична спрямованість щодо комунікації суб'єктів.

Реалізація першого моменту передбачала забезпечення умов щодо розширення границь комунікації та використання спеціального технологічного прийому, тобто будь-яке завдання, наприклад, таке, що його було описано вище, студенти виконували індивідуально і, до того ж, письмово – потім це обговорювалося у парах або у мікрогрупах – і врешті-решт кінцевий результат (або прийняте рішення, або його варіанти) виносився на міжгрупове обговорення.

На основі даного технологічного прийому виконувалися також спеціальні завдання, які умовно можна назвати «авторекорекціями» і які передбачали такий підхід, відповідно до якого, наприклад, «якщо я орієнтуюся на розвиток особистості учня, то я ніколи не буду...» При цьому, як правило, давалися взнаки у тій чи іншій формі елементи змагання, інтелектуальних перегонів між студентами, групами, командами тощо, і це теж було надзвичайно важливим, оскільки у такий спосіб відбувалася реалізація описаного вище принципу на усіх рівнях, включаючи й локальні, «непомітні» прийоми, які умовно можна назвати прийомами «персоніфікації».

Так, наприклад, йдеться про ту ж «інтелектуальну атаку», в умовах якої її учасники традиційно фіксують по черзі на листі аркушу свої думки, рішення і т. ін., якщо їм вдається виконати дане завдання. Натомість, якщо вони не знають відповідей, то їхній рядок залишається незаповненим, і хоч записи робляться без прізвищ, ті, хто змушений був «пропустити» свій хід, опиняються перед очевидним фактом того, що через них їхня мікрогрупа не отримала додатковий бал, а, отже, вони змушені нести відповідальність за поразку свого невеличкого колективу.

Що ж стосується другого принципового моменту, пов'язаного із забезпеченням особистісної орієнтації, то у цьому випадку йшлося про намагання створити умови, за яких відбувалася актуалізація потреби майбутнього вчителя іноземної мови щодо комунікації на ціннісно–смысловому рівні і, відповідно, щодо спеціальних вмінь та навичок. А відтак у контекстній імітаційно–рольовій діяльності студентів–філологів застосовувались прийоми, що стимулювали розвиток емпатії, взаєморозуміння та прийняття своїх колег по спілкуванню власне у процесі самої гри.

Зокрема, необхідність імітації ролі вчителя або учнів, яка (необхідність) виникала досить часто, зумовлювалася наступним правилом: «зображати» конкретний клас, наприклад, той, у якому колись вчився студент або у якому він проходив практику, чи конкретного учня, тобто, скажімо, свого однокласника. Все це, вочевидь, призводило до актуалізації потреби щодо розвитку, у тому числі, й діагностичних вмінь та навичок майбутніх вчителів іноземної мови. Подібне спрямування мали на меті й спеціальні завдання, які – також умовно – можна назвати «зворотними задачами» і які перетворювалися для студентів на своєрідну гру, що дозволяла забезпечити інтерес до самого процесу такої гри.

Так, у цьому випадку йшлося про необхідність якомога краще відчувати та зрозуміти свого колегу, з яким студент працював у парі або у мікрогрупі, його характерологічні, типологічні та особистісні риси. Для досягнення окресленої мети треба було розповісти, яким цей колега був у дитинстві, що він робив би, якби опинився тоді у певній навчальній або життєвій ситуації, наприклад, отримавши «двійку», або домислити умови, характер та обставини, за яких даний випадок трапився у житті колеги з тим, аби самому «закінчити» почуту від нього розповідь, і т. ін.

Отже, дидактичну мету чергового етапу підготовки студентів–філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання становить актуалізація потреби майбутнього вчителя іноземної мови щодо пошуку власних варіантів створення особистісно орієнтованої навчальної ситуації в умовах, що імітують педагогічну реальність. При цьому дослідницька задача полягала у відборі та перевірці способів навчання студентів–філологів проектуванню особистісно орієнтованих навчальних ситуацій, за посередництвом яких виражається сутність особистісно орієнтованих технологій навчання. Більш того, на даному рівні організації навчального процесу, що спирається на особистісний підхід, ефективність навчання зумовлюється динамічним розвитком та зміною різних типів описаних вище ситуацій, цикл яких дозволяє реалізувати основні функції вчителя щодо організації особистісно орієнтованої професійно–педагогічної комунікації. Зокрема, йдеться про:

1) актуалізацію смислових структур «я» суб'єктів навчального процесу («інтелектуальна атака»);

2) суб'єктивацію та репрезентацію власних позицій, думок, оцінок, а також про вибір моделі поведінки вчителя, особистість якого постає джерелом ціннісних орієнтацій учнів («саморепрезентація»);

3) досягнення суб'єктами ділової та міжособистісної комунікації у навчальному процесі успіху та особистісної самореалізації («менеджер»).

За таких умов у якості інструментарія щодо створення ситуацій поставали:

- інтелектуальна діяльність;
- різноманітні імітаційно–рольові та організаційно–комунікативні ігри;
- робота у мікрогрупах;
- діалогічне спілкування;
- спільний ретроспективний аналіз засобів, які викладач використовує у процесі занять;
- спеціальні завдання щодо розробки альтернативних практичних занять;
- розробка рекомендацій та вправ щодо оволодіння навичками емпатійного слухання, конгруентного самовираження, рефлексивного самоаналізу тощо, які актуалізують регуляторну активність студентів–філологів.

До того ж, ефективність реалізації ситуацій професійно–особистісного розвитку студентів–філологів у безпосередній спосіб є пов'язаною із дотриманням таких спеціальних умов, як:

- відповідна психологічна атмосфера підтримки;
- позитивний психологічний фон;
- розширення границь спілкування між суб'єктами ситуацій;
- контекстне навчання;
- актуалізація студентів–філологів щодо альтруїстичної позиції у комунікації типу «мені комфортно – тобі комфортно» (Е. Берн);
- вміння визначати рівень емпатійності як своєї особистої свідомості і поведінки, так й інших людей та досягати емпатійного рівня комунікації тощо.

Висновки. Таким чином, дослідна робота дала змогу дійти висновку, відповідно до якого створення та використання описаних вище ситуацій професійно–особистісного розвитку студентів–філологів, а також тих прийомів, що при цьому застосовувалися, відчутно сприяли переоцінці цінностей, розширенню границь досвіду, спонукали студентів до пошуку шляхів щодо професійного та особистісного самовдосконалення, проектування майбутньої професійної діяльності у суб'єктно–ціннісному контексті тощо.

Більш того, апробація системи ситуацій професійно–особистісного розвитку студентів–філологів підтвердила також й початкові припущення щодо змістових функцій даних ситуацій, оскільки інтерес студентів до проблем організації та застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у суттєвий спосіб підвищився, зріс також і рівень діалогічної та рефлексивної активності, зазнали змін їхні уявлення про особисту роль в організації навчального процесу як сфери розвитку та самореалізації особистості як вчителя, так і учнів.

А відтак за окресленої перспективи щодо застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у контексті особистісно орієнтованих навчальних ситуацій одним із дієвих способів подання навчального матеріалу, який набуває особистісної значимості для учнів, є завдання, що мають колізійний, тобто морально–естетичний, інтелектуальний тощо, кшталт, який

вимагає ніби «зняття» певної прихованої суперечності, пов'язаної з буттям та дійсністю [див. про це: 5]. А це означає, що *основу* особистісно орієнтованої педагогічної технології становить не пояснення, а розуміння та взаєморозуміння, комунікація та співробітництво, а надто – рівноправні відношення між учасниками відповідної ситуації. До того ж, така ситуація повинна будуватися на принципі варіативності, тобто на прийнятності та визнанні різноманітного змісту та форм навчального процесу, вибір яких має залежати від мети розвитку кожного учня.

Література

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21.
3. Про навчально методичне забезпечення комунікативного підходу до вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (Інформаційні матеріали) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 4. – С. 22–32.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 16–21.
6. Якиманская И. С. Личностно–ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

В.Бєлікова

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНИХ ВМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЩОДО РОЗРОБКИ КОНТРОЛЬНИХ ЗАПИТАНЬ

Постановка проблеми. Перебудова життя суспільства і зміни (модернізація) у професійній освіті змушують по-новому підходити до професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін, якими стануть випускники інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів, із точки зору її вдосконалення. Сьогодні, викладач повинен бути професійно компетентним не тільки в питаннях щодо розробки та викладання змісту не менш 2-3х технічних дисциплін; щодо організації навчально-виховного процесу в ПТНЗ, а також мати певні здібності, знання, уміння й навички щодо самостійно-творчого проектування і реалізації науково-обґрунтованої системи дидактичного контролю з дисципліни згідно вимогам державного стандарту професійно-технічної освіти та адаптованої до організаційно-педагогічних умов навчального закладу. Тому одним із шляхів вдосконалення підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін ми вважаємо введення спеціального навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей контрольно-проектувальній діяльності. Це навчання здійснюється поетапно в контексті єдиної системи методичної підготовки студентів у ВНЗ. Першим етапом є формування у студентів контрольно-проектувальних вмінь щодо розробки (складання) різнорівневих контрольних запитань.

Контрольне запитання є елементом будь-якого контрольного завдання, це підструктурний компонент системи дидактичного контролю, за допомогою якого безпосередньо здійснюється зворотний зв'язок між учнем і викладачем у процесі перевірки.

На думку багатьох дослідників процес придбання й розвитку знань без постановки й вирішення найрізноманітніших питань не міг би протікати й навіть початися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання як форма думки відома ще зі стародавності. Сократ вважав, що завдяки точно поставленим питанням можна завжди вийти переможцем у суперечці.

Міркування Аристотеля про питання йдуть у двох напрямках: по-перше, у плані «діалектичному» (у часи Аристотеля «діалектика» - вміння вести суперечку), де він з'ясовує, як потрібно користуватися питаннями в суперечках, щоб перемогти свого супротивника; по-друге, у плані пізнавальному - аналізуються способи формулювання питань при дослідженні навколишнього світу.

Р. Декарт говорив про необхідність навчання мистецтву ставити питання. Він виділяє головні вимоги до питань – ясність, чіткість, визначеність. „Якщо задається будь-яке питання – пише мислитель, то насамперед необхідно намагатися чітко усвідомити собі, що в ньому відшукується”.

Широко досліджував проблему питально-відповідної системи В.Ф.Берков. Він глибоко вивчив логічний аспект питання, розглянув природу питання, його структуру й взаємозв'язок з відповіддю. Берков значне місце відводив проблемі питання в історичному плані. Він розмежував поняття «проблема», «питання», «проблемна ситуація» розглядав мету постановки питань.

У книзі «Логіка питань у викладанні» Берков говорить про роль питально-відповідної системи в процесі навчання, акцентуючи увагу на структурі й видах питань, вказуючи на взаємозв'язок питань із відповідями. Він пропонує правила формулювання питань і вказує на необхідність вивчення місця питання в проблемному викладанні [8].

Видатний радянський педагог В. А. Сухомлинський значну роль у процесі навчання і контролю, у ході розвитку логічного мислення школярів відводив вмінню вчителя перед учнями ставити питання й домагатися правильних відповідей на них, таких відповідей, які б сприяли інтелектуальному розвитку особистості учня, пробуджували б власну думку дитини. Питання потрібно підбирати різні за складністю, різноманітні за характером, та за формою, які б враховували вік учнів та рівень їх знань, зауважував Сухомлинський [7].

В своїх роботах Є. С. Пороцький і М. І. Єрецький вказують на визначне місце контрольних питань у навчальному процесі. Вони звертають увагу викладача на розходження й особливості як постанови, так і вибору типів питань, стосовно контрольної-навчальної системи, акцентують увагу на різних способах контролю при проведенні яких потрібні різні за формою та типом контрольні питання Також вказують на основні умови правильного складання контрольних питань, завдань та еталонів [3].

Особливості питань при різних способах і методах контролю (на прикладі шкільного змісту фізики) розглядає О.В. Онопрієнко. Вона також вказує на взаємозв'язок питань викладача з відповідями учнів, звертаючи увагу на вимоги викладача в питанні («розкажи про...», «поясни, що ...», «порівняй ...»). О.В. Онопрієнко виділяє принципи та прийоми постановки питань і вислуховування відповідей. Вона дає практичні рекомендації під час складання фізичних диктантів [5].

За останні роки різними аспектами проблеми сутності, функцій, різновидів контрольного запитання займалися В.П. Рисс [6], М.В. Зуєва [4], Г.Д. Гетманова [2], Г.М. Афоніна [1].

Аналіз вище наведених в історичному аспекті наукових робіт щодо проблеми питання взагалі, й місця контрольного запитання в дидактиці привів нас до наступних висновків:

- по-перше, проблема питання розглядається протягом багатьох сторіч різними науками, тому що питання – це форма людської думки, перша одиниця процесу пізнання всесвіту і самого себе. Але дотепер не має єдиного формулювання цього поняття. Найбільш поширеним є наступне визначення питання – це логічна форма, що включає вихідну інформацію (передумову) з одночасною вказівкою на її недостатність з метою одержання нової інформації у вигляді відповіді.

- по-друге, контрольне запитання як вид питання, який виконує функції перевірки (і самоконтролю) рівня, глибини, якості, об'єму засвоєних знань та набутих учнями вмінь за допомогою інтелектуального зв'язку за прямими та зворотніми каналами між суб'єктами навчального процесу, недостатньо розглянуте в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі, що приводить до інтуїтивної, іноді неправильної, або дуже складної форми постановки запитань при контролі ЗУН учнів ПТНЗ;

- по-третє, у зв'язку з тим, що контрольне питання (або запитання) є найбільш традиційним засобом контролю та підґрунтям будь-якого іншого контрольного завдання (задач, тестів, карток-завдань та інше), тому постає проблема необхідності розробити його логічну структуру, виділити типи запитань та навчити майбутніх викладачів технічних дисциплін формулювати запитання у відповідності до мети та змісту перевіряемого навчального матеріалу.

Постановка завдання. Метою данної статті є визначення поняття контрольне запитання, розгляд основних елементів його логічної структури та узагальненої класифікації запитань. Все це складає орієнтовну основу діяльності викладача технічних дисциплін під час проектування таких дидактичних засобів контролю як контрольне запитання.

Виклад основного матеріалу. В якості дидактичних основ формування контрольних умінь у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей щодо складання контрольних запитань нами запропоновані узагальнені й систематизовані результати аналізу вищеназваних наукових досліджень [2, 3, 4, 6], які пройшли певну експертну перевірку й подані окремими дозами навчального матеріалу наступним чином:

1. Під час розробки логічної структури контрольного запитання ми виходили із тлумачення, де контрольне запитання виступає як фінтелектуально-мовна одиниця і має свою структуру: об'єкт, оператор, передумова. Це видно з рис.1.

Пояснимо сутність кожного елементу:

Об'єктом виступає та інформація, про яку запитуються відомості.

Конкретизація ж об'єкту відбувається за рахунок ключового слова, що також є його невід'ємною частиною, і відповіді учня. Об'єкт може складатися і за відсутністю ключових слів.

Оператори – вказують на неповноту або невизначеність, і включають запитальні слова («що», «як», «чому», «чиможна») іноді навідні вимоги, що допоможуть учневі зорієнтуватися у виборі точної відповіді на поставлене питання. Навідні вимоги не обов'язкові.

Передумови висловлення - інформація про об'єкт у явному або схованому виді (факт наявності чого-небудь), це вихідне знання, що утримується в питанні про об'єкт.



Рис. 1. Логічна структура контрольного запитання

Запитання не відображає ні твердження, ні заперечення, тобто не містить судження. Однак передумови несуть інформацію. І ця інформація, що вкладає в питання, підлягає оцінці, вони повинні бути істинними.

2. Базуючись на класифікаціях, представлених у роботах [3,4] ми зосередили увагу на контрольній функції питання в навчальному процесі.

Нами, було виділено 4 основні (первинні) ознаки угруповання контрольних запитань, а саме: за типом; за змістом (або за пізнавальною функцією); за виглядом (або мірою виявлення знань); за формою:

- побудови питання;
- побудови відповіді;
- за логічною формою вираження.

В таблиці 1 розкрита загальна характеристика контрольних питань у відповідності до їх класифікації.

Загальна характеристика контрольних запитань

Класифікаційна ознака	Зміст поняття	Сутність поняття	Приклади
За типом	Уточнюючі	<p>Питання, які вимагають лише уточнення тієї інформації, що знаходиться у передумовах. В такого виду питаннях відповідь закладена у вигляді готового судження, до якого потрібно тільки додати або заперечення, або підтвердження („так” або „ні”). Звичайно, тут має бути вибір і необхідні відповідні запитання. Але рамки відповіді досить чітко визначені передумовами. Тому питання такого роду називають також визначеними або прямими.</p> <p>У числі уточнюючих питань особливо виділяють так звані „чи-питання”. Вона пов’язана саме з тим словом, що виступає як основне, щоб підкреслити, надати йому додаткову інтонацію:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чи залежні...? - Чи забороняється...? - Чи буде...? - Чи є...? <p>Саме за допомогою цієї частки значення навантаження уточнюючих питань робиться явним. Усі наведені приклади „чи - питань” показують, що ця частка має в мові розділову функцію і припускає строгу дихотомію відповіді, тобто поділ ситуації на два можливих варіанти і вибір одного з них.</p>	<p>-Чи повинні кабелі, що прокладені на трасі, мати запас довжини?</p> <p>- Чи є руховий режим роботи основним задля асинхронного двигуна?</p>
	Поповнюючі	<p>Їх також називають невизначеними, тобто в них для відповіді замість твердження або заперечення інформації, де є передумова, потрібні також відомості, що заздалегіть питанням не встановлюють.</p> <p>Питання, що доповнюють, починаються, як правило, з питальних слів.</p>	<p>- Які способи прокладки кабелів ви знаєте?</p> <p>- Які типи АД ви знаєте?</p>
За змістом (або пізнавальною діяльністю)	Інформаційні	<p>Це питання, в яких мова йде про передачу вже відомих відомостей. Ці данні передаються тим, хто їх не знає, але запитує з визначеною метою (наприклад: перевірка).</p> <p>Діапазон інформаційних питань надзвичайно широкий - від найпростіших до самих складних. При постановці інформаційного питання в ролі операторів у більшості випадків виступають навідні вимоги.</p>	<p>- Поясніть, з яких конструктивних елементів складається асинхронних 3-х фазний двигун?</p>
	Дослідницькі	<p>Передбачають одержання у відповіді нового знання.</p> <p>Вони відносяться до пошукових, відповіді на які здобувають значимість відкриття (для учнів). Операторами в дослідницьких питаннях служать слова: „Чому?”, „Як?”, „Від чого?” та ін.</p>	<p>- Поясніть, як змінити напрямок обертання ротору асинхронного двигуна (АД)?</p>

В міру виявлення знань	Основні	Мета яких полягає в запиті повної інформації про об'єкт.	-Дайте характеристику 3-х жильному кабелю з мідними жилами? - Розкрийте, в чому полягає технологія прокладки кабелю по трасі?
	Додаткові	Використовуються як доповнення до основного і несуть у собі деяку частину запитуваної інформації про об'єкт.	-Чи мають літерні позначення мідні жили? - Якими способами прокладають кабелі по трасі?
	Допоміжні	Котрі як би налаштовують учнів на правильну відповідь.	- Як ви вважаєте, за фізикиомеханічними характеристиками, мідь має переваги у порівнянні з алюмінієм?
За формою побудови питання	Прості	Питання, відповідь на які складається з одного-двох слів (або цифр).	Яку назву має перший рівень засвоєння учнями теоретичного матеріалу, згідно класифікації Безпалька В.П.
	Складні (серед них можна виділити)	Сполучні(кон'юнктивні).	-Яким чином виражається потужність струму та магнітний потік у АД?
		Розділові (диз'юнктивні).	- Чи росте струм із зростанням навантаження на валу в машинах постійного струму?
За формою представлення відповіді	Об'єктивні(закриті)	Градація відповідей запропонована в питанні полегшує їх обробку при великій кількості опитуваних.	- Чи повинні мати запас довжини кабелі, прокладені по трасі а) так; б) ні; в)в залежності від місцевості?
	Суб'єктивні (відкриті)	Дає для аналізу більш індивідуально виражений матеріал.	- Чи повинні мати запас довжини кабелі, прокладені по трасі? Чому?

3. Виявлена певна залежність між метою, з якою поставлене контрольне запитання, типом і формою його складання.

На підставі зазначеного в пунктах 1-3, можна визначити певні дії викладача при розробці контрольного запитання. Вони полягають у наступному:

- на підставі певної мети, відповідного змісту (об'єктів) й способу контролю слід визначити форму побудови (формулювання) контрольного запитання;
- у відповідності до класифікації та загальної характеристики контрольного запитання (табл.1) визначити його назву і сутність;
- на підставі визначених назв контрольного запитання (які тільки можливі) з урахуванням елементів логічної структури (рис. 1) сформулювати питання тільки з істинними передумовами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування контрольних вмінь викладача технічних дисциплін щодо розробки однозначних, коректних і валідних контрольних запитань буде успішним, коли ним будуть засвоєні знання щодо сутності, класифікації й логічної структури контрольного запитання, а також відпрацьовані певні послідовні дії при його складанні.

Для викладача вміння розробляти й ставити перед учнями запитання є мірою його професіоналізму, показником його творчості й майстерності, істотним параметром його предметної кваліфікації.

Література

1. Афонина А.М. Проверка знаний учащихся с помощью системы задач. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – 1976. – 27с.
2. Гетманова А.Д. Логика. – М.: Новая школа, 1995. – С. 230-234.
3. Ерецкий М.И., Пороцкий Э.С. Проверка знаний, умений и навыков учащихся техникумов: Учебное пособие. – М.: Высш. шк., 1978.
4. Зуева М.В. Развитие учащихся при обучении химии. – М., 1978. – 75 с.
5. Оноприенко О.В. Проверка знаний, умений и навыков учащихся по физике в средней школе. – М., 1988.
6. Рысс В.Л. Контроль знаний учащихся: исследование на материале учебного предмета химии. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.
7. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. В 5-ти томах. – М., 1976.
8. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. – Тернопіль, 1996.

С.Беляєв

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ І СПІЛКУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного та соціально–економічного стану особливо відчутним є взаємозв'язок виховного впливу школи та суспільних явищ. Актуальними є питання збереження системи суспільних цінностей, недопущення знецінення освіти, росту агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків.

Збереження національної культури, традицій, системи суспільних цінностей прямо залежить від громадської освіченості, вихованості молоді. Не виникає сумнівів щодо часу, коли слід починати процес формування самосвідомості особистості. Звідси випливає, що актуальним питанням підготовки вчителя на сучасному етапі залишається виховна складова в організації навчально–виховного процесу, однією з цілей якої є виховання учнівської молоді в дусі поваги до системи морально–духовних цінностей. Шанобливе ставлення до накопиченого у соціумі комплексу правил та законів емоційно–ціннісного ставлення до суспільних явищ, процесів, різного роду

взаємовідносин можливе за умов переведення відповідних психічних процесів на рівень підсвідомості. Тобто, елементи свідомої прийнятної поведінки з часом повинні перетворитись на відповідні навички.

Наукова та практична підготовка майбутніх учителів була і залишається актуальним напрямком відповідних педагогічних досліджень. У сучасній системі професійної підготовки вчителів вона набуває особливої актуальності з огляду на зміни, що відбуваються у зв'язку із приєднанням України до загальноєвропейського освітнього та наукового простору.

Аналіз останніх досліджень... Відомі сучасні дослідники (І.М.Дичківська, В.І.Євдокимов, А.С.Нісімчук, О.М.Пехота) наголошують на необхідності технологізації навчального процесу. І це не слідування модним концепціям, а результат глибокого вивчення провідних закономірностей процесу навчання, осмислення результатів відомих ефективних підходів та методик.

Порівняльний аналіз і, як результат, представлення за єдиною структурною схемою відомих освітніх технологій (роботи О.М.Пехоти, І.М.Дичківської) наочно демонструє найбільш вагомий складовий їх успішного функціонування. Головне місце посідає системний підхід до організації навчального процесу, за вимогами якого всі елементи педагогічної системи (цілі навчання, зміст освіти, учні, вчителі, технічні засоби, методи, форми організації навчального процесу) необхідно ретельно узгоджувати між собою та підпорядковувати загальній меті.

Формулювання цілей статті... Стаття присвячена проблемі підготовки студентів до виховної роботи з формування громадської зрілості учнів. Актуальність обраної теми обумовлена специфікою професійної діяльності вчителів, однією з особливостей якої є перманентний прямий та опосередкований вплив на формування самосвідомості учня, системи цінностей та світосприйняття. Культурні та загальнолюдські цінності потребують збереження та примноження і підґрунтям цього процесу може бути лише відповідна вихованість учня.

Виклад основного матеріалу дослідження... Розглянемо практичний бік реалізації означеного процесу. Його ефективність залежить від готовності вчителя доволно створювати відповідне освітньо-виховне середовище, у якому дитина має можливість для саморозвитку, в процесі якого формуються очікувані стереотипи поведінки. Не можна залишати без уваги той факт, що головною ознакою сучасності є реалізація системного підходу до організації навчально-виховного процесу. Його сутність полягає у всебічному вивченні основних елементів педагогічної системи, їх взаємозв'язків та взаємовпливів й прогнозування на цій основі можливих результатів застосування різних форм, методів, прийомів педагогічного впливу. Моделювання процесу розвитку учня за таких умов є більш повним, всеосяжним і стає максимально наближеним до реальних результатів навчально-виховного процесу.

Принципи, за якими функціонує педагогічна система вимагають наявності ефективного зворотного зв'язку між окремими елементами системи з тим, щоб у разі змін в одному з них відповідні якісні зміни відбулися і в інших елементах системи. Тобто, педагогічна система повинна гнучко реагувати на всі зміни в освітньому середовищі та в середині себе самої з тим, щоб забезпечувати максимально сприятливі умови для реалізації мети свого призначення – формування комплексу знань, умінь, навичок.

Об'єктивна потреба у використанні системного підходу в організації навчального процесу, що підсилюється переходом до кредитно-модульної

системи організації навчального процесу, свідчить про необхідність створення технології професійної підготовки студентів ВНЗ педагогічного профілю. Таке завдання є надзвичайно складним і потребує комплексного підходу до свого розв'язання, а саме: визначення набору професійних якостей, якими повинен володіти випускник педагогічного ВНЗ; розробки об'єктивних критеріїв оцінки якості професійної підготовки майбутнього вчителя; створення системи попереднього, поточного та підсумкового контролю професійної компетентності майбутніх учителів; вибору ефективних методів і форм організації науково–теоретичної та практичної підготовки студента у ВНЗ педагогічного профілю.

Слід відзначити, що системний підхід покладено в основі технологічності сучасної освіти, що надає навчально–виховному процесу гуманістичного характеру. Суб'єкт–суб'єктне міжособистісне спілкування, що за класичною гуманістичною педагогічною концепцією, видатним представником якої був В.О. Сухомлинський, в умовах технологічного підходу інтенсивно розвивається у бік поглибленого вивчення індивідуальних характеристик особистості з метою створення сприятливого середовища для саморозвитку учня. Ідеї В.О. Сухомлинського про унікальність та неповторність внутрішнього духовного світу кожного окремого учня в умовах сучасного етапу розвитку педагогічної думки не тільки не втрачають своєї актуальності, а й набувають нового значення. Попередня діагностика рівня вихованості, ґрунтовне дослідження особистісних якостей вихованця стає першоосновою для вибору методів, прийомів, засобів виховного впливу й відповідних форм організації навчально–виховного процесу. Все більше уваги приділяється внутрішнім механізмам саморозвитку людини.

В умовах сучасного інноваційного характеру розвитку національної системи освіти вчитель отримує можливість творчо підійти до виконання своїх безпосередніх функцій застосовуючи нові педагогічні технології та окремі їх елементи. Оскільки гуманістично спрямована особистість розвивається в процесі свідомої діяльності, що розгортається під впливом переконання як відповідного й адекватного виховного методу, то й від вчителя очікується відповідна організаційна робота, що полягатиме у стимулюванні правильної учнівської поведінки. Психологічним стрижнем діяльності повинне виступати довірливе прийняття морального рішення – акту надзвичайно складного, що ґрунтується на моральній вимозі й активній позиції суб'єкта. Тому фахова підготовка вчителів обов'язково повинна включати окрім психолого–педагогічних знань здобуття загальних теоретичних уявлень про сучасні освітні технології й можливості їх запровадження у процесі морального виховання учнів з метою підвищення ефективності означеного процесу.

Досвід роботи Харківського гуманітарно–педагогічного інституту свідчить, що поряд із традиційно домінуючою освітньою підготовкою студентів вищий навчальний заклад педагогічного профілю має достатньо можливостей і для розвитку в них готовності до виховної роботи, що ґрунтується на відповідних вміннях. Під час проходження різних видів педагогічної практики студенти знайомляться із практичною стороною організації виховної роботи з молодшими школярами, яка є не менш складною та багатоплановою, важкопрогнозованою, ніж навчання. Хоча науковці штучно поділяють виховну роботу на окремі компоненти (трудова, фізична, естетична, моральна виховання та ін..) з метою більш ретельного вивчення сутності кожного з них, на практиці виховний процес проходить у єдності всіх

компонентів. Основними вимогами до підготовки вчителя щодо проведення виховної роботи за таких умов слід виділити:

1. Грунтовні знання з теорії виховної роботи.
2. Наявність практичних умінь проведення виховної роботи (з прагненням та тенденції до удосконалення), що включають уміння організації та керівництва дитячим колективом, уміння індивідуальної виховної роботи з дитиною та ін.

Успішність виховної роботи забезпечується широким комплексом умов, що включають у тому числі й індивідуальні, притаманні кожній окремій особистості риси характеру вчителя. Підготовка до вибору методів та форм роботи з дитячим колективом починається з пошуку серед них таких, що відповідають комплексу професійних особистісних умінь, що утворюють у кожному окремому випадку унікальний образ педагога. На наступних етапах студенти здійснюють індивідуальні наукові дослідження з проблем застосування інноваційних педагогічних технологій або окремих їх елементів для розв'язання відповідних (у тому числі й виховних) задач. Практична перевірка результатів такого наукового пошуку відбувається безпосередньо під час педагогічної практики й оформлюється у вигляді курсового проекту з педагогіки, де практичну частину складають оригінальні авторські (студентські) ідеї щодо оптимальних умов використання певної освітньої технології або елементів різних технологій. Тематика курсових проектів включає у собі такі актуальні проблеми, як:

1. Особливості особистісно-орієнтованої технології педагогіки співробітництва (на прикладі гуманно-особистісної технології Ш.Амонашвілі).
2. Можливості застосування технології формування творчої особистості у початковій школі.
3. Технології морального виховання у початковій школі.
4. Технологія розумового виховання у початковій школі.
5. Технологія трудового виховання у початковій школі.
6. Технологія патріотичного виховання у початковій школі.
7. Технологія етнокультурного виховання у початковій школі.
8. Технологія екологічного виховання у початковій школі.
9. Технологія формування учнівського колективу.
10. Технологія формування позитивного ставлення до школи у молодших школярів (В.А.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі).
11. Технологія формування культури міжособистісного спілкування у початкових класах.

Результатами такої дослідницької діяльності студентів є: широка ерудиція; розуміння сутності технологічного підходу в освіті; уміння застосовувати інноваційні педагогічні технології близько до оригіналу, а у разі необхідності – адаптувати до вікових та індивідуальних особливостей учнів, цілей та задач, змісту навчального матеріалу, матеріально-технічного забезпечення; науково обґрунтований підхід до організації самокерованої свідомої діяльності учнів, результатом якої є шанобливе ставлення до загальнолюдських цінностей та ін..

Висновки... Таким чином, складовою професійно-практичної підготовки студента вищого навчального закладу педагогічного профілю ми вважаємо формування готовності до інноваційної діяльності, яка забезпечуватиме реалізацію суб'єкт-суб'єктного міжособистісного

спілкування, що є складовою роботи педагога щодо створення сприятливого для саморозвитку учня навчально-виховного середовища.

Ю.Богінська

РОЛЬ РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У США

Постановка проблеми. Важливого значення в підвищенні ефективності функціонування в Україні освітньої системи в контексті Болонського процесу набуває аналіз та використання досвіду роботи інших країн, які достатньо ефективно працюють в галузі освіти. Багато країн для обміну досвідом розвивають міжнародне співробітництво та організують інформаційну підтримку.

В нашій державі все більш активні позиції при наданні допомоги в сфері освіти займають різні інституції, але не як провідники ідей, а як сторонні спостерігачі та спонсори.

Відмінність американської системи середньої освіти від української простежується саме в присутності різних інституцій в секторі освіти для вирішення багатьох питань на місцевому, штатному, федеральному рівнях.

Система освіти штату незалежна від політики іншого штату. На місцевому рівні також: в межах різних шкільних округів різні системи фінансування, навчання, виховання та соціальної допомоги.

Така децентралізація в деякій мірі призводить до появи нечіткої системи навчання та виховання. В свою чергу це сприяє виникненню більшої кількості учнів, що не закінчують навчання у школі та не мають свідоцтва про загальну середню освіту.

Багато ще й інших факторів (відсутність єдиних планів, навчальних програм, чітких кінцевих результатів та ін.) обумовило в США прагнення до створення єдиних національних стандартів. Однак цей процес тільки проходить етап збору інформації по країні з цього питання.

Виявлення багатьох недоліків в системі середньої освіти США обумовило появу в 2001 році Федерального закону "Школа без відстаючих". Згідно до цього Закону в кожному штаті, шкільному окрузі розробляються свої програми з підвищення рівня знань та умінь учнів.

Кожні штати по-різному долають проблему відставання у навчанні. Наприклад, у штаті Техас при школах створюють ясла (кімнати для малюків) для учениць, які народили дітей у 14–15 років. У таких кімнатах малюки знаходяться цілий день під наглядом виховательки, а учениці приходять лише їх годувати. Без цієї форми допомоги багато юних матерів не закінчували б школу.

Даний приклад показує, що коли постає глобальна проблема перед державою необхідно використовувати різні ідеї, досвід інших. Тому немаловажним аспектом є аналіз і використання досвіду подолання багатьох проблем в середній освіті США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти національних стандартів навчання США освітлюються в роботах В.Дубровського, О.Сгоріної, М.Тимченко, Н.Собчак та ін. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США аналізували Н.Чорна, Л.Іванова. Чорбинським С., Поліщуком В. розглянута соціальна сфера та соціальні програми США.

Проте, проблема взаємодії різних соціальних інститутів зі школою з метою підвищення ефективності навчання досліджена не повною мірою.

Мета дослідження – розкрити специфіку розвитку та підтримки середньої освіти у США, проаналізувати, виділити найбільш активні й розповсюджені організації та асоціації підтримки середньої освіти.

Основний зміст статті. В підґрунті середньої освіти в США лежать американські демократичні цінності. При аналізі американської системи середньої освіти та її розвитку можна виділити такі проблемні питання:

- ✓ роль федеральних органів, штатів та місцевих органів влади в питаннях освіти;
- ✓ порівняння приватного та державного навчання;
- ✓ норми, тестування та відповідальність;
- ✓ Закон "Щоб жодна дитина не відставала" (NCLB);
- ✓ задоволення вимог школярів, що мають спеціальні потреби;
- ✓ пристосування для представників національних меншин, проблемних груп та тих, хто вивчає англійську мову;
- ✓ якість викладацького складу, професійна підготовка та постійне підвищення кваліфікації (розробка навчальних планів, методи викладання та вибір підручників);
- ✓ залучення батьків та громадськості до процесу освіти;
- ✓ програми отримання диплому Міжнародного бакалаврату (IB) та предмети для поглибленого розміщення (AP).

Всі ці проблемні питання вирішують різні організації, асоціації, фундації, шкільні округи. Про їх характерні особливості і буде йти мова далі.

Так, цікавою інституцією в США є **сектор освіти**. "Сектор освіти" це незалежний інформаційно-аналітичний центр, що вивчає освітню політику [2; 101]. Він займається розробкою інноваційних підходів для вирішення основних проблем в сфері освіти в країні. Це некомерційна та непартійна організація. Це також надійне джерело для обґрунтованого аналізу політики та неупередженого перегляду доказів при проведенні ключових дискусій по темі освіти в США.

Вельми вагомим при формуванні освітньої політики є діяльність Департаменту освіти США. **Департамент (міністерство) освіти США** було створено в 1980 році, об'єднавши апарати кількох федеральних відомств. Початкова директива департаменту залишилась незмінною – забезпечення рівного доступу до навчання та стимулювання відмінної освіти на всій території країни.

Департаментом обов'язково аналізуються тенденції розвитку системи освіти в США, включаючи фінансування та NCLB, а також робота федеральних органів в сфері спеціальної освіти.

Інститут "Като" це некомерційна фундація, що вивчає державну політику. Мета інституту – підвищення інтересу щодо питань політики та відповідної ролі уряду серед простого населення. **Центр за свободу в освіті** цього інституту був заснований на тому принципі, що саме батьки повинні приймати важливі рішення щодо освіти своїх дітей та догляду за ними. Науковці цього Центру прагнуть перевести дискусію в суспільстві в русло забезпечення основних прав батьків, щоб в майбутньому зникли такі школи, якими керують державні органи в штатах, і натомість виникла динамічна, незалежна система шкіл, які конкурують між собою для задоволення потреб американських дітей.

Національна **Асоціація зборів батьків та вчителів (РТА)** це найбільша в країні добровільна асоціація по захисту прав дітей. Вона нагадує країні про обов'язки перед дітьми і надає батькам та родинам потужну трибуну для того,

щоб виступати від імені кожної дитини, одночасно надаючи батькам найкращу методологію для того, щоб допомагати їх дітям успішно навчатися [3; 272].

Мета **Комітету з питань освіти та профспілок** – слідкувати за задоволенням потреб американців, щоб студенти та робітники могли добиватися прогресу як в мінливій шкільній системі, так і в конкуруючій світовій економіці. Комітет спостерігає за федеральними програмами та ініціативами, які торкаються освіти на всіх рівнях: дошкільної, середньої та вищої освіти і подальшого навчання.

Національний просвітний центр для дітей–інвалідів (NICHCY) виконує роль центрального джерела інформації про інвалідність серед новонароджених, немовлят, дітей та молоді; "IDEA" – закон що уповноважує надання спеціальної освіти, "Щоб жодна дитина не залишилася осторонь" (у тій частині, де цей закон торкається дітей–інвалідів).

Відділ громадського навчання Північної Кароліни це відомство, яке відповідає за втілення законів про державні школи штату і політики, що встановлюється Міністерством освіти штату, а також за втілення процедур що управляють державною середньою освітою (з підготовчої групи до 12–х класів).

Південно–східна спеціалізована школа старших класів м. Ралі виконує свої завдання зосереджуючи увагу на лідерстві та технологіях, готуючи школярів до зовсім іншого світу, який формується новими технологіями і вимагає спеціалізованих навичок.

Академія вчителів Північної Кароліни це програма підвищення кваліфікації для вчителів. Вона була заснована Генеральною асамблеєю Північної Кароліни і фінансується нею. Її завдання полягає в тому, щоб надавати якісні курси підвищення кваліфікації, розуміючи важливу роль постійного професійного росту для вчителів.

Незалежний відділ шкільної освіти Х'юстону (HISD) це найбільший відділ освіти в державних школах на території Техасу (і сьомий по величині в США). Школи міста прагнуть надавати кожному школяру якнайкращі можливості для навчання, використовуючи інтенсивний базовий навчальний план та спеціалізовані, складні тренінги та програми фахового навчання.

"YES Prep" це безкоштовна та відкрита для всіх система освіти в державних школах, яка обслуговує школярів–представників національних меншин з малозабезпечених родин (з 6–го по 12–й класи). Вона була заснована в 1998 р. Завдання цієї системи полягає в тому, щоб збільшувати кількість випускників з вищою освітою (чотири роки коледжу) серед малозабезпечених мешканців міста, готуючи їх до конкуренції на глобальних ринках та поліпшуючи життя бідних громад.

Статутна школа старших класів "Нью камер" (новоприбулий) була створена для того, щоб забезпечувати гнучкі розклади навчання для тих, хто недавно іммігрував до країни і повинен працювати на повний робочий день, щоб утримувати свою родину. Відділ освіти HISD ухвалив створення статутної школи для старших класів "Ньюкамер" у вересні 2004 року, для того, щоб допомагати проходити процес закінчення середньої освіти для тих школярів, що нещодавно прибули до США.

Федерація вчителів Техасу це техаське відділення Американської федерації вчителів (AFT), до складу якої входять 1,3 мільйони членів (техаське відділення налічує 51 000 членів в штаті). Федерація AFT була заснована в 1916 році для того, щоб захищати економічні, соціальні та професійні інтереси вчителів, ця установа є міжнародною профспілкою що входить до складу AFL–CIO.

Відділ освіти в державних школах Портленду охоплює приблизно 53 000 школярів (в межах району підтримується робота приблизно 100 шкіл і 50 закладів для спеціальних потреб). Відділом освіти в державних школах Портленду керує директор та дуже активна шкільна рада, яка визначає основні напрямки в роботі цієї організації, загальну політику та основні плани і процедури для шкільного округу.

Комплекс шкіл старших класів Вудберн складається з чотирьох маленьких шкіл, розбитих по темах, в яких навчаються діти з дев'ятого по дванадцятий класи. Всі ці маленькі школи забезпечують підготовку до коледжу, вимагаючи, щоб навчальний план відповідав диплому міжнародного бакалаврату, або вимагаючи вивчення предметів для поглибленого розміщення, та пропонуючи інші поглиблені навчальні програми для всіх школярів.

Педагогічна аспірантура при Портлендському державному університеті готує професійних фахівців для майбутнього лідерства в різних установах: державних школах, бібліотеках, консультативних клініках, агентствах по соціальному обслуговуванню, вищих навчальних закладах і програмах навчання для дорослих.

Бенсонська політехнічна школа старших класів була заснована в 1908 році. Вона входить до складу Відділу освіти в державних школах Портленду і є однією з найкращих в країні **професійних технічних шкіл**, в ній пропонуються багаторічні послідовні курси, які поєднують в собі базові академічні знання та технічні навички.

Завдання **Північно-західної регіональної освітньої лабораторії (NWREL)** полягає в тому, щоб покращувати навчання шляхом розвитку потенціалу шкіл, сімей та спільнот, застосовуючи для цього прикладні дослідження та розробки. NWREL це компонент національної мережі з 10 освітніх лабораторій, які фінансуються Департаментом освіти США.

Організація "Міннесотська школа переходу" була лідером на початкових етапах розвитку руху за статутні школи. Це унікальна група, яка складається з маленьких, тісно згуртованих статутних шкіл, які допомагають кожному учню робити перехід від класної кімнати до наступних ланок освіти чи роботи і допомагають задовольняти вимоги мінливого майбутнього. Можливі варіанти: школи старших класів з нахилом щодо технологій та мистецтв, а також програми альтернативного та дистанційного навчання.

Завдання організації **"Потенційний вступ"** полягає в тому, щоб допомагати талановитим, мотивованим і малозабезпеченим школярам Міннесоти в питанні вступу до коледжів, надаючи їм послуги по підготовці до тесту АСТ і консультації щодо фінансової допомоги та вступу до ВНЗ.

Національний центр середньої освіти та наступного переходу координує національні ресурси, пропонує технічну допомогу і розповсюджує інформацію, що стосується середньої освіти та наступного переходу для молодих інвалідів, щоб створювати можливості для молоді в питанні досягнення успішного майбутнього [4; 520].

Консорціум за успіхи в навчанні після школи займається тим, що прагне змінити систему надання освіти на рівні класу, району та на рівні політичних рішень, а також в усіх сферах керівництва штату.

Крігі-Дерем Холл це приватна католицька школа старших класів для юнаків та дівчат. Її мета – християнські цінності та відмінне навчання для школярів дев'ятих – дванадцятих класів. Вони навчають юнаків та дівчат, що

мають різні здібності, походять з різних культур і мають різний соціально-економічний стан, готуючи їх до навчання після школи.

З цього різноманіття видно, що різні інституції працюють над вирішенням спільних проблем: розвиток системи освіти для учнів з обмеженими можливостями, розробка нових, найбільш ефективних методів навчання, включення до навчання учнів з малозабезпечених сімей, введення профільного навчання та ін.

В переліку інституцій, які вносять свою частку ідей до американської системи освіти, більшість некомерційні та неприбуткові. Але вони знаходять можливість для внесення коректив у галузі освіти та впровадження новітніх ідей.

Висновки. Таким чином, аналіз даного досвіду дає чітке уявлення про американську систему освіти, її розвиток, проблемні питання. Наявність вузькоспеціалізованих закладів, організацій, фондів дозволяє докорінно вивчати проблему та розробляти етапи її подолання.

Перспективи. Подальший напрям досліджень в області розвитку середньої освіти за рубежом повинен бути зосереджено на питаннях освіти учнів з обмеженими можливостями в умовах масової школи.

Література

1. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник. – Тернопіль, 2002. – 222 с.
2. Чорбинский С. И. Социальная работа и социальные программы в США. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2002. – 149 с.
3. Cotton K. Parent involvement in education. School Improvement research series. – Portland, 2002. – P. 271–277
4. Johnson D.R., Stodden R., Emanuel E. Current challenges facing secondary education and transition services: What research tells us? – 2005. – P. 519–531
5. Kessler–Sklar S. School district parent involvement policies and programs. – Boston, 2004. – P.110–112

Т.Бондар

ПРАКТИКА ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ США

Постановка проблеми. Питання про співробітництво між адміністрацією, викладачами і студентами у вищих навчальних закладах США широко обговорювались ще на початку минулого століття. Педагоги вважали, що необхідно досягти розуміння і співробітництва між викладачами, студентами і адміністрацією для ефективної реалізації навчально-виховної політики університету. Керівництво, яке здійснюється спільними зусиллями викладачів і студентів, вважається набагато ефективним, ніж контроль окремих груп.

Виклад основного матеріалу. У 20-х роках ХХ ст. часткове вирішення проблеми залучення студентів до управління навчальним закладом реалізувалось через роботу видозміненої вченої ради, так званого «кооперативного» уряду. Окремі студенти працювали з викладачами над питаннями, які на думку адміністрації були посильними для студентів. Така форма вченої ради була компромісним рішенням і в багатьох випадках передувала виникненню студентського самоврядування. У 30-х роках ХХ століття з'являються публікації, що свідчать про прагнення студентів бути почутими, підвищення їх активності, зростання ініціативи знизу.

Як вважала Мінні Гуднов: «Не оцінюючи реальну готовність до самоуправління, студенти прагнуть вирішувати справи самостійно. Молодь

наполягає на прийнятті власних правил, або їх відсутності, прагне свободи в розвагах і більш серйозних питаннях.» [8, с. 545]. Проте ці висловлювання свідчать про перетягування влади, в якому співробітництво було відсутнє.

Керівники коледжів щиро намагались «захистити студентів і професію» від нерозумних дій. Студенти в свою чергу прагнули свободи і незалежності, вимагаючи права на активну участь у справах управління університетом. Студентська молодь починає розуміти, яку роль вони можуть і повинні відігравати у власній освіті. У 1920–1930 роки студенти підготували велику кількість звітів з аналізу стану навчально–виховної роботи у вищому навчальному закладі. Публікація звітів не привернула великої уваги до проблеми участі студентів в управлінні навчально–виховним процесом, але стали підтвердженням, що вони ініціювали певні зміни. Успіх пояснювався тим, що звіти були підготовлені на основі ґрунтовного і всебічного аналізу проблеми і студенти вимагали від адміністрації серйозно поставитися до розгляду пропозицій.

Дослідник Л.К Паттон перелічує 17 університетів, в яких студенти дослідили стан справ і опублікували аналіз навчально–виховної роботи [10]. Рух, який зароджувався в університетах, означав відродження вищої освіти, пробудження свідомості студентів. Багато вчених проголосили факт ініціативи знизу серйозним фактором змін. Проаналізувавши публікації, які досліджували важливість і значимість звітів, підготовлених студентами, зроблено висновок, що студентам можна довірити виконання відповідальної роботи, вони збирають об'єктивні дані і адміністрація зацікавлена в співробітництві зі студентами в питаннях реорганізації вищої освіти.

Про пробудження свідомості студентів свідчить звіт студентів коледжу Барнард. Група студентів ретельно вивчила діючий навчальний план, розробила новий варіант навчального плану і представила його адміністрації з проханням розглянути як можливий варіант для заміни старого навчального плану [2]. У звіті вказується на три основних недоліки навчального плану: відсутність оглядових курсів, відсутність інтеграції дисциплін, відсутність можливості для спеціалізації на останніх двох курсах у зв'язку з включенням до програми великої кількості обов'язкових предметів. Це був справжній виклик, так як саме вказані недоліки були основними причинами змін в навчальних планах.

Ґрунтовною роботою є звіт коледжу Дартмут: студентська комісія пропонувала відмовитись від половини академічної системи за рахунок нового підходу. Студенти пропонували: для всіх студентів першого курсу включити до обов'язкових предметів дисципліни, які б знайомили студентів з різними галузями знань, їх історією і основними проблемами для вивчення; до обов'язкових предметів на другому курсі повинні входити предмети, які б закладали теоретичне підґрунтя, на якому вибудовуватиметься «піраміда» освіти; третій і четвертий курси повинні частково включати дисципліни за вибором і вони повинні «вписуватись» в спеціалізацію; заборонити лекції і замінити їх на заняття методом «конференції» – заняття у невеликих групах для неофіційного обговорення проблематики досліджень.

Студенти визначили основне завдання вищого навчального закладу: коледж повинен орієнтуватись на виховання загальної культури, а не лише навчати професії, слід навчати студентів жити, а не вчити як заробляти, з іншого боку вони вважали, що слід уникати нерозумного поділу безглуздої інформації між предметами, а навпаки намагатись вибудовувати програму у

формі піраміди, направленої на досягнення мети. Навчання повинно мати напрям і мету [4].

Майже всі звіти одностайні щодо сумісності виховання культури і громадянської відповідальності – прагнення бути корисним, готовності до виконання громадянських обов'язків, служіння народу. «Мета коледжу – забезпечити підготовку всебічно розвинених громадян зі знаннями про світ, стимулювати розвиток критичного мислення, філософського розуміння, творчої уяви, естетичних почуттів, надихати студентів прагнути служити народу» [4, с. 10].

У багатьох звітах були рекомендації щодо правил вступу до університету. Концепцією щодо відбору студентів пропонували розуміння того факту, що не слід вважати навчання в коледжі за право, гарантоване державою. Освіту в університеті повинні одержувати ті, хто здатний від освіти одержувати користь і бути корисним для суспільства. Спільною для всіх думкою є те, що для зарахування до університету, беруться до уваги лише академічні успіхи і нехтуються людські якості.

Найбільшій критиці піддавались питання викладання, методика оцінювання викладання, навчальний план, підготовка викладачів, діяльність відділу роботи зі студентами, стандарти, норми і правила. Аналізувались питання проведення іспитів, основне завдання коледжу, стосунки між викладачами і студентами, спеціалізація, студентська діяльність, пропуски, спорт, братства та товариства, стипендії і кредити, дисципліна.

Виступаючи на конференції Національної федерації студентів Америки (1926 рік) в Анн Арборі (штат Мічиган), президент коледжу Вассар Мак-Кракен зазначав: «Основним зауваженням до діяльності коледжів залишається недовіра до студентів. Від недовіри з'являється необхідність керуватись патерналістичною системою в управлінні коледжем» [10, с.293]. Патерналізм не бере до уваги рішення студентів. Відповідно, студенти стають безвідповідальними, переймаються незначними справами. Якщо американські коледжі змінять ставлення до студента, проблему можна буде вирішити. Слід довіряти студентам і тоді викладачі і студенти стануть співробітниками в навчально-виховному процесі.

Звіти засвідчили, що студенти не залишаються байдужими до проблем вищої школи. Керівники вищих навчальних закладів і викладачі рекомендують знайти розумне використання звітів студентів і залучати студентів до співробітництва, доручати їм проведення опитувань та досліджень з метою удосконалення і реалізації концепції вищої освіти.

Свідоме залучення студентів до управління справами в університеті виховує почуття відповідальності. Залучення студентів до управління справами коледжу розвиває їх навички і здібності, що забезпечують ефективність функціонування університету. Перехід від авторитарних до демократичних методів управління справами в коледжі, тенденція довіряти студентам брати відповідальність за власну поведінку безпосередньо впливають на розвиток соціального контролю у майбутньому. Вища освіта стає «свідомою» [10, с.293].

В 1933 р. Іла Тозір описав утворення «кооперативної студентсько-викладацької асоціації», робота якої будувалась на довірі і щирих стосунках між студентами і викладачами. Асоціацію було створено, оскільки виникла нагальна потреба для більш тісних зв'язків між студентами і викладачами, а також для того, щоб дати студентам відчуття причетності до вирішення питань діяльності навчального закладу. Асоціація передбачала участь викладачів у

роботі студентських комісій. Студенти і викладачі працювали разом, будуючи стосунки на основі взаєморозуміння і толерантності [11]. Термін «працювати разом» означав великі зміни в способі мислення викладачів і студентів. Ще рано було говорити, що в навчальних закладах не існувало розмежувань між викладацькими і студентськими проблемами. Проте викладачам так само була потрібна допомога студентів, як і студентам участь викладачів в організації студентського життя.

У 30–40-х роках ХХ ст. спостерігається переосмислення стосунків між студентами та адміністрацією. Адміністрація вищих навчальних закладів США серйозно аналізувала своє ставлення до студентської діяльності. Концепція стосунків між адміністрацією, викладачами і студентами визначалась тим фактом, що лише вивчаючи історичне минуле, молодь не зможе стати активними учасниками демократичного процесу. Слід дати студентам можливість активно брати участь у суспільній діяльності та залучати їх до управління навчально-виховним процесом.

У 60–70-х роках ХХ ст. питання доцільності залучення студентів до управління навчально-виховними закладами та формування політики університетів США вивчались такими науковцями як Л.С. Хоз, Х.Р. Тракс IV, С.О. Ікенбері, С.У. Фоллет, Р.Н. Хубел, Р. Екерт. Як вважають Л.С.Хоз і Х.Р. Тракс IV, студентів слід залучати до управління університетом, тому що неконтрольована влада в академічному середовищі, яка не враховує потреб всіх членів колективу, є деструктивною [6]. С.О. Ікенбері вважає, що слід надати студентам дорадчий голос в питаннях бюджету закладу, матеріальної бази та зовнішніх зв'язків [9].

Як один із видів залучення студентів до управління університетом пропонували участь студентів у роботі загальноуніверситетських комісій. В одному з університетів провели опитування про роботу загальноуніверситетських комісій серед трьох груп респондентів: студентів-членів комісій, студентів, які ніколи не були членами комісій і голів комісій. Виявилось, що менше половини викладачів і студентів мали чітке уявлення про кількість комісій, що дозволяє зробити висновок, що ні студенти ні викладачі не уявляють, як вони можуть впливати на політику університету. Аналізуючи склад комісій, виявлено, що найактивніше студенти представлені в комісіях факультету, потім кафедри і на останньому місці в загальноуніверситетських комісіях. Статистика показала співвідношення кількості викладачів до кількості студентів в комісіях: у 57 комісій не було жодного представника від студентів, у 24 комісіях спостерігалось співвідношення 4:1, де на чотирьох викладачів приходився 1 студент, у 21 комісії на чотирьох викладачів приходилось два студенти, і лише в п'яти комісіях кількість викладачів дорівнювала кількості студентів. У 92 відсотках випадків кількість викладачів значно перевищувала кількість студентів. Студенти вважають, що вони погано представлені в комісіях, а викладачі вважають, що представництво студентів задовільне. Такі результати підтверджують теорію про владу: ті хто при владі завжди захищають свій статус кво, ті, хто не мають влади, прагнуть нею заволодіти [8].

Педагоги акцентували увагу на виховній функції комісій. У питанні про значення досвіду роботи в комісіях і викладачі і студенти були одностайні: студенти дізнаються більше про викладачів, а викладачі про студентів; усвідомлюється суть і доцільність політики університету та порядок проведення заходів. 66 відсотків студентів і 73 відсотки викладачів відмітили позитивний досвід роботи в комісіях. Для студентів було важливо одержувати

інформацію, відчувати, що адміністрація орієнтується на їх думку, а негативним враженням було відчуття марно витраченого часу. Викладачі і студенти дійшли до спільного висновку, що комісії з представниками від студентів уважніше розглядають питання студентського життя.

У багатьох університетах комісії з представниками від студентів діяли символічно. Членство студентів означає, що їх чують, і деякі вимоги виконують, проте вплив студентів на прийняття важливих рішень був символічним. Р.І. Екерт перелічила причини, які на її думку заважають студентам активно брати участь в управлінні університетом і чому вплив студентів на рішення виявлявся символічним: недостатнє представництво студентів у комісіях, нерегулярне відвідування студентами засідань, недостатня інформованість студентів щодо завдань ради та невміння викладачів обговорювати пропозиції зі студентами як з рівними [5]. Як вважають С. Хоз і Х.Р. Тракс IV, членство студентів у комісіях університету не гарантує їх активної участі, в деяких випадках навіть придушує ініціативу і заважає студентам вільно висловлювати думку. Інколи робота комісії завершувалася конфліктом між студентами, викладачами та адміністрацією [6, с. 124].

Р.Н. Хубел виділяє чотири можливих варіанти поведінки студентів і адміністрації в спробах співпраці. Він вважає, що одержавши право бути членами університетських комісій, студенти 1) протестують проти будь-якого рішення, заважаючи вирішенню проблем, 2) викладачі, студенти і адміністрація обговорюють проблему разом, але рішення приймається викладачами і адміністрацією, 3) адміністрація не задоволена, що багато часу витрачається на ознайомлення студентів з суттю питання, 4) студенти не почувуються рівноправними з викладачами і швидко втрачають мотивацію, відмовляючись брати участь у роботі вченої ради [7].

В 50-х роках викладачі, декани відділу роботи зі студентами закликають колег звільнити студентів від надолугих обмежень і надати їм можливість відповідати за власне життя, якщо студенти цього вимагають. Стверджують, що студенти в багатьох університетах здатні і мають бажання взяти на себе більшу відповідальність за власну поведінку, ніж їм дозволено. Адміністрація радила студентам: якщо студентський уряд прагне стати важливим фактором в житті університету, він повинен активно включатись у вирішення простих проблем студентського містечка. Вважали за потрібне розмежувати сфери впливу, в яких студенти можуть діяти одностороннє, без консультації. Адміністрація також розуміла, що студенти зможуть взяти відповідальність за організацію життєдіяльності студентів лише тоді, коли вони почнуть цікавитися проблемами освіти, управління навчальним закладом і планування політики університету.

Протягом року в університеті Міннесота на всіх рівнях проводились обговорення стосунків між студентським урядом і адміністрацією навчального закладу. У результаті обговорення було розроблено положення і конституцію, яка законодавчо регулювала принципи взаємовідносин. Всі студенти були залучені до обговорення нової конституції і перспективного плану розвитку університету. Відбулися вибори і комітет сенату викладачів затвердив конституцію нової студентської організації, яка називалась «Асоціація студентів Міннесоти». Фактично, на зміну традиційній автономній організації студентського уряду за типом «студент – радник» приходять нова форма партнерських стосунків між викладачами, студентами і адміністрацією. Нова конституція дає можливість студентам займатись питаннями, якими раніше

займались лише адміністрація і викладачі. Як вважає П.А. Блоланд студентам слід не вимагати від адміністрації більше відповідальності і статусу, а своєю діяльністю формувати до себе інше ставлення. Як тільки з'явиться довіра між студентами і адміністрацією, студентів будуть залучати до управління університетом [3, с. 94].

Сучасні американські дослідники Р.Л. Моор, М.Д. Кайет вважають, що участь студентів в управлінні вищим навчальним закладом за останні роки зросла. Дослідник Дж. Дж. Бамбенек аналізує участь студентського сенату державного університету імені Трумена (штат Міссурі) в розробці перспективного плану розвитку університету. Наводиться детальний перелік послідовних етапів, що свідчать про відповідальне ставлення студентів до вирішення питання та необхідність залучення до роботи якомога більшої кількості студентів. Студенти працювали над рекомендаціями для навчального плану, розвитку академічної програми, вивчали стан справ у гуртожитках, матеріально-технічні умови університету, правила прийому до університету, викладання, оцінювання викладання і розвиток відділу роботи зі студентами. Через чотири роки, студенти поновили роботу над перспективним планом, для того щоб внести необхідні зміни, які б відповідали умовам і потребам сучасного студента. Досвід роботи над першим проектом допоміг розширити методи дослідження і залучити ще більшу кількість студентів до підготовки документів. Робота над перспективними планами розвитку університету сприяла розвитку творчого мислення студентів, відкрила нове бачення перспектив розвитку, змусила студентів мислити глобальними категоріями, озброїла технологією планування та методами досягнення консенсусу і компромісу.

Як вважає автор, кожен навчальний заклад США може залучати студентів для виконання певних завдань, особливо коли виникає необхідність акредитації, розробки перспективного плану розвитку вищого навчального закладу, перегляду концепції розвитку університету, визначення пріоритетів фінансування, забезпечення гуртожитків. Автор пропонує принципи роботи над проектом, які забезпечать ефективність виконання роботи [1].

Досвід залучення студентів до управління університетами в США підтверджує необхідність використання потенціалу студентів для подальшого розвитку і удосконалення навчально-виховної роботи закладу вищої освіти. Але розробка плану залучення студентів до участі в управлінні справами університету не означає, що мети досягнуто. Слід проводити постійний моніторинг, щоб реагувати на зміни, що відбуваються.

Висновки. Можливість змінити ситуацію в навчальних закладах і залучати студентів до управління навчально-виховним закладом залежить від бажання змінити стереотипи сприйняття студентів викладачами і викладачів студентами.

Література

1. Bambenek J.J. Student Government Developmet and Use of Comprehensive University Planning Documents // College Student Journal. – March 2003. – Vol.37.No 1. – P.63–65.
2. Barnard College. Student Self-Determination// Survey, XLVIII, May 6, 1922. – P. 217–218.
3. Bloland P. A. A New Concept in Student Government // The Journal of Higher Education. – Feb., 1961. – Vol.32.No. 2. – P. 94–97.
4. 4.Dartmouth College, Senior Committee // The Report on Undergraduate Education. Part I. – 1924.
5. Eckert R. E. Participation in University Policy making: A Second Look // AAUP Bulletin. – September 1970. – P. 310–312.

6. Hawes L. C., Trux IV H. R. Student Participation in the University Decision-Making Process // The Journal of Higher Education. – Feb., 1974. – Vol.45. No.2. – P. 123–134.
7. Hubbel R. N. Increasing Awareness // College and University Business. – June, 1970. – P. 39–43.
8. Goodnow M. The Part-Time Social Director // American Journal of Nursing. – May 1929. – Vol.29. – P. 545.
9. Ikenberry S.O. Restructuring the Governance of Higher Education// AAUP Bulletin. – December, 1970. – P. 373.
10. Patton L.K. Undergraduate Student Report // The Journal of Higher Education. – June 1932. – Vol.3. No. 6. – P. 285–293.
11. Tozier, M.I. Not Student Government, But – // American Journal of Nursing. – Aug.1933. – Vol.33. – P. 803–804.

В.Борисов, В.Хор'яков

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАВДАНЬ І ЗМІСТУ СТАТЕВО-РОЛЬОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Проблема статево-рольового виховання знаходиться на межі психології, біології, медицини, сексології і є однією з актуальних в педагогіці. Без розв'язання цієї проблеми не можлива розробка підходів до виховання культури взаємовідносин статей, успішному виконанню функцій в родині, не можлива самореалізація жіночої/чоловічої індивідуальності в різні вікові періоди, збереження всіх видів здоров'я, в тому числі і репродуктивного.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Підготовці молоді до особистого життя, кохання і шлюбно-родинним стосункам присвячені праці І.Гребеннікова, К.Кіндрат, С.Ковальова, О.Кунц М.Пашкової та ін., формуванню сексуальної культури школярів Ю.Гаврилова, А.Меренкова, формуванню індивідуально-інтимних взаємовідносин (С.Голод, В.Колбановський, А.Хріпкова). Різноманітні підходи до виховання хлопчиків і дівчаток на основі використання народних традицій в процесі статево-рольового виховання були виділені Т.Абаєвою, А.Мухамбаєвою, З.Хамдамовою, К.Еміх [1]. В основі сучасних моделей інтеркультурного виховання лежить ідея збереження унікальності етнічної, культурної і персональної ідентичності, а також цінності всіх культур.

Важливі висновки про особливості формування взаємовідносин в процесі статево-рольової соціалізації молодших школярів, підлітків і старшокласників зробили Ю.Гаврилов, С.Завражин, Д.Ісаєв, В.Каган, Д.Колесов, І.Кон, Л.Кузнецова, А.Мудрік, М.Радзівілова і ін.

І.Кон [3,с.179], розглядаючи сутність виховання старшокласників, підкреслює, що мета статево-рольового виховання не в «спасінні» від сексуальності, а в тім, щоб навчити старшокласників керувати цією важливою стороною життя.

Д.Колесов [5] як завдання статево-рольового виховання висуває формування у підлітків понять соціальної сутності людини, статевих розбіжностей і значення статевої приналежності.

Мета статті. Велика кількість досліджень, що ведеться в сфері статево-рольового виховання не мають узгодженого понятійного апарату і ґрунтуються на різних філософських принципах. Характеристика основних тенденцій дослідження завдань та змісту статево-рольового виховання молоді дасть можливість визначити засади розробки моделі статево-рольового виховання студентів молодших курсів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні дослідження в сфері статево-рольового виховання ведуться в межах трьох основних тенденцій: екзистенціально-антропологічної, біоетологічної і еколого-соціально-психологічної.

Екзистенціально-антропологічні позиції подані в дослідженнях Р. Зюсмут, М. Лангефельда, Х. Маха, Ж.П. Сартра, та ін.. Екзистенціалізм вчить, що людина стає такою, якою робить себе сама. У людини формується інструментальне уявлення про тіло як засіб взаємовідносин з оточуючим світом, як регулятором поведінки. Сутність антропологічної тенденції полягає в обґрунтуванні положення про те, що духовність будується на базі природної, біологічної організації людини.

Друга тенденція в розвитку педагогічних досліджень в сфері статево-рольового виховання – біоетологічна – пов'язана з дослідженнями вчених – етологів, біологів-педагогів К.Грамера, О.Кеніга, Ф.Кубе, М.Лідтке, К.Лоренца, Б.Хасенштейна, І.Ейбл-Ейбесфельда та ін..

На думку засновника інституту порівняльних досліджень поведінки людини і тварин О.Кеніга -[7, с. 93], всі живі істоти є «учасниками большой биологической системы, а следовательно, имеют одинаковые закономерности развития».

«Провідною» педагогічною категорією біодетерміністських концепцій є розуміння «поведінки» як сукупності вроджених і набутих реакцій людини на оточуюче середовище. Але залишались відкритими питання мотивів сексуальної поведінки і таких її форм, які заздалегідь не ведуть до продовження роду.

Для розв'язання проблеми статево-рольового виховання найбільше значення має відкриття тріади: гормони – мозок – поведінка. З'ясувалось, що зворотній зв'язок існує між статевими гормонами і мозком (П.Вундер) [2].

В останні два десятиріччя спостерігається інтерес до біоетологічного напрямку педагогічних досліджень. Вчені здійснюють ґрунтовні емпіричні дослідження індивідуальної і соціальної поведінки в контексті реальної життєдіяльності, намагаються відмовитися від спрощеного анатомічного підходу в розумінні біологічної природи людини.

Третій – еколого –соціально – психологічний – напрям педагогічних досліджень проблеми виховання розробляється на основі аналізу соціальних, культурних, просторово-часових умов життя людини, утворюючих інтегровану систему, та їх вплив на її розвиток. Людина є частиною екосистеми, вона не тільки пристосовується, але і перетворює оточуюче середовище. Функція психологічної екосистеми полягає в обміні інформацією, соціальної взаємодії, спілкуванні індивідів. У. Бронфенбреннером [6] була здійснена інтенсивна спроба екологізації педагогічних досліджень.

Розробка проблеми статево-рольового виховання в межах трьох названих напрямів педагогічних досліджень сьогодні широко відома і може використовуватись як методологічний орієнтир при дослідженні проблеми статево-рольового виховання різних груп молоді, в тому числі і студентів молодших курсів вищих навчальних закладів.

На підставі вищезначених положень є всі підстави вважати цілісний, міждисциплінарний і рольовий підходи послідовною науковою теорією, що складає методологічну основу дослідження проблеми статево-рольового виховання.

Цілісний підхід дозволяє організувати цілеспрямоване виховання студентів, в процесі якого здійснюється цілісний розвиток особистості,

індивідуальності юнака/дівчини, здійснюється формування статеворольової вихованості, дає можливість більш глибоко і різнобічно підходити до організації життєдіяльності студентів, включати статево-рольову соціалізацію дівчат і юнаків в сферу педагогічного впливу в цілісному навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Міждисциплінарний підхід дає можливість синтезувати відомості різних наук (біологічних, фізіологічних, антропологічних, психологічних, філософських, соціологічних, педагогічних та ін..) про закономірності розвитку людини, сучасної соціокультурної ситуації студентства, які є базовими для цілевказування в статево-рольовому вихованні.

Рольовий підхід створює умови для розвитку здібностей у дівчат і юнаків студентського віку до реалізації гнучкого статево- рольового репертуару, умінь і навичок відповідної поведінки, самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності, якій притаманні стійкі позиції щодо глобальних домінантних цінностей.

Сучасні програми статево-рольового виховання, що існують в країнах Заходу на державному рівні, розробляються в межах двох напрямів – консервативного і ліберального. Ліберальні програми включають обговорення медичних і гігієнічних аспектів статево-рольової поведінки, питання утримання від передчасних статевих зв'язків. Вивчаються причини захворювань, що передаються статевим шляхом, жіночі і чоловічі органи репродуктивності. На основі цієї інформації вводиться матеріал про контрацепцію і головною стратегією програми є вироблення навичок обов'язкового використання контрацептивів і ліберального ставлення до сексуальної поведінки інших людей (традиційні програми). Новітня методика («всебічні» програми) передбачає медичну допомогу юнакам і дівчатам, подання лекційного матеріалу про систему репродуктивності людини. Школи, що практикують медичну допомогу, дають інформацію про контрацепцію і забезпечують підлітків контрацептивами на основі конфіденційності.

Грунтовне вивчення програм статевого виховання ліберального напрямку дозволило нам констатувати, що подібні програми розглядають збереження репродуктивного здоров'я людини як пріоритетну задачу статево рольового виховання, в той час як задача формування морального ставлення між підлітками різної статі стає другорядною.

Консервативні (релігійні) програми присвячені формуванню моральних якостей, установок на моральні відносини між статями, утриманню від передчасних статевих контактів як єдиного вірного шляху розв'язання проблеми. Програми консервативного напрямку розраховані на формування моральних відносини між юнаками і дівчатами. При формуванні моральних установок використовується не тільки зміст навчального матеріалу і виховної роботи, але і організація такої життєдіяльності, на основі якої утворюється система стосунків і відношень між ними – як джерело накопичення морального досвіду.

В нашій країні державні програми статеворольового виховання відсутні, хоча потреба в них існує.

Прийняття суспільством тієї чи іншої моделі не вказує на те, що з нею згодні всі члени суспільства. Люди можуть не бажати бути включеними в існуючу систему статевого виховання. Релігійна спільнота може вважати несумісним із вірою, що сповідають її члени, будь-яке статеворольове виховання в межах демократичної моделі. Право людини обирати свої шляхи є непорушним.

В умовах нашої країни це має особливе значення, бо дистанція між національними і регіональними сексуальними культурами досить велика і люди надають збереженню традицій в цій сфері життя надзвичайно емоційно забарвленого значення. Це висуває цілий комплекс проблем з розробки стратегії і тактики, шляхів і методів, організації і засобів статевого виховання, диференційованих в залежності від тієї культури, в якій воно буде здійснюватись. Аналіз сучасних підходів до виховання дозволив виділити декілька теорій.

1. Теорія ідентифікації головну роль в статево-рольовому вихованні надає біологічним факторам і вважає основним її механізмом процес ідентифікації дитини з батьками. Ця концепція весь процес розвитку особистості, в якому вона основну увагу приділяє формуванню поведінки і уявлень, обумовлених статтю, пов'язує із сексуальною сферою. Традиційний психоаналіз, починаючи з З.Фройда [4], безпосередньо виводить риси особистості дитини з її статевої приналежності, визнає чоловічу і жіночу моделі як діаметрально протилежні за своїми якостями. Відповідно до цієї концепції для типово чоловічої поведінки характерні: активність, агресивність, рішучість, прагнення до змагання і досягнення успіху, здатність до творчої діяльності. Для жіночої – характерна: пасивність, нерішучість, конформність, відсутність логічного мислення, а також велика емоційна домінантність поведінки. Згідно цієї теорії особистість тоді розвивається гармонійно, коли вона наслідує вище наведеним моделям, коли не порушується її статево-рольова ідентифікація.

Дж. Стоккард і М. Джонсон [6] піддають критиці слабкі позиції теорії ідентифікації, а саме положення про трагізм розвитку особистості при відхиленнях в її формуванні від традиційних стандартів фемінності або маскулінності

2. Теорія статевої типізації відводить провідну роль соціальному наuczінню в системі виховних впливів. Представники теорії статевої типізації вважають, що розвиток статево-рольової поведінки залежить не тільки від батьківських моделей поведінки, яким дитина наслідує несвідомо, а перш за все від підкріплень, які дають поведінці дитини батьки. Головний принцип соціального наuczіння статево-рольовій поведінці є диференціація статевих ролей шляхом спостереження, винагороди, покарання, прямого та непрямого обумовлення.

Представниками теорії статевої типізації проведена велика кількість експериментальних досліджень, що свідчать про вплив на поведінку хлопчиків і дівчаток різних видів підкріплень дорослого.

3. Теорія моделювання. Відповідно цієї теорії батьки є основною моделлю поведінки для наслідування, зазначимо що моделлю для наслідування є тільки батьки однієї статі з дитиною. представники цієї теорії стверджують, що дитина наслідує ту модель, з якою має більше схожості. На противагу основним положенням теорії моделювання вступає дослідження, яке виявило, що дівчатка, які мали риси жіночості, не мали високо жіночих матерів, в той час як у батьків була явно виражена маскулінність.

Статеві ролі суттєво відрізняються на різних вікових етапах, роль матері не може співпадати з роллю маленької дитини.

З позиції теорії типізації важко пояснити наявність багато чисельних, не залежних від характеру виховання індивідуальних варіацій і відхилень від статево-рольових стереотипів. Крім того, багато стереотипних реакцій утворюються стихійно, незалежно від заохочення і навчання.

4. Теорія когнітивного розвитку стверджує, що хоча позитивні і негативні підкріплення, що йдуть від дорослого, і ідентифікація з ними дійсно відіграють певну роль у вихованні дитини, але головне в ній – це пізнавальна інформація, яку дитина отримує від дорослого, а також розуміння їм своєї значущості і того, що ця властивість незворотна.

Засновник когнітивної теорії Л.Колберг [8] вважає, що формування статевого стереотипу залежить від загального інтелектуального розвитку дитини, що цей процес не є пасивним, що виникає під впливом соціально підкріплених вправ, а пов'язаний з зарахуванням дитиною себе до певної статі. Підкріплення і моделювання починають здійснювати суттєвий вплив на формування статево-рольової поведінки тільки після того, коли статева типізація, вже відбулась. Недолік цієї теорії – нездатність проаналізувати причини виникнення статево-рольової поведінки.

5. Нова теорія статі (теорія соціальних очікувань). Представники цієї теорії вважають, що основну роль у формуванні статево-рольової поведінки відіграють соціальні очікування суспільства, які виникають у відповідності з конкретною соціально – культурною матрицею і знаходять своє відбиття в процесі виховання.

Прибічники нової теорії статі також стверджують, що людина, яка має тільки традиційні для тієї чи іншої статі риси, обтяжена на невдачу в сучасному реальному житті.

В цілому оцінюючи позитивно нову теорію статі як прогресивну, слід відзначити, що вона справедливо критикує біологізаторські концепції і досить обґрунтовано робить висновки про важливу роль соціальних очікувань у вихованні дітей.

Разом з тим, необхідно звернути увагу на слабкі місця нової теорії статі. Так, хоча соціальні очікування і соціальна норма поведінки для чоловіків і жінок відіграють важливу роль в процесі статево-рольової соціалізації, важливе значення також має і активність індивіда, його особисті мотиви, цілі, схильності, бо засвоєння соціальних цінностей, норм, статево-рольової поведінки – процес активний.

Особистість може варіювати статеві ролі, ухиляючись від стандарту, мати індивідуальні сексуальні уподобання. крім того, соціальні очікування оточуючих людину інших людей можуть суттєво відрізнитись за своїм змістом, що безумовно, відбивається на її статево-рольовій поведінці. Існує і низка інших причин, в силу яких очікуємо поведінка може не здійснюватись.

Як бачимо, існує велике різноманіття концепцій виховання, різниця поглядів на сутність статево-рольової поведінки. На наш погляд, всі ці теорії необхідно вважати не стільки альтернативними, скільки взаємодоповнюючими. Вони описують процес виховання з позицій: теорія ідентифікації – «природи», теорія статевої типізації – вихователів, теорія когнітивного розвитку – особистості і т.д.

Висновки. Аналіз концепцій виховання дозволяє зробити висновок, що сучасні пріоритети у вихованні полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності/фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємостосунків між хлопчиками і дівчатками, юнаками і юнками, вихованні людського в кожному з нас. Це дає можливість визначитися з пріоритетами при розробці моделі статево-рольового виховання студентів молодших курсів ВНЗ.

Література

1. Абаева Т.Ю. Дифференцированный подход к мальчикам и девочкам важное условие эффективности учебно-воспитательной работы в школе: Дисс. ... канд. пед. наук. Ташкент. 1970. 279 с.
2. Вундер П.А. Эндокринология пола. - М.: Наука, 1980. 253 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
4. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост. М.Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
5. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Мальчик - подросток - юноша: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
6. Bronfenbrenner U. Die ökologie der menschlichen entwicklung. Weinheim, 1981.
7. Koenig O. Beim Menschen beginnen. Wien, 1991.
8. Kolberg L. A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes // Maccoby E. (ed.). The development of sex differences. Stanford : Univ Pres. 1966. P. 82-172.
9. Stockard J., Jonson M. Sex roles. N.Y. 1980. 334 p.

Е. Будаговская, Г. Цибулько

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МОЛОДЁЖИ ВО ФРАНЦИИ
В 1960–1970–Е ГОДЫ**

Цель статьи. Изучить и проанализировать роль и значение профессиональной ориентации молодёжи во Франции в 60–70–е годы.

Изложение основного материала. Широкое развитие профессиональная ориентация во Франции получила после первой мировой войны. Особо подчёркивалась необходимость организации специальной службы профориентации в школах. В 1922 году декретом правительства эти службы были подчинены Министерству национального просвещения и являлись составной частью управления профессионально–технического обучения. Главной задачей профессиональной ориентации стало широкое вовлечение молодёжи в производство. Особое внимание обращалось на проведение работы в школах, на связь с учреждениями профессионального обучения и промышленными предприятиями [1, с.132].

После второй мировой войны работа по профориентации усиливается. Принимается ряд законов, расширяется профессиональная подготовка. Службы профориентации активизируют свою деятельность, учитывая быстрые изменения, которые происходят на производстве на основе достижений науки и техники. Эти службы наделяются большими правами, чтобы иметь возможность влиять на направление профессионального образования в соответствии с требованиями экономики и привлечение молодёжи в те отрасли, которые нуждаются в кадрах. Организуется подготовка специалистов по профориентации, создаются научно–исследовательские институты. Для разработки проблем профориентации привлекаются научные центры, национальные объединения педагогов и психологов, торговые палаты, ассоциации промышленников и сельскохозяйственные объединения.

Во Франции вся работа по профориентации была возложена на Генеральную инспекцию по вопросам школьной и профессиональной ориентации при Министерстве национального просвещения, в состав которой входило 20 инспекторов. Возглавлялась она генеральным инспектором. Были созданы инспекции во всех школьных округах страны (во Франции школьные округа называются академиями), а также 170 муниципальных центров профориентации. Штат такого центра состоял из директора, технического

персонала (редакторы, стенографистки, машинистки) и советников по профориентации – психологов и врачей. Кроме государственных центров при крупных промышленных объединениях имелись 14 частных центров [1, с. 185].

Подготовка работников по профориентации организуется в четырёх институтах: Парижском институте исследований в области труда и профессиональной ориентации, Марсельском институте биометрии человека и профессиональной ориентации, институте психологических и психолого–социальных исследований в городе Бордо и региональном институте профориентации в городе Лилле. Изучаются в этих институтах следующие дисциплины: общая психология, детская психология, социальная психология и психопедагогика, биология и физиология, общая патология и нейропсихиатрия, психотехническая и статистическая методология, экономические науки, история труда и отношения в промышленности, изменения в профессиональной деятельности, организация просвещения в ориентации, практические работы, стажировка.

В 1969 году было решено принимать в высшие учебные заведения по подготовке консультантов школьной и профессиональной ориентации две категории лиц: бакалавров (лиц, окончивших среднее учебное заведение – лицей) в возрасте от 21 до 40 лет и лиценциатов психологии (лиц, окончивших гуманитарный факультет вуза) – от 22 до 40 лет. Бакалавры сдают экзамены по зоологии и психологии и проходят не требующие предварительной подготовки психологические тесты и собеседования с членами жюри. Лиценциатам психологии достаточно пройти упомянутые выше тесты и собеседования. Срок обучения бакалавров 2 года, лиценциатов 1 год. По окончании института и сдачи экзаменов выпускники получают государственный диплом консультантов школьной и профессиональной консультации. Для занятия должности в государственном центре школьной и профессиональной ориентации проходят конкурсные экзамены.

Центральная фигура в системе профориентации – *советник*. Он осуществляет связь с семьями, что является одним из важных моментов его деятельности. Советы и мнения, как по вопросам профессиональной ориентации, так и по вопросам воспитания, предлагаемые советником, призваны помочь родителям принять решение о выборе детьми профессии.

Эффективность деятельности советника определяется его постоянной связью со школой, где он работает в условиях полного сотрудничества с преподавателями. Являясь независимым работником в школе, советник выполняет свои обязанности по указаниям службы профориентации. Он располагает постоянно обновляемой документацией, содержащей сведения о различных общеобразовательных и профессионально–технических (муниципальных и частных) учебных заведениях всех уровней, развитии теоретических концепций и практических достижениях в области педагогики, развитии профессий, о положении на рынке труда в ближайшем и более отдалённом будущем. Эта информация предоставляется ему службами инспекции по вопросам ориентации на основе исследований, проводимых Научно–исследовательским центром по вопросам документации в области профессионально–технического образования; документов, разрабатываемых университетским статистическим бюро; публикаций Министерства труда, отраслевых министерств и различных профессиональных органов, а также исследований в целях предвидения положения с рабочей силой и её квалификацией, осуществляемых комиссией по вопросам рабочей силы Генерального планового комиссариата.

Советник сотрудничает с органами, участвующими в профессиональной подготовке и трудоустройстве молодёжи; службами трудоустройства молодёжи, обслуживающими подростков и юношей до 17 лет; службами профессиональной подготовки взрослых, обслуживающими рабочих до 45 лет; органами повышения квалификации; профессиональными организациями (палатами ремёсел, торговой палатой, профессиональными объединениями и т.п.); службами по вопросам переобучения, подчинёнными Министерству труда, а также со специальными службами Министерства национального просвещения и органами общественного здравоохранения.

В 70-е годы во Франции для повышения эффективности профориентационной работы стали широко привлекаться средства массовой информации, в особенности радио и телевидение. Еженедельно по субботам и воскресеньям организуются специальные передачи, главная цель которых – профессиональная информация широких кругов населения. Проводятся национальные конкурсы вопросов–репортажей, призванные в наиболее активных формах ознакомить молодёжь с экономикой отдельных районов страны и работой различных предприятий и государственных учреждений. Лучшие из представленных на конкурс работ отмечаются премиями и включаются в программы очередных радио– и телепередач. Информация по отдельным профессиям даётся на различных уровнях, при этом предусматриваются специальные передачи для учащихся, родителей, различных категорий активного населения. Кроме чисто информационных передачи предусматривают такие цели, как повышение социальной адаптации и интереса к профессиональной жизни, стимулирование потребностей в перманентном, периодически возобновляющемся образовании и т.д. Специализированные программы местного и национального радио и телевидения составляются с учётом и в прямой координации с работой различных профориентационных объединений, например клубов профессиональной информации и ориентации городского и сельского населения [2, с.48].

Большая профориентационная работа проводится на уровне министерств национального образования, сельского хозяйства и других государственных институтов.

Службы профориентации Франции очень широко практикуют психотехнические тестовые испытания молодёжи для определения их наклонностей и способностей.

Службы информации, школьной и профессиональной ориентации при Министерстве просвещения реорганизованы декретом от 8 июля 1971 года. Центры школьной и профессиональной ориентации, основной задачей которых была профессиональная ориентация учащихся, главным образом тех, кто оканчивает общеобразовательную среднюю школу, должны отныне обслуживать более широкий контингент населения, и их роль возрастает. Обязанности, которые ранее были возложены на эти центры, теперь переданы Национальному управлению информации по вопросам образования и профессий, которое будет играть по отношению к первым роль информатора [2, с.57]. Возникло таким образом разграничение функций: задачи чистой информации документации находятся в ведении Национального управления информации, а индивидуальные консультации будут проводить ориентационные службы, получившие теперь наименование «Центров информации и профессиональной ориентации». В 70-е годы во Франции насчитывалось 234 таких центра.

Координацию работы Национального управления информации по вопросам образования и профессий, с одной стороны, и новых центров информации и профориентации, с другой, осуществляет в масштабах академии региональный делегат Национального управления информации.

Национальным управлением информации по вопросам образования и профессий издаются брошюры; среди них «Профессиональная ориентация», «Что ждёт школьников после окончания школы», «Профориентация после получения диплома бакалавра». Управление имеет периодические издания. Это – журнал «Будущее», в котором публикуются исследования по различным сферам деятельности (журналистика, управление предприятием и др.) или отдельным научным дисциплинам (история, психология, иностранные языки и т.д.). Информационное издание «Национальное управление информации по вопросам образования и профессий», которое выходит раз в две недели и распространяется по средним и высшим учебным заведениям. В нём помещаются все сообщения об административных конкурсах, предстоящих в ближайшие месяцы, и статьи общего характера.

С одной стороны, профессиональная ориентация должна помогать решению проблем, связанных с выбором профессии и дальнейшим обучением подростков. С помощью различных средств она должна определять интересы и способности молодых людей как умственные, так и физические, учить их лучше понимать самого себя и информировать о профессии и характере обучения. С другой стороны, ориентация должна учитывать интересы общественного и экономического развития страны. Профессиональная ориентация – это длительный процесс, в котором участвуют школа, семья, органы профессиональной ориентации, профессиональные школы, экономические органы, промышленные предприятия.

Выводы. Профессиональная ориентация во Франции в 60–е, 70–е годы – это постоянная, систематическая работа среди молодёжи, которая охватывает комплекс профессионально–просветительных мероприятий, проводимых с участием школ, других учебных заведений, предприятий, молодёжных организаций и родителей. Работа по профориентации тесно увязывается с развитием экономики отдельных районов, потребностями в квалифицированных специалистов по профессиям.

Литература

1. Профессиональная ориентация молодёжи. – М.: П84 Высш. школа, 1978. – 271 с., ил. – (Профтехобразование. Профпедагогика).
2. Михайлов И.В. О профориентационной работе во Франции. – Вопросы психологии, 1977 – 183с.
3. Киселёв С. Н., Нискородов В.В., Цибулько Г.Я. Диагностические методы в профессиональной ориентации. Учебное пособие. 2–е издание – Славянск, «Печатный двор», 2001.–200с.
4. Чистякова С.Н. Система профориентации и её основные компоненты. В кн.: Основы профессиональной ориентации школьников. М. «Просвещение» 1983, 797с. под редакцией Сластинина В.А.
5. Общественные потребности, система образования и жизненных планов молодёжи. В кн. Руткевич «Жизненные планы молодёжи». «Уральский ГУ», 1966, с.3–47

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЙНОГО ПОЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Постановка проблемы... Социальные изменения в обществе повлекли за собой реформирование отечественного образования. Одним из приоритетных направлений стало обновление содержания, форм и методов подготовки специалиста в высшей школе. В качестве ведущего фактора совершенствования системы подготовки специалиста в области образования явились запросы общеобразовательной школы, в которой личность учителя и его профессиональная квалификация играют решающую роль.

Подготовка учителя, осуществляемая в настоящее время в системе вузовского образования, различна, но в любом случае она должна быть ориентирована на формирование его готовности осуществлять педагогическую деятельность на творческом уровне. Вместе с тем, в профессиональном образовании студент нередко продолжает оставаться не субъектом профессионального становления и даже не субъектом учения, а объектом научения.

Новые стратегические ориентиры развития общего и высшего образования обусловили необходимость поиска таких подходов к практике подготовки будущего учителя, которые формируют специалиста нового типа – педагога-исследователя, готового к инновационной деятельности, участию в исследовательской деятельности. Новое качество подготовки специалиста в области образования должно определять не только готовность к применению на практике уже известных способов решения педагогических проблем, но и способность к самостоятельному проектированию педагогических систем, процессов и ситуаций, так как известно, что без личностной активности никаких устойчивых образований не происходит.

Анализ основных исследований и публикаций... Различным аспектам педагогического проектирования посвящены труды В.Безруковой, В.Беспалько, В.Докучаевой, Е.Линник, Е.Заир-Бек, В.Радионова, И.Колесниковой, С.Писаревой, Н.Дука, В.Ченобытова, Н.Суртаевой, Ю.Черновой, В. Юсупова и др.

Проектировочная функция педагогической деятельности проанализирована в работах по методологии научно-педагогических исследований И. Зимней, Н. Кузьминой, В. Монахова, В. Слостенина и др.

Проблемы социально-культурного проектирования, которое можно рассматривать как мировоззренческую и технологическую основу целого ряда профессий социально-культурной, социально-педагогической и культурологической направленности исследуются в трудах Э.Орловой, В.Глазычева, Т. Дридзе, А.Маркова, Л. Когана, О. Яницкого и др.

Формулирование цели статьи... В данной статье мы охарактеризуем содержание понятийного поля исследования проблемы педагогического проектирования, а именно: проектный подход, педагогическое проектирование, метод проектов, культура проектировочной деятельности педагога.

Изложение основного материала исследования... Современная направленность развития образования предполагает гуманизацию педагогического взаимодействия, утверждение субъектной позиции как учащихся, так и учителя в педагогическом процессе, активное преобразование

педагогических условий в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями. Становление указанной тенденции во многом зависит от способности учителя проектировать собственную профессиональную деятельность на основе новых, гуманистических принципов образования, строить новое содержание и технологии обучения и воспитания.

Принципиальными позициями гуманистической парадигмы являются:

- понимание педагога как носителя творческого начала (речь идёт о смене педагогического мышления на продуктивное, от установки на трансляцию знаний – к самостоятельному, целеосмысленному конструированию образовательного диалога):

- построение образовательного процесса как модели социокультурного пространства, где совершается становление личности.

Проектный подход к образованию и обучению можно считать одной из самых глобальных педагогических идей двадцатого века, который сегодня получил новый виток развития в общем образовании и подготовил почву для расширения его применения в системе профессионального образования.

Идеи проектного обучения возникли в начале двадцатого века и были связаны с радикальными подходами к изменению образовательной парадигмы. Д. Дьюи и его последователями (В. Килпатриком, Е. Паркхерст, С. Шацким и другими) была предложена альтернатива имеющейся классно-урочной системе (в рамках школьного образования) и дисциплинарно-предметной системе (в рамках профессионального образования). Основными особенностями проектного обучения являются: отход в сторону продуктивности знаний, переход к построению процесса в рамках логики деятельности, реализация принципа связи обучения с реальной жизнью, направленность на индивидуальное творческое развитие обучающихся, повышение мотивации обучающихся к познавательной деятельности, изменение роли учителя от преподавателя к менеджеру.

Педагогическое проектирование имеет технические корни (инженерия, архитектурное строительство, машиностроение и др.). Привлечение понятия «проектирование» к образовательной сфере, его адаптация к новой среде, трансформация в понятие «педагогическое проектирование» связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку влечёт расширение терминологического пространства науки, пересмотр представлений о некоторых традиционных категориях, необходимость их соотнесения между собой и т.д.

Сегодня педагогическое проектирование отличается множеством подходов к его изучению, что отражено в различных теоретических моделях, исследуется с разных позиций.

Исследователи определяют четыре уровня рассмотрения педагогического проектирования: философский, общенаучный, конкретно-научный и научно-методический.

В содержании философского уровня проектирования акцент делается на конкретизацию общепедагогического принципа развития применительно к процессам осуществления инновационных сдвигов в образовательной практике.

Г. Щедровицкий характеризует образование как естественно-искусственный процесс и обосновывает наличие двух видов полярных стратегий в педагогическом проектировании: а) средовая адаптация,

приспособление к социальным условиям жизни, б) преобразование среды в соответствии с собственными ценностями, убеждениями, целями.

Общенаучный уровень основан на использовании в проектной деятельности принципов системного, синергетического, деятельностного и аксиологического подходов.

В. Болотов, И. Исаев, А. Мищенко, В. Слостёнин, В. Слободчиков, Н. Шайденко, Е. Шиянов рассматривают педагогическое проектирование в связи с обновлением модернизации содержания и технологии образования как содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла и реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях.

Конкретно-научный уровень проектирования характеризует его научное содержание, основу которого составляют специфические принципы проектной деятельности.

В. Беспалько характеризует проектирование как многошаговое планирование, как деятельность по определению условий реализации определенной педагогической системы.

Н. Алексеев, В. Слободчиков проектирование в образовании рассматривают как идеальное построение (замысел) и практическое воплощение того, что возможно, или того, что должно быть.

Научно-методический уровень проектирования чаще всего рассматривается с позиций конкретных изменений в содержании образования, методике и технологиях обучения и воспитания.

В. Безрукова определяет педагогическое проектирование как предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Неоднозначность понимания этого явления в образовательной практике В.Зинченко назвал «вирусом проектирования», распространение которого к середине 90-х гг. XX в. стало практически не контролируемым [1, с.64]. Это связано с существующей в настоящее время социальной потребностью в массовой инновационной деятельности. Но неразумно и отрицать позитивное значение педагогической проектной деятельности. Необходимо отметить, что проектирование в образовании имеет свою специфику. Оно требует выстраивания связей с другими видами социальных практик, создания общественных коалиций, ориентированных на цели образования, выявления принципиально новых образовательных ресурсов, формулирования общественно значимой образовательной политики, взятие на себя ответственности за социальные последствия реализуемых инициатив. Это порождает возникновение противоречия между необходимостью реализации проектного подхода в развитии образования и недостаточной проработанностью в педагогике исходных концептуальных основ и моделей проектирования [2].

По словам В.В. Краевского [3], вся научная работа в области педагогики в известном смысле есть работа по обоснованию педагогических проектов. Позже он отмечал, что научно-исследовательская деятельность педагога может быть научно-теоретического и конструктивно-технического характера. К конструктивно-технической деятельности он относит: исследования в области конструирования методик обучения; создание новых программ, учебных пособий и испытание их на практике; изобретательскую деятельность педагогов по разработке более совершенных способов воспитания и обучения;

собственно педагогическую деятельность по конструированию эффективного педагогического процесса в конкретных условиях. Переход в исследовательской деятельности педагога от научно-теоретической функции к конструктивно-технической В.В. Краевский связывает с созданием двух моделей деятельности – реально осуществляемой на практике и прогнозируемой (проектируемой) в будущем[4].

Таким образом, педагогическую деятельность в данном контексте определяют как деятельность, которая не ограничивается только передачей знаний или организацией учебно-воспитательного процесса, а представляет собой предметно организованное разноуровневое взаимодействие, когда учитель создаёт среду, условия обучения и воспитания и формирует личность ученика [5, с.7]. Это определяет необходимость овладения навыками проектирования как прогрессивного вида деятельности – проектно-технологического, в котором ключевым понятием является понятие «проект».

Традиционно понятие «проект» пришло к нам из техники, строительства и в словарях определяется как «замысел, план прообраз определённого объекта», «задуманный план действий».

Современное понимание *проекта* имеет два направления. Во-первых, как результата деятельности, который был спрогнозирован заранее: «содержательно обоснованная и документально оформленная инициатива, которая направлена на достижение образовательных целей за определенное время» (Л. Гурье); «определённый промежуточный вариант в научно-исследовательской деятельности педагога, то есть продукт, полученный на этапе перехода от научно-теоретической к конструктивно-технической педагогической деятельности» (В. Докучаева). Во-вторых, как форма построения общей целенаправленной деятельности людей как завершённого цикла продуктивной деятельности (Л. Забродская); «систематическая форма организации деятельности во взаимосвязи её теоретических и практических аспектов» (С.Крымский); «организация и выполнение определённого целевого задания» (П. Архангельский); «инновационная модель педагогической системы, ориентированная на массовое использование» (Н. Яковлева).

Сущность проекта и требования, которые к нему предъявляются, на наш взгляд, наиболее точно определены О. Заир-Беком: «Проект - это понятие комплексное, которое охватывает знания из разных научных дисциплин, объединённых для решения конкретного педагогического задания (а иногда более широкого – социально-педагогического) и сфокусированных на преобразовании конкретной педагогической системы. Собственно проект также может рассматриваться как система или часть, которая отличается от существующей и является более совершенной при решении конкретных заданий»[6, с.9].

Таким образом, под понятием «проект» понимают, во-первых, результат деятельности – полученный продукт (продуктивный аспект), во-вторых, инновационную форму организации совместной работы, направленной на достижение определённого результата - деятельностный аспект).

Характеризуя понятийное поле педагогического проектирования, необходимо также рассмотреть такой феномен, как «метод проектов». В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Поэтому, если говорят о *методе проектов*, то

имеют в виду именно *способ* достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым *практическим результатом*, оформленным тем или иным образом. Дидакты, педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи. В современной педагогике этот метод считают педагогической технологией (С.Сысоева и др.), или проектной технологией (И. Ермаков и др.), которая отображает реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении, который способствует формированию умения адаптироваться к изменяющимся условиям жизни человека в постиндустриальном обществе [7, с.26-27]. Этот метод считается первой попыткой построения учебного процесса в логике проектно-технологического типа организационной культуры деятельности [8].

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (*collaborative or cooperative learning*) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Поскольку проектирование стало стилем жизни и типом мышления не только профессионалов инженерно-технической области знаний, но и учёных, педагогов, специалистов прикладных наук, политиков, предпринимателей, отсюда и понятие «проектная культура», обозначающее феномен века и новый угол зрения на культуру. *Проектная культура* учителя – составная часть его профессионально-педагогической культуры, совокупность «проектных» способов инновационного преобразования педагогической действительности на основе прогнозирования, планирования, конструирования и моделирования образовательно-воспитательных явлений, процессов и систем (Ахметова М.Н.).

По мнению И.А. Зимней, проектная культура является как бы общей формой реализации искусства планирования, прогнозирования, созидания, исполнения и оформления. Она призвана объединить два до сих пор непересекающихся направления образования: гуманитарно-художественное и научно-техническое. Проектность рассматривается как образовательная тенденция будущего[9].

В. Ченобытов считает, что понятие «проектная культура» является интегральным, и её можно определить как «социально-прогрессивную, творческую деятельность субъектов образовательного процесса во всех доступных им сферах бытия и сознания, при этом:

- являющуюся диалектическим единством процессов опредмечивания (создание ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распределмечивания (освоения культурного наследия);
- направленную на преобразование окружающей их действительности;

- на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности;
- на всемерное выявление и развитие сущностных сил участвующих в проектировании субъектов».

Топилина Н.В., определяя культуру проектировочной деятельности педагога как социокультурный феномен, объективирующий в педагогической практике уровень развития методологической культуры педагога, называет её проявления:

- стремление к целенаправленному преобразованию социума;
- ценностная ориентируемость и реализуемость;
- отказ от знаниецентризма в проектировочной деятельности, опора на идеи человеко-, культуро-, природо- и социосообразности образовательной системы школы;
- критериальный характер отбора альтернативных средств, их зависимость от необходимости реализации конкретной функции, вероятностным характером возможных решений.

Вывод. Проектный подход к технологии обучения сегодня является одним из путей модернизации образовательной парадигмы. Педагогическое проектирование и реализация конкретных проектов, направленных на решение актуальных проблем, позволяет не только добиться позитивных изменений на локальном уровне, но и влиять на преобразование в сфере развития и воспитания личности, а также должна привести к повышению качества профессионального образования и подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, отвечающих требованиям рынка труда.

Литература

1. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании.- М., 1994.
2. Тихонов И.И. Проблемы эффективного управления процессом обучения в высшей школе: Автореф. дис. канд.пед.наук.- Л., 1981.-16 с.
3. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – М.: Педагогика, 1977.-264 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя.- Самара: Изд-во Сам.ГПИ, 1994.- 165 с.
5. Л.М. Забродська, О.В. Онопрієнко та ін. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник.-Х.: Вид.група „Основа”, 2007.-208с.
6. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. ...д-ра пед.наук: СПб., 1995.-410с.
7. Єрмаков І.Г. На шляху до життєвої компетентності: проектний підхід.//В зб.метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К.: Департамент, 2003. – 500с.
8. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005.-178с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

М.Вієвська

ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ФУНКЦІОНУВАННІ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Традиційно вважають, що навчальні заклади є одним з основних соціальних інститутів, що забезпечують виховний процес та реальну інтеграцію різноманітних суб'єктів виховання. Аналіз наукової літератури з філософії, соціології, психології та педагогіки дозволяють дійти висновку, що для проектування виховного середовища є достатньо розроблена

теоретична база. Разом з тим, аналіз психолого–педагогічної літератури та практики виховної роботи у вищих економічних закладах свідчать, що є певні протиріччя виховної роботи:

- між ціннісними орієнтаціями, життєвими пріоритетами що змінилися у майбутніх економістів та традиційними організаційно–педагогічним забезпеченням виховного процесу;
- потребою у майбутніх фахівців у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації та недостатньо сформованими умовами виховного середовища у вищій економічній школі;
- активним проявом особистісних якостей випускників вищої економічної школи в соціумі та слабкою вивченістю неформального середовища спілкування студентської молоді.

Означені протиріччя спонукали нас на виявлення та обґрунтування педагогічних умов створення такого виховного середовища, яке б сприяло особистісно–професійному становленню фахівців з економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз поняття «середовище» почнемо з його лінгвістичного тлумачення. Так, у словнику російської мови С.І. Ожегова записано: «Середовище це по–перше оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; по–друге – оточуючи соціально–побутові умови, обставини, а також сукупність людей, що зв'язані спільністю означених умов».[2,с. 749].

У радянському енциклопедичному словнику дається тлумачення двох понять: оточуючого середовища та соціального. Перше, підкреслюють автори, частіше розуміється як природне середовище, що оточує людину [4,с. 923]. Поняття «соціальне середовище» трактується як «оточуючи людину суспільні, матеріальні та моральні умови його існування та діяльності. Середовище у широкому сенсі (макросередовище) охоплює суспільно–економічну систему у цілому – виробничі сили, суспільні відносини та інститути, суспільна свідомість та культура. У вузькому сенсі (мікросередовище) включає безпосередньо оточення людини – сім'ю, трудовий, навчальний та інші колективи та групи. Середовище здійснює рішучий вплив на формування та розвиток особистості. В той же час під впливом людини вона змінюється. І у процесі цих перетворень змінюються самі люди. [4,с. 1263]. У педагогічній літературі середовище віднесено до факторів розвитку. На думку І.П. Підласого[3] реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається середовищем. Дослідник справедливо вважає, що на формування особистості впливають різноманітні зовнішні умови, у тому числі географічні, соціальні, шкільні, сімейні. По інтенсивності контактів виокремлюється ближнє та дальнє середовище. Говорячи про вплив середовища педагоги мають на увазі середовище соціальне та домашнє. Перше віднесено до дальнього, а друге до ближнього, і саме до нього віднесена сім'я, родина та друзі.

Сутність поняття «середовище», його складові та межі визначаються у дослідженнях А.Г. Калашникова, Н.Ю. Калашникової, В.А. Козирєва, А.Т. Куракіна, С.С. Моложавого, А.В. Мудрика, В.Н. Шульгіна, М.В. Крупеніної, Н.Н. Йорданського, Л.І. Новікова, В.Д. Семьонова, Е.Н. Степанова та інших

Роль виховного середовища як міцного фактора формування, розвитку та самореалізації особистості розглядається у багатьох дослідженнях: Н.М. Боритько, Н.Ю. Калашникової, Т.К. Кліменко, Ю.С. Мануйлова, Л.І. Новикової, Н.Л. Селіванової, Е.Н. Степанова, І.Д. Фруліна та інших дослідників. У якості

складного структурного утворення середовище розглядають А.И. Артюхіна, И.А. Зімня, Ю.М. Орлов, В.И. Слободчиков та інші. В той же час, як свідчить аналіз наукової літератури, питання виховного середовища у функціонуванні вищої економічної школи потребує подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення та обґрунтування сутності, структури та рівнів виховного середовища вищої економічної школи.

Виклад основного матеріалу. Виявлення сенсу понять «середовище», «оточуюче середовище», «виховне середовище» дозволило охарактеризувати виховне середовище вищої економічної школи як багатомірне соціально–педагогічне явище, що зв'язане у єдине ціле різноманітними комунікативними механізмами: у ньому відбувається занурення студентів у специфіку професійної діяльності економістів; воно забезпечує особистісно–професійний розвиток та саморозвиток майбутнього фахівця з економіки на підставі індивідуально–творчого підходу, вибіркового відношення до дійсності, вільного вибору суб'єктивної позиції, добровільного прийняття життєвих цінностей та пріоритетів.

Виховне середовище закладу є внутрішнім середовищем вузу, яке формується не лише під впливом виховного процесу а й навчального та наукового, господарської діяльності та залежить від характеру адміністративного управління. Внутрішнє середовище формує стиль роботи закладу та здатність адаптації закладу до зовнішніх умов. Зовнішнє середовище розглядається з позицій макросередовища та мікросередовища. Перше це сукупність факторів, що діють в Україні, в т.ч. законодавчо–правові, конкуренти (державні та приватні навчальні заклади різних рівнів акредитації), роботодавці тощо. Друге це сукупність тих же факторів, але у рамках певного регіону, області та інше. Використовуючи підхід Р.Л. Дафта[1] до характеристики зовнішнього середовища, можна сказати, що це елементи, що знаходяться за межами навчального закладу, але суттєво впливають на нього. Його можна розділити на два рівня: загальне (генеральне) середовище та середовище задач. Генеральне середовище включає соціальні, демографічні, економічні фактори, що впливають на діяльність закладу опосередковано. Наприклад через вимоги до компетенцій випускників вищої економічної школи (ключові та професійні), вимоги суспільства, що визначають рівень моральності та вихованості тощо. Оточення, у якому безпосередньо оперує вуз, або середовище задач (функціональне середовище), впливає на більшість її повсякденних функцій, напряду зв'язаних з основними видами діяльності (надання освітніх послуг, якість навчання, працевлаштування випускників тощо). Всі перераховані середовища взаємопов'язані. Навчальний заклад як відкрита система черпає із зовнішнього середовища певні ресурси (фінансові, викладачів, абітурієнтів, нові технології навчання тощо), повертає у неї підготовлених фахівців, надаючи освітні послуги, підвищуючи кваліфікацію та взагалі інтелектуальний рівень працівників регіону, країни, закладаючи фундамент побудови суспільства знань.

Особистісно–професійне становлення економістів є довготривалим процесом, у якому проявляється сукупність новоутворень особистості, що проявляється у зміні ціннісних орієнтацій, розвитку духовно–моральної, інтелектуальної, дієво–практичної та вольової сфер. Підґрунтям для особистісно–професійного становлення студентів є рівневі характеристики виховного середовища:

- середовища вузу як динамічної цілісності;

- середовища вузу як духовної спільності, що виникає у міжсуб'єктній взаємодії всіх учасників навчально–виховного процесу;
- середовища вузу як контекст становлення особистості майбутнього фахівця з економіки;
- середовища вузу як сукупності вбудованих за концентричним принципом компонентів: середовище факультету, середовище кафедр, середовище навчальної групи тощо.

Побудова виховного середовища у вищій економічній школі нами розглядається як моделювання педагогічних умов оптимальної реалізації когнітивного, емоційного та комунікативного потенціалу особистості майбутнього фахівця з економіки:

- розробка визначення та реалізація концепції та програм виховання майбутніх фахівців з економіки;
- виявлення у соціологічних дослідженнях, що виконуються соціологічною лабораторією при кафедрі менеджменту КЕІ КНЕУ змін ціннісних орієнтацій студентів, причини та тенденції цих змін;
- збагачення педагогічної складової діяльності викладачів економічного вузу та посилення її виховного впливу на особистісно–професійне становлення майбутніх фахівців тощо.

Оскільки виховне середовище пронизує освітній процес вузу та інтегрує поза навчальну діяльність, виступаючи у якості основного інструменту становлення особистості професіонала вкрай необхідним є активне включення майбутніх фахівців у соціально–значущу, науково–дослідницьку, управлінську та досугову діяльність. Саме тому була реалізована у нашому навчальному закладі модель особисто–професійного становлення майбутніх економістів у виховному середовищі вищої школи, через включення студентів у студентське самоврядування та волонтерську діяльність, студентські наукові спільноти, збереження інституту кураторства, створення центру планування професійної кар'єри тощо. Результати констатуючого експерименту дозволили виявити критерії, що характеризують виховне середовище вищої економічної школи як особисто–розвиваюче:

- гармонізація впливу на особистість майбутнього економіста досягається через засвоєння та впровадження у виховання середового підходу, концепцій та технологій особисто–орієнтованого виховання;
- підтримання певного балансу між стабільністю виховного середовища та її динамічністю; виховне середовище максимально наближає у сферу майбутньої професійної діяльності;
- суб'єкти виховного процесу повинні приймати участь у розвитку доброзичливого, комфортного, особисто–стверджуючого виховного середовища.

Ми переконалися, що виховне середовище вищого економічного закладу може стати фактором особисто–професійного становлення, самореалізації особистості майбутнього економіста, якщо:

- виховне середовище має особисто–орієнтований характер;
- забезпечене високе включання студентів у соціально–корисну діяльність;
- актуалізується особисто–професійний потенціал майбутніх фахівців з економіки завдяки використанню комплексу педагогічних засобів, що інтегрують вплив оточуючого середовища та власну мотивацію майбутніх економістів.

Висновки. Отже, у педагогічній теорії проблема формування виховного середовища у вищій школі ще недостатньо вивчена, що зумовлює необхідність

подальшого вивчення та вирішення проблеми формування виховного середовища у вищій економічній школі. Розробки критеріально-оціночного апарату оцінки освоєння виховного середовища майбутніми фахівцями з економіки.

Література

1. Дафт Р.Л. Менеджмент – СПб: Питер, 2003. – С 84
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка около 53000 слов изд.8–е, стереотип. М, «Сов. Энциклопедия», 1970 – С 749
3. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – С 98– 101
4. Советский энциклопедический словарь/ Гл. ред. А.М. Прохоров; редкол.: А.А. Гусев и др. – Изд. 4–е. – М.: Сов энциклопедия, 1987. – С 923, 1263

І.Демура

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Постановка проблеми. На щоденну діяльність та життя людей все більше впливає розвиток інформаційних технологій, і без знань про основні елементи цих технологій ми вже не зможемо вирішувати навіть повсякденні проблеми. Комп'ютерна грамотність та вміння користуватись інформаційними комп'ютерними мережами, відбирати необхідну інформацію, наприклад, із мережі Інтернет, стають настільки необхідними вміннями, що відсутність їх автоматично відкидає людину на периферію ринку праці.

У зв'язку з притаманним сучасності прискоренням науково-технічного прогресу найчастіше називають уміння, які пов'язані зі здатністю індивіда оновлювати свої знання, навчатися протягом життя, а також зі здатністю до самовдосконалення та інтелектуального зростання, що впливає на соціально-економічний розвиток усього суспільства. Здатність до безперервного навчання та навчання протягом життя залежить від того, наскільки людина опанувала певні навчальні технології, чи здатна вона працювати незалежно, самостійно розподіляти свій час, організувати роботу, відбирати необхідну інформацію, користуватися джерелами інформації, чи має вона почуття відповідальності. З цим безпосередньо пов'язане уміння вчитися, що є основою формування широкої компетентності. Особистість, яка навчилася вчитися, набула для цього навичок, може легко адаптуватися, буде незалежною від технологічних змін, виживе в обставинах, що швидко змінюються.

Аналіз основних досліджень. Питання професійних компетентностей були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: ключові кваліфікації (Німеччина), базові навички (Данія), ключові навички (Великобританія).

Проблема компетентності вивчається ученими починаючи з 90-х років. У педагогіці дана категорія розглядається як: похідний компонент „загальнокультурної компетентності” (Н. Розов, Є.В. Бондаревська); „рівень освіченості фахівця” (Б.С. Гершунський, А.Д. Щекатунова); системне явище, що включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості особи фахівця, забезпечуючі виконання ним власних професійних обов'язків (Т.Г. Браже, Н.І. Запрудський).

Проблема формування професійної компетентності висвітлювалась в працях Ю.В. Варданян, М.І. Дяченко, П.Ф. Зеєра, І.А. Зимньої, В.А. Наперова, В.А. Сластеніна, А.В. Смирнова, В.Ф. Спиридона, Н.В. Чекальової, С.Е.Шишова та ін.; зміст і структура професійної компетентності з

урахуванням основних положень рівневого підходу (Г.С.Абрамова, Б.С.Братусь, Є.М. Іванова, Є.А. Климів та ін.), професійно–графічного (Г.М. Білокрилова, А.І. Донцов, І.В. Дубровіна, Л.М. Митіна, Р.С. Немов, В.Е. Пахальян та ін.), модельного (Ю.П.Азаров, Т.А. Казанцева, Г.У. Матушанський, О.С. Мельнічук, В.Г. Пішулін, Г.В. Суходольський та ін.), розвиваючого, особистісно–орієнтованого підходів (Л.С. Виготський, П.Ф. Каптерьов, В.Н. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн та ін.). Особистісно–орієнтований і діяльнісний підходи дозволяють розглядати формування професійної компетентності як процес діалогічної взаємодії, розгортання механізмів особистісного становлення і професійного самовизначення (Л.І. Божович, Е.В. Бондаревська, І.І. Зарецька, М.С. Савіна, І.С. Якиманська та ін.), як прояв суб'єктності студента (А.А. Бодальов, А.А. Вербицький, В.А.Петровський і ін.), як формування особистісно значущих і професійно важливих якостей фахівців (Г.В. Безюльова, Г.М. Шеламова та ін.). Підготовка фахівців в установах вищої професійної освіти доводиться на юнацький період, характеристика якого представлена в роботах І.С. Кона, Ф. Райса, Х. Ремшміда, Є.Ф. Рибалко, Д.І. Фельдштейна та ін. Питання економічного виховання і освіти відображені в дослідженнях А.Ф.Аменда, С.В. Євтеєвої, А.П. Куракова, Л.П. Мельникової, В.К. Розова, Б.П. Шемякіна та ін.

Формулювання цілей статті. Розглядаючи дану проблему, необхідно, в першу чергу, визначитися з тим, що таке компетентність взагалі, сутність професійних компетентностей, виявити структуру і умови формування, з'ясувати суть самого процесу формування професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок змін в економіці та на ринку праці виникає ряд проблем, пов'язаних не тільки з новими видами діяльності, а й із безробіттям. Розв'язати такі проблем також неможливо поза системою освіти. Періоди безробіття різної тривалості можуть траплятися в житті кожного, і від уміння виходити із такої ситуації, знайти своє нове місце в житті, вміти перенавчатись та опанувати новий фах, знати, як використовувати вільний час, залежить подальше життя людини. Для вирішення таких проблем планують спеціальні заходи соціально–психологічних служб, організовують курси професійної перепідготовки, служби зайнятості, розробляють форми і методи „педагогіки дозвілля”. У багатьох західноєвропейських країнах розроблені критерії основних „умінь широкого спектру”, що необхідні кожній компетентній людині для професійної життєдіяльності. Їх перелік відрізняється в кожній країні як за змістом, обсягом, так і за специфічною термінологією:

– в Швейцарії – уміння в соціальній, етичній та політичній сферах (інтегрування в суспільство; комунікативність), уміння в інтелектуальній, науковій та теоретичній сферах (структурування та застосування знань; збір інформації та самостійне навчання; використання власного досвіду та знань), уміння в культурній, комунікативній та естетичній сфері (уміння брати участь в культурному житті; мати знання про інші культури), уміння, що необхідні при особистому навчанні та при використанні технологій (можливість надати інформацію; використання інформаційних та комунікативних технологій; розуміння переваг та ризику нових технологій; уміння вчитися; фахові знання) [16].

– у Шотландії – особистісні якості (самоповага та повага до інших; відчуття соціальної відповідальності; обов'язок учитися; відчуття належності), уміння та навички (основні навички комунікації; особиста ефективність у вирішенні проблем – критичне мислення, планування та організація, рецензування та оцінювання, робота в команді; використання інформаційних

технологій), знання та розуміння (знання про себе; знання про свої права, відповідальність, роботу; сфера професійних знань, обов'язки) [16].

– в Австрії – центральні уміння (загальні уміння та навички: комунікація; співпраця та співробітництво; робота в командах; уміння вирішувати конфлікти; здатність до адаптації; відповідальність), уміння та навички щодо процесу навчання та роботи (збір інформації; планування та організація; гнучкість; уміння вирішувати проблеми; уміння вчитися протягом життя; уміння вчитися самостійно та незалежно), особистий розвиток (креативність, критичність, єдність цілей, обов'язковість, самоорганізація) [16].

– у Греції до основних умінь, або умінь широкого спектру, входять: глибоке розуміння соціальної реальності; можливість орієнтації на подальше навчання, уміння орієнтації на подальші професії; гармонійна інтеграція в соціальний контекст; сприйняття ортодоксальної християнської етики; прихильність до гуманістичних цінностей; розуміння демократичного діалогу; участь у спільній діяльності; здатність до самоосвіти тощо [16].

Незважаючи на розбіжності та різну термінологію, можна переконатися, що для всіх країн спільними вважаються уміння, які необхідні для реальної життєдіяльності – професійні, уміння адекватного застосування знань, отримання інформації, поновлення знань та продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні уміння, уміння спілкуватися, вирішувати проблеми та суперечні питання або конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо.

Традиційні види освіти вже не можуть повною мірою задовольняти потреби, що зросли у зв'язку з соціально-економічними змінами. Якщо двадцять років тому вважалося, що людина одержує спеціальність, освіту, якої їй вистачить на все життя, то в наш час технологічні досягнення й економічні перетворення настільки часто викликають і глобальні зміни в умовах праці, що ніхто вже не зможе прожити все життя, виконуючи одну й ту ж роботу. Це породжує необхідність опанувати життєву та професійну компетентність.

Модернізація освіти проголошує компетентнісний підхід як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. При цьому в матеріалах модернізації підкреслюється, що в понятті компетентнісного підходу закладена ідея інтерпретації змісту освіти, формованої „від результату”. Мета компетентнісного підходу – забезпечення якості освіти.

І.А. Зімняя виділила три стадії в розвитку компетентнісного підходу. Перший підхід (1960 – 1970 рр.) характеризується введенням в науковий апарат категорії „компетенція”, створенням передумов розмежування понять компетентність і компетенція [9]. Друга стадія (1970 – 1990 рр.) характеризується використанням категорій компетентність і компетенції. Зарубіжні і вітчизняні дослідники для різних видів діяльності виділяють різні компетентності. Наприклад, Дж. Рівний виділив 37 компетентностей, затребуваних в сучасному суспільстві. Третя стадія (1990 – 2001 рр.) затвердження компетентнісного підходу характеризується активним використанням категорій компетентність і компетенції в освіті. В матеріалах ЮНЕСКО надається перелік компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У 1996 р. Рада Європи вводить поняття „ключові компетенції”, які повинні сприяти збереженню демократичного суспільства, мультилінгвізму, відповідати новим вимогам ринку праці і економічним перетворенням [8; 9].

Поняття „компетентність” походить від латинського слова *competens* і означає „знаючий, обізнаний в певній галузі”. У словнику В. Даля

„Компетентний – компетентний суддя: хто може, має право судити про кого, про що, або кого; кому що підсудне; суддя законний, прямий; повний, покликаний і визнаний; суддя повноправний. Компетентність, повноправність” [5]. За словами Ж. Перре, „...бути компетентним – значить уміти мобілізувати в конкретній ситуації одержані знання і досвід”. Компетенція визначається також як здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і схильностях, які людина розвиває при взаємодії з освітньою практикою, і як здатність використовувати знання в практичній діяльності, це кваліфікація, одержана в результаті освіти [16]. В довідковій і науковій літературі можна виділити два основні рівні у визначенні поняття „компетентність”: – офіційний, юридично закріплений круг повноважень організації або посадовця; – неофіційний, обумовлюючий авторитет людини в тій або іншій галузі пізнання або діяльності, залежний від особових характеристик людини, його знань, умінь, навиків, як спеціальних, так і загальних. У науці „компетентність” – це характеристика володіння знаннями, що дозволяють судити про що–небудь, виказувати вагому, авторитетну думку, обізнаність, авторитетність в певній галузі. Саме знання дозволяють авторитетно судити про що–небудь [15].

Дж. Куллахан розуміє під компетентністю „загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що особистість розвинула шляхом освіти та практики”. Він також відрізняє три терміни – уміння (competencies), навички (skills), компетентність (competence) [8].

Б. Рей вживає термін ключові уявлення, маючи на увазі те, як людина розуміє світ. „Ключові уявлення” розкривають значення різних ситуацій, а також допомагають вирішити їх, застосовуючи логіку та раціоналізм отриманих знань, умінь і навичок [9].

Ж. Делор, говорячи про уміння та компетентність, називає чотири „опорних знання”: навчання знань, навчання дії, навчання жити разом, навчання бути. Ці „основи”, або „опори”, є фундаментальними видами навчання, які визначають компетентність для життєдіяльності та відображають потреби суспільства [16].

Вчені В.А. Болотов, В.В. Серіков [25], В.С. Ледньов, Н.Д. Нікандров, М.В. Рижаків [11] розглядають компетентність як: поняття; вид діяльності (організаційно–методична діяльність, діяльність особи або професійно–наочна діяльність і ін.); рівень професіоналізму; різні професійні характеристики, властивості, наповнені наочним змістом.

Ю.Г. Татур визначає компетентності як змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислоутворюючих положень. Компетентності теоретичного рівня узагальнення відображають внутрішні зв'язки і відносини предметів і явищ дійсності, їх конкретизація виражається в поняттях, законах, принципах [17].

Отже, компетентність – не просто зовнішній рівень умінь і знань фахівця, а система знань, умінь, навиків, здібностей, що забезпечують продуктивну реалізацію алгоритму діяльності, складна інтегральна характеристика, система внутрішніх, психологічних по значенню параметрів діяльності і яка включає зовнішні параметри (якість одержаного продукту діяльності фахівця), це змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислоутворюючих положень, які відображають внутрішні зв'язки і відносини предметів і явищ дійсності.

Слід зазначити, що в даний час не існує однозначного визначення і професійної компетентності.

Аналіз науково–методичної, педагогічної літератури свідчить про широкий спектр поглядів учених, педагогів на природу такого феномена, як професійна компетентність (О. Аксьонова, Л. Бахтуріна, В. Бондар, Г. Васильєва, Г. Ващенко, Н. Денисенко, Г. Закорченна, В. Зверева, І. Кобітіна, В. Крижко, Є. Павлютенков, М. Приходько, В. Симонов, Т. Сущенко та ін.).

Існуючі на сьогоднішній день в зарубіжній літературі визначення професійної компетентності як „поглибленого знання”, „стану адекватного виконання задачі”, „здібності до актуального виконання діяльності” (Britell G.K., Jueger R.M., Blank W.E.) і інші не завжди повною мірою можуть конкретизувати зміст цього поняття [18].

Для нашого дослідження найбільш сприйнятливим є концепція європейської педагогіки, вчених Д. Куллахан, Ж. Перре, Г. Халаш, в основі якої лежить ідея виховання (у широкому значенні) компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність. Тільки тоді система освіти може вважатися ефективною. Отже, незважаючи на те, що терміни „компетентний”, „компетентність”, „компетентно” часто зустрічається в педагогічній літературі, вони не є однозначними та, за висловом деяких європейських педагогів (Д. Куллахан, Г. Халаш та ін.), „безпроблемними”. Так, Г. Халаш вважає, що поняття „компетентність” „включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання”. У доповіді на конференції Ради Європи „Ключові уміння для Європи” (Берн, Швейцарія, 1996) він підкреслює, що це поняття акцентує „реальну здатність застосування знань” [18, с. 11].

Ж. Перре вживає поняття „компетентність широкого спектра”, або ключові уміння, розуміючи під цим навички й уміння, які можуть використовуватися в різних ситуаціях та контекстах, притому основним є вміння опановувати нові ситуації. Згідно з концепцією Ж. Перре, компетентність – це взаємозв’язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю [16].

Огляд наукової і психолого–педагогічної літератури і інших джерел інформації, присвячених даній проблемі, показує, що можна виділити декілька підходів до визначення поняття „професійна компетентність”. Так, наприклад, зарубіжними дослідниками дане поняття часто дефінується як „поглиблене знання”, „стан адекватного виконання завдання”, „здібність до актуального виконання діяльності”, „ефективність дій” [14, с.14].

Одним з найпоширеніших визначень даного терміну у психолого–педагогічній літературі є наступне: „якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність необхідності, потреби, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, зайнятої або виконуваної службової посади” [2].

Е.Ф. Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [7]. Проведений в роботі дефініційний аналіз дозволив автору стверджувати, що „компетентність” є первинною по відношенню до терміну „компетенція” семантичною категорією і втілює в собі інтеріорізовану сукупність знань, умінь і навиків, їх систему [14].

Професійна компетентність передбачає усвідомлення особистістю своїх потягів до діяльності – потреб та інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій,

мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі; самооцінку особистісних властивостей та якостей як майбутнього спеціаліста – професійних знань, умінь і навичок, професійно–важливих якостей, регулювання власного професійного становлення.

Погоджуючись з таким підходом до визначення даних категорій, Н.А.Банько уточнює, що компетентність є поняттям функціональним, тобто характеризує фахівця як суб'єкта діючого, який реалізовує компетенції на практиці [2]. В даному випадку потрібне уточнення поняття „компетенція”. У тій же роботі показано, що компетенція є інституційним поняттям, що визначає статус якої–небудь особи, а О.В. Мутовкіна визначає компетенцію як поняття вторинне по відношенню до компетентності, яке позначає сферу використання знань, умінь і навиків людини [2].

Узагальнено професійна компетентність – це системне явище, що включає знання, вміння, навички (професійні компетенції широкого спектру), професійно значущі якості особи фахівця (професійні компетенції вузького спектру), які забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків.

Професійні компетенції широкого спектру: комунікація, співпраця та співробітництво, робота в командах, вміння вирішувати конфлікти, здатність до адаптації, відповідність, креативність, критичність, обов'язковість, самоорганізація, глибоке розуміння соціальної реальності; можливість орієнтації на подальше навчання, вміння орієнтації на подальші професії; гармонійна інтеграція в соціальний контекст; участь у спільній діяльності; здатність до самоосвіти тощо.

Професійні компетенції вузького спектру: вміння та навички щодо процесу навчання та роботи (збір інформації; планування та організація; вміння вчитися протягом життя; вміння вчитися самостійно та незалежно).

Формування професійних компетентностей – це процес формування особистісно значущих і професійно важливих якостей фахівця.

Отже, професійна компетентність – це якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність необхідності, потребі, вимогам певної професії, спеціальності, стандартам кваліфікації, зайнятої або виконуваної службової посади, а також способи виконання професійної діяльності (широкий спектр).

Професійна компетентність бухгалтера представляє інтеграційну характеристику особистості фахівця, включаючи систему теоретичних знань, зокрема спеціальних знань в галузі економіки, професійних умінь і навичок, практичного досвіду, наявність стійкої готовності до професійного зростання (вузький спектр).

Таким чином, на наш погляд, можна стверджувати, що компетентність фахівця є власна, відрефлексована ним в ході професійної діяльності система соціально–значущих і особово–значущих компетенцій.

Сутність поняття “професійна компетентність” зумовлює її *структуру*. Так, В. Крижко та Є. Павлютенков пропонують визначити структуру професійної компетентності за трьома сферами, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно–технологічна: знання, вміння та навички, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення про себе, власні якості й результати діяльності; самооцінка, яка формує навички самоаналізу власної діяльності [13].

Змістом професійної компетентності фахівців є такі компоненти: компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основи всієї інтегральної компетентності; професійна творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності; системне та модельне мислення як необхідна умова організації та здійснення управлінської діяльності при вирішенні складних нестандартних завдань; конкретно–предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності [1; 4; 6; 10; 12 та ін.].

Професійна компетентність охоплює всі сфери особистості (мотиваційну, операційно–технічну, самоусвідомлення), формується в активній діяльності, є проміжним етапом на шляху до професійної майстерності, тому виділені сфери діяльності і є критеріями професійного становлення особистості в системі вищої освіти. Від рівня сформованості професійних компетентностей залежить його майстерність. Ці критерії означають, що повноцінна професійна діяльність складається з трьох компонентів: мотиваційного, операційно–виконавчого та рефлексивно–оцінного.

Високий рівень професійних компетентностей є вирішальним чинником соціальної захищеності і професійного розвитку працівників, а його досягнення – головним завданням установ професійної освіти. Спираючись на визначення Е.Ф. Зеєра, В.А. Наперова, Л.П. Паніної, Є.Г. Сафонової, А.В.Смирнова, В.Ф. Спіридонова, Є.Є. Симанюк, О.А. Шахматової, нами професійна компетентність визначається як готовність і здатність фахівців до реалізації знань, умінь, навиків, досвіду в реальних умовах професійної діяльності. Вивчення матеріалів по даній проблемі і аналіз стану професійної освіти в Україні, проведений з позицій запитів суспільства на підготовку конкурентоздатного фахівця і потреб особи, дозволили зробити висновок про необхідність розробки педагогічних умов, які сприяють формуванню професійних компетентностей випускників установ вищої професійної освіти.

Висновки. Отже, незважаючи на існуючий в даний час плюралізм думок щодо трактування даного поняття, можна констатувати, що більшістю авторів професійна компетентність розглядається в двох спектрах: як мета освіти, професійної підготовки; і як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, що здійснює свою професійну діяльність.

Література

1. Абульханова–Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Банько Н.А. Формирование профессионально–педагогической компетентности у будущих инженеров. Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 218 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. № 10.
4. Васильков В. М., Василькова О. І. Професійне становлення особистості як об'єкт міждисциплінарного аналізу // Матеріали міжвузівської науково–практичної конференції „Методологія сучасних досліджень соціальних, економічних та психологічних проблем регіону”, м. Донецьк, 22 лютого 2000 року. – Донецьк, 2000 – С. 89 – 93.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – <http://www.lexicon.org.ua/dal/k/step7.html>.
6. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ. 1993. – 23 с.

7. Зеер Э.Ф. Организация социально–профессионального становления личности педагога // Психологические особенности профессионального становления личности инженера–педагога. – Свердловск, 1991. – С. 95–113.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – с. 40.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет–журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
10. Казмиренко В. Т. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
11. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002.
12. Нечаев Н. Н. Деятельный подход как основа системного построения модели специалиста // Содержание подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием. – М.: НИИВШ, 1994. – С. 7–19.
13. Павлютенков Е.М., Крыжко В.В. Рабочая книга руководителя школы. Ч.3: Методическая работа в школе: организация и управление. – Запорожье, 1994. – 105 с.
14. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності: – Ч.П.: Навч. Посіб. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К.: ВДЦ „Київський ун–т”, 2001. – 231 с.
15. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
16. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн. – Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково–методичний збірник/Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 С.
17. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста /Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–27.
18. Якуба Е.А. Понятие социальной активности личности // Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ). – Харьков: Изд–во при ХГУ; Вища шк., 1983. – С. 5–12.

Н.Дудник

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Постановка проблемы... Характерной особенностью современного этапа развития страны является повышение личностной значимости человека. Обществу необходима самодостаточная, самостоятельная и активная личность, с высоким уровнем профессионализма и стремлением к личностному и профессиональному росту. В связи с этим современная высшая школа ориентируется на формирование гражданина, патриота и профессионала, стремящегося к саморазвитию. Одним из путей достижения этой цели является организация самообразования личности.

Постоянное увеличение объема информации, ее полное обновление в течение 5–7 лет сделало невозможным получение знаний на всю жизнь. А это значит, что главной задачей стало овладение будущими специалистами методикой получения знаний, умений, навыков, сама концепция непрерывного образования, воспитание потребности в накоплении и совершенствовании тех культурных ценностей и нравственных норм, которые требуются для полноценной гражданской, трудовой и личной жизни. Самообразование – это та неотъемлемая составная часть современного образа жизни, без которой немислимо движение вперед. Особенно важно приобретение навыков самообразования для будущего учителя, т.к. ему принадлежит решающая роль в формировании личности школьника – с активной гражданской позицией и потребностью в саморазвитии.

Анализ основных исследований и публикаций... Изучением проблемы самовоспитания и самообразования личности занимались многие ученые – А.Я.Арет, Ю.К.Бабанский, В.К.Буряк, А.К.Громцева, В.С.Ильин, Н.К.Крупская, А.Е.Пасекунов, П.И.Пидкасистый, Н.А.Половникова, Л.И.Рувинский, Г.Н.Сериков, В.А.Сухомлинский и др.

Вопросы самовоспитания студентов рассматривали Т.А.Бачинская, В.И.Васильченко, Ф.Е.Гарифьянов, Н.И.Дунина, С.Б.Елканов, В.А.Лозовой, М.М.Фицула и др.; особенности самообразования будущих учителей исследовали Т.В.Борисова, А.В.Мудрик, А.В.Петровский, А.И.Щербаков и др.

Современный учитель – не тот, кто только преподает ученикам сумму определенных знаний, а тот, кто учит их учиться, открывает им окно в мир постоянного активного познания, овладения новыми знаниями и творческого применения их в жизни. Это и определяет актуальность формирования у будущих учителей навыков самостоятельного поиска необходимой информации, приобретения новых знаний и совершенствования уже имеющихся с целью повышения уровня профессионально–педагогической компетентности.

Цель статьи состоит в том, чтобы определить роль самообразования в становлении личности будущего учителя.

Изложение основного материала исследования... Нельзя не согласиться с утверждением профессора Л.В.Кондрашовой о том, что приоритетное задание высшей школы состоит в том, чтобы подготовить специалиста с устойчивой установкой на непрерывное самосовершенствование, самообразование и саморазвитие. Достижение этой цели предполагает перенос центра обучения на личность студента, его интересы, потребности и возможности, создание условий для профессионального становления. Все это обуславливает повышение воспитывающей роли обучения в высшей школе [2,24]. При этом очень важно, чтобы формирование у студентов навыков самостоятельной работы, самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя начиналось с первого года обучения в вузе. а самообразование стало не только важным условием повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей, но и структурным компонентом всего учебно–воспитательного процесса в высшей педагогической школе. В.А.Сухомлинский акцентировал внимание на том, что для развития личности большое значение имеет формирование и развитие потребности в самообразовании [4,162]. Нельзя допустить, чтобы человек выходил из школы не только недоученным, но и равнодушным к знаниям. Там, где не воспитывается любовь к знаниям, образованию, науке, книге, культуре, нет настоящей школы[4,164].

К сожалению, школьные методы обучения в большинстве случаев рассчитаны на достижение поставленной цели за счет организации работы школьников в классе и систематического контроля учителя за их деятельностью. «Один из серьезных недостатков процесса обучения, – отмечал В.А.Сухомлинский, – состоит в том, что у учащихся не вырабатываются под руководством учителя важнейшие умения, – такие как умение читать дополнительную литературу, умение делать разнообразные записи по учебнику и умение контролировать себя. Редко можно увидеть такой урок, на котором учитель показал бы ученикам, как начинать чтение учебника, как учить урок по учебнику, как составлять конспект, тезисы». Вузовские же методы предполагают наличие у студентов определенных навыков

самостоятельной работы, умения правильно и творчески использовать знания для решения практических задач.

В.А.Сухомлинский отмечал, что ключ к самообразованию – это практические умения, прежде всего умения читать, писать и работать с книгой.

Мы согласны с мнением В.А.Сластенина, который считает, что первый год обучения в университете из-за противоречий между подготовкой старшеклассников к обучению в вузе и требованиями высшей школы можно отнести к особому этапу социально-психологической адаптации студентов к новым условиям жизни и деятельности [3,64].

Исследования, проведенные разными авторами в различное время (М.В.Левченко, 1973г.; Г.Н.Сериков, 1987г. и др.), показывают, что у большинства первокурсников недостаточно сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учащихся самостоятельно овладеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, слабо развиты основные общеучебные умения (работа с конспектами и книгами, планирование бюджета времени, самоорганизация и самоуправление и др.).

С целью выявления мнения сегодняшних первокурсников об уровне их школьной подготовки к самостоятельной учебной работе в вузе нами на базе Криворожского государственного педагогического университета было проведено исследование. В исследовании принимали участие 97 студентов I курса географического и естественного факультетов.

В начале второго семестра первокурсникам была предложена анкета, за основу которой мы взяли вопросы, разработанные Н.А.Березовиным и Л.М.Морозовой[1].

1. как вас подготовила школа к продолжению учебы в университете?
2. какими умениями и навыками в организации самостоятельной работы вы овладели до поступления в университет?
3. какими умениями и навыками организации самостоятельной работы университет должен вооружить первокурсника?
4. преподаватели каких дисциплин учат вас организовывать самостоятельную работу?
5. с какими трудностями вы встречаетесь во время слушания лекций? Подготовки к семинарам?
6. что, на ваш взгляд, нужно изменить в системе учебы «школа-вуз» для обеспечения взаимосвязи между самостоятельной работой учеников и студентов?

37% респондентов считают, что школа подготовила их к учебе в университете: «школа дала хорошую подготовку для последующего обучения, потому что научила быть самостоятельным», «в школе я получил объем знаний, необходимый для учебы в университете», «благодаря школе я научилась быть собранной, ответственной».

54% первокурсников считают, что уровень их школьной подготовки к учебе в университете можно оценить как средний или недостаточный: «в школе лишь в старших классах больше времени отводилось для самостоятельной работы, а в университете – это основная форма обучения», «в школе была незначительная нагрузка, а в университете – больш□ая».

9% респондентов отметили, что школа плохо подготовила их к учебе в университете, и поэтому «учиться достаточно сложно».

Интересно, что почти половина студентов (51%) оценивают значение своей школьной подготовки для обучения в университете лишь одним–двумя словами: хорошо, недостаточно хорошо, нормально, слабо, плохо. Кое–кто из первокурсников сосредотачивают внимание лишь на ее формальной, внешней характеристике – на качестве аттестата: «Мне школа дала неплохой аттестат». 7% опрошенных рассматривают школьную подготовку лишь как условие для поступления в университет, не связывая ее с дальнейшей успеваемостью.

Отвечая на второй вопрос, 17% опрошенных подчеркивают отсутствие у них умений и навыков самостоятельной работы. Другие первокурсники отмечают сформированность у них умения работать с литературными источниками (учебниками, дополнительной литературой) – 44%, умения конспектировать – 32% и самостоятельно искать дополнительную литературу по теме – 26%. Среди других умений организации самостоятельной работы, которыми студенты хотя бы частично овладели еще в школе, можно выделить работу на компьютере, умение быстро писать и готовить рефераты и доклады.

Анализ ответов на третий вопрос свидетельствует о том, что студенты хотели бы научиться работать с алфавитным и систематическими каталогами библиотеки – 37%, рационально планировать и распределять свое время для учебы и отдыха – 14%, 21% студентов стремятся приобрести навыки, необходимые для самостоятельной учебной работы («нам нужно рассказать побольше о самостоятельной работе и дать возможность привыкнуть к ней»), 12% первокурсников хотят научиться самостоятельно работать с книгой, 9% – научиться «умению правильно конспектировать лекции» и «составлять «удобные» конспекты», 5% считают необходимым научиться внимательно слушать лекцию и понимать лектора. 9% студентов стремятся научиться думать самостоятельно, правильно выражать свое мнение и уметь общаться с людьми. 2% считают, что в университете нужно научиться быстро писать, а еще 2% – научиться работать на компьютере. Почти 28% первокурсников не ответили на этот вопрос или ограничились ответом «не знаю».

Большинство первокурсников, отвечая на 4 вопрос, отметили, что «все преподаватели учат организации самостоятельной работы», но большее внимание этому вопросу, по мнению студентов, уделяют преподаватели специальных дисциплин. Это говорит о том, что преподаватели предметов педагогического цикла (в связи со спецификой читаемых курсов) должны уделять больше внимания формированию у будущих учителей навыков самообразования.

Среди основных трудностей, с которыми встречаются студенты 1 курса, можно выделить такие, что связаны с переходом на новые формы обучения – лекции, семинары, практические занятия («тяжело пока еще привыкать к семинарам», «сложно сосредотачиваться на учебном материале на протяжении всей лекции»); повышением роли самостоятельности студентов в учебном процессе («бывает сложно, потому что нужно самостоятельно прорабатывать темы»). Определенные трудности возникают у первокурсников и в связи со значительным увеличением объемов учебной информации(12%).

Почти 14% студентов I курса испытывают трудности, связанные с восприятием учебной информации. Причина этого кроется в неполном понимании содержания лекционного материала («непонятно значение некоторых слов и терминов»), быстром темпе речи лектора и, соответственно, в низком уровне сформированности у студентов умения воспринимать учебный материал «на слух», в неумении студентов сосредотачиваться и распределять внимание.

Многие (35%) не успевают записать лекцию, а тем более – разобраться в ней («не всегда успеваю конспектировать лекцию, выделять главное», «не умею выделять главное – хочется, как в школе, записать и запомнить все»).

Таким образом, выпускники средних школ недостаточно подготовлены к полному восприятию вузовского программного материала. Они не успевают самостоятельно осмысливать знания, обдумывать их, выражать свою точку зрения, аргументировать и отстаивать ее.

Во время подготовки к семинарским занятиям у студентов возникают трудности, связанные с тем, что «не всегда понимаешь вопросы, которые нужно подготовить», «сложно найти ответ на вопрос». Почти 52% первокурсников указывают на недостаточное количество учебников и учебной литературы в библиотеке для полной и глубокой подготовки к семинарам. 17% респондентов говорят о недостатке времени для подготовки к семинарским занятиям.

Ответы первокурсников на 6-й вопрос сводились к тому, чтобы еще в школе учителя уделяли внимание организации самостоятельной работы школьников, формированию у них рациональных приемов умственного труда.

Еще в 1969 г. В.А.Сухомлинский говорил: «С каждым десятилетием все больше на передний план выступает задача воспитания любви к самообразованию и умения самостоятельно овладеть знаниями». Но данные нашего исследования показали, что за несколько последних десятилетий уровень подготовленности старшеклассников к обучению в высшей школе фактически не изменился и имеет довольно низкие показатели.

Современные студенты педагогических вузов – будущие учителя – могут изменить сложившуюся за десятки лет ситуацию. Для этого необходимо, чтобы в педагогическом вузе весь учебно-воспитательный процесс был направлен на формирование у студентов опыта самообразовательной деятельности, приобретение будущими специалистами навыков самостоятельного поиска информации.

Большую роль в формировании у студентов навыков самообразования имеет личность преподавателя высшей школы. Ведь самообразование, – как отмечал В.А.Сухомлинский, – это не механическое пополнение знаний, не замкнутость и оторванность от людей, а живые человеческие взаимоотношения... Суть их должна состоять в обмене знаниями и умениями. Передавая свои знания людям, человек познает другого человека и себя. Интеллектуальные чувства при этом переплетаются с чувствами нравственными; человек переживает в себе рождение чувства долга перед людьми [4,164].

Вывод. Таким образом, формирование у будущих педагогов навыков самообразования способствует не только активизации их интеллектуального развития, но и является одним из условий их личностного самоутверждения, способствует превращению личностно-общественных целей в действенный внутренний стимул профессионального становления студентов, закрепления и развития активной профессиональной позиции и творческого стиля их деятельности.

Литература

1. Березовин Н.А., Морозова Л.И. Адаптация первокурсников к педагогическому процессу вуза//Педагогика высшей и средней специальной школы. Вып.2. – Минск: Университетское, 1988. – С.26–40.
2. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог, 2001.

3. Слостенин В.А.Формирование личности учителя советской школы в процессе педагогической подготовки. – М.: Просвещение,1976. – 160с.
4. Сухомлинский В.А.Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия,1971.– 336с.

Л.Зеленська

ОРГАНІЗАЦІЙНО–УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ДІЯЛЬНОСТІ РЕКТОРСЬКОГО СКЛАДУ ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

Актуальність та ступінь розробки проблеми. У сучасних умовах суспільство усвідомлює необхідність нового бачення завдань, структури та змісту вищої освіти, які орієнтовані на входження України в європейський освітній простір, задоволення потреби в універсальності навчання на більш високому рівні, надання вищим навчальним закладам академічної автономії.

Одним із найважливіших резервів для підвищення ефективності функціонування вищої освіти є покращення рівня освітнього менеджменту, який передбачає децентралізацію управління; запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги й позитивної мотивації; демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестацію; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів тощо.

Проблематиці оцінки рівня управлінської діяльності в освітній галузі присвячені дослідження В.Бондаря, Г.Єльнікової, А.Жилиної, В.Зверєвої, Ю.Конаржевського, В.Панасюка, Т.Шамової та ін. Ці дослідження виявили типові проблеми в діяльності керівника навчального закладу, визначили їх природу, роль і місце в розвитку системи освіти.

Разом з цим, слід відзначити, що поза увагою дослідників залишаються питання ретроспективного аналізу досвіду управлінської діяльності менеджерів вітчизняної вищої школи.

Мета статті – визначити повноваження ректорського складу вищих навчальних закладів України ХІХ століття й схарактеризувати ті професійно важливі якості особистості керівника, які забезпечували необхідний рівень професійної продуктивності, ідентичності та зрілості особистості в зазначених історичних умовах.

Основні результати дослідження. Як відомо, початок ХІХ століття в історії Російської імперії ознаменував сходження на престол молодого і енергійного, вихованого в ліберальному дусі Олександра І. Новий імператор пов'язував суспільний прогрес з розвитком освіти і мріяв про перетворення Росії в освічену монархію.

У зв'язку з цим російські університети на початку ХІХ ст. повинні були не лише готувати нові кадри фахівців для держави, а й виконувати важливу ідейно–виховну роль у суспільстві як центри просвітницької культури. Російський уряд прагнув таким чином викликати до життя нове покоління еліти, здатної сприймати ідеї та програми розвитку освіченого абсолютизму. Тому університетський Статут 1804 р. набагато випереджав суспільство, на яке був розрахований, а автономія, делегована вітчизняним університетам, виглядала безпрецедентним явищем для самодержавної Російської імперії початку ХІХ століття. Зокрема, вітчизняні університети одержали право на самоврядування, контроль над підвідомчими навчальними закладами, цензуру на території відповідного учбового округу, право на суд над службовцями свого відомства та їхніми родинами, наявність власної поліції, звільнення від

митних податків, виборність усіх без винятку посадових осіб та колегіальність в управлінні зверху до низу, право встановлювати власні стандарти навчального процесу та наукової діяльності, нарешті, право надання посад, ступенів і чинів [1].

Функції законодавчої влади зосереджувала в свої руках університетська Рада. Виконавчим органом виступало Правління, очолюване ректором. Ректор обирався з числа ординарних професорів терміном на один рік. Його кандидатура за поданням міністра освіти затверджувалась імператором, і лише ним ректор міг бути зміщений з посади. Відносно короткий термін перебування на посаді мотивувався бажанням уникнути зловживань владою з його боку. Процедура виборів ректора також була демократичною – балотуватися мали право всі члени університетської Ради. Обирався той, хто отримував найбільшу кількість «білих кульок». Ректор був лише «першим серед рівних». Його рішення та дії могли бути легко оскаржені в засіданні Вченої Ради або в університетському суді [2, 38].

Підкреслимо, що ефективність і демократичність подібної системи управління чітко простежується в діяльності Харківського університету першого десятиріччя його існування. Так, першим ректором Харківського університету був обраний І.Рижський, який належав до когорти прогресивної професури і користувався повагою і авторитетом як серед ученої колегії, так і серед студентів й співробітників університету. Це підтверджує той факт, що він обирався на цю посаду шість разів (з перервою в 1807 р.). Попечитель навчального округу С.Потоцький у листі міністру народної освіти А.Розумовському писав: «Столь многократные выборы И.Рижского служат несомненным доказательством достоинств чиновника и той доверенности и уважения, каковые приобрел он от своих сотоварищей» [3,8].

Вивчення історико–педагогічних джерел [1,2,3,4,5] засвідчує, що в означених історичних умовах І.Рижський був «істинним і достойним представником університету, справжнім «*rector magnificus*», людиною, яка виділялася серед ученого товариства і своїм ученим авторитетом, і діловою енергією, і знанням народного буття і, на кінець, своїми моральними якостями». Він був чесним і безкорисним, не мав додаткових заробітків і власного маєтку. За споминами Т.Селіванова «тримався завжди з достоїнством, але без гордості і пихатості, був ввічливим, завинившим робив зауваження публічно, але демократично».

Багато сил і часу він віддавав адміністративній роботі. В обов'язки ректора входило керівництво фінансовими і господарськими справами, навчально–виховним процесом, видавничою діяльністю; розгляд адміністративних і громадських справ, які стосувались викладачів і студентів всіх навчальних закладів округу та членів їх сімей.

Іншим напрямом роботи І.Рижського була викладацька діяльність. Його навчальне навантаження складало 6–8 годин на тиждень. Професор читав лекції з риторики, поезики, теорії словесності, керуючись переважно власними посібниками. Студенти високо цінували педагогічну майстерність І.Рижського, наголошуючи на його умінні викладати свій предмет зрозуміло, з аналізом різних наукових підходів і водночас з великим натхненням [3,8].

Підкреслимо, що не дивлячись на величезну адміністративну і викладацьку навантаженість, І. Рижський проводив активну наукову роботу. Високу оцінку і визнання в наукових колах одержали його роботи «Введение в круг словесности», «Опыт риторики», «Политическое состояние в древнем мире во время царей, республики, императоров». З цього приводу професор

М.Халанський писав:» За повнотою відомостей, ґрунтовністю, ясністю викладу курс теорії словесності І.Рижського був для свого часу явищем дійсно видатним. Рівного йому за значенням російська література не має до цього часу» [3,9].

Однак, як показали результати проведеного дослідження, започатковані освітні реформи зазнали значних змін в період політичної реакції, яка стала наслідком завершення війн з Наполеоном. Вона була спрямована проти всієї спадщини Просвітництва і сягнула свого апогею на початку 20-х років ХІХ століття. Зокрема, міністерство посилило адміністративний вплив на університети, подовживши термін повноважень ректора з одного до трьох років. Унаслідок цього ректор уже не вдовольнявся роллю «першого серед рівних». Завдяки підтримці з боку бюрократії ректори піднялися набагато вище від своїх колег, що відразу змінило стиль їхнього управління та характер взаємин з підлеглими. Самовпевненість, пиha, зверхнє ставлення до професорів і неодмінно, пов'язана з цим схильність до самовладдя були притаманні більшості тих ректорів, які завдячували своїм становищем уряду, а не університетській колегії. Прикладом може слугувати ректорство А.Стойковича, який змінив на цій посаді в Харківському університеті І.Рижського. В особистому листі до міністра народної освіти він виявляв готовність стати призначеним, а не обраним ректором всупереч статуту і в обхід професорської колегії [2].

Зауважимо, що А.Стойкович – випускник Геттінгенського університету, фізик, був яскравою особистістю з безперечними адміністративними здібностями. Він став першим іноземцем, обраним на посаду ректора, і першим, хто змушений був покинути своє місце з ганьбою. А Стойкович, як випливало з пред'явлених йому звинувачень університетського суду, поєднував світський лоск, блискучий інтелект і великий життєвий досвід не лише з даром політика й дипломата, а й з гарячковою жадобою особистого збагачення та спритністю комерсанта. Він поспішив скористатись спочатку університетськими пільгами, а потім і величезною ректорською владою, щоб розгорнути через підставних осіб торгівлю забороненими на той час імпортованими товарами. Серед звинувачень, пред'явлених А.Стойковичу, найменшим було примусове нав'язування свого підручника з фізики для використання в межах учбового округу. Набагато серйознішими виглядали спроби уникнути митного оподаткування при перевезенні комерційних товарів, хабарі, торгівля університетськими дипломами та посадами тощо [2,71]. Усе це, виступивши на поверхню, завдавало величезної моральної шкоди новому університету, компрометувало саму ідею його автономії, а також іноземних фахівців в очах уряду.

Як відомо, новий університетський Статут був прийнятий у 1835 році і пройшов випробування на відкритому в 1834 році Київському університеті. Характерною його особливістю було обмеження автономії вищих навчальних закладів, зміцнення влади попечителя, що супроводжувалося посиленням бюрократичного впливу ректорів і деканів, зростанням їхньої залежності від адміністрації і, навпаки, віддаленням від університетської корпорації. Ректори стали обиратися на чотири роки. Для повторного обрання на цю посаду відтепер потрібне було додаткове обґрунтування. Університетське Правління позбавлялося права суду над ректорами. Ректори ж набували права офіційно робити зауваження та оголошувати догани викладачам. Крім того, між ректором і професорами виростала нова бюрократична ланка у вигляді проректора, вперше запроваджена Статутом 1835 року.

Однак, як свідчать результати проведеного дослідження, в означений період на ректорські посади вітчизняних університетів обиралися їх кращі представники, які з честю виконували покладені на них адміністративні обов'язки: М.Максимович, І.Кронеберг, В.Цих, К.Неволін, О.Полюмбецький та ін. Так, перший ректор Київського університету М.Максимович, підводячи підсумок свого ректорства відзначав: «...Я намагався поєднувати корисність і достоїнство нашого університету, керуватись щирістю і правотою думок і разом з тим бажанням, щоб всі заходи і рішення Ради були виконані в повному обсязі» [4,69].

В аспекті досліджуваної проблеми викликають інтерес і відзиви сучасників щодо управлінської діяльності ректора Київського університету В.Циха. Серед його достоїнств як ректора вони вказували на «вміння підтримати своїм особистим достоїнством значення всієї професорської корпорації, скромність по відношенню до товаришів, відсутність будь-якого зверхнього ставлення до підлеглих, невтомність у діяльності, терпіння і вміння проникати в найменші подробиці багатофункціональної ректорської посади, намагання швидше самому працювати за інших, чим примушувати інших працювати за себе» [4,71]. А сам В.Цих, підводячи підсумок своєї адміністративної діяльності, наголошував: «...Я намагався залишити після себе бездоганну пам'ять людини чесною» [4,71].

Аналіз історико-педагогічних джерел [2,3,4,5] засвідчує, що взаємний компроміс між університетами та правлячим режимом у Російській імперії тривав недовго. Кінець 40-х початок 50-х років XIX століття знову став часом радикальних змін університетської політики російського уряду в країні. В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне наголосити на тому, що університетські Ради були позбавлені виборчих прав, а міністр народної освіти дістав повноваження призначати ректорів і деканів на невизначений термін. Ректору заборонялось викладати, а його обов'язки зводились до виконання суто адміністративних функцій.

Як показали результати проведеного дослідження, саме таким ректором-чиновником був у 50-х роках XIX століття у Харківському університеті К.Фойгт. Не дивлячись на те, що за часів його управлінської діяльності значно покращилась науково-методична база університету, відбулось розширення медичного факультету, відновлено викладання державного права й філософії, ректор не мав достатнього впливу на професорсько-викладацький склад. Особливі стосунки склалися в нього і з студентами, причиною яких була їх віддаленість один від одного і прагнення ректора за будь якої ціни встановити «дисципліну і порядок у студентському середовищі» [3,39].

Отже, в означений період ректори вітчизняних університетів виступали в якості фігури, що уособлювала зовнішню по відношенню до навчального закладу владу, яка, в свою чергу, не сприяла плідній роботі на користь університету.

В аспекті досліджуваної проблеми варто наголосити, що із запровадженням нового статуту 1863 року в системі управління університетами відбулися якісні зміни. Статут значно розширив повноваження колегіальних органів, надавши їм можливість прийняття самостійних рішень з багатьох питань. Аналіз положень Статуту 1863р. дозволяє констатувати, що безпосереднє управління університетами доручалось ректору, посада якого була виборною. Ректор обирався університетською Радою на чотири роки з ординарних професорів університету і затверджувався на цій посаді наказом імператора. Ректору надавався високий чин IV класу [7]. Зауважимо, що в

губернії такий чин мав лише губернатор. Це дає підстави обґрунтовано говорити про те, що статус ректора значно підвищився.

У період дії Статуту 1863 року ректорами, наприклад Харківського університету були відомі вчені та громадські діячі: агроном В.Кочетов, ботанік А.Пітра, економіст Г.Цехановський [5]. На їх долю випало не лише запроваджувати новий Статут у життя, але й відстоювати закладені в ньому демократичні принципи. Зокрема, Г.Цехановський вважав, що «добробут батьківщини залежить від вільного розвитку особистості – фізичної і юридичної, тобто вільного прояву особистості у всіх сферах суспільного життя» [3,47]. Тому свободу, пропаговану в законодавчих актах 60-х років, він вважав найважливішим культурним надбанням російської дійсності.

За словами сучасників, Г.Цехановський був суто колегіальним і неупередженим керівником Ради. Коли він говорив – тихо, обмірковано, обережно, всі відчували, що перед ними людина, яка розуміє відповідальність за кожне слово і не бажає вводити нікого в оману і спокусу. У його ставленні до людей, в його оцінці людських вчинків керівною силою були гуманність і терпимість. Ці риси настільки злились з його моральним обличчям, настільки вжились у ньому, що виокремлювали його як високий взірець, народжений в університетській сфері, серед вільного культу інтелектуальних інтересів [3,47].

За словами М.Алексєєнка, «ректор Г.Цехановський зарекомендував себе як досвідчений і визнаний у наукових колах професор. Він серйозно ставився до викладацької діяльності і постійно займався самовдосконаленням. Різномічно освічений, з великою ерудицією, він представляв в університеті живий, доступний, відкритий для всіх струмок, у якого могли черпати знання всі бажаючі» [3,48].

Як зазначав у спогадах В.Левитський, Г.Цехановський «представляв собою тип тих обраних людей, яким органічно близькі і до прозорливості зрозумілі ідеї і слова, що виражають великий сенс кращих сторін людського життя, тобто ідеї добра, істини, знання й гуманності. Він сам був взірцем для втілення великих ідей, володів якимось особливим промінням лагідного й зігріваючого світла, що йшов із глибини душі. Він був учителем для самих вчителів» [3,48].

Однак урядова політика в галузі освіти у 80-і роки XIX століття, що характеризувалась значним обмеженням прав університетських корпорацій, внесла свої корективи як у процедуру призначення ректорського складу університетів, так і в їх функціональні обов'язки. Так, ректор та декани, які за Статутом 1863 року обиралися Радою і лише затверджувалися на посаді у вищих інстанціях, за Статутом 1884 року призначалися зверху. У п.10 Статуту зазначалося: «Ректор обирається міністром народної освіти з ординарних професорів університету і призначається Височайшим наказом на чотири роки. Після чотирирічного терміну служби ректор може бути залишений з Височайшого дозволу на тій же посаді на наступні чотири роки» [8].

Отже, призначення головних посадовців університету тепер зовсім не залежало від рішення університетської Ради. Одночасно влада їх зростає. Чимала кількість справ відійшла до функцій Правління або підлягала особистому рішенню ректора, а саме: нагляд а) за ходом навчання в університеті і повнотою викладання в ньому; б) за належним виконанням всіма службовцями університету їх обов'язків; в) за дотриманням студентами і сторонніми слухачами установлених правил; г) за належним станом навчально-допоміжних установ університету; д) за збереженням університетського майна тощо. У надзвичайних випадках ректору надавалось

право приймати всі необхідні заходи для підтримки порядку і спокою в університеті, навіть якщо такі заходи значно перевищували його повноваження [8].

Як свідчать результати проведеного дослідження, із введенням нового статуту відбулася і зміна ректора Харківського університету. Високоосвічений, м'який за характером виборний ректор Г.Цехановський прийшовся «не до двору» і повинен був вийти у відставку у прихованій формі відпустки за кордон [2,139]. Ось як згадував про цю подію Д.Багалій: «За лебедину пісню автономного університетського життя була промова, що виголосив її останній виборний ректор Г.Цехановський на акті 1884 р. У промові цій підбито підсумки минулого і проведено думки про корисні наслідки для університету статуту 1863р., що вніс чималий поступ у всі сторони університетського життя, збільшивши наукові сили й порационалізувавши методи викладання, так що російська наука піднесла своє значення до західноєвропейського масштабу» [2,139].

Важливо зазначити, що у 1885 році відбулося приховане розслідування спрямованості лекційних курсів з політичної економії колишнього ректора, оскільки, як було підкреслено у заяві департаменту поліції, у лекціях Г.Цехановського аналізувалась теорія К.Маркса. І лише після втручання попечителя навчального округу було прийнято рішення залишити професора на службі в університеті. На посаду ж ректора Харківського університету було призначено І.Щелкова.

Висновки... Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що організаційно–управлінська діяльність ректорського складу вітчизняних університетів XIX століття прямо пропорційно залежала від об'єктивних факторів розвитку Російської держави і визначалась урядовою політикою в галузі освіти, що знайшла віддзеркалення в університетських статутах. Однак ефективність її функціонування диктувалась потребами запровадження університетської автономії й колегіального самоврядування; демократизації процедури призначення керівників вищих навчальних закладів; набуття ними професійно важливих якостей, які забезпечували необхідний рівень професійної продуктивності, ідентичності та зрілості особистості в зазначених історичних умовах.

Література

1. Багалей Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). – Т.1. (1802–1815гг.) – Х., 1893–1898.
2. Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна за 200 років / В.С.Бакіров, В.М.Духопельніков, Б.П.Зайцев, В.І.Кадеєв, С.І.Посохов. – Х.: Фоліо, 2004. – 750с.
3. Служение Отечеству и долгу: Очерки о жизни и деятельности ректоров Харьковских вузов (1805–2004гг.) /Под ред. Астаховой В.Н. – Х.: Изд-во НУА: Золотые страницы, 2004. – 748с.
4. Шульгин В. История университета св.Владимира. Сочинение Виталия Шульгина, орд. проф. унив. Св. Владимира. – СПб, 1860. – 230с.
5. Харьковский государственный университет. Ректоры: Библиографический словарь ученых Харьковского университета: Т.1: Ректоры (1805–1916). – Х., 1999. – 126с.
6. Общий Устав императорских Российских университетов 1835 г. – Х.: Тип. ун-та, 1837. – 50с.
7. Общий Устав императорских Российских университетов. – СПб, 1863.
8. Общий Устав императорских Российских университетов. – СПб, 1884.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Актуальність і ступінь розробки проблеми. Розбудова незалежної правової України вимагає формування активної, громадсько–свідомої, компетентної особистості. Серед якостей, що забезпечують повноцінний її розвиток, учені й практики визначають відповідальність. Важливість саме такої якості обумовлюється протиріччям між прискореним розвитком виробничих сил, виникненням нових форм організації праці, зміною суспільних відносин, інформаційним вибухом й низьким рівнем підготовки фахівців, несерйозним ставленням багатьох з них як до навчання в студентські роки, так і до праці в конкретних виробничих умовах.

Одним із шляхів розв'язання цього протиріччя є формування відповідальності у майбутніх працівників, зокрема фармацевтичної галузі.

Підкреслимо, що серйозні вимоги до провізора (фармацевта), його професійних і особистих якостей зумовлені, перш за все, специфікою самої науки, а також розширенням спектра функціональних обов'язків фахівців. Так, як відомо, термін «фармація» походить від єгипетського слова «фармаки», що означає той, хто дарує безпеку й зцілення.

Аналіз психолого–педагогічних джерел з проблеми дослідження дає змогу констатувати, що питання професійної відповідальності фахівців різних галузей порушувались в роботах Г.Васяновича, Е.Зеєра, І.Іванова, О.Ельбрехт, А.Кузьминського, Ю.Фокіна та ін. Однак проблема формування відповідальності у працівників фармацевтичної галузі не стала об'єктом спеціального дослідження

Мета статті – визначити і схарактеризувати структурні компоненти категорії «професійна відповідальність провізора (фармацевта)».

Основні результати дослідження. У ході наукового пошуку встановлено, що професійна відповідальність у визначеннях учених представлена як «необхідність», «виконання норм, правил, обов'язків», «своєрідний стан свідомості», «контроль над діяльністю», «ставлення до чинних повноважень», «загальноприйнятий стандарт професійної поведінки», «якість (риса) особистості».

Ми поділяємо думку А.Кузьминського, який наголошує на тому, що «відповідальність становить основу моралі, той стрижень, на який нанизують всі інші якості особистості» [1]. Тому професійну відповідальність не можна розглядати поза розвитком якостей, сукупність яких визначає ставлення до виконання професійних обов'язків і професійну поведінку. Більше того, концептуальна багатоаспектна сутність поняття «професійна відповідальність» розкривається лише через інтегративну єдність професійно значущих якостей. Їх сукупність визначає структуру професійної відповідальності фахівця на якісному рівні. Якщо розглядати професійну відповідальність як систему, то якості, що характеризують її прояв, слід вважати її компонентами.

Підкреслимо, що важливою умовою успішного функціонування цієї системи є її цілісність, що зумовлює взаємовплив і взаєморозвиток усіх компонентів.

У контексті сказаного вище, фахівець фармацевтичної галузі є носієм певної сукупності якостей, що характеризують його професійну відповідальність. Так, до першої групи якостей, що задовольняють вимоги

щодо ставлення відповідального суб'єкта фармації до професійної діяльності відносимо дисциплінованість, добросовісність, урівноваженість, працелюбність, активність, ініціативність, організованість, спостережливість, старанність, оперативність та ін. Ці якості дають можливість впорядковувати власну професійну діяльність, здійснювати її на належному рівні й визначати культуру, естетичність та раціональність продуктивної праці.

Не менш важливими є якості першої групи, що характеризують ставлення відповідального провізора (фармацевта) до інших людей (колег, пацієнтів, лікарів, постачальників тощо), а саме: уважність до них, готовність до співпраці, ввічливість, доброзичливість, великодушність, тактовність, дипломатичність, чесність, справедливість, порядність, вихованість, терпимість, вимогливість, повага. Побудова взаємодії на таких засадах сприяє налагодженню тісного контакту, вселяє у хворого віру на одужання, формує позитивні настанови й емоції [2].

Зауважимо, що стиль роботи провізора (фармацевта) має полягати не лише в тому, щоб працювати старанно й дисципліновано, але й на совість. Це важливо, перш за все тому, що хворий, як правило, не в змозі перевірити ні якість, ні кількість виготовленого препарату, що накладає додаткову відповідальність на працівника фармацевтичної галузі.

Наступна підгрупа якостей характеризує ставлення провізора (фармацевта) до самого себе. Це самокритичність, вимогливість, самовпевненість, самоповага. Самоставлення провізора (фармацевта), як і будь-якого іншого фахівця, тісно пов'язано з процесом самопізнання. Інтерпретуючи ідею В.Століна [3] в ракурсі нашого дослідження, будемо розуміти процес самопізнання як процес наповнення самосвідомості змістом, що пов'язує фармацевта (провізора) з іншими людьми, колегами, з усім суспільством. Пізнаючи себе, фахівець трансформує сукупність своїх професійно значущих характеристик, професійну поведінку, вчинки, почуття в об'єкт самопізнання, аналізує їх і здійснює самооцінку. Адекватна самооцінка позитивно впливає на впевненість у професійній поведінці, сприяє успішній виробничій діяльності. Занижена самооцінка породжує невпевненість, що проявляється в тривожності, хвилюванні, погіршенні спілкування з колегами і пацієнтами, неспроможності реалізувати свої можливості. Завищена ж самооцінка веде до надмірної самовпевненості. Спеціалісти з такою самооцінкою не здатні аналізувати свої професійні дії, занижують вимоги до себе, вказівки керівників або колег на помилки в їхній діяльності сприймають як причіпки, упереджене ставлення до себе, а відтак виявляються нездатними їх усувати. У зв'язку з цим першочергової ваги набуває вимога особистої відповідальності провізора (фармацевта) за підтримку і оцінку своєї компетентності.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що до першої групи якостей слід віднести й ті, що характеризують ставлення відповідального провізора (фармацевта) до суспільної та особистої власності: акуратність, бережливість, економність. Це аргументується в першу чергу тим, що основною частиною діяльності провізора (фармацевта) є «сприяння раціональному й економному призначенню та правильному використанню лікарських засобів» [2,70]. Окрім того, вироблення названої групи якостей забезпечує дотримання працівниками правил користування обладнанням і приладами, гарантує слідування вимогам охорони праці й техніки безпеки під час виробництва лікарських препаратів.

З нашої точки зору, другу групу професійно важливих якостей, які забезпечують формування відповідальності у провізора (фармацевта), складають

ті, що задовольняють вимоги щодо вольових зусиль і визначають уміння й готовність керувати своєю поведінкою: цілеспрямованість, принциповість, наполегливість, рішучість, самовладання, витримка, мужність, сміливість.

Як відомо, воля пов'язана з саморегуляцією поведінки, діяльності, психічних станів. Саморегуляція – це властивість людини, що виявляється в умінні використовувати свої внутрішні резерви, оптимально розподіляти зусилля і врівноважувати стосунки між собою і навколишніми людьми, колегами, суспільством, долати перепони при досягненні мети. Вольова регуляція поведінки людини розвивається передусім через перетворення спонтанних, ненавмисних психічних процесів у довільні завдяки набуттю людиною вмінь контролювати свої дії і поведінку та вдосконалювати емоційно-вольові якості [4,142]. У цьому напрямі обов'язковим для провізора (фармацевта) є дотримання високого почуття такту, делікатність, співпереживання, уміння користуватись словом, виразом обличчя, манерою спілкування тощо.

Оволодіння прийомами саморегуляції дає провізору (фармацевту) змогу виявляти і вирішувати складні та перспективні завдання, що вимагають мобілізації, додання складних ситуацій, налаштування на продуктивну діяльність, самовдосконалення.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає підстави для висновку, що структуру професійної відповідальності працівників фармацевтичної галузі слід розглядати як сукупність професійно значущих якостей особистості, що задовольняють вимоги щодо ставлення відповідального суб'єкта фармації до професійної діяльності. Усвідомлення цих вимог, перетворення їх у фактор, що регулює поведінку працівника фармацевтичної галузі, його ставлення до своєї діяльності, є центральною ланкою у формуванні його професійної відповідальності.

Література:

1. Кузьминський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. – Черкаси: Видав. Відділ ЧДУ, 2002. – 290с.
2. Фармацевтическая этика и деонтология. Тексты лекций / Мнушко З.Н., Дихтярева Н.М., Чернобровая Н.В., Хименко С.В. – Х.: Изд.-во НФАУ: Золотые страницы, 2002.– 88с.
3. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1983. – 284с.
4. Ельбрехт О. Проблеми розвитку професійної відповідальності викладача // Освіта і управління. – Т.9. – №1. – 2006. – С.137–144.
5. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учеб. для студ. вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 285с.

О.Іванов, А.Блудова, В.Попов

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЗА ПРОГРАМОЮ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми: основними задачами роботи є:

- надання викладачам та учням ПТНЗ інформації про роль, види та форми самостійної роботи за лекційно-семінарською формою навчання;
- ознайомлення з основними прийомами планування та нормування самостійної роботи;
- наведення форм та методів безпосередньої організації самостійної роботи та її контролю.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Досвід роботи при підготовці фахівців у Донецькому вищому професійному машинобудівному училищі, яке здійснює підготовку молодших спеціалістів (III атестаційний

рівень акредитації) за напрямком „Інженерна механіка» на базі професійно-технічної освіти протягом двох навчальних років.

Навчально-виробничий процес у групах побудований за лекційно-семінарською системою. Лише у 17% учнів під час навчання за вказаною системою не виникає суттєвих труднощів. Для 71% учнів виникають певні труднощі при самостійному опрацюванні матеріалу, оскільки самостійна форма роботи при попередній підготовці кваліфікованих робітників не достатньо широкого застосовується. Результати проведеного в училищі опитування виявили, що учні, у яких виникають проблеми при самостійному опрацюванні навчального матеріалу, бачать наступні причини цього: 36% - необхідність працювати з різними літературними джерелами, недостатня забезпеченість навчально-методичною літературою за предметами; 27% - не зрозуміли методику самостійної роботи з навчально-методичною та науковою літературою, використання альтернативних джерел інформації для підготовки; 37% - психологічні труднощі при самостійному навчанні (відсутність поряд викладача чи майстра виробничого навчання, невпевненість у правильності власних дій та обраних методів).

Розробка дозволяє надати допомогу викладачам та учням у подоланні труднощів, що виникають у учнів груп III акредитаційного рівня, інтенсифікувати навчально-пізнавальну діяльність учнів і, зокрема, самостійну роботу.

Формування цілей статті. В роботі висвітлені: роль самостійної пізнавальної діяльності у формуванні сучасного фахівця, планування самостійної роботи, нормування самостійної роботи, організація самостійної роботи, контроль самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Подано визначення самостійної роботи учня, під якою розуміється засіб залучення учня до самостійної пізнавальної діяльності, що формує у нього психологічну потребу в систематичній самоосвіті[1]. Визначаються наступні форми самостійної роботи:

- а) самостійна робота в позааудиторний час:
- опрацювання лекційного матеріалу, робота з науково-технічною літературою при вивченні розділів лекційного курсу, винесених на самостійне опрацювання;
 - підготовка до семінарів, лабораторних і практичних занять;
 - рішення задач, виданих на практичних заняттях;
 - підготовка до контрольних робіт, колоквиумів;
 - виконання курсових проектів (робіт) і індивідуальних завдань, передбачених учбовим планом;
 - виконання випускних кваліфікаційних робіт і т.д.
- б) самостійна робота в аудиторний час:
- виконання самостійних робіт;
 - виконання контрольних робіт, креслень, складання схем, діаграм;
 - рішення задач;
 - робота з довідковою, методичною і науковою літературою;
 - захист виконаних робіт;
 - оперативне (поточне) опитування за окремими темами дисципліни, що вивчаються;
 - співбесіда, колоквиуми; ділові ігри, дискусії, конференції;
 - тестування і т.д.

Програмою самостійної діяльності рекомендовано включити наступні компоненти [2]:

а) розділи, теми, окремі питання дисципліни, що виносяться для самостійного вивчення;

б) вправи, завдання, тренінги і ін. матеріали, що дозволяють розвивати навички і уміння, пов'язані з професійною діяльністю майбутнього фахівця;

в) планування самостійної роботи у вигляді аудиторної самостійної роботи під спостереженням викладача і самостійної позааудиторної роботи;

г) технології організації самостійної роботи;

д) організацію контролю освоєння матеріалу в результаті самостійної роботи і досягнення мети і завдань вивчення дисципліни.

Планування процесу самостійної роботи учням здійснюється таким чином [3]:

а) повторення раніше вивченого теоретичного матеріалу;

б) визначення головних питань теми;

в) складання тезисів за темою;

г) виконання вправ, розв'язання задач;

д) аналіз виконаної роботи, її самооцінка.

При нормуванні самостійної роботи учнів необхідно вирішити наступні задачі:

а) визначити бюджет часу для проведення самостійної роботи під час аудиторних занять, який утворюється за рахунок спеціальних методів їх проведення, що мобілізують пізнавальну активність учнів;

б) визначити бюджет часу на кожний вид самостійної роботи.

в) визначити фактичні сумарні витрати часу студентом і витрати за окремими видами робіт.

Необхідно відзначити, що розрахунок бюджету часу для учнів по окремому виду самостійної роботи викладачем можна визначати, виходячи з апріорних суб'єктивних положень, досвіду колег, а також даних за усередненими тимчасовими витратами учнів при виконанні аналогічних завдань. Виконані викладачем розрахунки повинні бути розглянуті на засіданні відповідної методичної комісії.

При нормуванні самостійної роботи рекомендується використовувати наступні види завдань, що поділені на нижченаведені групи:

а) для оволодіння знаннями:

- читання тексту (підручника, першоджерела, додаткової літератури);

- складання плану тексту, графічне зображення структури тексту;

- конспектування тексту, виписки з тексту, робота із словниками і довідниками, ознайомлення з нормативними документами;

- навчально-дослідницька робота, використання аудіо- і відеозаписів, комп'ютерної техніки і Інтернету та інше

б) для закріплення і систематизації знань:

- робота з конспектом лекції (обробка тексту); повторна робота над учбовим матеріалом (підручник, першоджерела, додаткова література аудіо- і відеозаписи);

- складання плану і тез відповіді;

- складання таблиць для систематизації учбового матеріалу;

- вивчення нормативних матеріалів;

- відповіді на контрольні питання;

- аналітична обробка тексту (анотування, рецензування, реферування, контент-аналіз і ін.);

- підготовка повідомлень до виступу на семінарі, конференції;
- підготовка рефератів, доповідей;
- складання бібліографії, тематичних кросвордів; тестування та ін.;
- в) для формування умінь:
 - рішення задач і вправ за зразком;
 - рішення варіативних задач і вправ;
 - виконання креслень, схем; виконання розрахунково-графічних робіт;
 - рішення ситуаційних виробничих (професійних) задач; підготовка до ділових ігор;
 - проектування і моделювання різних видів і компонентів професійної діяльності;
 - підготовка курсових і дипломних робіт (проектів);
 - експериментально-конструкторська робота;
 - дослідно-експериментальна робота; вправи на тренажері; вправи спортивно-оздоровчого характеру;
 - аналіз, рефлексії професійних умінь, з використанням аудіо- і відеотехніки і ін.

При організації самостійної роботи учнів функції лектора полягають у наступному:

- інформування учнів про організацію самостійної роботи в семестрі;
- проведення аналізу і усунення об'єктивних причин перевантажень учнів протягом семестру по своїй дисципліні, не перевищуючи виділених на кожен тиждень планових витрат;
- організація проведення аудиторної і позааудиторної самостійної роботи, а також контроль цієї роботи.

З метою вдосконалення системи контролю самостійної роботи учнів пропонуються наступні форми проведення оцінювання навчальних досягнень:

- співбесіда;
- перевірка індивідуальних завдань;
- семінарські заняття;
- колоквиуми;
- конференції;
- ділові ігри;
- залік по темі, розділу;
- тестування;
- самозвіти;
- контрольні роботи;
- захист курсових проектів і робіт;
- усний і письмовий іспити тощо.

Для контролю ефективності організації самостійної роботи учнів можна проводити анкетування, в ході якого виявляти корисність тих або інших видів і організаційних форм самостійних робіт, правильність і своєчасність їх включення в навчально-виробничий процес, достатність методичного забезпечення, відповідність запланованого часу на їх виконання реально витраченому часу і т.д.

Пропонується використовувати наступні критерії контролю навчальної діяльності учнів [4]:

- рівень освоєння учнем навчального матеріалу;
- уміння учня використовувати теоретичні знання при виконанні практичних завдань;
- обґрунтованість і чіткість викладення відповіді;

- оформлення матеріалу відповідно до вимог стандартів.

Для організації процесу викладання таких дисциплін, як «Основи управління виробництвом та менеджмент», «Обчислювальна техніка та програмування», спостерігалася тенденція зростання рівня засвоєння матеріалу та навчальної активності учнів експериментальних груп у порівнянні з учнями контрольних груп. Так кількість повних правильних відповідей учнів у експериментальних групах станом на кінець листопада місяця у порівнянні з вереснем зросла на 17%, кількість неповних правильних відповідей - на 24%.

Висновки. Застосування розробки та її подальше вдосконалення сприятиме підвищенню рівня засвоєння матеріалу, активності навчально-пізнавальної діяльності учнів, приведенню навчально-виробничого процесу у вищих професійно-технічних закладах до загальноприйнятих норм, що застосовуються у вищих навчальних закладах I рівня акредитації, підготовці випускників до навчання у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації.

Література

1. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в Югорском государственном университете /Сост. О.А.Захарова, Т.В.Маслакова, О.Ф.Шапкина. - Ханты-Мансийск: Изд. ЮГУ, 2005.
2. Организация самостоятельной работы студентов в медицинском вузе: методические рекомендации для преподавателей и студентов очной и заочной форм обучения /Сост. Волчанский М.Е. - Волгоград: Волгоград. гос. мед. универ., 2004.
3. Гелашвили Н. Й. Педагогические основы управления самостоятельной работой студентов в процессе обучения. - Тбилиси: Ганатлеба, 1988.
4. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.

А.Ісаєнко

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ ФІЛОСОФСЬКИХ ЗНАТЬ»

Постановка проблеми. Предмети соціально–економічного циклу є світоглядними, покликані навчити як жити людині у суспільстві, є важливою складовою процесу соціалізації, формування особистості. Передбачається, що випускники нашого навчального закладу працюватимуть з людьми, передусім з дітьми. Формуючи особистість студентів ми, таким чином, закладаємо підвалини майбутніх поколінь активних громадян України. Громадянин є самостійним, індивідуальним членом суспільства, який усвідомлює себе таким, наділений певним комплексом невідчужуваних прав і свобод і відповідає перед суспільством за всі свої дії. Громадянин формується разом із громадянським суспільством і правовою державою. Нинішня Україна – це складне переплетіння суспільних проблем. Саме тому великого значення набуває виховання свідомої особистості, яка могла б правильно орієнтуватися у складній реальності. Викладач сам має бути особистістю зі своїм світоглядом, певними позиціями щодо провідних сфер дійсності. Однак їх не можна нав'язувати студентам. Необхідно висвітлювати різні позиції щодо спірних проблем, віддаючи перевагу найбільш науково обґрунтованим оцінкам фактів, подій, явищ дійсності. Основну увагу слід звернути на зміст виховної роботи, що визначається подіями і суперечностями життя нашого суспільства. Цей зміст, поряд з іншими чинниками, визначає в свою чергу форми і методи виховної роботи зі студентами.

Формулювання цілей статті. Ми пропонуємо розглянути основний зміст виховної роботи у ході викладання курсу “Основи філософських знань”. Цей курс починається з історико-філософського погляду, що покликаний показати студентам історичну послідовність і логіку формування основних філософських течій сучасності, національну специфіку розвитку філософської думки в Україні. Важливо, щоб студенти усвідомили, як формувалися позиції тих чи інших суспільно-політичних сил, їх значення для сучасності та майбутнього українського народу.

Виклад основного матеріалу. При розгляді онтологічних проблем слід звернути увагу студентів на специфіку і суперечності субстанційного та суб’єктивістського, ідеалістичного і матеріалістичного підходів до проблеми буття, їх соціальну обумовленість і значення. Важливо зосередити увагу студентів на різних підходах до проблем співвідношення матерії, духу, свідомості, проблем походження свідомості людини, природи свідомості. Вивчаючи діалектику, студенти мають можливість виявити свої творчі здібності, підбираючи приклади виявлення законів і категорій діалектики в житті природи, людей, суспільства. Вони мають усвідомити відмінності класичної діалектики і сучасної нелінійної діалектики, яка також визнає взаємопов’язаний мінливий характер дійсності, але намагається виявити якомога більше різноманітних, навіть протилежних сторін дійсності, котрі вважає співіснуючими і рівноправними в різноманітній єдності оточуючого світу.

Проблема походження людини має значні виховні можливості. Студентів необхідно ознайомити з різними підходами до проблем походження людини, її сутності, природи, пов’язаними з різними філософськими напрямками. Питання формування особистості, смислу життя, свободи та відповідальності, ціннісних орієнтацій особистості дають можливість зорієнтувати студентів на пошуки оптимальних шляхів особистого розвитку, майбутньої виховної роботи.

Великий виховний потенціал має соціальна філософія. У процесі її вивчення доцільно сформулювати розуміння основних сфер життєдіяльності суспільства, пов’язуючи теоретичний матеріал з найважливішими явищами і подіями суспільного життя. Розглядаючи суспільне виробництво, необхідно висвітлити неоднозначність розуміння його значення для розвитку суспільства. Важливо, щоб студенти засвоїли шляхи оптимізації взаємодії факторів виробництва. Наприклад, американські економісти виявили вищу ефективність виробництва на підприємствах, працівники котрих є їх акціонерами. Доцільно також підкреслити взаємозалежність рівнів економічного і політичного розвитку країни.

Розглядаючи роль суб’єктів суспільного розвитку, слід показати відмінності класових і стратифікаційних підходів до аналізу соціальної структури суспільства, звернути увагу студентів на чинники, що визначають різні оцінки цих проблем. Важливо розкрити демографічні і соціальні проблеми сучасної України. Багато спірних думок існує у нас в країні щодо соціально-етнічних процесів. Необхідно, щоб студенти розуміли відмінності між поняттями «етнос», «народ», «національність» тощо. Наприклад, слід наголосити на тому, що є росіяни – громадяни Росії різного етнічного походження, і є росіяни – громадяни України відповідного етнічного походження. Також важливо показати і пояснити причини і суть різних підходів до проблем російської мови в Україні.

Розглядаючи політичну систему суспільства, необхідно пов’язати матеріал з основними політичними проблемами сучасної України і

завданнями подальшого здійснення конституційної реформи. Слід ознайомити студентів з проблемами вибору оптимальних векторів зовнішньої політики та позиціями з цих проблем основних політичних сил країни, показати зв'язок цих проблем з геополітичними процесами.

Аналіз духовного життя суспільства, різних форм суспільної свідомості дає нагоду ознайомити студентів із сутністю і значенням правосвідомості, моралі, мистецтва, релігії, науки тощо. Розгляд цих питань також доцільно супроводжувати висвітленням відповідних проблем нашої сучасності, суперечностей процесу відродження української духовної культури.

Розділ «Релігієзнавство» вимагає виваженого, об'єктивного, толерантного підходу до його змісту, поваги до релігійних позицій студентів, характеристики релігійно–церковного життя в Україні, політики держави щодо здійснення свободи совісті.

Висновки. У межах даної статті немає можливості докладно охарактеризувати форми і методи виховного впливу на особистість студента, котрі застосовуються в ХГПІ. Вони дуже різноманітні, залежать від особистості викладача, залучення студентів до творчості, можливостей їхнього доступу до різних джерел інформації та інших чинників. Головне, щоб ці форми і методи були спрямовані на кінцевий результат – виховання громадян України, котрі будуть спроможні забезпечити її успіх на шляху прогресу.

Т.Картель

ГУМАНІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–БУДІВЕЛЬНИКІВ

Постановка проблеми. Визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи стає посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти. Щодо нашої системи освіти, то цілком обґрунтовано можна говорити про дефіцит гуманітарної культури. Особливо гостро стоїть сьогодні питання про вдосконалення гуманітарної підготовки майбутніх інженерів. Саме тому одним з найважливіших напрямків розвитку реформування освіти є її гуманізація й гуманітаризація на різних рівнях. Пріоритетні вимоги Болонського процесу також вказують на те, що випускник технічного ВНЗ повинен мати певні професійні знання та вміння і разом з тим бути носієм загальнолюдських духовних та культурних цінностей. Одним з важливих елементів нової стратегії інженерно–технічної освіти в Україні є розширення гуманітарної компоненти. Наповнити гуманітарним змістом процес навчання і виховання пропонує й Державна національна програма «Освіта».

Аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що в вищих навчальних закладах цьому питанню приділяється особлива увага. Проблему гуманізації та гуманітаризації навчально–виховного процесу у технічному вищому навчальному закладі досліджували такі науковці, як Балл Г.О., Гончаренко С.У., Зязюн І., Козлакова Г.А., Марігодов В., Понаморьов О., Романовський О., Слободянюк А., Товажнянський Л. та інші. Окремі питання специфіки гуманітарної підготовки студентів технічних ВНЗ та інтеграції знань гуманітарних та природничих дисциплін у навчальному процесі майбутніх інженерів розглянуті у дослідженнях таких науковців, як Володарська–Зола Л., Вознюк О., Заскалета С., Фоміна М. та інші. Більшість публікацій стосується гуманізації та гуманітаризації освіти у широкому сенсі як формування у людини особливої власної діяльності в ній. Відносно до професійної освіти її гуманітаризація буде означати формування суто

людської форми відношення до світу виробництва (у широкому сенсі) і до своєї власної професійної діяльності у цьому світі виробництва.[6]

Мета нашого дослідження – дослідити, як на практиці можна реалізувати гуманізацію та гуманітаризацію професійної підготовки майбутніх інженерів–будівельників; встановити, які дисципліни найбільше сприяють цьому процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження... Традиційна система масової підготовки інженерів себе вже вичерпала, фахівці колишньої якості вже не будуть потрібні ні промисловості, ні іншим сферам національної економіки, а тим паче – організаціям і фірмам, що створюються і функціонують уже в ринкових умовах.[7] Практика інженерної освіти головним чином полягає в тому, щоб розвивати у майбутніх фахівців навички та вміння вирішувати суто технічні завдання. В недостатній мірі розглядаються людина як суб'єкт науково–технічної діяльності, а також соціальні, загальнокультурні, психологічні та інші сторони науково–технічного прогресу. Одним з недоліків сучасної інженерної освіти є те, що весь процес підготовки фахівця полягає виключно у техносфері.[4] Саме тому досить гостро у нашій системі освіти на сьогоднішній день постає питання про вдосконалення гуманітарної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Стосовно інженерної освіти, то сьогодні все більше чітко відбувається формування її нової філософії, відчутні процеси реальної гуманізації та гуманітаризації цілей, змісту і спрямованості інженерної думки. У світі нових вимог до фахівців все більш актуальною стає проблема гуманітаризації підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю.

За визначенням Г.О.Балла, необхідно розрізнявати «фахівців», які оволоділи всіма методами, засобами, техніками своєї фахової діяльності та «професіоналів», які, крім вищезазначеного, володіють ще й цілісною професійною культурою.[1] Таким чином, наявна необхідність значного гуманітарного елемента в системі навчання та виховання майбутніх інженерів–будівельників. Як стверджує Л.Володарська–Зола, при гуманізації та гуманітаризації навчально–виховного процесу найголовнішим об'єктом навчання та виховання має виступати особистість, а сам процес – стати дійсно гуманітарним.[3]

Вважаємо доцільним розрізнити поняття гуманізації та гуманітаризації освіти. Гуманізм об'єктивно закладений в основі вищої освіти, оскільки її мета – задовольнити потреби людини в оволодінні і застосуванні спеціальних і теоретичних знань, які формують особистість. Втілення ідей гуманізму у вищій школі є гуманізація і гуманітаризація, мета яких полягає у підготовці спеціаліста–гуманіста. Іноді гуманізацію ототожнюють з гуманністю. Але це не так. Гуманізм – це такий комплекс ідей, які установлюють відношення до людини як до найвищої цінності і які визнають її право на свободу, щастя, розвиток і творче виявлення своїх фізичних і духовних сил. Гуманність – це якість особистості, сукупність морально–психологічних якостей, свідоме відношення до людини як до цінності. Як зазначає Є.Шиянов, гуманізація – це процес, який направлений на розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання і спілкування.[9] Взагалі, термін «гуманізація» латинського походження, що означає «олюднення». Тому гуманізація системи освіти передбачає докорінне переосмислення її сутності та змісту. Дійсно гуманістична система освіти забезпечує право особистості на розвиток і самовизначення, визнає власну цінність особистості. Гуманітаризація навчально–виховного процесу передбачає насичення навчальних дисциплін

загальнолюдськими проблемами, цінностями і вимагає змінення принципів гуманітарних, природничих і технічних дисциплін.

В сучасних умовах виробництва фахівець в галузі будівництва виконує багатоаспектні функції: проектно–конструкторську, організаційно–управлінську, контролюючу та інформаційну. Оскільки виконання всіх цих функцій передбачає глибоку професійну та інтелектуальну компетентність, то очевидною стає необхідність підвищення професійної компетенції фахівця і гуманітарної спрямованості технічної освіти.

Ні для кого не секрет, що існуючий загальнокультурний рівень студентів технічних ВНЗ ні в якому разі не може задовольнити тих потреб, які зараз стоять перед суспільством. Це підтвердили й наші спостереження за студентами ОДАБА, в ході яких ми відзначили, що досить часто серед студентів (особливо перших–других курсів) спостерігається невисокий рівень культури мислення, поведінки, спілкування. Значну частину студентів ми охарактеризували як таких, що володіють низькою культурою мовлення. Іноді ми стикалися з тим фактом, що студенти не можуть чітко та грамотно формулювати свої думки, не вміють працювати з науковою літературою. Тому ми не можемо погодитися з досить поширеним підходом до підготовки майбутніх інженерів–будівельників, при якому головна увага приділяється спеціальним дисциплінам, оскільки інженер має досконало знати свою предметну галузь.

Досить дивним в ході нашого спостереження виявилось відношення до гуманітарних дисциплін не тільки студентів, але й деяких викладачів: ця сфера розглядається ними як щось другорядне по відношенню до профілюючих предметів. Цей факт також відзначає О.Вознюк, вказуючи на те, що на конкурсних екзаменах поза увагою залишається рівень загальнокультурного розвитку абітурієнтів.[2] А формування у майбутніх інженерів знань про сучасний світ, про людину не забезпечується збільшенням навчального часу на їх вивчення. Але наявний й той факт, коли «великий обсяг гуманітарних знань може чудово вживатися з низькою культурою і бездуховністю їх носіїв» [8]

Гуманізація та гуманітаризація професійної підготовки майбутніх інженерів–будівельників в нашому досліді здійснювалися наступним чином:

- встановлення відношень співробітництва викладачів та студентів;
- використання таких гуманітарних дисциплін, як педагогіка і психологія;
- вивчення іноземної мови.

Ми виділили саме такі аспекти, оскільки завдання, які стоять перед технічними науками, можуть бути успішно вирішені лише в тісній взаємодії не тільки з представниками фундаментальних природничих наук, але й гуманітарних наук.[5]

Спираючись на результати опитування, можемо відзначити, що серед факторів, які гальмують швидке пристосування до умов праці, випускники ОДАБА називають такі, як:

- незадовільний рівень володіння іноземною мовою;
- невміння організувати роботу з людьми;
- відсутність практичних навичок.

Цілком очевидна недостатність саме гуманітарних знань; також досить важливими в трудовій діяльності молодих інженерів виявляється знання педагогіки та психології. Необхідно відзначити той факт, що більша частина керівників різних ланок є вихованцями саме технічних ВНЗ. Це виступає підтвердженням того, що сучасний фахівець має не тільки добре знати техніку

і технологію виробництва, вміти успішно виконувати інженерні завдання, але й мати тверді моральні принципи, світогляд, культуру спілкування з підлеглими та керівництвом. Відсутність таких якостей може привести до серйозних помилок у майбутній фаховій діяльності.

Знання інженерної психології знадобиться молодим фахівцям при експлуатації автоматизованих систем і технічних засобів, коли необхідно враховувати поведінку, працездатність та втомлюваність персоналу в різних умовах та режимах праці.[5]. Для організації роботи підлеглих дуже важливий для вивчення такий розділ психології, як психологія управління.

Вивчення іноземної мови (в нашому випадку–англійської) в будівельному ВНЗ також значною мірою сприяє спілкуванню викладача зі студентами, що відіграє суттєву роль в процесі гуманізації. Гуманізація навчання базується на повазі викладачами людської гідності студентів, на вірі в їхні потенційні сили.

У зв'язку з невеликою кількістю годин, відведених на вивчення англійської мови у будівельному ВНЗ, ми орієнтуємося на активне навчання. У випадку, коли домінуюча роль належить викладачеві, студент не в змозі повністю розкрити своїх потреб, бажань, настроїв, використати повністю свої інтелектуальні можливості.

Тому на заняттях з англійської мови ми зі студентами виконували наступні види робіт:

- побудувати висловлювання в певній композиційній формі;
- висловити особисту думку з приводу;
- зробити переказ тексту (з фаху, загальнокультурного змісту);
- підготувати усну інформацію;
- виступити під час дискусії з особистою точкою зору щодо проблеми.

За допомогою текстів різного характеру студенти набувають гуманістичної підготовки в процесі вивчення гуманітарної дисципліни.

Готуючи дискусійний матеріал або усну інформацію по темі, у студента з'являється можливість проявити особистісну ініціативу в спілкуванні з викладачем, що є однією з умов гуманізації та гуманітаризації навчання.

Відпрацьовуючи зі студентами вміння ставити питання і відповідати на них, ми тим самим розвиваємо логічне і діалогічне мовлення.

Головна наша увага приділяється тому, щоб надати завданням проблемного характеру, що стає початком творчих процесів мислення. Виконуючи такі завдання, студенти творчо використовують мовні знання, вміння та навички.

При наявності добре підготовленого складу групи ми також використовуємо позанавчальний час студентів, виділений навчальним планом на вивчення іноземної мови. Результат – разом з розвитком іншомовного мовлення підвищується загальний та інтелектуальний розвиток студентів.

Отже, проведене нами дослідження дає можливість дійти таких висновків:

1. Гуманітаризація навчально–виховного процесу допомагає майбутнім інженерам–будівельникам оволодівати гуманістичними цінностями, загальнолюдською культурою, формувати високі моральні, естетичні та інші принципи.

2. Технічний ВНЗ має бути не тільки навчально–науковим, але й культурним центром.

3. Корінна основа гуманізації підготовки майбутніх інженерів полягає в єдності наук про природу та техніку, про суспільство та людину.

4. Такі предмети як іноземна мова, педагогіка та психологія відіграють значну роль у формуванні особистості студента – майбутнього інженера–будівельника, його світогляду та ціннісних орієнтацій.

Література

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: сучасна актуальність і психолого–педагогічні орієнтири//Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи–К., 2000 –с.134–157.
2. Вознюк О. До питання інтеграції знань із гуманітарних дисциплін у професійних навчальних закладах технічного профілю.//Педагогіка і психологія професійної освіти.–2002.–№5.
3. Володарська–Зола Л. До питання про гуманізацію інженерної освіти//Педагогіка і психологія професійної освіти.–2000.–№3.
4. Долженко О.В., Шатуновский В.А. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 191с.
5. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования/Под ред. М.Е. Добрусина: Монография. – Х.: «Рубикон», 1999. – 512с.
6. Козлакова Г.А., Маригодов В.К, Слободянюк А.А. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально–психологический аспекты): Монография. – Севастополь. Изд–во СевГТУ, 2001. – 268с.
7. Тovaжнянсьeй Л., Романовський О., Пономарьов О. Особистісно–орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно–технічної еліти//Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №3.
8. Уваркіна О. Специфіка гуманітарної підготовки студентів вищих медичних закладів освіти//Освіта і управління. – 2002. – Т.5. – №2.
9. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога//Советская педагогика. – 1991. – №9.

Л.Кідіна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний розвиток української держави вимагає оновлення змісту освіти й роботи освітніх навчально-виховних закладів, який залежить значною мірою від рівня підготовки педагогічних кадрів.

Невід'ємною складовою частиною змісту педагогічної освіти виступає педагогічна практика, завдання якої полягає у формуванні практичних професійних компетентностей майбутнього фахівця. Разом із тим педагогічна практика є самостійним, визначальним напрямом підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Виходячи з пріоритетних напрямів національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти, педагогічна наука в процесі пошуку варіативних систем і моделей практичної підготовки майбутніх учителів усіх спеціальностей незалежно від фаху звертається до історичного досвіду організації педагогічної практики й творчого його використання в сучасному навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, які займаються підготовкою фахівців у галузі освіти та виховання.

Аналіз останніх досліджень, в яких почато вирішення означеної проблеми. Наукові праці, в яких розкриваються теоретичні основи організації педагогічної практики (Абдуліна О., Бойко А., Бойко А., Гриньова В., Карпюк І, Мороз О., Розов В., Сипченко О., Сластьонін В., Щербаков А. та ін.), становлять певний інтерес для нашого дослідження.

Аналіз наукових праць, в яких педагогічна практика ґрунтовно досліджується сучасними педагогами та психологами на теоретичному рівні, дозволяє нам стверджувати, що у визначенні ролі педагогічної практики у професійній підготовці, її завдань, функцій, структури і змісту існувало багато підходів. Так, одні вчені (Абдуліна О., Дубасенюк О., Кузьміна Н. та ін.), розглядають мету практики як отримання інформації про навчально-виховний процес, перевірку вірогідності теоретичних положень, формування професійних здібностей, умінь і навичок, їх тренування. Інші – визначають провідну роль педагогічної практики у формуванні особистості майбутнього фахівця, його професійних якостей, що знайшло відбиття в працях Бойко А., Козія М., Розова В., Сипченка В., Сластьоніна В. та ін. Окремі науковці (Булатова Л., Мороз О., Солодухова О. та ін.) розкривають роль педагогічної практики у професійній адаптації молодого фахівця до педагогічної діяльності.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність проблеми, ми спробуємо визначити деякі шляхи ефективності організації педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців дошкільної освіти та виховання.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічна практика, питання її організації та методичного забезпечення зафіксовані в нормативних документах Міністерства освіти і науки України. Проаналізувавши існуючий позитивний досвід організації педагогічної практики, ми вкотре переконались в тому, що від якості її організації залежить рівень загально-педагогічної підготовки фахівця у стінах вищого педагогічного закладу.

Майже в усіх нормативних документах, що стосуються педагогічної практики в освітніх закладах, які здійснюють підготовку фахівців у галузі освіти, зазначається: важливість педагогічної практики зумовлюється тим, що лише в процесі безпосередньої практичної роботи у студентів формуються необхідні для успішної професійної діяльності якості.

Педагогічна практика сприяє здійсненню зв'язку теоретичного навчання з майбутньою самостійною роботою в освітніх навчальних закладах. Під час педагогічної практики закріплюються й поглиблюються теоретичні знання, отримані під час навчання у вищому навчальному закладі, виробляються професійні вміння та навички, розвивається педагогічне мислення й творчі здібності, професійна майстерність тощо.

В той же час педагогічна практика дозволяє оцінити результативність попередньої підготовки.

Відповідно до інструктивних вимог педагогічна практика покликана сприяти вирішенню наступних завдань:

- виховувати у студентів стійкі інтереси і любов до професії учителя, вихователя дитячого дошкільного закладу, потребу в самоосвіті;
- закріпити, поглибити і збагатити психолого-педагогічні і спеціальні знання, їх застосування при розв'язанні конкретних педагогічних завдань;
- формувати й розвивати у майбутніх учителів, вихователів педагогічні вміння та навички, а також професійно значущі якості особистості;
- ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи в школі, дитячому дошкільному навчальному закладі, з передовим педагогічним досвідом;
- виробляти творчий, дослідницький підхід до педагогічної діяльності;

- вміти прогнозувати й передбачати результати свого педагогічного впливу на особистість вихованців, вміння використовувати свої спостереження для відповідної корекції їх поведінки тощо;
- оволодіння вміннями та навичками роботи з батьками вихованців, спрямованої на формування у них педагогічної культури;
- раціональне використання своїх знань, умінь і навичок, формування досвіду педагогічного спілкування;
- надавати допомогу навчально-освітнім установам у вихованні дітей і учнівської молоді;
- прищеплювати інтерес до науково-дослідної роботи в галузі педагогічних наук.

При визначенні шляхів ефективності організації педагогічної практики студентів ми виходимо з положення, що педагогічний вищий навчальний заклад і дошкільна дитяча установа являють собою єдине ціле: вони забезпечують вирішення загального завдання – виховання підростаючих поколінь. Сьогоднішній дошкільник – завтрашній громадянин незалежної української держави, активний учасник усіх історичних процесів, що відбуватимуться в нашому суспільстві.

У стінах вищого навчального закладу ми повинні створити необхідні умови для оволодіння основами загальної та педагогічної культури, для формування у студентів основ професійної майстерності. Вирішенню цього завдання треба віддати кожну годину навчальних занять із будь-якого предмету, передбаченого навчальним планом. Важливим тут повинно бути скорочення часу на адаптацію студентів до роботи в дошкільному закладі.

Ефективність будь-якої діяльності визначається кінцевим результатом. Під ефективністю психолого-педагогічної підготовки ми розуміємо ступінь відповідності результатів навчання його цілям, співвідношення між цими результатами і тими умовами (час, засоби, організаційні форми тощо), які було витрачено під час навчального процесу [М.Л.Коломинський].

Серед багатьох факторів, які відповідним чином впливають на професійну підготовку майбутнього фахівця, вважаємо за доцільне виділити: наявність взаємодії вищого навчального закладу та дитячого дошкільного закладу. Як нам вважається, саме від тісної їх взаємодії, від їх співпраці залежить, якого фахівця ми підготуємо, кому завтра ввіримо наших малюків.

Найголовнішим завданням організаторів педагогічної практики – вибір бази практики. Дитячий дошкільний заклад, в якому студенти будуть проходити педагогічну практику, повинен бути тією майстернею, в якій студент зможе побачити, як шматок глини перетворюється на художній витвір найвищої якості і краси. Ось чому ми вважаємо, що вибір бази педагогічної практики майбутніх вихователів – запорука успішності його професійної підготовки. Вибору бази педагогічної практики повинна передувати кропітка підготовча робота викладачів профільної кафедри з педагогічним і допоміжним складом дошкільного навчального закладу. Цілком зрозуміло, що дошкільний навчальний заклад повинен мати відповідну матеріально-технічну базу і, що саме головне, творчий колектив педагогів і співробітників, які мають моральне право займатись навчанням майбутніх вихователів. Викладачі провідної кафедри повинні добре знати позитивні сторони роботи педагогічного колективу, мати повну інформацію про кожного вихователя і співробітника, знати сильні сторони діяльності керівника дошкільного закладу. Як правило, завідувач дитячим дошкільним закладом – досвідчений педагог-організатор, мудрий керівник і наставник, важливо, щоб він був

викладачем (за сумісництвом) кафедри, був одним із багатьох учасників навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. За таких умов можна досягти позитивних результатів у підготовці майбутніх вихователів, методистів, музичних працівників тощо.

Викладачі окремих методик повинні знати вихователів установи, де проходять практику студенти. Заздалегідь вони проводять для них показові заняття, аналізують заняття і заходи, що проводять співробітники дошкільного закладу. Як правило, в дошкільному навчальному закладі проводяться науково-методичні семінари з актуальних проблем дошкільної освіти та виховання, проводяться відкриті заняття з подальшим їх обговоренням. Досвід роботи окремих педагогів і вихователів цієї установи є об'єктом наукового дослідження окремих викладачів, які вивчають, узагальнюють і розповсюджують їх педагогічний досвід, що певним чином впливає і на колектив дитячого садка, і на його імідж у місті, і на рівень роботи дитячої установи.

З цією метою до науково-дослідної роботи випускаючої кафедри залучаються педагоги-вихователі дитячого садка. Разом із викладачами кафедри і під їх безпосереднім керівництвом здійснюється науково-дослідна та експериментальна робота, перевіряються на практиці теоретичні положення педагогіки дошкільного виховання, проходять апробацію окремі наукові положення, перевіряється вірогідність тих чи інших наукових розробок тощо. Разом із тим, до такого наукового пошуку залучаються і студенти старших курсів, що позитивно впливає на їх професійну підготовку.

Висновки. Студенти, які прийдуть на педагогічну практику до такого навчально-виховного закладу, матимуть можливість не тільки відпрацьовувати відповідні уміння та навички, а, що саме найголовніше, залучатимуться до творчої взаємодії з педагогічним колективом дитячого садка, будуть навчатись вмінню спілкуватись, співпрацювати, творчо взаємодіяти з кожним учасником навчально-виховного процесу. Це в кінцевому результаті сформує у студентів позитивне ставлення до професії, сприятиме розвитку педагогічного мислення тощо.

Ми переконані в тому, що саме такий підхід до організації педагогічної практики, сприятиме її ефективності й доцільності.

Таким чином, цілеспрямована реалізація розглянутого нами підходу до вибору бази педагогічної практики створює умови для підвищення її ефективності та вдосконалення підготовки майбутніх вихователів до роботи в дитячих дошкільних закладах.

Література

1. Закон України „Про вищу освіту”.
2. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття.
3. Коломинский М.Л. Критерии эффективности психолого-педагогической подготовки учителей. // Материалы научно-практической конференции „ Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя ...”. Тезисы докладов и выступлений. Полтава. – 1985. – С. 33-34
4. Педагогічна практика студентів. – Методичні рекомендації. За заг. ред. Сипченка В.І. – Слов'янськ. – 2006., 67с.

МОДУЛЬНО–РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ У МАКІЇВСЬКОМУ ЕКОНОМІКО–ГУМАНІТАРНОМУ ІНСТИТУТІ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Модульно–рейтингова технологія оцінювання результатів навчання студентів створює сприятливі умови для їх психолого–педагогічного стимулювання, підвищення ролі самоосвіти, самоаналізу і самооцінки, для напруженої системної роботи над вивчаємими дисциплінами, що спонукає до критичного розгляду можливостей своєї особистості, способу організації життя, навчальної діяльності, до пошуку шляхів підвищення її якості.

Аналіз наукової літератури показує, що сьогодні у вищих навчальних закладах України введені власні схеми оцінювання досягнень студента: модульно–рейтингова, рейтингова та ін., але ж прив'язки до ECTS немає.

Кредитно–модульна технологія навчання є, за своєю суттю, певною послідовністю етапів, які, будучи взаємозв'язаними і взаємообумовленими, спрямовані на оцінювання, на створення надійного інструменту моніторингу якості освіти, підходів до діагностування та впровадження тестових технологій.

Модульно–рейтингова технологія оцінювання знань, умінь і навичок студентів є складовою частиною їх професійної підготовки в системі кредитно–модульного навчання, яка розглядається як інноваційна психолого–дидактична система, що забезпечує гармонійну сукупність змісту, форм, методів і засобів розвивального навчання, психолого–соціального розвитку особистості викладача і студента шляхом реалізації принципу модульності.

Навчальний модуль в цій системі є логічно завершеною, відносно самостійною, цілісною частиною навчального курсу, це сукупність теоретичних і практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально–методичного й індивідуально–технологічного забезпечення, необхідним компонентом якого є форми поточного та підсумкового рейтингового контролю. Метою впровадження кредитно–модульної системи є інтенсифікація навчального процесу, підвищення якості підготовки студентів як майбутніх фахівців.

Модульно–рейтингова система оцінювання досягнень у той же час має бути простою й об'єктивною та надавати студентам можливість для здійснення самооцінки якості вивчення різних дисциплін, для внесення певних коректив у самостійну організаційно–навчальну роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно вимог до знань з навчальних дисциплін викладач інституту повинен правильно методично і технологічно забезпечувати самостійність студентів, постійно контролювати їх навчальну діяльність щодо опанування способів концентрованого викладу навчального матеріалу.

Отже, акцент у діяльності викладача зміщується в методичну сторону, яка передбачає роботу над оновленням змісту навчання, розроблення методики моніторингу, підвищення ефективності педагогічної майстерності та її складових: професійної компетентності, комунікативного мистецтва, організаційно–управлінської діяльності.

Чим частіше здійснюється викладачем та самим студентом контроль за процесом засвоєння знань, тим більше ефективність управління останнім. Така

система зворотнього зв'язку пояснюється постійною рефлексією, яка мобілізує розумову працю, стимулює студентів та викладачів займати активну позицію в навчально-пізнавальному процесі, а також забезпечує саморух до самопізнання та самоаналізу.

Саме варіативність і частота використання контролю у модульно-рейтинговій технології навчання не тільки дозволяє оцінити всі навчальні досягнення студентів і встановити реальний рейтинг кожного, а й спонукає до систематичної та цілеспрямованої праці у навчанні, що сприяє розвитку особливостей особистості, становленню студентів сучасними фахівцями, відкриває можливості до самоорганізації, до формування професійної компетентності випускників вищого навчального закладу як фахівців.

Оскільки процес навчання поєднує діяльність викладачів і діяльність студентів, то в ньому також формуються: професійна компетентність, комунікативне мистецтво, організаційно-управлінські уміння викладачів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури показує, що сьогодні існує гостра необхідність у розробленні модульно-рейтингового оцінювання досягнень студентів та досягнень викладачів у навчально-пізнавальному процесі вищого навчального закладу.

Формування цілей і завдань статті. Розроблення змісту модульно-рейтингового оцінювання досягнень студентів та викладачів в навчальному процесі у Макіївському економіко-гуманітарному інституті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результатом вивчення окремої дисципліни є рейтинг студента денного та очно-заочного відділення для визначення якого використовується така формула [1, с. 213–219]:

$$R = \frac{\sum_{n=1}^n M_n}{2n} + E, \text{ де:}$$

R – рейтинг студента після вивчення дисципліни (до 100 балів), який складається із суми (до 50 балів середнього рейтингу за вивчення всіх змістових модулів даної дисципліни) і екзаменаційного рейтингу (до 50 балів);

M_n – рейтинг студента в результаті вивчення окремого змістового модуля (до 100 балів за кожний модуль вивчаємої дисципліни);

n – кількість змістових модулів даної дисципліни;

E – рейтинг студента на іспиті (відповіді на екзаменаційний тест – до 50 балів).

Рейтинг студента за окремих змістовий модуль визначається за такою формулою:

$$M_n = \sum_{x=1}^x PR_x + IЗ + ДЗ + ПТ, \text{ де:}$$

PR_x – оцінка за виконання всіх видів практичної роботи у змісті модуля (викладач розподіляє її види – до 10 балів). Якщо у змісті модуля відсутня практична робота, то замість неї використовується аббревіатура LP_x – лабораторна робота, або $СЗ_x$ – семінарські заняття, які теж оцінюються – до 10 балів. Якщо в навчальному плані з даної дисципліни відсутні практичні, лабораторні або семінарські заняття, то 10 балів додаються або за виконання індивідуального завдання (до 40+10=50 балів), або за виконання додаткових завдань за рішенням кафедри (до 5+10=15 балів);

n – номер змістового модуля;

x – кількість практичних (лабораторних або семінарських занять);

ІЗ – оцінка за виконання індивідуальних завдань (завдання для самостійного опрацювання творчого характеру, викладач розподіляє їх види – до 40 балів);

ДЗ – виконання додаткових завдань за рішенням кафедри – до 5 балів, наприклад, в ході проведення лекції: відповіді на питання викладача – 1 бал, участь у діалозі – 1 бал, виділення головної думки – 1 бал, рішення проблемної ситуації – 2 бали.

ПТ – оцінка за підсумками тестування за кожний змістовий модуль (викладач розподіляє та складає контрольні завдання у формі тестування – до 45 балів).

Сума балів за індивідуальне завдання, яка в максимальній мірі може складати 40 балів, за об'єктами оцінювання розподіляється таким чином: за виявлення дослідницьких навичок – до 10 балів; за виявлення аналітичних навичок – до 12 балів; за критичне мислення – до 8 балів; за індивідуальну презентацію – до 10 балів.

При здійсненні поточного контролю після опрацювання певного змістового модуля оцінці підлягають теоретичні знання та практичні навички, яких набули студенти. Цей контроль проводиться у формі тестування, хоча в окремих випадках він може здійснюватись у формі контрольної роботи, в якій пропонується відповісти на теоретичні питання або розв'язати практичні завдання. Під час оцінювання підсумків тестування (яке має базуватися на 20–25 питаннях на кожний змістовий модуль) рекомендується дотримуватися таких критеріїв: до 10 відсотків неправильних відповідей – 45 балів, найвищий рівень; від 11 до 21 відсотка – 35 балів; від 22 до 32 відсотків – 25 балів. Якщо кількість неправильних відповідей становить 33 відсотка і вище – студент не отримує жодних балів.

При контролі систематичності та активності роботи студентів на семінарських, практичних і лабораторних заняттях оцінці можуть підлягати: рівень знань, продемонстрований у відповідях і виступах на заняттях; активність при обговоренні питань, що винесені на семінарські (практичні) заняття; результати виконання і захисту лабораторних робіт; експрес-контроль тощо (розподіляються до 10 балів).

Таким чином видно, що відсутність однієї з оцінок у рейтингу за кожний змістовий модуль унеможливорює одержання студентом відмінної оцінки у рейтингу за всю дисципліну.

Користуючись даними формулами, студенти можуть самостійно обчислювати свій навчальний рейтинг після засвоєння матеріалу кожного змістового модуля і по завершенню вивчення всієї дисципліни, що має великий виховний та стимулюючий вплив, економить час викладачів.

З метою переведення оцінки у триаді (рейтинг – оцінка ECTS – традиційне оцінювання) пропонується таблиця, що відображає взаємозв'язок рейтингового показника студента, шкали оцінювання системи ECTS, оцінки за класичною традиційною системою оцінювання у вузах України:

Характеристика рівня досягнення знань студентом	Рейтинг	Оцінка ECTS	Оцінка за традиційною системою оцінювання
Відмінно – відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок	90–100	A	Відмінно
Дуже добре – вище середнього рівня з кількома помилками	84–89	B	Дуже добре
Добре – в загальному правильна робота з певною кількістю грубих	75–83	C	Добре

помилки			
Задовільно – непогано, але зі значною кількістю недоліків	70–74	Д	Задовільно
Достатньо – виконання задовольняє мінімальні критерії	60–69	Е	Достатньо
Незадовільно – потрібно попрацювати перед тим, як отримати залік	35–59	FX	Незадовільно
Незадовільно – необхідна серйозна подальша робота	1–34	F	Незадовільно

Видно, що таблиця відображає концепцію „полегшеної шкали оцінювання” і допомагає внести ясність у нормальний процес оцінювання в умовах кожного вищого навчального закладу.

В умовах кредитно–модульного навчання рейтинг оцінює лише знання, уміння та навички студента. Але з іншого боку дуже вагомою стає самостійність студента на шляху здобування фаху. Окрім того, від викладача потребується вивчення та врахування навчальних можливостей, особливостей особистості кожного студента, мова йде також про створення умов для розвитку особистості студентів.

У зв’язку із цим необхідним є розроблення на факультетах та відповідних кафедрах інституту моделі професійної компетентності студента – майбутнього фахівця, а саме:

- розроблення структури такої моделі у сучасних ринкових умовах;
- виділення основних (ключових) компетенцій, побудова їх ієрархії або ранжування в умовах ринкових відносин;
- виділення психологічних особливостей (якостей) та професійних позицій;
- вибір або розроблення методик моніторингу, діагностування, оцінювання елементів структури цієї моделі.

Таким чином, модель професійної компетентності студента доповнює його рейтинг та створює достатньо повне (цілісне) уявлення про розвиток його особистості.

В умовах упровадження кредитно–модульного навчання змінюються і професійні функції викладача у психолого–педагогічному, дидактичному, організаційно–управлінському та соціальному напрямках.

У зв’язку із цим є необхідним, разом із врахуванням кращих традиційних компетенцій, виділення нових компетенцій викладача та побудова рейтингу його досягнень у таких напрямках:

- науковий та методично правильний розподіл і розроблення змістових модулів вивчаємої дисципліни (дидактичне структурування й генералізація навчального матеріалу; виділення ядра професійної підготовки; визначення необхідної кількості елементів теоретичних знань і практичних дій; планування повторення навчального матеріалу попереднього модуля – до 30 балів);
- прогнозування характеру навчальної діяльності студентів на аудиторних заняттях (обов’язкова мотивація, її напрямки і механізми); підготовка не до кращого пояснення нового матеріалу, а до того, як краще управляти (дидактичні механізми управління) навчальною діяльністю студентів; планування індивідуального підходу (врахування особливостей особистості) до навчання студентів; пошук більш досконалих освітніх, навчальних, учбових технологій (їх найменування); продумування цілей діяльності (визначення її видів) студентів та визначення програми їхніх дій з досягнення цих цілей; чітке визначення форм, методів, засобів (організації та самоорганізації) учіння студентів; розвиток:

мотиваційної (які формуються мотиви) сфери, інтелекту (які використовуються завдання), самостійності (які пропонуються види роботи), колективізму (яка робота впроваджується у групах), схильностей (до чого у навчанні); навчання здійснювати (які методи і прийоми, засоби використовуються) самостійне управління навчальною діяльністю; встановлення (які виявляються риси) партнерських стосунків; виведення студента (які використовуються прийоми) на активний діалог; надання студенту практичних навичок (яких) успішної в житті людини – до 10 балів);

– прогнозування практичної, творчої та самостійної роботи студентів поза аудиторними заняттями (врахування індивідуальних побажань (побудова змісту завдань) студента, які пов'язані з його баченням перспектив своєї майбутньої професійної кар'єри, із конкуренцією ринку, із місцем працевлаштування тощо; забезпечення студенту можливостей (яких конкретно) працювати самостійно; створення умов (яким чином) отримати консультацію у викладача або допомогу у товариша для глибшого усвідомлення навчального тексту; продумування ситуацій для студента, у яких необхідно постійно себе контролювати (види контролю); продумування роботи студента з диференційованою за змістом та дозою допомоги програмою (її зміст); продумування можливостей для виявлення студентами ступеня самостійності (різні за складністю завдання) та умов значною мірою реалізуватися; гарантоване засвоєння студентом стандарту (які виявлено його елементи) освіти; створення можливостей (яких) для просування на вищий рівень навчання; мотиваційне (яким чином) керівництво; продумування організації (побудова плану), консультування (встановлення терміну), контролювання (визначення видів контролю) процесу учіння – 10 балів);

– розроблення змісту контролю (види тестів поточного та підсумкового контролю – до 50 балів).

Підкреслимо, що необхідність рейтингового оцінювання професійних досягнень викладачів пояснюється тим, що викладач і студенти повинні досягати оптимального дидактичного, психолого–педагогічного, комунікативного, організаційно–управлінського резонансу, тому що вони співпрацюють на змісті модуля або системи модулів, наприклад: викладач організує – студент повинен навчитися самоорганізації; викладач управляє – студент вчиться самоуправлінню; викладач створює мотиваційну основу – студент виявляє самомотивацію та ін.

Рейтинг викладача визначається *таким чином* (1):

$$R = \frac{C_{зм_x}}{2x} + E, \text{ де:}$$

R – рейтинг викладача за розроблення окремої дисципліни (до 100 балів), який складається із суми (до 50 балів середнього рейтингу за створення всіх змістових модулів дисципліни) і розроблення екзаменаційного рейтингу (до 50 балів);

$C_{зм_x}$ – рейтинг викладача за розроблення системи змістових модулів № 1... № x (до 100 балів за кожний модуль);

x – кількість змістових модулів;

E – рейтинг викладача за розроблення іспиту (викладач складає питання, завдання, ситуації та ін., розподіляє їх – до 50 балів).

Рейтинг викладача за розроблення системи змістових модулів *визначається так* (2):

$$C_{зм_x} = \sum_1^x 3M_x + A_3 + ПТС + ТПК, \text{ де:}$$

$\sum_1^x 3M_x$ – оцінка за наукове та методично правильне розроблення

змісту змістових модулів дисципліни – до 30 балів (бали за кожний модуль визначаються, згідно вищезначеному напрямку);

x – кількість змістових модулів;

A_3 – розроблення змісту навчальної діяльності студентів на аудиторних заняттях – до 10 балів (на лекціях або практичних, семінарських, лабораторних заняттях), згідно вищезначеному напрямку;

ПТС – розроблення практичної, творчої та самостійної роботи студентів у позааудиторних заняттях – до 10 балів, згідно вищезначеному напрямку;

ТПК – рейтинг викладача за розроблення видів тестів поточного контролю – до 50 балів.

Вищенаведений підхід дає змогу завідувачам кафедр визначити рейтинг кожного викладача у вимогах Болонського процесу, а відтак знаходити можливості у стимулюванні або корекційній роботі, фінансовому заохоченні. При цьому необхідно враховувати рейтинг викладача у підготовці до вивчення дисципліни і рейтинг студентів після вивчення цієї дисципліни.

Таблиця, що пов'язує досягнення нових компетенцій викладачем з рейтинговими показниками та рівнями виявлення цих компетенцій має вид:

Характеристика рівня досягнення нових компетенцій викладачем	Рейтинг	Рівень досягнення
Високий рівень – відмінне виконання з незначною кількістю помилок	90–100	Високий рівень
Вищий середнього рівень – виконання з кількома помилками	84–89	Вище середнього рівень
Середній рівень – виконання з певною кількістю грубих помилок	75–83	Середній рівень
Нижчий середнього рівень – виконання зі значною кількістю недоліків	70–74	Нижче середнього рівень
Вищий низького рівня – виконання задовольняє мінімальні критерії	60–69	Вище низького рівень
Низький рівень – потрібно попрацювати	35–59	Низький рівень
Дуже низький рівень – необхідна серйозна подальша робота та методична допомога	1–34	Дуже низький рівень

Наводимо прогнозовані результати, що очікуються від впровадження модульно–рейтингового оцінювання досягнень студентів та викладачів:

а) щодо студентів: постійно оцінюються знання, уміння, навички, набувають розвитку особливості особистості; має місце наскрізна самостійна робота при вивченні дисципліни; підвищується якість навчання; реалізується індивідуально–професійна програма підготовки студента; має місце розвиток здібностей та інтересів студентів; у навчальному процесі формується сучасний компетентний фахівець;

б) щодо викладачів: підвищується професійна компетентність та її складові компетенції; на перший план виходить організаційно–управлінська діяльність; виконується пошук сучасних освітніх, навчальних, учбових технологій виховання, навчання, розвитку студентів; навчання переводиться на суб'єкт–суб'єктну основу; має місце професійне самоутвердження викладачів та самореалізація;

в) щодо керівництва інституту: є підстави для отримання якісної інформації щодо організації навчально–виховного процесу; вибору механізмів для стимулювання, заохочення, мотивації навчальної діяльності студентів та професійно–педагогічної діяльності викладачів; стає ясным, що ж необхідно для покращення матеріальної бази.

При цьому необхідно:

1. Зберігати навчальне навантаження (розподіл дисциплін) викладачів з метою надання можливостей для постійного удосконалення методики викладання та організації самостійної навчальної діяльності студентів.

2. Впроваджувати рейтингове оцінювання студентів і викладачів поступово на 1, 2 курсах навчання і у подальшому.

3. Створювати навчально–матеріальну базу для організації самостійної роботи студентів.

4. Розробити механізми стимулювання викладачів та студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Щодо студентів, то викладачу необхідно виділяти гомогенні (однорідні) групи студентів, що вчаться на „відмінно”, „дуже добре”, „добре”, „задовільно”, „достатньо”, „незадовільно”. Чим вище рейтинг викладача, чим більше студентів у нього при вивченні конкретної дисципліни вчаться на „відмінно”, „дуже добре”, „добре”, тим вище його педагогічна майстерність та професійна компетентність. Рішучим чинником виступає саме кількість студентів, що вчаться на „відмінно”, „дуже добре”, „добре” у вивченні конкретної дисципліни.

Перспективами подальших розвідок у дослідженні є розроблення методики побудови змістових модулів дисципліни, змісту навчальної діяльності студентів на аудиторних заняттях, змісту практичної, творчої та самостійної роботи студентів поза аудиторними заняттями.

Література

1. Мельничук І.М. Рейтинговий контроль як інструмент управління процесом пізнання студентів за умов кредитно–модульного навчання // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко (відп.ред.) та ін. – Київ–Запоріжжя. – 2005. – Вип. 35. – С. 213–219.

В.Кожевников

НАСТУПНІСТЬ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВИМІРАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Головна мета Болонського процесу, як відомо, консолідація зусиль науковців, освітян й урядів країн Європи з метою підвищення конкурентноспроможності європейської системи наук та вищої освіти у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у суспільних перетвореннях.

Тому дуже важливо провести порівняльний аналіз вітчизняної системи наук й вищої освіти з європейською за Болонською моделлю.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити позитивні переваги Болонської консолідації.

1. Загальні характеристики: постійне навчання протягом усього життя; мотивоване залучення студентів до навчання; підвищення привабливості та конкурентноспроможності європейського простору вищої освіти для інших регіонів; відсутність нівелювання національних особливостей освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантність, гнучкість, відкритість, поступовість;

структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм та перетворень [1, с. 30-37].

2.Щодо викладачів: змінюються роль та завдання в навчальному процесі, тобто на перший план виходять нові педагогічні функції: обов'язкова мотивація студентів, здійснення управління їхньою навчально-пізнавальною діяльністю на основі роботи з модулем та в умовах безпосереднього консультування; підготовка не до кращого пояснення нового матеріалу, а до того, як краще управляти навчальною діяльністю студентів; науково обумовлене визначення інтегрованих дидактичних завдань модуля та правильне структурування навчального змісту під ці завдання; реалізація індивідуального підходу до навчання студентів; принципово новий зміст підготовки викладача до навчального заняття, яка потребує аналізу викладачем свого досвіду, знань, умінь, пошуку більш досконалих технологій; продумування мети діяльності студентів та визначення програми їхніх дій; передбачення можливих утруднень; чітке визначення форм і методів учіння, що вимагає від викладача знання студентів; розроблення такої педагогічної технології, яка б забезпечила студентові розвиток мотиваційної сфери, інтелекту, самостійності, колективізму, схильностей, уміння здійснювати самостійне управління навчальною діяльністю; встановлення партнерських стосунків; виведення студента на активний діалог; формування у студентів почуття причетності та відповідальності за своє майбутнє; надання практичних навичок успішної в житті людини.

Окрім того: викладачі зростають професійно, самостверджуються та самореалізуються, хоча це вимагає від них великої підготовчої роботи [2, с.69-77], [3, с.207-211].

Тому зараз у вітчизняній вищій школі виникає необхідність у створенні системи методичної допомоги викладачам щодо розвитку педагогічної майстерності у принципово новому підході до організації й управління освітнім процесом на таких засадах: повага до студента, виявлення педагогічного такту, створення позитивного емоційного фону, сприятливого психологічного мікроклімату у групі студентів, довіра, доброзичливість та ін.

3.Щодо студентів: становлення фахівцем за індивідуальними освітньо-професійними програмами; врахування індивідуальних побажань студента, які пов'язані з його баченням перспектив своєї майбутньої професійної кар'єри, із конкуренцією ринку, місцем працевлаштування тощо; кожен студент працює самостійно; є можливість отримати консультацію у викладача або допомогу у товариша, глибше усвідомити навчальний зміст; постійно себе контролювати; участь в активній й ефективній навчально-пізнавальній діяльності; можливість працювати з диференційованою за змістом та дозою допомоги програмою; індивідуалізація контролю, самоконтролю, корекції, консультування; виявлення ступеня самостійності; використання умов значною мірою реалізуватися, що сприяє мотивації учіння; модульна система навчання гарантує кожному студенту засвоєння стандарту освіти й просування на вищий рівень навчання; студент має вчитися сам, а викладач здійснювати мотиваційне керівництво, організувати, консультувати, контролювати процес учіння [2, с.69-77].

4.У той же час слід підкреслити, що мають місце і негативи:

- Болонський процес є ще нерівномірним, суперечливим та складним;
- його цілі ще не сталі, а тому гіпотетичні, не інтегровані [1, с. 30-37].

5.З іншого боку є велика надія використання у роботі із модулем теоретичних наробіток вітчизняних вчених та передової педагогічної практики

у частині роботи зі змістом, використанні методів, засобів активізації навчальної діяльності, сполучення різних форм організації навчання та самостійної роботи, використання нових педагогічних технологій та ін. На цьому шляху дуже актуальною науковою проблемою є наступність дидактики загальноосвітньої школи, а точніше профільної школи і дидактики вищої школи у вимірах Болонських вимог. Це і є основним завданням керівників цих навчальних закладів щодо створення системи методичної допомоги, розвитку педагогічної майстерності учителів і викладачів.

Ця проблема пов'язана в наших дослідженнях з педагогікою наступності, яка має предметом вивчення розвиток педагогічної теорії і практики, пояснює механізми усунення усього застарілого, традиційного, що не відповідає сучасним вимогам, та введення на цій основі нового.

Головним завданням педагогіки наступності є встановлення спадкоємних зв'язків в окремому процесі, між процесами, тому необхідно враховувати внутрішній і зовнішній аспекти наступності, виділяти їхні характеристики.

Головна функція наступності полягає в тому, що вона забезпечує взаємозв'язок усіх освітніх процесів, оптимізує, підвищує їх ефективність та якість. Неврахування зв'язків наступності призводить до того, що освітній процес у загальноосвітній, профільній школі або вищому навчальному закладі відстає від психолого-педагогічної науки, розвитку суспільства і виробництва, від інноваційних явищ, які передбачають реформа шкільної та вищої освіти, вимоги Болонського процесу [4, с. 22-24].

Аналіз останніх досліджень і публікацій по темі. Модернізація системи вищої освіти в Україні, що зараз підкріплюється відповідними законами та нормативними актами, поки що має тільки деякі спільні ознаки з Болонським процесом: ступенева система освіти, введення кредитно-модульної системи навчання, яку Україна експериментально впроваджує у 23 вищих навчальних закладах.

Але за переважною більшістю напрямків вища освіта в Україні не відповідає Болонському процесу. І це сталося тому, що вихідні концепції модернізації не було зорієнтовано на інтегрування національної системи освіти в Європейський простір. Зараз реформування та модернізація виявляються внутрішньо, як „прилаштування” системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій [1, с. 30-37].

Тому реформування та модернізація потребують термінового розроблення програми реального зближення з Європейським освітнім і науковим простором.

А поки що навчальний процес у вищій школі, як підкреслюється у науковій літературі, продовжує зберігання невирішених протиріч: між фронтальними формами навчання та індивідуальним темпом навчально-пізнавальної діяльності кожного студента; між необхідністю диференціації освіти та одноманітністю змісту і технологій навчання; між переважним у вищій школі пояснювально-ілюстративним способом викладання й діяльністю студента, яка б сприяла розвитку його здібностей та інтересів [2, с. 69-77].

Підкреслимо, що ці негативні явища породжуються недостатньою увагою в наукових дослідженнях і в практиці навчання до наступності процесів, що відбуваються у загальноосвітньому і вищому навчальних закладах.

У цей же час в Міністерстві освіти і науки України, у широкому колі науковців і освітян складається уявлення про те, що на шляху до Болонського

процесу потрібно досягати гармонічного поєднання європейських нововведень і кращих вітчизняних традицій.

Інтеграція вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір повинна будуватися на засадах пріоритету національних інтересів, збереження та розвитку інтелектуального потенціалу науки.

Тому дуже важливим стає принцип збереження елементів власних національних конкурентних переваг у реалізації стандарту європейської освіти.

Актуальним завданням сьогодні є необхідність наробити, адекватні загальноєвропейським, принципи побудови навчального процесу у вітчизняній вищій школі, тому що вже виникла необхідність у створенні в Україні нової моделі вищої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Переведення навчання на суб'єкт-суб'єктну основу потребує відповідних освітніх та навчальних технологій. Щодо перших, на сучасному етапі, це гуманістична концепція освіти, кредитно-модульна система організації навчального процесу. Щодо других – це засвоєння конкретного навчального матеріалу у межах відповідної дисципліни або теми, спеціальна організація форм і методів навчання. Під педагогічною технологією в науковій літературі розуміють системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей, це реалізація на практиці освітньої технології в навчально-виховному процесі.

Тому актуальним завданням зараз є дослідження наступності профільної школи і вищого навчального закладу у вимірах Болонського процесу щодо освітніх, педагогічних та навчальних технологій з метою досягнення неперервності і цілісності освіти. Якщо кредитно-модульна система для вітчизняної вищої освіти є європейським нововведенням, то вибір і реалізація педагогічних та навчальних технологій повинні бути поєднанням кращих вітчизняних традицій у сучасних умовах.

У комплексній технології модульного навчання, як відомо, модуль є цільовим функціональним поєднанням навчального змісту і технологій оволодіння їм у систему високого рівня цілісності.

Але аналіз наукової літератури показує, що і сьогодні у вищій школі використовуються лише окремі дидактичні підходи: оптимізація, активізація, міжпредметні зв'язки, активні методи навчання та ін., що не сприяє гармонічному поєднанню європейських і вітчизняних традицій.

Втім щодо досягнення такого поєднання необхідно мати механізми узгодження освітнього процесу у профільній школі і вищому навчальному закладі із врахуванням вимог європеїзації. Наші дослідження показують, що таким механізмом є наступність, як об'єктивно потрібний зв'язок між новим і попереднім, між суміжними етапами освіти, коли зберігаються ті чи інші елементи організації (у даному випадку - це зберігання власних національних конкурентних переваг у реалізації елементів стандартизації європейської освіти).

Формулювання цілей і завдань статті. Мова йде про розроблення теоретико-методологічних, методичних основ наступності загальноосвітньої профільної і вищої школи (у кредитно-модульній системі навчання). У профільній школі повинні панувати такі технології, які не просто готують старшокласників до студентської лави відповідного факультету, а й до навчання у кредитно-модульній системі. Тому у вітчизняній освіті необхідно створювати систему профільних шкіл, старшокласники яких зорієнтовані на вищу освіту, та навчальних закладів, яка повинна бути послідовною, гнучкою,

спадкоємною, цілісною і завдяки цьому відповідною до умов ринкових відносин та стандартів європейської освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. До теоретико-методологічних, методичних основ забезпечення наступності у нашому дослідженні віднесемо:

1. Загальні принципи забезпечення наступності (у світі вимог Болонського процесу):

- принцип наступності консолідації зусиль. Цей принцип потребує об'єднання та підсилення зусиль наукової і освітянської громадськості України й країн Європи для підвищення конкурентноспроможності європейської системи наук і вищої освіти у світовому вимірі;

- принцип наступності гармонічного поєднання кращих вітчизняних традицій і європейських нововведень. Цей принцип забезпечує розвиток національної системи освіти шляхом запровадження кредитно-модульної системи у навчальний процес, надає можливість продовжувати навчання у будь-якому європейському університеті, науковці і дослідники на рівноправних засадах можуть брати участь в реалізації програм;

- принцип наступності фундаменталізації освіти. Цей принцип потребує зведення великого обсягу інформації до певних стрижневих ідей, на яких базуються знання певної галузі чи міжгалузеві знання. Фундаментальна освіта має бути цілісною, орієнтованою на формування сучасних уявлень про наукову картину світу, здатною забезпечити системний рівень його пізнання;

- принцип наступності інтеграційних процесів. Цей принцип потребує формування співдружності об'єднання національних систем освіти і науки та провідних європейських університетів в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями, стандартами;

- принцип наступності індивідуального підходу в навчанні. Цей принцип спрямований на забезпечення якісного і професійного зростання, на розвиток комунікативності, на створення передумов для підвищення економічного добробуту, на формування принципово нового підходу до освітнього процесу у вищій школі – суб'єкт-суб'єктного;

- принцип наступності у розвитку педагогічної майстерності. Цей принцип спрямований на зміну ролі і завдань викладача: управління навчальною діяльністю студентів, визначення інтегральних дидактичних завдань модуля та структурування змісту під ці завдання, чітке визначення форм і методів учіння, мотивація, організація, координування, консультація, контроль навчальної діяльності;

- принцип дидактичного структурування й генералізації навчального матеріалу у модульному розподілі. Цей принцип потребує виконання педагогічних вимог: наближення навчальної дисципліни до ядра професійної підготовки, що зменшує обсяг модуля і збільшує час аудиторного навчання; навчальні дисципліни, що мають спільну дидактичну основу, утворюють стратифікацію в навчальному плані або інтегруються у єдину навчальну дисципліну; з наближенням навчальної дисципліни до ядра професійної підготовки збільшується кількість термінів, які вивчаються як поняття в кожному модулі; обсяг модуля дає змогу не лише засвоїти визначені знання, а й організувати контроль за станом засвоєння за рахунок цілісного повторення навчального матеріалу;

- принцип наступності у здійсненні моніторингу підвищення якості вищої освіти. Цей принцип потребує від Міністерства освіти і науки України

спільно зі своїми європейськими партнерами здійснювати моніторинг підвищення якості вищої освіти в Україні;

2. Наведемо принципи наступності профільної школи і вищого навчального закладу, які були раніше визначені у наших дослідженнях [5, с.30-43], [6, с.43], [7, с. 213-220].

В організаційній діяльності керівників профільної школи і вищого навчального закладу:

- принцип взаємодії. Він звертає увагу керівників на необхідність та обов'язковість взаємного зв'язку, взаємної підтримки в організації навчально-виховного процесу;

- принцип консолідації. Він спрямований на подальший розвиток форм, методів, засобів взаємодії, враховуючи вимоги реформування та модернізації;

- принцип місії. Він спрямований на подальший розвиток консолідації, враховуючи сучасні вимоги до організації навчально-виховного процесу у цих навчальних закладах і підкреслює їхню особливу роль або відповідальне завдання;

- принцип стратегії. Він має за мету підвищення ефективності навчально-виховного процесу у досягненні неперервності та якості освіти;

- принцип зв'язку цілей, завдань, змісту навчальних планів, програм, методів, засобів, форм організації навчально-виховного процесу на профілях старшої загальноосвітньої школи та відповідних факультетах вищого навчального закладу. Він враховується у послідовному розвитку взаємодії, консолідації, у досягненні завдань місій та реалізації стратегій;

- принцип моніторингу суті і змісту, діагностування рівнів, оцінювання ефективності наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників. Він спрямований на вивчення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників.

В організаційній педагогічній діяльності учителів і викладачів профільної школи і вищого навчального закладу:

- принцип комплексного підходу. Цей принцип звертає увагу учителів і викладачів на необхідність та обов'язковість вибору у змісті педагогічної діяльності сукупності її компонентів та виділення ознак для їхнього поєднання в ній, структурування процесу навчально-пізнавальної діяльності, побудови відносин, взаємодії із старшокласниками і студентами;

- принцип системного підходу. Цей принцип потребує від учителів і викладачів взаємозв'язку, визначення порядку, вибору необхідної і достатньої кількості компонентів, врахування закономірних зв'язків між вибраними компонентами з метою досягнення цілісності педагогічної діяльності;

- принцип інтеграційного підходу. Цей принцип звертає увагу учителів і викладачів на обумовленість інтеграції об'єктивними процесами взаємозв'язку і взаємозалежності різних навчальних предметів та наукових дисциплін;

- принцип інноваційного підходу. Цей принцип звертає увагу учителів та викладачів на інноваційний характер навчання, на необхідність оновлення стилю професійної діяльності, на формування компетентності та особистісно-професійних якостей, умінь працювати в інноваційному режимі;

- принцип моніторингу суті і змісту, засобів діагностування рівнів, оцінювання ефективності наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності учителів і викладачів. Цей принцип спрямований на вивчення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності учителів і викладачів.

В організації навчальної діяльності старшокласників профільної школи та студентів вищого навчального закладу:

- принцип загальноосвітньої профільної, допрофесійної і професійної підготовки. Цей принцип вказує на те, що навчальна діяльність старшокласників, студентів має бути організованою таким чином, щоб старшокласник, а відтак студент став фахівцем вищої кваліфікації. Тому необхідно мати ясне уявлення про профіль, профільну диференціацію навчання та його організацію, про головні цілі допрофесійної підготовки, її завдання та особливості, про сутність професійної освіти – формування особистості кваліфікованого фахівця;

- принцип розвитку особливостей особистості. Даний принцип звертає увагу на те, що розвиток індивідуальності, формування особистості є становленням громадянина суспільства, що особистісна орієнтація виявляється через особистісний, допрофесійний і професійний розвиток старшокласника, студента, фахівця, вона є умовою і метою гуманізації освіти. Особистісний підхід розкриває таку організацію розвитку, коли діють педагогічні і психологічні чинники у навчанні;

- принцип моніторингу суті і змісту, діагностування рівнів, оцінювання ефективності наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації навчальної діяльності старшокласників та студентів. Цей принцип звертає увагу на необхідність вивчення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації навчальної діяльності старшокласників і студентів.

Принципами, як відомо, називають основні положення, провідні ідеї, чим слід керуватися в практичній діяльності, вони стосуються діяльності, формулюються у пізнанні об'єктивних законів і закономірностей. Закон встановлює необхідний, стійкий, істотний зв'язок між явищами і процесами, який постійно повторюється та відображає суть зв'язків і залежностей між ними.

Наведена вище система принципів наступності профільної школи і вищого навчального закладу, разом із загальними принципами наступності (у світі вимог Болонського процесу) забезпечує впровадження кредитно-модульної системи навчання у вітчизняній вищій школі, враховуючи її зв'язок із профільною школою..

У відповідності до принципів в нашому дослідженні розроблена група педагогічних законів наступності, що спрямовують педагогічний процес у навчальному закладі на розвиток:

1.Закон наступності педагогічних виховних впливів у формуванні особистості.

2.Закон наступності знань, умінь і навичок у формуванні особистості.

3.Закон наступності загального розвитку у формуванні особистості.

4.Закон наступності організації та управління навчанням, вихованням, розвитком у формуванні особистості.

5.Закон наступності соціально-педагогічних впливів у формуванні особистості.

Наступність за цими законами забезпечує: поступальний характер розвитку цих процесів, їх неперервність, спрямованість, незворотність, зберігання досягнутих результатів, послідовне, без перерви заміщення, зміну, передачу, раціональну організацію та управління в діяльності керівників, учителів, викладачів, міру активності й самостійності учнів та студентів, тривалість цілого.

Всі закони цієї групи взаємозв'язані і характеризують діалектичний розвиток педагогічного процесу на конкретному етапі освіти, на його щаблях. Таким чином забезпечується внутрішній аспект наступності.

Щодо забезпечення зовнішнього аспекту наступності слід брати до уваги суть наступності як об'єктивно потрібного зв'язку між новим і попереднім у процесі розвитку, між суміжними етапами освіти, коли зберігаються ті чи інші елементи організації. Тут можна виділити такі педагогічні закони наступності:

1. Закон наступності, неперервності та цілісності змісту освіти на суміжних етапах освітнього процесу.

2. Закон наступності цілей, завдань, змісту навчальних планів, програм, методів, засобів, форм на суміжних етапах освітнього процесу.

3. Закон наступності дошкільної, початкової, середньої загальноосвітньої профільної, допрофесійної, професійної підготовки на суміжних етапах освітнього процесу.

4. Закон наступності, неперервності та цілісності організації і управління на суміжних етапах освітнього процесу.

5. Закон наступності моніторингу, діагностування, оцінювання якостей та ефективності на суміжних етапах освітнього процесу.

Беручи до уваги спрямованість наступності на подолання протиріч, можна виділити такі педагогічні закони наступності:

1. Закон наступності подолання протиріч між сучасними завданнями освіти і відсутністю науково розроблених основ їх вирішення.

2. Закон наступності подолання протиріч між інноваційними і традиційними підходами в освіті.

3. Закон наступності подолання протиріч між необхідністю моніторингу, діагностування, оцінювання якості та ефективності освіти і не розробленістю відповідних методик.

Беручи до уваги спрямованість наступності на розвиток та ефективність, можна виділити такі педагогічні закони наступності:

1. Закон наступності досягнення якості та ефективності освіти.

2. Закон наступності досягнення життєвих планів, професійного самовизначення, становлення компетентним фахівцем.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наведена у дослідженні сукупність принципів і законів може бути доповненою у подальших дослідженнях. Вони є теоретико-методологічним, методичним підґрунтям у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційно-управлінській діяльності керівників, в організаційно-управлінській діяльності учителів і викладачів, в самоорганізації та самоуправлінні навчальною діяльністю старшокласниками і студентами, шляхом впровадження освітніх, педагогічних та навчальних технологій у кредитно-модульній системі навчання.

Перспективами подальших розвідок у дослідженні є розроблення дидактичних правил та методик практичної реалізації кредитно-модульної системи, як освітньої технології, та впровадження кращих вітчизняних педагогічних, навчальних технологій у модульному навчанні.

Література

1. Шмелькова Г.М. Болонський процес – структурна модернізація вищої освіти України // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (відп.ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2006. – Вип. 38. – С. 30-37.

2. Молоцька І.В. Основи впровадження технології модульного навчання у практику роботи викладача вищого навчального аграрного закладу // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXIV. / За загальною редакцією В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – С. 69-77.
3. Смеричевская С.В. Система ECTS: дань европейской моде или необходимость? // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: Матеріали Міжнародної наук.-практ.конф., Київ, 24-25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2005. – С. 207-211.
4. Кожевников В. Наступність як загально педагогічний закон // Рідна школа. – 2006. - № 9(920), вересень. – С. 22-24.
5. Кожевников В.М. Принципи наступності організаційної діяльності керівників профільної школи і вищого навчального закладу // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXX. / За загальною редакцією В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 30-43.
6. Кожевников В.М. Принципи, критерії та показники наступності профільної школи й вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності вчителів та викладачів // Освіта Донбасу. – 2006. - №3-4(116-117). – С. 43-52.
7. Кожевников В.М. Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36.статей: Вип. 9. Ч.1. – Ялта: РВВ РВУЗ КГУ, 2006. – С. 213-220.

Ю.Короткова

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ГРЕЦІЇ

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування вищої освіти України відповідно до вимог Болонського процесу актуалізується необхідність вивчення та творчого використання педагогічного досвіду європейських країн – учасниць Болонського процесу. З цього погляду корисним може стати дослідження досвіду грецьких учених, зусилля яких упродовж двох останніх десятиліть спрямовані на приведення педагогічної освіти Греції у відповідність до європейських стандартів та вимог Болонського процесу.

Мета статті – розкрити принципи впровадження Болонського процесу у систему професійної підготовки педагогічних кадрів початкової школи у Греції.

Виклад основного матеріалу дослідження... З 1983–84 навчального року вчителів початкових класів у Греції готують університетські педагогічні відділення початкової освіти.¹ На той час університети Греції вже були автономними установами, а отже організація університетської освіти відповідала основним принципам майбутньої Великої Хартії Університетів (Болонья, 18 вересня 1988 року) стосовно автономії університетів та моральної й інтелектуальної незалежності дослідницької й викладацької діяльності від будь-якої політичної й економічної влади.

Інтеграційні процеси в Європі, участь Греції у Болонському процесі позначилися на підготовці вчителя початкових класів таким чином.

1. Введення двоциклової підготовки вчителя початкових класів: бакалавр–магістр [2, с. 123].

2. Запровадження системи кредитів.

¹ До 1983-84 навчального року підготовку вчителів молодших класів у Греції здійснювали педагогічні академії, які були середніми спеціальними освітніми закладами. Педагогічні академії остаточно припинили свою діяльність у 1991 році.

У Греції з початку 80-х років XX століття була введена система кредитів (дидактичних монад – «διδασκτική μονάδα»), яка є досить подібною до Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Вивчивши відповідні документи і навчальні плани педагогічних відділень початкової освіти Греції ми дійшли висновку, що кредити (дидактичні монади) лише визначають, яку частину загального річного навчального навантаження становить один елемент навчального плану відділення чи факультету, який призначає кредити. Кредитами на педагогічних відділеннях початкової освіти оцінюються: усі види навчальних дисциплін (обов'язкові, дисципліни за вибором тощо), робота над дипломною роботою, педагогічна практика, лабораторні заняття. Це саме стосується і кредитів ECTS. В українському навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів «Вища освіта і Болонський процес»/ за редакцією М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун та інших подається характеристика кредиту ECTS, яка повністю відповідає і грецькій кредитній системі: «кредит забезпечує контроль повного обсягу навантаження студента, оскільки уможливорює кількісно охарактеризувати кожен навчальну дисципліну. Навіть за розгорнутої системи елективних курсів (курсів за вибором) система кредитів дозволяє відслідкувати виконання кожним студентом програми для отримання академічного ступеня. Кредит-години вказують на структуру процесу навчання і відображають лише час, витрачений на певний предмет. Однак вони не показують рівень знань студента. Різниця між успіхами студентів обумовлюється оцінкою. Кредит-години не пов'язані також з труднощами засвоєння предметів... Студент отримує кредит лише після успішного завершення навчальної дисципліни» [1, с. 142]. У цьому ж посібнику пояснюється і зв'язок між кредитами ECTS і кількістю аудиторних годин, а саме те, що кредити ECTS не базуються на власне аудиторних годинах, а на загальному навчальному навантаженні з певного курсу. Так, якщо один курс повністю складається з традиційних лекцій, консультацій та іспитів, цілком ймовірно, що аудиторні години безпосередньо пов'язані з навчальним навантаженням студента і, отже, з кредитами ECTS [Там само, с. 147–148]. Такий же зв'язок між кредитами ECTS і кількістю аудиторних годин спостерігається у кредитній системі Греції. Так, одній дидактичній монаді, як правило, відповідає одна навчальна тижнева година. Але, таке співвідношення 1:1 дидактичних монад і навчальних годин стосується лише лекційних занять. Тобто, якщо певній дисципліні відповідають три дидактичні монади, це означає, що лекційні заняття проводяться три години на тиждень протягом одного семестру. Щодо інших форм організації навчального процесу (семінарсько-практичні, лабораторні заняття, написання наукової роботи, педагогічна практика), то тут співвідношення монад до навчальних годин може бути таким: 1:1, 1:2, 1:3. Тобто, якщо цим видам діяльності відповідає одна монада, це означає, що їм відводиться від однієї до трьох годин на тиждень. Конкретна кількість годин встановлюється Генеральними Зборами відділення.

3. Забезпечення мобільності студентів, викладачів, науковців та адміністративних працівників.

Уряд Греції, як і усі без винятку учені-педагоги, схвально висловлюються щодо практики обміну студентів і викладачів як педагогічних відділень, так і будь-яких інших університетських відділень і факультетів між державами-членами Євросоюзу. Активний обмін студентами і викладачами розпочався ще з середини 80-х років XX століття. На сьогодні у Греції кожний університет розробляє програми обміну студентами і викладачами, також у країні функціонує Державний Стипендіальний Фонд (Ίδρυμα Κρατικών

Υποτροφίον), який надає стипендії грецьким студентам, викладачам і науковцям з метою проходження ними стажування за кордоном, а також іноземним громадянам для навчання у Греції. Окрім Державного Стипендіального Фонду, у країні діють кілька фондів, які організують стажування як грецьких, так і іноземних громадян на кошти приватних осіб.

4. Включення до навчальних планів та програм європейського компонента.

З метою подальшого зміцнення важливих європейських традицій вищої освіти та конкурентоспроможності випускників міністри вищої освіти Європи на конференції «На шляху до європейського простору вищої школи», що відбулася 18–19 травня 2001 у Чехії закликали галузь вищої освіти поліпшити роботу щодо розробки навчальних модулів, курсів та програм на всіх рівнях з «європейським» змістом, орієнтацією та організацією [1, с. 337]. Педагогічні відділення початкової освіти Греції ще з середини 90–х років ХХ століття почали вводити до своїх навчальних планів дисципліни, спрямовані на вивчення проблем міжнаціонального виховання, а також проблем європейської інтеграції в освіті. Це такі дисципліни, як «Європейська інтеграція – виклик освіті», «Освіта в Новій Європі», «Європейський та міжнародний простір в освіті із наголосом на початковій школі», «Освіта греків зарубіжжя», «Міжнаціональна (міжкультурна) освіта», «Європейські програми й освіта» тощо. Мета цих дисциплін – підготувати вчителя–європейця, здатного до роботи в полікультурному суспільстві, в різноманітному навчально–виховному середовищі.

На початку ХХІ століття зміст деяких з цих дисциплін визначався таким чином.

- 1) «Європейська інтеграція – виклик освіті»:
 - до «Європи знань»: зміни у педагогічній та політичній думці Європейської Спільноти протягом 90–х років;
 - політика трьох міжнародних організацій з питань освіти на початку ХХІ століття;
 - Європа на початку ХХІ століття – потреба знань;
 - єдиний європейський простір вищої освіти: законодавчі документи і політика Євросоюзу;
 - європейська інтеграція і освітня політика Греції у галузі вищої освіти [4, с. 59–60];
- 2) «Європейський та міжнародний простір в освіті із наголосом на початковій школі»:
 - Європейський Союз: а) потенціал європейської інтеграції, ідеологічний та політичний вимір; б) основні інститути й органи Євросоюзу; в) проблеми і перспективи європейської інтеграції;
 - Європейський Союз і освітня політика:
 - європейська і національна освітня політика;
 - європейський простір в освіті: понятійний апарат, ідеологічні орієнтири, прояви в освіті;
 - європейський вимір і навчальний план: визначення цілей, завдань, системи цінностей, відбір та оновлення змісту;
 - проблеми підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
 - викладання дисципліни «Європейський та міжнародний простір» у початковій школі: міжнародний досвід і перспективи [4, с. 112].
- 3) «Міжнаціональна педагогіка і дидактика (теорія і практика)»:

а) теоретична частина. Включає вивчення таких тем: тлумачення основних теоретичних понять курсу; гендерна політика; феномен расизму; расизм і ксенофобія; антирасизм, плюралізм, людські цінності; емігранти, репатріанти; проблеми адаптації та освіти дітей репатріантів; національні меншини; проблеми адаптації та освіти дітей біженців; полікультурне розмаїття; навчальні програми та міжнаціональна дидактика; грецький полікультурний буквар; права людини; двомовна дитина; методи спілкування під час навчання новогрецької мови іноземних дітей; залучення до школи і навчання мови дітей циган; дидактичні засоби у навчанні іноземних дітей: їх виготовлення і використання; демографічна проблема; соціальне ізолювання іноземних громадян – безробіття; наукові дослідження у галузі міжнаціональної педагогіки і дидактики.

б) практична частина. Практичні заняття у лабораторії експериментальної педагогіки, які включають: виготовлення дидактичних посібників для навчання читання і письма дітей емігрантів та репатріантів, розробка полікультурного букваря, мікрвикладання студентами новогрецької мови як іноземної, використання сучасних оптико-акустичних засобів викладання новогрецької мови дітям різних культурних середовищ [4, с. 109–111].

Щодо введення таких дисциплін, як «Європейська інтеграція – виклик освіти», «Освіта в Новій Європі», «Європейський та міжнародний простір в освіті», «Європейські програми й освіта» тощо, то абсолютна більшість педагогів вважає їх вивчення майбутніми вчителями початкової школи необхідною умовою вдосконалення професійної підготовки останніх та посилення їх конкурентоспроможності на ринку праці. А щодо міжнаціональної педагогіки і дидактики, то деякі учені висловлюють побоювання відмови від національних традицій навчання і виховання і повної переорієнтації на розробку засад полікультурної освіти [3].

5. Навчання протягом усього життя.

Міністри вищої освіти Європи на конференції «На шляху до європейського простору вищої школи» (Чехія, 2001) наголосили, що навчання протягом усього життя – невід’ємний елемент європейського простору вищої освіти. У майбутній Європі, де знання складатимуть основу суспільства і господарства, потрібна стратегія побудови системи післядипломного навчання для подолання проблеми конкурентоспроможності, застосування нових технологій та поліпшення єдності суспільства, рівних можливостей і якості життя [1, с. 337].

У Греції ідея освіти й навчання протягом життя (δια βίου εκπαίδευση και δια βίου μάθηση) набула поширення на початку 80-х років ХХ століття і не втрачає своєї актуальності й сьогодні. За цей час (кінець ХХ–початок ХХІ ст.) грецькими ученими розроблювались моделі безперервної педагогічної освіти, у яких велика увага приділялась підвищенню кваліфікації та перепідготовці працюючих вчителів.

Так, К. Харіс у 1989 році пропонував таку схему безперервної педагогічної освіти:

- 1) відбір на педагогічні спеціальності;
- 2) професійна підготовка під час навчання в університеті;
- 3) подальше вдосконалення професійної підготовки шляхом підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів [6, с. 1729].

Г. Труліс у 2003 році розробив таку модель безперервної педагогічної освіти вчителя початкових класів:

- 1) навчання в університеті – магістратура – докторантура;

- 2) підвищення кваліфікації;
- 3) перепідготовка [5, с. 75].

Також учений наполягав на створенні інституту освіти протягом життя (Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης) на базі кожного університету, який би став організатором будь-якого виду і часового проміжку програм підвищення кваліфікації для випускників університетів (у тому числі, звичайно, і для випускників педагогічних відділень) з метою надання допомоги останнім у правильному професійному виборі, підвищенні кваліфікаційного рівня, збагаченні знань, отриманих в університеті, та подальшому розвитку певних професійних умінь і навичок [Там само, с. 74–75].

Висновки... Отже, проведене дослідження дозволяє зробити **висновок** про те, що впровадження Болонського процесу у систему підготовки педагогічних кадрів початкової школи відбувається шляхом введення двоциклової підготовки вчителів початкових класів, застосування системи кредитів, підвищення мобільності студентів і викладачів, введення європейського компонента до навчальних планів і програм, поширення ідеї педагогічної освіти протягом життя із посиленням уваги до проблем підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів початкової школи.

Література

1. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, о. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
2. Короткова Ю. М. Деякі особливості діяльності педагогічних відділень початкової освіти у Греції// Імідж сучасного педагога: Розвиток управлінського потенціалу керівника. – 2006. – № 3 – 4. – С. 123 – 125.
3. Δαμανάκης Μ. Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα// Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού. – Ρέθυμνο. – 2002. – Σ.175 – 184.
4. Οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους 2002–2003. – Αθήνα, 2002.
5. Τρούλης Γ. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: ιστορικό–κριτική προσέγγιση και προοπτικές// Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού. – Ρέθυμνο: 2002. – Σ.67 – 77.
6. Χάρης Κ. Εκπαιδευτικοί λοιτούργοι: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση: Γενική θεώρηση// Ψυχο–Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια–Λεξικό. – Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1989. – Τ. 3. – Σ. 1727 – 1729.

О.Кузнецова

КОМПОНЕНТИ ТА ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Огляд літератури показав, що питанням розвитку інноваційного стилю людини приділяли значну увагу вчені А.Адлер, Л.Андрюхіна, Л.Дорфман, І.Ісаєв, Є.Клімов, Л.Макарова, В.Мерлін, В.Посталюк, В.Сластьонін, О.Устюгова, М.Щукін.

Аналіз основних досліджень і публікацій... Проблеми визначення сутності та складових процесу формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя знайшли своє відображення в працях С.Вершловського, В.Загвязинського, І.Зимньої, І.Ісаєва, Є.Клімова, Д.Леонтьєва, Л.Лесохіної, Л.Макарової, А.Маркової, В.Мерліна, Н.Ніконової, В.Сластьоніна, Л.Подимової, Н.Шеліхової та ін.

Аналіз праць названих учених свідчить про актуальність проблеми формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя

у процесі його професійної підготовки. Однак з-поміж значної кількості наукових досліджень відсутні праці, які присвячені теоретичному обґрунтуванню і експериментальній перевірці компонентів та факторів формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Мета. Розглянути сутність компонентів та факторів формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, інноваційний стиль професійної діяльності майбутнього вчителя являє собою складне системне особистісне утворення, яке включає сукупність інтелектуальних, мотиваційних, психічних властивостей і професійно-значущих якостей, що виникають і розвиваються у взаємодії суб'єкта зі специфічними видами діяльності: навчально-дослідницької, науково-дослідної, інноваційної та педагогічної.

Виходячи з виявлених сутнісних характеристик інноваційного стилю професійної діяльності, можна визначити його структуру, до якої входять такі компоненти:

Емоційно-мотиваційний компонент свідчить про усвідомлене емоційне відношення до професійної діяльності, а також містить у собі мотиви, пов'язані з освоєнням проектування взаємодії й баченням особистісного змісту в реалізації такого роду діяльності; формуються й розвиваються професійно значущі особистісні якості майбутніх педагогів.

Показниками даного компонента є пізнавальний інтерес до професії; усвідомлення значущості педагогічної праці; виразність альтруїзму, емпатії; здатність до приєднання й сенситивності.

Змістовно-процесуальний компонент припускає розвиток творчого підходу до професійної діяльності на основі проектувальних умінь. Включає засвоєння студентами педагогічних засобів, способів і прийомів для підвищення ефективності професійної діяльності, використання інновацій.

Показниками даного компонента є проектувальні вміння у відборі завдань для формування шуканих якостей; комунікативні вміння – установка й розвиток педагогічно доцільних взаємин; організаторські вміння – вміння студента залучати інших людей до різних видів діяльності.

Рефлексивний компонент припускає осмислення студентами своєї професійної діяльності, цілеспрямованого моделювання професійної діяльності й необхідності прояву професійно важливих якостей.

Показниками даного компонента є сформованість рефлексивної позиції; виразність рефлексивних умінь, навичок; сформованість проектувальних умінь; прояв організаторських, комунікативних умінь; емоційна стійкість.

На основі цих компонентів та їхніх показників ми виділили три рівні сформованості інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя: потенційний, творчий й інтегральний.

На потенційному рівні ступінь розвиненості компонентів стилю низький. Прояв показників компонентів фрагментарний і епізодичний. Проявляється помірною виразністю пізнавального інтересу до професії. Ступінь усвідомленості напруженості педагогічної праці низький. Рідше всього провідним мотивом виступає прояв себе у професійній діяльності. Показники проектувальних умінь не виражені. Студенти не вміють відбирати завдання для формування шуканих якостей. Ступені альтруїзму, емпатії й здатності до приєднання проявляються слабо. Відсутні організаторські й проектувальні вміння.

Для творчого рівня характерна розвиненість компонентів стилю, але не рівною мірою, їх системний прояв не досить стійкий. Однак підсилюється

зростання емоційної стійкості студентів. Спостерігається зміна вектору провідного мотиву професійної діяльності. Гностичні вміння стають найбільш значущими для студента, і на їхній основі підвищується рівень проектувальних і комунікативних умінь. Підсилюється інтерес до професії. Підвищується ступінь інформаційної поінформованості.

Інтегральний рівень характеризується тим, що всі компоненти стилю розвинені повно й глибоко, характерний високий ступінь цілісності й сталості їх прояву. Яскраво виражений інтерес до професії, підсилюється емпатійна тенденція, спостерігається розширення діапазону педагогічних знань, посилення вербальної й невербальної компетенції. Помітно виражені емпатія, сенситивність, альтруїзм. Уміння встановлювати й розвивати педагогічно доцільні взаємовідносини. Розвинуто вміння залучати людей до різних видів діяльності.

Слід також розглянути модель формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя.

Модель (від лат. *modulus* – зразок) – уявний або умовний образ, аналог якого–небудь об'єкта, процесу або явища, що відтворює в символічній формі їх основні риси.

Метод моделювання, як зазначає В.Садовський, застосовується особливо ефективно в тих випадках, коли дослідник не має у своєму розпорядженні досить точних теорій, що властиво педагогіці. Причому він найбільш продуктивний, коли немає повної й точної системи законів про поведінку об'єкта. У цьому випадку пізнання йде шляхом побудови моделі, здатної з тим або іншим ступенем точності імітувати цей об'єкт.

Побудову моделі формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутнього вчителя ми здійснювали на основі факторів, що істотно впливають на характер цього процесу й стимулюють педагога до розвитку своєї індивідуальності.

Закономірно припустити, що провідним фактором становлення інноваційного стилю професійної діяльності педагога є одержувані ним знання та інформація. Однак у всій масі одержуваної інформації постійно відбувається її відбір і співвіднесення зі змістами професійної діяльності й поведінки, тобто в результаті попередньої рефлексії.

Б.Вульфів і В.Харькін відзначають, що під рефлексивними здібностями варто розуміти вміння людини здійснювати пошук підстави власної діяльності й змінювати себе на основі своїх психофізіологічних особливостей і знання механізму рефлексії. Рефлексія – це не просте осмислення того, що є в людині, але й переробка індивідуально–особистісної сфери, здатностей до пізнання й діяльності.

Педагогічна рефлексія, як відзначає А.Резниченко, проявляється як у загальному осмисленні професії й свого місця в ній, так і в конкретному особистісному відношенні до того або іншого педагогічного рішення. Вчитель ставить перед собою питання: який я як учитель? Які мої особисті якості, що допомагають мені (або заважають) ефективно діяти? Чи правильно я дію в певних ситуаціях з позиції надситуативної, що виражає мої загальні принципи, переконання, погляди?

Будучи механізмом самоаналізу, педагогічна рефлексія стає інструментом самоконтролю, осмислення й відповідальної поведінки. Н.Пешкова, С.Пешков підкреслюють необхідність розвитку рефлексивних здібностей у кожного вчителя. Вони вважають, що рефлексія – це не просто знання або розуміння самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють Вас, Ваші особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні

уявлення, коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно–рефлексивні відносини.

Рефлексія власної діяльності розглядається як один з основних способів рішення проблеми професійного зростання педагога. О.Газман і А.Петровський стверджують, що самовизначення педагога й оволодіння професійною майстерністю багато в чому засновані на педагогічній рефлексії, що включає такі компоненти: усвідомлення вчителем справжніх мотивів своєї педагогічної діяльності; уміння відрізнити власні труднощі й проблеми від труднощів і проблем вихованців; здібності поставити себе на місце іншого, побачити те, що відбувається, очима вихованця; здатність до оцінки власних дій для коректування професійної самооцінки.

Визначаючи роль рефлексії у професійній діяльності, В.Рябцев зауважує, що вона полягає у встановленні зв'язку між конкретно–практичними діями й змістом значеннєвих утворень (понять), за допомогою яких задається й регулюється професійна діяльність.

Такої ж думки й З.Метаєва, яка вважає, що одним з вирішальних факторів у забезпеченні зміни в освітньому процесі є творче мислення педагога, сутність якого полягає в умінні освоїти свій досвід, що фіксується у рефлексії. Знайти в ньому зародки нових способів педагогічного впливу на навчальну діяльність, категоріально оформити зразки нових способів і виразити їх у сучасних технологічних формах.

У психологічних дослідженнях А. Маркової рефлексія розглядається як один з важливих механізмів, що забезпечують здатність людини до нових умов діяльності. Рефлексивна функція виникає й реалізується в будь–якій діяльності, коли виникає яке–небудь утруднення. При цьому вона використовується для реконструкції утруднення, що з'явилося, і виявлення його причин, тобто визнанням стало те, що рефлексія служить удосконалюванню різних видів діяльності, і отже, правомірно говорити про рефлексію як про механізм розвитку інноваційного стилю професійної діяльності.

Таким чином, О.Шаврина відзначає, що педагогічна рефлексія виступає вихідним фактором, який визначає процес формування інноваційного стилю діяльності вчителя, тому що від її результату прямо залежить осмислення цілісності професії педагога, його діяльності й свого конкретного місця в ній.

Однак Р.Берн стверджує, що самоствердження в будь–якій діяльності не можливе без співвіднесення себе, своїх змістів з обставинами зовнішнього світу, з соціокультурними цінностями. Це проявляється в самооцінці, що є центральним компонентом "Я–концепції". У цілому поняття "Я–концепція" ширше поняття "самооцінка", тому що являє собою набір більш описових, ніж оцінних уявлень про себе, а самооцінка безпосередньо пов'язана з тим, як людина оцінює свої власні властивості й дії.

Як показує у своєму дослідженні Л.Борисова, професійна самооцінка виступає як самостійний елемент у структурі професійної "Я–концепції", де рівень самооцінки відбиває ступінь власного достоїнства й характер спрямованості вчинків педагога. Фахівець із адекватною самооцінкою не може допустити рутинності й низької результативності в педагогічній діяльності, він прагне до оригінальності, творчості у своїй праці. Однак низька самооцінка не обов'язково свідчить про "комплекс професійної неповноцінності".

А.Деркач, Н.Кузьміна, А.Реан звертають увагу на дві складові самооцінки: самооцінка результату (оцінка досягнутого) і самооцінка потенціалу (оцінка своїх можливостей). Перша відбиває задоволеність (або незадоволеність) досягненнями, а друга – віру у свої сили.

Оцінка своїх можливостей, з погляду теорії самодостатності, сприяє тому, що людина буде уникати ситуацій, з якими, за її переконанням, вона не зможе впоратися, але візьме участь у таких ситуаціях, з якими вважає себе здатною упоратися. Інакше кажучи, переконання у своєму потенціалі вплине на вибір педагога: спробувати чи ні змінити свою поведінку й братися чи ні за рішення того або іншого завдання.

Оскільки самооцінка найбільше проявляється в діяльності, Н.Боритко вважає за доцільне в її структурі виділити чотири елементи, що відповідають чотирьом елементам діяльності, – мету, засіб, процес і результат. У підсумку в структурі професійної оцінки педагога автор виділяє самооцінку: потенціалу (можливостей здійснити діяльність); стратегії (реалістичності висунутих цілей і завдань); процесу (методичної його забезпеченості) і результату (задоволеність досягнутим).

Висновки. Отже, професійна самооцінка виступає в якості ще одного фактора, що впливає на процес формування інноваційного стилю професійної діяльності вчителя, тому що саме вона визначає ступінь власного достоїнства, вектор й, найголовніше, характер спрямованості вчинків педагога. Без формування адекватної професійної самооцінки в процесі професійної підготовки навряд чи можливе формування спеціальних педагогічних здібностей, індивідуальних властивостей і якостей у майбутніх учителів.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя: пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика. – 1987. – 159, (I) с.
4. Кан–Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
5. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: Навч.–метод. посібник. – Суми: ВВП “Мрія – 1” ЛТД, 1998. – 96 с.
6. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. К.:Знання України, 2005.– т.1.– 419с., т.2. – 504 с.
7. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. – №1. – С. 3–8.
8. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти //Рідна школа. – 2003. – №3. – С. 3–5.
9. Слассетин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 308 с.
10. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М. – 1991. – 71 с.

О.Максимова-Кулішова

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Останнє десятиліття ХХст. стало проривом у вищій дизайнерській освіті нашої країни, це новий напрямок сучасної освіти, який потребує глибокого розвитку і вдосконалення. Матеріальна культура є одним з основних джерел для вивчення дисциплін, які формують знання майбутнього дизайнера, а згодом можуть зайняти гідне місце в інших сферах освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Українські дослідники вже вивчали проблему витоків дизайн-освіти та розглядали роботу провідних дизайнерських шкіл України (В.Я. Даниленко), а також інформаційні джерела матеріальної культури як системи художньо-образних засобів в дизайн-діяльності, на прикладі інформаційного інтерактивного дизайну (Е.В. Алімпієва, О.А. Тарасенко). Але проблема саме використання матеріальної культури світу і її складових як основних джерел для вивчення дизайнерських дисциплін в сучасній вищій професійній освіті недостатньо вивчена.

Метою даної статті є розгляд значення понять „матеріальна культура раннього християнства”, „романський стиль”, „дизайн”, „меблі”, „інтер'єр”, та визначити роль матеріальної культури раннього християнства у формуванні знань майбутніх дизайнерів інтер'єру та меблів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний світ розуміє поняття «дизайн», як вид творчої діяльності, пов'язаний із проектуванням предметного світу. Метою цієї діяльності є формування гармонійного з природним штучного середовища, яке задовольняє потреби людини.

XX століття залишилося в минулому сформувавши велику базу для подальшого розвитку дизайну. Продовж минулого століття дизайн остаточно сформувався в самостійний вид професійної діяльності. Саме в той час склалися принципи традиційного дизайну.

В наш час проблеми формування матеріального середовища, що оточує людину, привертають до себе все більше увагу. Навряд чи знайдеться людина, яку не цікавлять, скажімо, питання пов'язані з житлом, меблями, гарними й практичними предметами побуту. Новому поколінню людей більше подобаються меблі нових, сучасних форм, однак і стара форма не втратила своєї художньої сили. Для представників молодого покоління це маловідомі, а інколи й зовсім невідомі, дивовижні форми, про історію та обставини походження яких вони часом не мають уяви. Одне з завдань даної статті полягає саме втім, щоб познайомити читача, з найважливішими фактами й датами, основними етапами еволюції дизайну меблевих форм ранньохристиянської доби – романіки. [1]

Історія дизайну меблів та інших складових інтер'єру є одним із спеціальних складових загальної історії матеріальної культури світу. Вона покликана висвітлювати ту частину творчої праці людей, що спрямована на формування матеріального середовища, що оточує людину. Світ речей несе в собі багато кошовної інформації, необхідної для формування фахових знань студентів спеціальності „Дизайн”, спеціалізації „Дизайн інтер'єру та меблів”.

Великий матеріал з історії дизайну інтер'єру і меблів ми систематизуємо по історичних епохах і подаємо студентам окремими блоками. Аналіз стилів вимагає діалектичного підходу, тобто дослідження їх у живому процесі розвитку, від моменту виникнення до розквіту та занепаду.

Один з етапів історії матеріальної культури світу є період раннього християнства, під час якого формуються візантійський і романський стилі мистецтв. У період правління Карла Великого, близько 800 років в Ахені були побудовані церкви й палаци. Тут, в архітектурі епохи династії Каролінгів, зароджується романський стиль.

Романський стиль панував у Європі майже 400 років. Назва стилю походить від використання римських елементів, однак це не зовсім вірно. Романське мистецтво черпало сили з декількох джерел: з античних і ранніх християнських форм, зі східних, і впершу чергу візантійських, елементів, а також з мистецтва варварських народів (німецьких і північних). У результаті

цих численних впливів в X столітті в різних частинах Європи незалежно один від одного виник перший всеосяжний інтернаціональний стиль, що відрізнявся в різних країнах великою своєрідністю. Цей стиль розквітав до кінця XII сторіччя. Збережені ще й до нині в Норвегії древні дерев'яні церкви, прикрашені скульптурними зображеннями драконів, кораблів. Багате різьблення по дереву, дверні косяки й меблі зі складним орнаментом можуть бути прилічені до північного стилю.

На руїнах Римської імперії християнська церква приступила до скорення світу. Центрами культури ставали монастирі та церкви. Першорядним завданням мистецтва цього часу було винятково служіння релігійному культу. Основною ознакою романської архітектури є можливість оборонятися, характерні важкі, закриті, масивні форми, статичність. У середньовіччя предмети домашнього побуту, інвентар і меблі, як у будь-якому суспільстві, що базується на натуральному господарстві, виготовлялися в рамках цього господарства.

Про середньовічні інтер'єри ми довідуємося з мініатюр та картин того часу. Щоб познайомитися з житлом і меблями середньовіччя, варто зупинитися на обстановці кріпосних замків і церков. У фортецях феодалів для житла обладнували так звані житлові вежі. Основним приміщенням їх був високий напівтемний зал, обгороджений кам'яними стінами, прикрашений камінами й фресками, але залишається холодним непривітним приміщенням, яку взимку важко прогріти. Трохи пізніше з'являється дерев'яне обшивання й пофарбовані в різні кольори стельові балки. Підлога вилжана керамічними плитками й покрита килимами. Через малу кількість ужиткових предметів виробництво меблів, призначених для їх зберігання, розвивалося повільно.

У романську епоху трудовий народ майже не мав меблів. Великого прагнення до розкоші люди не виявляли і відповідно з цим меблеве ремесло було досить примітивним. Безсумнівно, і в цей період з'являються окремі чудові вироби з дорогих матеріалів. Нечисленні види меблів для сидіння були оформлені незрівнянно краще інших видів. Оббивка не застосовувалася. Меблі в більшості випадків покривалися шаром фарби живих тонів з тією метою, щоб сховати дефекти з'єднань. Необроблений дерев'яний каркас обтягували полотном, покривали його шаром гіпсу, у деяких місцях цю ґрунтовку розписували, створюючи якусь подобу картин. У пізньому романському стилі до дикору додається різьблення по дереву й тонка декоративна залізна фурнітура.

У церквах використовували скрині для зберігання реліквій і предметів культу, які нерідко були золотими й прикрашалися дорогоцінним камінням. Поверхня таких скринь звичайно була покрита чудовим різьбленням, а багато прикрашені скрині, інкрустовані золотом і дорогоцінними каміннями, представляли не меншу цінність, ніж предмети, що зберігалися в них. Чудово зберігся мощевик із церкви Сент Фуа в Конке. Ця дерев'яна різьблена фігура святого інкрустована золотом і дорогоцінними каміннями. У кожній церкві, також була проста скринька для збору грошей.

Скриня середньовіччя бере початок з конструкцій античних скринь і є універсальним видом меблів, вона могла одночасно виконувати функцію ліжка і меблів для сидіння, навіть дорожньою валізою під час частих і тривалих подорожей королів і знатних панів. Перші скрині, як і у первісних народів, видовбувалися зі стовбурів дерев, а пізніше їх стали конструювати тектонічно, тобто складати з необроблених товстих дощок, із кришкою у вигляді двосхилого даху, часто прикрашеного різьбленням з клиноподібних карбів.

Прикладом цього типу скринь, що зберігся до наших днів, можуть бути засіки для зерна вугорських селян, конструкція й система прикраси яких зберегли характерність романського стилю.

У часи, коли ще не існувало банків з підвалами для зберігання грошей, скрині облаштовували складними замками і петлями, які підвищували їх надійність. Скрині ставилися поруч із ліжком або у стіни, зверху клалася подушка, щоб сидіти. Іноді скрині розставляли уздовж стін, і вони виконували одночасно роль шаф і стільців. Разом з простими скринями-лавами в церквах використовували більш високі скрині з короткими ніжками і дверцятами. Це вже перехідна форма до шафи.

Шафа, найчастіше мала одні дверцята і двосхилу кришку. Меблями для сидіння в цей час майже не користувалися. Сиділи на низьких лавах, що ставилися уздовж стін, або на скринях. З початку крісло несло символічне навантаження, на ньому, як на троні сиділи королі, єпископи і власники замків.

Його висока конструкція і висота спинки відображали ступінь знатності власника. Стілець у більшості випадків мав підставку для ніг, щоб не ставити ноги на холодне каміння підлоги. На мініатюрі манускрипту, що зберігся, зображене засідання англійського парламенту в часи правління Едуарда I. Король намальований сидячи на чудовому троні. Його васали, правителі Шотландії і Уельсу сидять на лаві, покритій вишитим матеріалом. Судді сидять на мішках з вовною, чотири чоловіки на одному мішку, а єпископи й барони - на довгих лавах без спинки.

Ми бачемо, що навіть у настільки важливих державних установах було мало меблів.

В період романіки поряд зі стільцями на чотирьох ніжках користувалися і стільцями на трьох ніжках.

У середньовіччя більшого значення набувають ліжка. Їх форма, створена на основі візантійських зразків, подалі змінювалася характерна їхня конструкція: загострювались ніжки, оточувались низькими ґратами. Пізніше, стали застосовувати ліжка з балдахіном. Полог робили із тканини і кріпили за допомогою петель або металевих кілець, які нанизувались на стрижні. Але такі скромні зручності були доступні тільки аристократам.

Столи мають дуже просту конструкцію: це два бічних щіти замість ніжок, з'єднані брусками, які закріплювались дерев'яними клинами. Для церков робилися і столи з каменю.

У добу раннього християнства столи, за якими їли, після трапез розбиралися і виставлялися знову тоді, коли це було потрібно, щоб поїсти.

Згодом, до декоративних елементів меблів додаються куті накладки, ряди цвяхів із заліза, кольорові писані орнаменти.

Використовують численні рослинні мотиви: стилізоване листя, грони, рослини що в'ються; мотиви з фігурами людей і тварин, містичних чудовиськ; геометричні елементи; форми на зразок меандру, зигзагоподібні лінії і плетива. Орнаменти використовувалися безсистемно, часто без дотримання пропорцій і органічного взаємозв'язку.

Матеріалом для виготовлення меблів служили дуб, ялина, кедр. Працювали над меблями та іншими елементами інтер'єру здебільшого теслі і ковалі.

Після того як люди навчилися фарбувати тканини, чисті, яскраві кольори стали використовувати для одягу, покривал, скатертин, гобеленів і порт'єрів. У будинках простих людей були голі стіни, дерев'яні лави, дошки, покладені на козла, замість столів і глиняні кружки або глечики для питва. Церкви й будинки заможних людей освітлювались свічами.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виходячи з мети дизайну ми можемо зробити висновок, що в процесі формування фахових знань студентів спеціалізації „Дизайн”, спеціалізації „Дизайн інтер'єру і меблів” великого значення набуває робота над вивченням і подальшим створенням елементів матеріального середовища як частини матеріальної культури світу. Розглядом одного з яких ми і займалися.

Аналіз наукових досліджень і мистецтвознавчих джерел дозволяє впевнено стверджувати про великий внесок матеріальної культури раннього християнства в цілому і зокрема романського стилю, який належить до великих стилів епох.

Встановлено, що романські меблі повністю відповідають середньовічному способу життя і рівню культури. Розкіш, мистецтво оформлення і розвинене художнє ремесло античного світу були віддані забуттю. Меблі і елементи інтер'єру Західної Європи XI-XIII століть відрізняються простотою і нечисленністю навіть у палацах. Майже 400 років вироблялися чіткі форми і декор романського стилю. Меблі були творами народного мистецтва, особливо селянства. Основними елементами меблювання житла того часу була скриня, що найчастіше заміняла стільці і стіл, ліжка і дуже рідко шафу. Скриня, розміщена вертикально, стала прототипом сучасної шафи.

Світ форм і фарб романського стилю виник на базі візантійського, варварського й східного впливу. Форми і фарби – прості та грубі, але представляють для нас не лише інтерес в історичному плані а й можуть служити зразками при оформленні сучасного інтер'єру.

В.Патлачук

ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ТА ІДЕОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Постановка проблеми. Складні і суперечливі умови становлення та розвитку України як самостійної, незалежної держави поставили чимало проблем, в тому числі у системі освіти. Використовувана раніше методологічна основа дала тріщину, тому її відновлення стає неминучим наслідком, бо успіх подальших наукових пошуків і новацій у шкільній практиці цілком залежить від глибини усвідомлення вихідних позицій і ціннісних орієнтацій, які визначають стратегію й основні напрямки. Вихідні ж позиції педагогіки – *методологія*, а ціннісні орієнтації – її *ідеологія*.

Методологія – це вчення про найбільш загальні способи і методи пізнання людиною навколишнього світу. По-перше, мова йде про філософські концепції, які пояснюють сутність і значимість цих способів і методів. Ніхто, крім самої науки, не може взяти на себе відповідальність і прийняти рішення на користь того чи іншого філософського напрямку. А вибір дуже широкий – Аристотель, Платон, Конфуцій, Ніцше, Гегель, Маркс, Ленін, Бердяєв, Копнін, Спіркін і т.д.

З іншого боку, педагогіка має справу з вивченням процесів виховання, навчання й освіти людини, тому вона використовує методи і способи пізнання, напрацьовані у суміжних науках – психології, соціології й ін. Тут також є вибір, вибір за самою наукою – Фрейд, Піаже, Виготський, Леонтьєв, Костюк, Гальперін, Анохін і т.д.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Методологічним основам педагогіки присвячені роботи Данилова М.А., Корольова Ф.Ф., Нікандрова Н.Д., Красевського В.В., Гершунського Б.С. і ін. Розробка ж питань ідеології педагогіки справа принципово нова і мало вивчена.

У 90-і роки вийшли цікаві і змістовні роботи, у яких обговорюються сучасні проблеми методології, демократизації і реформування освіти в Україні. А саме, концепції національної освіти [5]; вихідних положень демократизації навчального процесу в навчальних закладах України [1]; демократизації українського виховання [3]; реформування педагогічної науки в українській державі [6]; деякі методологічні питання управління системою освіти в Україні [7]; суспільно-демократична структура в управлінні школою [2] і ін.

Але серед робіт немає жодної, у якій би спеціально ставилося й обговорювалося питання про ідеологію педагогічної науки. Хоча варто помітити, що в контексті обговорення методологічних проблем це питання знаходить непряме відображення.

Активно обговорюється в останніх роботах «Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття)» [4], у якій визначена базисна ідея відновлення освіти – відродження духовності нації і її інтелектуального і фізичного потенціалу.

Постановка завдання. Використання філософських концепцій про методи пізнання в педагогіці – перша складова методології дослідження, використання відповідних концепцій із суміжних наук – друга складова. Власна ж концепція, пов'язана зі специфікою педагогічних явищ чи процесів виховання, навчання й освіти людини – третя складова методології педагогіки. Ця специфіка полягає в наступному.

По-перше, названі явища чи процеси безперервні і переривчасті, рухливі і нерухомі, кінцеві і нескінченні, об'єктивні і суб'єктивні, передбачувані і непередбачувані.

По-друге, у чистому вигляді їх не існує. Вони завжди пов'язані і взаємообумовлені з соціальними, психологічними, правовими й ін.

По-третьє, вони мають певні конструкції і форми, задаються і конструюються ззовні і розгортаються на основі заздалегідь розроблених проектів чи програм, орієнтованих на конкретний відрізок часу, втілюючи у собі соціальне замовлення старших поколінь.

По-четверте, в процесі розгортання і здійснення вони не підлягають точному і адекватному виміру й оцінці, бо існує величезна кількість випадкових і суперечливих факторів, які не піддаються обліку.

По-п'яте, вони носять завжди двосторонній особистісний характер. З одного боку процес організує і здійснює фахівець. З іншого боку, особистості тих, заради кого організується цей процес.

Усі перелічені вище особливості повинні враховуватися при виборі і використанні методів науково-педагогічного дослідження. Це теж диктує необхідність розробки власної методології.

Одночасно з методологією повинна розроблятися й ідеологія педагогіки – її основні ідеї і цілі, що визначають вибір використання методів дослідження. На наш погляд, **ідеологія педагогіки як науки** – це вчення про педагогічні ідеї, що охоплюють і відображають найбільш загальні стійкі зв'язки і відносини між складовими частинами реальної педагогічної дійсності.

Ідеологія педагогіки також повинна використовувати ідеї з інших суспільних наук (філософії, психології, соціології, історії й ін.). При цьому вибір і використання тих чи інших ідеологій чи окремих ідей – справа самої педагогіки. З історії відомо, що ідеологічний тиск на неї з боку чи то партії, чи то держави є занадто згубним.

У нашому розумінні ідеологія педагогіки і кожного педагогічного дослідження окремо – це та жива тканина, яка з'єднує між собою методологію

і цілі науки і дослідження, дозволяє виявляти і розкривати протиріччя, на цій основі ставити проблеми і шукати шляхи їхнього рішення, формувати гіпотези чи намічати прогностичні чекання і відповідно розробляти зміст усього наукового пошуку в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея національної самосвідомості і відродження нації фактично визнається тим складовим елементом педагогічної науки, що об'єднує в єдине ціле і методологію, і ідеологію. Але національна ідея – скоріше ідея державна і політична, ніж педагогічна. Звичайно, педагогічна наука не може не враховувати її – держава є основним замовником педагогічної науки по розробці наукових проблем виховання, навчання й освіти. І все ж наука не є складовою частиною держави. Вона є самостійною, незалежною, і її право на свободу наукового пошуку захищається законом у рамках діючого правового поля.

З тієї хвилини, як держава втручається в діяльність науки, наука перетворюється в служницю держави є багато історичних прикладів. Якщо педагогіка буде спиратися тільки на ідеологію держави, чи на ідеологію владної політичної партії, то її науковий авторитет буде завжди лишатися під сумнівом. З цього випливає фундаментальний висновок. **Якщо педагогіка хоче піклуватися про свій науковий авторитет, то вона зобов'язана розробити і мати власну базову основу** – свою методологію і ідеологію чи вихідні позиції і методологічні цінності й орієнтири.

У цьому напрямку педагогіка робить поки перші кроки, намагаючись знайти і сформулювати принципи реформування, орієнтовані на нові суспільно–економічні умови. Так, М.Стельмахович [6], сформулював п'ять принципів, що регулюють діяльність науки: 1) принцип національної самосвідомості; 2) принцип демократизації; 3) принцип гуманізації; 4) принцип історичності; 5) принцип взаємозв'язку всіх складових частин педагогічної науки.

Формулюються й інші принципи – принцип цивілізаційності, принцип ментальності, принцип народності, принцип освітніх цінностей. Всі названі вище принципи є необхідними і важливими для педагогіки, але, з огляду на історичний досвід, не є достатніми.

На наш погляд успіх того чи іншого науково–педагогічного дослідження визначається не тільки принципами його організації і проведення, але і тими вихідними позиціями і методологічними орієнтирами і цінностями, що закладаються в основу наукового пошуку. Осмислюючи й аналізуючи накопичений науковий потенціал, уроки історії, а також основні тенденції сучасного суспільного розвитку, і спираючись на внутрішню логіку розвитку педагогічної думки, ми намагаємося висунути й обґрунтувати ряд ідей, які б могли відігравати роль міцної, надійної і довгострокової базисної основи. А саме:

- ідею об'єктивності і вірогідності педагогічної науки в цілому і коленого конкретного дослідження зокрема;
- ідею свободи і незалежності педагогічної науки від владних структур, політичних партій, суспільних рухів і церкви;
- ідею самостійності і самодостатності на всіх етапах педагогічного дослідження.

Висновки. Помітимо, що кожна з висунутих ідей не є принципово новою. А ось спроба розглянути їх у сукупності як базисне ядро, орієнтоване на цілі педагогічного дослідження – це дійсно новий крок. І разом з тим, висунуті ідеї дають можливість об'єднати в єдине ціле методологію й ідеологію педагогіки як науки і наповнити її свіжим вітром і живлющим киснем.

Якщо визнати дане базисне ядро науково заможним, то педагогічна наука не може продовжувати безмовно виконувати ту роль, яка їй нав'язана минулим і продовжуватиме нав'язуватися ззовні нині. І тим більше залишатися осторонь від тих великих і фундаментальних змін, що відбуваються в країні у всіх сферах її життя.

Література

1. Алексюк А. Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України / В зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997.
2. Березняк Є.С. Громадсько-демократичні структури в управлінні школою / Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2.
3. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання / В зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997.
4. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Кононенко П. Концепція національної освіти / У зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997.
6. Стельмахович М. Концепція реформування педагогічної науки в Українській Державі / В зб.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997.
7. Ярмаченко М.П. Деякі методологічні питання управління системою освіти в Україні // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С 15 – 19.

І.Нагорна

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ПРИ ВИВЧЕННІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми в загальному вигляді. За сучасних тенденцій вищої освіти спостерігається інформатизація педагогічної діяльності, змінюються вимоги до викладача. Поняття «викладач» змінює своє значення: в Болонській системі викладання він вже лише керує процесом пізнання, роз'яснює незрозуміле, а студенти самі вивчають матеріал.

Але як цього домогтися за умов переходу від «старої» системи викладання до «нової»? Що може полегшити і, навіть, ефективно допомогти у цьому?

Необхідно допомогти викладачеві: в організації й управлінні самостійною роботою студентів, їх діяльністю на заняттях; в зацікавленні студентів у вивченні свого предмета, у додатковій самостійній діяльності; в полегшенні пристосування студентів до нової системи викладання.

Дана **стаття розкриває** методику створення комп'ютерного підручника з Харчових технологій, застосування якого може сприяти розв'язанню зазначеної вище проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми пристосування викладачів і студентів до нової системи викладання за допомогою комп'ютерного підручника приділяли увагу такі сучасні методисти, як Н.Брусенцов, Г.Євгенєв, Б.Кривицький, Е.Моргунов, Н.Голівер, В.Чупрасова, М.Кларин та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для полегшення самостійної роботи студентів та її контролю викладачем ми пропонуємо комп'ютерний підручник. Цей засіб виконує відомі дидактичні функції підручника, але має також додаткові можливості, що представлені сучасними комп'ютерними технологіями.

Підручник як сформований стереотип – найбільш традиційна та привична форма організації навчального матеріалу. Основний вигляд і форма

підручника давно вже сформувалися під дією підручничкової культури, заснованої на папері та поліграфії.

Комп'ютерний підручник поки що є прототипом традиційного паперового підручника, але переведений на іншу основу – електронний формат та інші носії інформації замість паперу (починаючи від CD-ROM до DVD, флеш-карт та ін.).

Більшість понять, пов'язані з електронним підручником, суттєво змінювалися впродовж останніх двадцяти років. В практичному плані застарілі концепції призводять до створення електронних продуктів, що видають за комп'ютерний підручник, але насправді не є такими. Тому треба розрізняти поняття, пов'язані з комп'ютерним підручником.

Навчальне електронне видання повинно містити систематизований матеріал по відповідній науково-практичній області знань, забезпечувати творче та активне оволодіння студентами та учнями знань, умінь та навичок в цій області. Навчальне електронне видання повинно відрізнятися високим рівнем виконання та художнього оформлення, повнотою інформації, якістю методичного обладнання, якістю технічного виконання, наглядністю, логічністю та послідовним викладенням. [2]

Електронний(комп'ютерний) підручник – основне навчальне видання, що створене на високому науковому та методичному рівні, повністю відповідає Державному освітньому стандарту спеціальностей та напрямів, який визначається дидактичними одиницями стандарту та програмою. [2]

Електронний підручник (навіть найкращий) не може та не повинен замінювати книгу. Так само як екранізація літературного твору належе до іншого жанру, так і комп'ютерний підручник належе до зовсім нового жанру творів навчального призначення. І так само як переглядання фільма не замінює читання книги, за якою він був поставлений, так і наявність електронного підручника не тільки не повинно замінювати читання та вивчення звичайного підручника, а навпаки, стимулювати студента взятися за підручник.

Саме цьому для створення комп'ютерного підручника недостатньо взяти гарний підручник, наповнити його навігацією (створити гіпертексти) та великим ілюстративним матеріалом (включаючи мультимедійні засоби) і здійснити на екрані комп'ютера. Електронний підручник не повинен перетворюватися ні в текст із картинками, ні в довідник, так як його функція принципіально інша.

Електронний підручник повинен максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найбільш суттєвих понять, тверджень та прикладів, застосовуючи в процесі навчання інші, аніж звичайний підручник, можливості людського мозку, а саме, слухову та емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення. [3]

Текстова складова повинна бути обмежена – бо залишаються звичайний підручник, папер та ручка для поглибленого вивчення вже засвоєного на комп'ютері матеріалу.

Електронний формат має велику кількість різних форм і варіантів реалізації моделі сприйняття (на відміну від паперового підручника, який складається з сторінок із стаціонарними текстом і картинками).

Комп'ютерні структуровані інформаційні файли разом з алгоритмічними структурами дають практично необмежені можливості моделювання форм сприйняття (від простих лінійних текстових структур, гіпертекста, мультимедіа та гіпермедіа до віртуальної реальності).

Електронний підручник необхідний для самостійної роботи студентів при очному і, особливо, дистанційному навчанні тому, що він:

- Полегшує розуміння вивчаємого матеріала за рахунок іних, ніж в друкованій навчальній літературі, способів подання матеріалу: індуктивний підхід, дія на слухову та емоційну пам'ять і т.ін.;
- Допускає адаптацію у відповідності до потреб студентів, рівнем їх підготовки, інтелектуальними можливостями та амбіціями;
- Надає широкі можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи;
- Надає можливість гарно й акуратно оформити роботу й здати її викладачу у вигляді файлу або роздруківки;
- Виконує роль нескінченно терпимого наставника, надаючи практично необмежену кількість пояснень, повторень, підказок та ін.

Підручник необхідний студенту, оскільки без нього він не може отримати міцні й усесторонні знання та уміння по даному предмету.

Електронний підручник корисний на практичних заняттях у спеціалізованих аудиторіях тому, що він

- Дозволяє використовувати комп'ютерну підтримку для вирішення великої кількості задач, звільняє час для аналізу отриманих результатів та їх графічної інтерпретації;
- Дозволяє викладачу проводити заняття у формі самостійної роботи за комп'ютером, залишаючи за собою роль керівника та консультанта;
- Дозволяє викладачу за допомогою комп'ютера швидко та ефективно контролювати знання студентів, задавати зміст і рівень складності контролю.

Електронний підручник з Харчових технологій складається з 6 частин «вкладок»: *Стислий виклад теорії, Опорні схеми, Тестові завдання до тем, Контрольні запитання до тем, Додатковий виклад теорії, Література*.

Кожна із частин пов'язані між собою гіпертекстовими вказівками. Наприклад, по закінченні викладання певної частини матеріалу в кінці абзацу розташований гіпертекст «Опорна схема», за допомогою якого можна переглянути опорну схему із цієї частини теми та роздрукувати за потреби; у кінці викладення теми розташовані чотири гіпертексти: «Тестові завдання», «Контрольні запитання до теми», «Література», «Додатковий виклад теорії», за допомогою яких можна протестувати свої знання, відповісти на контрольні запитання, переглянути додаткову теорію або подивитися, яку літературу пропанують виробники цього електронного підручника за даною темою.

Кожна вкладка починається з переліку тем, які є гіпертекстом. Тобто перейти можна відразу до теми, що цікавить (не треба довго шукати потрібну тему, перегортати купу сторінок).

Вкладка «Стислий виклад теорії» містить основну частину лекції, визначення понять, приклади, застосування в харчовій промисловості, класифікація тощо, гіпертекст для переходу до опорних схем та додаткової інформації.

Вкладка «Опорні схеми» містить схеми різних типів (схема 1, табл.1). Наприклад, підтема «Класифікація складових харчової сировини» має такий вигляд:

Схема 1.

Класифікація хімічних речовин продовольчої сировини



Таблиця 1.

Визначення хімічних складових продовольчої сировини

Поняття	Визначення
Органічні речовини	речовини, обов'язковими елементами яких є вуглець і водень
Неорганічні речовини	речовини, для яких не обов'язкова наявність вуглецю і водню
Засвоювані речовини	речовини, що легко вступають в обмін речовин організму людини
Не засвоювані речовини	речовини, що не перетравлюються організмом людини і виводяться з нього
Важко засвоювані речовини	речовини, що використовуються організмом людини лише частково через погану засвоюваність
Поживні речовини	речовини, що володіють корисністю для організму людини завдяки залученню їх у процеси життєдіяльності
Баластні речовини	речовини, що не включаються в обмінні процеси організму людини, але які виводять із нього різні забруднювачі
Шкідливі речовини	це забруднювачі, що наносять шкоду життю і здоров'ю людини
Токсичні речовини	речовини, що наносять шкоду тільки при перевищенні максимально допустимого рівня (МДР)
Ксенобіотики	небезпечні, чужерідні для організму речовини, що наносять йому тільки шкоду
Природні речовини	речовини, що утворюються в результаті природних процесів або життєдіяльності біологічних організмів
Штучні речовини	речовини, що утворюються при хімічних реакціях у процесі виробництва харчових продуктів
Синтетичні речовини	спеціально синтезовані та внесені в склад продукту як добавки для поліпшення органолептичних або технологічних властивостей

Такі опорні схеми легко роздрукувати, вони містять багато інформації у стислому вигляді, допомагають кращому засвоєнню матеріалу та дуже зручні для студентів як підказка.

Вкладка «Тестове завдання» містить тести до кожної розглянутої в підручнику теми, у вигляді декількох тестів до кожної підтеми. Наприклад, тест до підтеми:

Тест до теми «Білки та інші азотисті сполуки»

1. Азотисті речовини – це :

- а) сполуки, до складу молекули яких входить азот
- б) це високомолекулярні сполуки, до складу яких входять амінокислоти
- в) солі азотної й азотистої кислот.

2. Білки – це :

- а) сполуки, до складу молекули яких входить азот
- б) це високомолекулярні сполуки, до складу яких входять амінокислоти
- в) Солі азотної й азотистої кислот.

3. Білки поділяють на :

- а) Протеїни та прості;
- б) Протеїди та протеїни;
- в) Протеїди та складні.

4. Транспортна функція білків полягає в :

а) забезпечуванні перенесення поживних речовин, кисню та продуктів обміну речовин;

б) виведення з організму малоактивних комплексів;

в) впливання на процеси збудження та гальмування в корі головного мозку.

У цих тестах пропонується обрати правильну відповідь, клацнувши по літері, розташованій поряд. У кінці тест автоматично перевіряється комп'ютером та виставляє оцінку за п'ятибальною шкалою.

Вкладка «Контрольні запитання» містить біля 20-25 запитань до всієї теми.

Вкладка «Додаткові теоретичні відомості» містить більш поглиблену інформацію за даними темами, яка призначена для самостійного вивчення студентами.

Комп'ютерний підручник має буквально усі переваги традиційних засобів навчання. Крім того, комп'ютерні підручники принципово дозволяють реалізувати принцип індивідуального підходу до кожного студента, принцип диференціального навчання та гнучке подання матеріалу. У навчальному процесі комп'ютерний підручник грає важливу роль, так як допомагає вирішити методичні, психологічні та навчальні задачі.

Змінюється роль викладача – він становиться скоріше лідером групи: забезпечує умови роботи, вказує загальні напрямки, заохочує студентів та ділиться з ними своїми знаннями. Згідно нового поняття, викладач виконує роль режисера, який тільки направляє студента. Він створює умови і передумови для створення діяльності студентів, які цю діяльність актуалізують.

Комп'ютерний підручник забезпечує можливість для розвитку наглядно-образного мислення, моторних і вербально-комунікативних навичок, цілеспрямованості та соціалізації. [4]

Застосування комп'ютерного підручника в навчанні створює передумови для зміни навчального процесу, вносячи варіативність, різновиди інформації, доступ до неї окрім викладача; використання комп'ютерного підручника посилює

обернений зв'язок від результату діяльності студентів, що змінює передуючу функцію педагога – він виступає як організатор самостійної навчальної діяльності. Використання комп'ютерного підручника в навчанні забезпечує розвиток, передусім таких якостей студентів, як пізнавальна самостійність, активність, підвищує компетентність студента як людини, що навчається.

Висновки. Таким чином, комп'ютерний підручник є важливим засобом підвищення ефективності навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів. Впровадження комп'ютерного підручника в навчальний процес дозволяє готувати студентів до самовивчення, до поповнення знань, ефективно впливає на підвищення якості знань та мотивації навчання.

При усіх перерахованих перевагах є й об'єктивні недоліки. Підручник – базовий навчальний засіб, яким студент повинен уміти користуватися в будь-яких умовах, у тому числі, коли немає доступу до комп'ютеру. Комп'ютерний підручник обмежує свободу роботи в будь-яких умовах, у будь-який момент часу і в будь-якому місці, – можна сказати, втрачається можливість універсального звернення до нього. Далі, незручно переглядати підручник та зчитувати довгі тексти з екрана монітора. Користувач бачить тільки дуже малу частину тексту через невелике вікно екрана монітора, а перехід до інших частин потребує прокрутки та пошуку потрібного місця в тексті. Є специфічні труднощі в створенні підручника. Тут з'являються додаткові особливості, пов'язані з розробкою та введенням ілюстративного матеріалу, коли необхідно звертатися за допомогою до спеціалістів з організації та виконання комп'ютерної графіки. Приваблює можливість оновлення матеріалу підручника. Але вона в більшості є ілюзорною: після того, як підручник вийшов вносити в нього зміни достатньо складно, оскільки він існує в багато чисельних копіях у користувачів, тим паче, оновлення неможливо, якщо підручник вироблено у вигляді компакт-диску. За сучасних умов комп'ютеризації ми спостерігаємо велику зацікавленість молоді комп'ютерними технологіями. Внаслідок чого можна зробити висновок, що тепер легше зацікавити студента комп'ютерним підручником, аніж звичайним.

Література

1. Гречихин А.А., Древс Ю.Г. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация. М.: Логос, 2000.
2. Кривицкий Б.Х., Компьютерные системы обучения. Вопросы дидактического программирования. № 1 (15). Под ред. Кривицкого Б.Х. Изд. ГПНТБ, «Знание», 1993.
3. Евгеньев Г., Савинов А., Савинов К. Гиперзнания – новая информационная технология в инженерном образовании. «Компьютер пресс», № 3, 1998 г. с. 277.
4. Голівер Н.О. Комп'ютеризація процесу навчання // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 16. – С. 78-82.
5. Голівер Н.О. Діяльність педагога в умовах комп'ютеризації навчання // Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики. – Вип. 8. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – С. 141-146.
6. Чупрасова В.И. Современные технологии в образовании.-Дальневосточный государственный университет.

А.Посторонко

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Глобалізація процесів соціального розвитку та техногенний і інформаційний характер сучасної цивілізації зумовлюють необхідність у постійному розвитку людини, яка здатна самостійно і творчо розв'язувати безліч різноманітних загальних проблем. Суспільству потрібні

освічені, грамотні, компетентні, комунікабельні фахівці, які можуть конструктивно працювати в сучасних динамічних умовах життя.

Перехід до європейської моделі системи вищої освіти передбачає зменшення недільного аудиторного навантаження на студентів та введення днів для самостійної підготовки. Реформа системи професійно–технічної освіти, що зумовлена та спирається на Указ Президента України „Основні напрямки реформування професійно–технічної освіти в Україні” [1], Закон України „Про професійно–технічну освіту” [2] та Концепцію розвитку професійно–технічної освіти України [3], висуває нові вимоги до підготовки інженерних кадрів для хімічної промисловості.

У реальних умовах сьогодення незмірно зростає значення формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особи. Всі ланки системи освіти в Україні ставлять мету – підготувати високоосвічених, всебічно розвинених спеціалістів, здатних на творчу діяльність у всіх сферах громадського життя.

В сучасних умовах основними напрямками підготовки майбутніх інженерних кадрів для хімічної промисловості є розвиток самостійності і творчих здібностей майбутніх фахівців; забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, здатними до самостійного прийняття професійних рішень і оновлення змісту, форм, методів освітньої діяльності; формування прагнення до безперервної самоосвіти. Виконання цих завдань вимагає пошуку шляхів удосконалення самостійної роботи майбутніх інженерних фахівців на основі нових прогресивних концепцій, впровадження сучасних технологій і науково–методичних досягнень до процесу підготовки нової генерації інженерних кадрів. Вирішення проблеми якості інженерних фахівців неможливе без упровадження комп’ютерних технологій в навчальний процес та засобів активації самостійної роботи студентів [4].

Сучасна педагогіка поставила дуже важливу проблему, яка розглядається як вимога життя. Сьогодні завдання вищої школи полягають не тільки в тому, щоб дати молодому спеціалісту знання, а й у тому, щоб сформуванню потреби в них, виховати прагнення до їх постійного оновлення, власного самовдосконалення. Тому в цілісній системі вищої освіти все більшої ваги набирає самостійна робота студентів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні засоби навчання (комп’ютери, телекомунікаційні засоби зв’язку, інтерактивне програмне і методичне забезпечення) дають можливість інтенсифікації занять різних форм навчання, але найбільше значення вони мають для організації самопідготовки, методичного й організаційного забезпечення самостійної роботи студентів [7]. Питання організації самостійної навчальної діяльності із застосуванням комп’ютерів займалися Б. Гершунський, В. Глушков, О. Єршов, В. Коруд, В. Коржуков, Н. Полякова, П. Стахів та інші дослідники.

Метою статті є визначення особливостей організації самостійної роботи студентів інженерних спеціальностей хімічного профілю з урахуванням основних видів їх майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження... Самостійна робота – важливий засіб формування самостійності в засвоєнні знань, яка реалізується лише в самовиявленні внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересах, захопленості, творчому мисленні студентів. При цьому сьогодні слід враховувати посилення методологічної ролі лекції і, особливо, семінарських занять в організації самостійної роботи студентів.

В основі побудови фахової підготовки інженера–хіміка технолога лежать підходи, які дозволяють студенту засвоїти всю необхідну інформацію

та сформулювати необхідні уміння і професійно значимі якості особистості в мінімально відведений на це термін.

Найважливіша особливість вузівського навчання полягає в тому, що основною формою оволодіння загальнонауковими і професійними знаннями є самостійна учбово–пізнавальна діяльність студентів. Навчальний процес у вузі будується таким чином, що аудиторні заняття фактично не передбачають організації роботи з міцного засвоєння матеріалу, що досліджується. Так, задачею лекцій є виклад наукових знань викладачем і організація їх сприйняття й осмислення студентами. Семінарські, практичні і лабораторні заняття спрямовані головним чином на поглиблення знань і формування умінь і навичок застосування їх на практиці. Таким чином, засвоєння матеріалу, що досліджується і підготовка студентів до семінарських, практичних і лабораторних занять повинні здійснюватися в процесі повсякденної самостійної позааудиторної навчальної роботи.

Організація самостійної роботи майбутніх інженерів–хіміків технологів здійснюється на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно–педагогічної академії з урахуванням основних видів їх професійної діяльності, що можливо тільки при поєднанні різноманітних форм організації самостійної роботи студентів.

Самостійна робота дає не тільки міцні та свідомо засвоєні знання студентам, а й розвиває у них здатність до творчого осмислення навчального матеріалу, формує стійкі навички для повсякденної практичної діяльності.

Надзвичайної актуальності й важливого значення набуває підготовка для хімічної промисловості фахівців, які здатні самостійно використовувати складні завдання і не бояться впровадити в практику все ефективно та нове. Самостійна робота студентів – невід'ємна складова сучасних навчальних технологій.

Освіта вдосконалюється в необхідному напрямі. Нині зростає рівень інтелектуальних запитів студентів і водночас розробляються нові технології навчання. Нові методи і форми навчання використовуються нами не лише під час контролю рівня засвоєння знань чи подачі нового матеріалу, а й в організації самостійної роботи студентів.

Методи – це способи роботи студентів, за допомогою яких досягається засвоєння знань, умінь і навичок, формується світогляд і розвиваються здібності. Ми намагаємося дослідити вплив методів самостійної роботи на навчальну діяльність студентів і систематизувати їх.

Досвідом кафедри встановлено, що вирішальну роль у визначенні напрямку і характеру самостійної роботи студентів відіграє лекція. Вона учить студента науково мислити, допомагає йому досконало розібратися у фактичному матеріалі теми, привчає критично оцінювати різні погляди. Останнім часом існує тенденція скорочення лекційних часів, у зв'язку з чим намітилися два способи їх організації і проведення. У першому випадку скорочується загальна кількість лекцій, і деякі теми цілком переносяться на самостійне вивчення. В іншому випадку зберігаються усі теми, але матеріал викладається більш компактно, стисло. Відмітимо також, що при проведенні лекційних занять досі самим поширеним засобом візуалізації нової інформації є дошка й крейда. Застосування комп'ютерних технологій вирішує ці проблеми. Використання на лекції комп'ютера та мультимедійного проектора надає можливість істотно змінити методику її проведення. Використання ЕОМ вимагає від викладача попередньої підготовки всього відеоряду лекції, що наближує її по стилю до слайд–шоу. Але відмінністю є можливість

використання разом із статичними кадрами динамічних та інтерактивних. Найявність комп'ютерного відеоряду дозволяє істотно активізувати образно-асоціативний канал сприйняття інформації.

В сучасній освіті значне місце займає індивідуально-орієнтоване навчання, що засноване на організації взаємодії студента і викладача, при якому створені оптимальні умови для розвитку у студента здібностей до самоосвіти, самовизначення, самостійності. Одна з основних задач особисто – орієнтованого навчання – є розвиток самостійності у студента в процесі навчання. Самостійність припускає не тільки виконання будь-яких навчальних дій, але і здатність вибирати мету, задачі і способи реалізації.

У рамках особисто – орієнтованого навчання на заняттях із спеціальних фахових дисциплін ґрунтується на принципі індивідуалізації навчання. Цей принцип повною мірою реалізується при проведенні усіх видів занять, які безпосередньо проводяться на промислових підприємствах (центральної хімічної лабораторії, відділу технічного контролю, виробничо-технічного відділу). Ціль таких практичних занять – навчити студентів самостійно вирішувати поставлені задачі і ставити нові.

У процесі розвитку самостійності у студентів ми їх орієнтуємо на можливість використання маловідходних технологій: технологій по переробці відходів виробництва в необхідні народному господарству нових видів товарів; технологій, що виключають викиди в атмосферу і стоки у водойми.

Студенти хімічних спеціальностей під час заняття на підприємствах опановують знаннями і навичками фізико-хімічних основ одержання продуктів основної хімії, вчать виконувати розрахунки основних хіміко-технологічних процесів.

Слід зазначити, що систематична самостійна робота студентів над вивченням теоретичного матеріалу має велике значення при вивченні спеціальних хімічних дисциплін. Сполучення планових контрольних робіт і контрольних робіт без попередження може стимулювати роботу студентів, як над цілими розділами курсу, так і над кожною лекцією окремо. Необхідно також відзначити важливість індивідуалізації навчання. Робота студентів над домашніми індивідуальними завданнями дозволяє їм закріпити вивчений матеріал, придбати навички рішення задач і там, де можливо, зробити розрахунки з застосуванням прикладних комп'ютерних програм.

На кафедрі самостійна робота студентів досягається виконанням курсових проектів з процесів та апаратів хімічних виробництв, обладнання неорганічних виробництв, організації виробництв, які використовуються поза розкладом занять. Тому курсовий проект, як вид індивідуального завдання, ми розглядаємо як самостійну роботу студентів під керівництвом викладача.

Мета курсового проектування – поглиблення, узагальнення і закріплення знань студентів із загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, а також формування цілісного сприйняття навчального матеріалу, застосування наукових основ при самостійному вирішенні конкретних фахових завдань.

Курсове проектування як вид самостійної роботи є важливим фактором підготовки молодого фахівця. Студент набуває навиків і досвіду, які потрібні йому у житті: самостійність суджень, вміння сконцентруватися, постійно збагачувати власний запас знань, мати багатогранний погляд на проблеми, які виникають, вміти цілеспрямовано працювати.

Самостійна робота над курсовим проектом формує науковий світогляд студентської молоді, професійний інтерес і компетентність, пробуджує пізнавальну діяльність, виробляє гнучкість мислення, уміння самостійно

працювати. Процес проектування сприяє розвитку творчої особистості, її прагненню до саморозвитку і самореалізації, виявленню ініціативи і спроможності творчого підходу в розв'язанні професійних задач.

Результатом самостійної роботи над курсовим проектом є формування комплексу професійних знань і умінь з технології неорганічних виробництв, впровадження прогресивних і ресурсозберігаючих технологій, раціональних прийомів організації виробничих процесів, що поєднується з визначенням економічної доцільності технологій, умінням проведення аналізу господарської діяльності хімічних підприємств.

Викладачі на заняттях і в бесідах намагаються переконати студентів у важливості курсового проектування, сформувати свідоме ставлення до цієї роботи.

Щоб зацікавити студентів, активізувати ініціативу, діяльність, викладачі досить ретельно підбирають завдання і розробляють теми курсових проектів. Тематика курсових проектів завжди різнопланова, актуальна, розроблена на фактичному матеріалі, має прикладне і практичне значення.

Необхідно відмітити тісний зв'язок кафедри з виробництвом, що передбачає проектування і удосконалення технологічного процесу із впровадженням останніх досягнень науки і техніки у галузі технології виробництва соди, аміаку, добрив, прогресивних технологій; використання техніко-технологічних характеристик базових підприємств, врахування особливостей і потреб хімічних підприємств.

Самостійна робота студентів здійснюється як опосередковано, через зміст методів всіх видів навчальних занять без сторонньої допомоги і керівництва [4], так і за завданнями і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [6]. Також можна говорити про два види самостійної роботи студентів: аудиторна самостійна робота, що здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на лекціях, лабораторних та практичних заняттях, і позааудиторна самостійна робота студентів при їх підготовці до занять, написанні рефератів, курсових і дипломних робіт. Викладачі кафедри відмічають тісний взаємозв'язок занять в аудиторії та роботи студентів в позааудиторний час, вказують, що саме самостійна позааудиторна робота є похідною від самостійної роботи студентів, яка проходить в аудиторії та наголошують на їх взаємопослідовності як одній з умов, що забезпечує побудову оптимальної системи організації самостійної роботи студентів.

На наш погляд, головною причиною, слабкої постановки самостійної навчальної роботи студентів є те, що вона не тільки погано регламентується, організується і направляється, але й у багатьох випадках пущена на самоплив. У практиці навчальної роботи на кафедрі випускається з уваги положення про те, що процес навчання у всіх своїх аспектах і структурах вимагає спеціальної організації і грамотного педагогічного керівництва. Оскільки його найважливішим структурним компонентом є самостійна навчальна робота студентів, то, природно, потрібно звертати постійну увагу на її організацію, керівництво і контроль. На ділі ж виявляється, що багато викладачів підходять до рішення цих питань поверхово.

Аналіз самостійної навчальної роботи студентів на кафедрі показує, що одним з її серйозних недоліків є слабе володіння методикою придбання знань на наукових першоджерел. У школі цій методиці, власне кажучи, не вчать. Тим часом, приступаючи до навчання у вузі, вчорашні школярі відразу ж одержують завдання самостійно працювати над науковими працями, складати

їх конспекти. В результаті студент вважає, що його головною задачею є конспектування, думаючи, що це саме по собі веде до засвоєння лекційного матеріалу. Однак конспектування праць не гарантує знання їхнього змісту. На жаль, не всім студентам про це відомо.

Істотною передумовою успішної організації продуктивної самостійної навчальної роботи студентів є озброєння їх її методичними основами.

Змістовна роз'яснювальна робота з ознайомлення студентів з методикою позааудиторних занять і вивченню наукової літератури впливає на активізацію їх навчальної діяльності. Звичайно, цей вплив не однозначний. Кращі зі студентів, що звичайно працюють досить напружено, ще глибше осмислюють методи і прийоми самостійного оволодіння знаннями і домагаються подальшого удосконалювання своїх позааудиторних занять. Тим же, хто погано організує свою навчальну роботу, заходи щодо роз'яснення методичних основ вивчення наукової літератури наочно показують серйозні недогляди і недоліки, що допускаються ними в самостійній учбово-пізнавальній діяльності.

У цьому випадку самим раціональним і надійним засобом контролю за ходом позааудиторних робіт студентів могло б бути однакова кількість годин, що відводиться навчальними планами на лекції і практичні заняття для того, щоб після кожної лекції проводилися практичні, семінарські або лабораторні заняття. Але, як відомо, по багатьом дисциплінам практичні заняття проводяться лише по окремих темах, а по деяким – практичні заняття не передбачені навчальними планами. Таким чином, контроль за якістю засвоєння лекційного матеріалу студентами не вписується органічно в процес аудиторних занять, як це повинно бути насправді.

У процесі контролю за самостійною роботою студентів високий ефект дає проведення співбесіди з найважливіших розділів лекційних курсів

Подібна форма поточного контролю за самостійною роботою і засвоєнням лекційного матеріалу є досить діючою. Вона спонукує студентів не відкладати заняття на передекзаменаційний період, а вимагає регулярної самостійної роботи протягом семестру. Здавши встановлені колоквиуми, попрацювавши над засвоєнням лекційного матеріалу напередодні іспитів, студент міцно опановує знаннями. Не було випадку, щоб студент, що успішно здав співбесіди, одержав незадовільну оцінку на іспитах.

Досить ефективною формою поточного контролю є індивідуальна робота викладачів зі студентами. Спираючись на активістів і проводячи індивідуальні бесіди зі студентами, вони виявляють труднощі і недоліки в самостійній роботі, ставлять питання успішності на обговорення групових зборів і організують суспільний вплив на тих, хто вчиться не в повну міру своїх можливостей.

Винятково великий вплив на активізацію самостійної роботи студентів робить загальна атмосфера високої вимогливості до їх знань і якості професійної підготовки, що складається на кафедрі.

Активність і продуктивність самостійної позааудиторної навчальної роботи студентів залежить від:

- умілого засвоєння методики оволодіння знаннями із першоджерел;
- самостійного використання різноманітних форм контролю за ходом і результатами роботи;
- регулярної індивідуальної допомоги студентам, що мають ускладнення в оволодінні лекційним матеріалом;
- підвищення об'єктивності оцінки знань на іспитах і високої вимогливості до якості загальнонаукової і професійної підготовки студентів.

Висновки. Таким чином, тільки взяті в сукупності, в органічному зв'язку між собою, зазначені міри створюють необхідні передумови для активної самостійної навчальної роботи студентів, для її ефективного стимулювання. Все це вимагає великих зусиль від кафедр і деканатів, вмілої організації навчального процесу.

Література

1. Указ Президента України «Основні напрями реформування професійно–технічної освіти в Україні» від 8.05.1996 р. № 322.96 //Орієнтир, 1996. – №86–87.
2. Закон України «Про професійно–технічну освіту» //Освіта України. Нормативно–правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С.268.
3. Концепція розвитку професійної освіти України /Освіта України, 2003. – №62–63.
4. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах //Информатика и образование. 2001. – №5.
5. Козаков В.В. Самостоятельная работа студентов и ее информационно–методическое обеспечение: Учеб. Пособие. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.

І.Пучков

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Соціокультурні зміни, інтегративні процеси в Україні створюють умови для модернізації освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору. Ці перетворення зумовлюють необхідність запроваджувати нові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів.

Одним із актуальних напрямів, у якому має рухатися педагогічна наука, є підготовка фахівців, які здійснюють свою професійну діяльність в умовах полі культурного простору. Про це в своїх наукових працях наголошують К.Антипова, М.Красовицький, О.Сухомлинська. важливість цього напрямку окреслено в державних документах: Конституції України, Законах України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції 12-річної загальної середньої освіти, в яких закладені ідеї полі культурності та необхідності їх реалізації.

Здійснити це можливо за умов використання в процесі підготовки сучасного вчителя різноманітних інформаційних технологій, які забезпечують учасникам освітнього процесу широкий доступ до інформаційного поля, що в свою чергу впливає на якість знань, широту кругозору, професійну компетентність сучасного випускника вищого навчального закладу.

Стан вивченості проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що використання в навчальному процесі комп'ютерної техніки певним чином впливає на якість професійної підготовки сучасного вчителя, надає йому можливості широкого доступу до всесвітньої мережі Інтернет, що дозволяє одержати значну кількість цікавої й корисної інформації.

Система роботи освітнього закладу формує інформаційне освітнє середовище, яке містить в собі великі потенційні можливості для передачі й отримання інформації. Щоб реалізувати це на практиці і перевести здобуту інформацію в особисте знання, необхідно докласти значних зусиль і мати відповідні спеціальні вміння.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та нормативних документів Міністерства освіти і науки України визначити

дидактичну роль і місце нових інформаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя.

Виклад основного змісту статті. Як ефективно використовувати педагогічні технології за наявності дидактичних інформаційних середовищ? Це питання раціонального підбору складових цих середовищ, інформаційних, змістовних і програмних компонентів, які забезпечать повну реалізацію потенційних можливостей середовища. Практика показує, що на сьогодні оптимальний склад цих компонентів ще недостатньо розроблений.

Викладання фізико-математичних наук повинно йти в ногу з часом. Нові методики їх викладання повинні враховувати сучасні вимоги до розробки програмного забезпечення.

Комп'ютерні технології навчання повинні привести до послідовного формування нового покоління, в найближчому майбутньому користуватиметься новими технологіями як звичайними засобами для вирішення різноманітних проблем у навчанні, промисловості і інших сферах діяльності людини та у повсякденному житті. Під час викладання предметів фізико-математичного циклу програмне забезпечення стає тим ефективним інструментом, який полегшує засвоєння знань із різних предметів, робить цей процес цікавим та індивідуальним. У такий спосіб досягається велика індивідуалізація навчального процесу, виявляється можливість визначення відповідного ступеня засвоєння матеріалу кожним студентом. Завдяки використанню нового програмного забезпечення, заняття набувають творчого характеру, що в свою чергу вимагає нових методичних підходів.

До умов, які сприяють підвищенню ефективності навчання, слід віднести: наявність необхідного навчально-методичного забезпечення, здійснення системи моніторингу якості виконання самостійної роботи, системи мобільного зворотного зв'язку (наприклад, тестових завдань), комп'ютерний супровід.

Використання в навчальному процесі персонального комп'ютера дозволяє організувати роботу в режимі інтерактивного навчання. Під час самопідготовки студенти можуть виконувати контрольні завдання, які включають задачі, що розглядаються на комп'ютерах, із графічною подачею одержаних результатів.

В процесі самостійної роботи, яка проходить, під керівництвом викладача, важливо створити такі умови, які б дозволили студентам оволодіти необхідною навчальною інформацією в стислі терміни, самостійно виконати індивідуальні завдання, та контрольні тестові завдання.

Сучасні Інтернет-технології мають великі можливості для підвищення ефективності та результативності навчальної діяльності. Підключившись до Internetу студент має можливість:

- обмінюватись інформацією між навчальними закладами України, Росії, СНД і всього світу;
- отримувати нормативно-правову документацію з сайту Міністерства освіти і науки України;
- приймати участь в Internet-олімпіадах;
- користуватись електронною поштою, яка дає можливість наукового спілкування;
- здійснювати дистанційне навчання;

- отримувати з сайту навчального закладу довідкову інформацію (розклад занять, графік навчального процесу, методичні рекомендації щодо виконання і контрольних завдань і домашніх контрольних робіт тощо).

Оскільки освітнє середовище прагне набути мережевого характеру, виникає новий вид навчальних матеріалів – Internet-підручники, сфера застосування яких – традиційне та дистанційне навчання, самостійна робота. Поєднання таких підручників із тестами та програмами, що мають контрольну функцію, та засобами асиметричного дистанційного спілкування між викладачем і студентом, позитивно впливає на ефективність процесу навчання.

Така ситуація вимагає відповідного методичного забезпечення процесу навчання студентів, а інформаційне середовище вузу потребує постійного оновлення бази даних, бази знань; спонукає до створення електронних навчальних комплексів; здійснення моніторингу якості навчального процесу; розробки та впровадження інтерактивних методів навчання, різних видів контролю. Все це дозволить подолати труднощі в здійсненні оперативного пошуку, осмисленні й впровадженні сучасних інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу. В свою чергу виникає потреба у нових методиках впровадження інформаційних технологій, у створенні науково-методичного забезпечення процесів інформатизації професійної освіти тощо. Використання в навчальному процесі сучасних засобів інформатизації, інтеграція зусиль наукових і навчально-методичних структур вузів, забезпечення ВНЗ достатньою кількістю комп'ютерів, на наше переконання, дозволить створити якісне програмне забезпечення навчального процесу. В свою чергу, таке програмне забезпечення вимагає відповідної підготовки викладача, яка передбачає оволодіння викладачем певними вміннями та навичками при роботі з комп'ютером як мінімум на рівні користувача. Від того, як студент володіє комп'ютером, залежить, чи досягне праця викладача успіху.

З новим програмним забезпеченням легше працювати викладачу, який в своїй роботі використовує весь арсенал сучасних методик навчання.

Проводити вперше заняття в комп'ютерному класі дуже складно навіть досвідченому викладачеві. Внаслідок заняття в комп'ютерному класі вимагає від викладача додаткових психологічних, фізичних і методичних зусиль.

Наприклад, на сьогодні Слоб'янський державний педагогічний університет вже має вихід до мережі Internet, працює офіційний сайт СДПУ (www.slavdpu.dn.ua), який постійно оновлюється інформацією про ВНЗ та його структуру. На фізико-математичному факультеті існує локальна мережа, яка об'єднала всі комп'ютери факультету і водночас має вихід до глобальної мережі Internet. У навчальному процесі фізико-математичного факультету сьогодні вже застосовуються електронні навчальні посібники, система тестових завдань. На інших факультетах, а саме технологічному й економічному, навчальні посібники і тестові завдання застосовуються в меншому обсязі.

Висновки. Використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій допомагає викладачеві досягати дидактичної мети, проектувати програмне забезпечення. Використання в процесі навчання комп'ютера дозволяє ефективно управляти пізнавальною діяльністю студентів, спонукає учасників навчального процесу до творчого пошуку.

Література

1. Національній доктрині розвитку освіти в Україні

2. Яйлаханов С.В. Управление учебной деятельностью в условиях информатизации образования // Сб. научн. тр.– Ставрополь: СВИС РВ, 2005. – №23. – С. 39-42.
3. Яйлаханов С.В. Особенности организации учебного процесса на основе информационных технологий // Эвристическое образование: Сб. матер. 8-й регион. научно–практ. конф. – Ставрополь: СГУ, 2005. – С. 172-177.
4. Яйлаханов С.В. Организация учебной деятельности в условиях информационной образовательной среды // Проблемы обеспечения целостности учебно–воспитательного процесса: Сб. матер. 50-й юбилейной научно–метод. конф. – Ставрополь: СГУ, 2005 – С. 120-122.
5. Яйлаханов С.В. Информационная образовательная среда как объект педагогического исследования // Информатизация образования – 2005: Матер. междунар. научно–практ. конф. – Елец: ЕГУ, 2005. – С. 393-396.
6. Ресурси Internet <http://nkkep.dp.ua/Metodi/IT-Conferenc-6.htm>

М.Роганова, Г.Сігова

ДУХОВНІ ВИТОКИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Деідеологізація країни поставила перед освітою нові проблеми: відсутність патріотичних почуттів (особливо у підростаючого покоління), незнання своїх корнів, своєї культури, неспроможність зрозуміти й прийняти сворідність інших культур. Тому сьогодні все більш актуальним стає тезис про відродження духовності, виховання громадянськості і патріотизму, який тісно їх пов'язує з формуванням національних (патріотичних) та інтернаціональних (загальнолюдських) почуттів, необхідних для співпричетності до цінностей людської культури.

У сучасних умовах удосконалення та реформування системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно–духовних здобутків вищої школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що тільки піднявшись на вершину національної культури, людина може розкрити для себе загальнолюдські цінності, навчитися розуміти і поважати культурно–духовну спадщину і досягнення інших народів. Щоб бути патріотом, любити Батьківщину, необхідно відчувати духовне життя народу, творчо укріпити себе в ньому. Щоб бути гідним звання громадянина, необхідно прийняти мову, історію держави, правосвідомість, світобачення як свої власні.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Громадянськість і патріотизм є аспектами духовної культури особистості, тому рішення проблеми громадянсько–патріотичного виховання знаходиться в площині формування духовної культури підростаючого покоління, яку ми розглядаємо як складну інтеграційну особисту властивість, що включає гуманістичні компоненти базової культури особистості в їх духовній цілісності. Ідея особистості в контексті культури спрямовує духовне життя індивіда. Функцію смислоутворюючого механізму тут виконує духовна культура. Процес виховання громадянськості і патріотизму, таким чином, тісно пов'язаний з процесом особистісного становлення індивіда і спрямованістю його культурної діяльності на морально–етичній основі. Духовна культура стає базовою властивістю особистості, що визначає гуманні форми її буття в сучасній культурі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Про наявність різноманітних засобів і шляхів формування громадянської культури говорять багато науковців: і соціологи, і філософи, і психологи, і педагоги. Проблеми

формування духовно–етичного компоненту громадянсько–патріотичного виховання в педагогічному процесі присвячені наступні наукові дослідження, а саме: зміцнення духовних зв'язків з навколишнім середовищем, як природним, так і соціальним, формування стійкого інтересу до історичного минулого свого народу і народів своєї країни, формування фундаментальних потреб – П.Симонов, Я. Єршов, О. В'яземський, А.М.Кузін. Ціннісний–смісловий підхід у формуванні духовності розглядають Г.А.Аванесова, А.С.Арсеньєв, Б.С.Братусь, Л.И.Буєва, З.А.Лекторський, Б.Т.Лихачов, В.И.Слободчиков, С.Л.Соловейчик, С.Л.Рубінштейн, В.Н.Шердаков, Н.Е.Щуркова), роблячи акцент на включення людини у світ культури, на етичному самовдосконаленні. *Культурно–діяльнісний підхід*, який полягає в розумінні духовності як форми самоорганізації і управління людиною собою і відображає творчу спрямованість діяльності особистоті в соціумі, розглядають В. Мурашов, И.Силуянова.

Процес формування духовної культури особистості в умовах освіти здійснюється на діяльнісній основі. Тому теоретичний і практичний інтерес представляють дослідження з теорії діяльності вітчизняних вчених (сутнісний підхід до проблеми діяльності розглядають психологи Е. Юдін, В. Швирєв, Л.Буєва, О.Леонтьєв, Н.Кристотур'ян, В.Зінченко; суб'єктно–об'єктні відносини – К. Абульханова–Славська, С.Рубінштейн, Б. Ананьєв, М. Каган, Е. Ломов).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. На початку нового тисячоліття, питання громадянства, громадянського суспільства, історичної спадщини, правового і духовного виховання – придбали особливу актуальність. Загострення соціально–політичної ситуації в Україні, зміна парадигми суспільного розвитку помітно підвищили інтерес суспільства до свого історичного коріння, зросла роль історичної свідомості. Разом з тим виникли прогалини в уявленні народу про своє минуле. Досвід останніх десятиліть ще раз показав, що неуттво має в основних питаннях історії неминуче робить їх об'єктом маніпуляції в руках спритних політиків. Безперечно, авторитет історії – явище не постійне. Відображаючи процес розвитку людського суспільства, історія завжди була тісно пов'язана з політикою, володарі завжди прагнули підпорядкувати її собі, нав'язати народу своє трактування минулого. І це заважало історії перетворитися на науку, робило її власницею і служницею політики. Проте, досвід розвитку людства виділяє, особливо переконливо в сучасному суспільстві, історичну свідомість народу як важливу рушійну силу суспільного розвитку [5].

Звернемо увагу і на те, що історія, її аналіз, трактування, оцінки осіб, узагальнення, що робляться ученими на основі досліджень, тільки тоді стають рушійною силою в суспільстві, коли вони затверджуються у свідомості народу. А це немислимо без активної, дієвої участі в освітньому процесі викладачів ВНЗ, які стають сполучною ланкою між академічною наукою і народом. Він, викладач, уміє доносити великі революційні ідеї до майбутніх фахівців, які знаходять надалі свій життєвий шлях [4].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз єдності становлення громадянської компетентності крізь призму формування духовної культури.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наша країна переживає складний етап в своїй історії. Відкинувши радянську модель розвитку, суспільство опинилося на шляху пошуку альтернативних варіантів, апробації нових принципів ведення

економіки, організації влади, формування нових підходів у сфері освіти тощо. Разом з продуманими, теоретично обґрунтованими рішеннями залишається, на жаль, що став традиційним, горезвісний метод проб і помилок. І, мабуть, найнебезпечніше, таке, що викликає глибоку тривогу – це невміння інших діячів, що опинилися на капітановому містку суспільства і держави, за великою кількістю поточних, повсякденних завдань бачити проблеми, що мають стратегічне значення, за технологіями миттєвого успіху враховувати глибинні процеси і тенденції [3].

Той, хто професійно пов'язаний з вихованням і освітою молодого покоління, особливо усвідомлює: зараз багато йдеться про економіку, про виробництво в цілому і про окремі його напрями, а про головного виробника, працівника, часто судять чисто споживацькі – як про джерело прибутку. Так само судять і про громадянина. Немало таких політиків, для яких він представляє інтерес лише як виборець, – один раз в декілька років, що має право віддати за кого–небудь свій голос. Про те ж, що кожен громадянин – це особистість, із своїми запитамі і потребами, лідери різних суспільних утворень в кращому тільки говорять.

Громадянська самосвідомість – найважливіша частина суспільної свідомості, в якій сконцентровано уявлення суспільства, окремих його членів про самих себе, про свої соціальні ідеали, цінності, орієнтири на майбутнє тощо. Громадянська свідомість – це свідомість члена громадянського суспільства, хоча громадянського суспільства, як показують події останніх років, у нас в країні не склалося. Проте це зовсім не зменшує сенсу громадянського виховання. Кожен громадянин, обізнаний у свої правах, який знає свій борг і відповідальність перед суспільством, – це активний діяч громадянського суспільства.

Громадянськість невід'ємна від патріотизму – відданості Батьківщині. Не можна бути справжнім громадянином своєї країни, якщо ти не її патріот. Але громадянськість – не тільки любов до рідної землі, але і грамотне, цивілізоване і свідоме виконання своїх громадянських обов'язків і боргу, збагнення політичної і правової культури, уміле використання своїх прав і обов'язків [2].

Патріотизм зіграв видатну роль на різних етапах вітчизняної історії, допомагаючи згуртувати народні маси для захисту Батьківщини від іноземних загарбників. Він актуальний і сьогодні, коли країна переживає нестабільність і коли далеко не подолані сепаратистські тенденції.

В світлі сказаного представляється важливим питання про співвідношення громадянськості і патріотизму у виховній роботі із студентською молоддю. Звичайно, і те і інше треба підсилювати, удосконалювати, адаптувати до сучасних умов. Важливо не протиставляти ці поняття, напрями у виховній роботі, а знайти міру їх поєднання. Патріотизм будь–якого рівня: місцевого, регіонального, національно–етнічного, що скріплює, цементує все співтовариство великої країни як єдине ціле – немислимий без усвідомлення прав і обов'язків громадян саме України [12].

Звичайно, проблеми, пов'язані з громадянським вихованням, не лежать на поверхні. Їх треба виявляти, досліджувати. І тут кожний педагогічний, науковий колектив, державна або суспільна структура, політична партія і рухи можуть знайти для себе відповідну нішу.

Виховання громадянськості, вироблення громадянської позиції – центральна ланка проблеми формування поколінь. Вихідною позицією однією з основоположних завдань будь–якої суспільної системи при цьому було і залишається твердження в свідомості мас відчуття приналежності до даного

співтовариства [7]. Громадянин – діяльнісна фігура, суб'єкт, що має свою думку, безпосередньо сам або через представників здійснює управління країною. Наскільки він компетентний в своїх правах? Наскільки уміло ними користується? Наскільки грамотно і відповідально виконує свої обов'язки? Питання не прості, відповідь на них залежить від рівня культури у всіх її іпостасях і вимірюваннях: культури особистості, поведінки, мислення, спілкування, а також етичною, правовою, політичною і естетичною. Тим часом розвиток культури – проблема не тільки соціальна і духовна, але і педагогічна. Культура громадянина багато в чому зумовлює умови соціального середовища, зовнішньої дії, вона формується у процесі становлення особистості і суспільства в цілому, і цей процес має бути керованим [4].

Що потрібне сьогодні нашому нестабільному суспільству, щоб врятувати, зберегти країну? Як подолати дефіцит патріотизму?

У цьому напрямі робиться немало. У числі тих, хто веде такий пошук, викладачі, молоді науковці, аспіранти Донбаського інституту техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету. З 2001 р. здійснюється ряд виховних програм, які дозволяють вирішувати завдання виховання і освіти молоді комплексно, наголошуючі на формуванні громадянських якостей, духовної культури студентської молоді: "Виховання громадянськості і патріотизму студентів" (автор Сігова Г.Г.), «Світ рівних можливостей» (автор Роганова М.В.) – проект для студентів-інвалідів і проект «Духовна реабілітація суспільства» (автори Кухтик Т.В., Роганова М.В.). Наш інститут один з перших серед технічних вузів країни розпочав вивчення і аналіз системи суспільно-політичних відносин в сьогоdnішній Україні та практично реалізує ці здобутки в освітньо-виховному процесі. Розроблений та впроваджений інтегрований курс «Виховання громадянськості та патріотизму» дають можливість прослідити сучасні механізми реалізації народовладдя, починаючи з їх історичного коріння і виходячи на актуальні проблеми сьогоdnення.

В навчальний процес Міжнародного науково-технічного університету та його підрозділи впроваджено авторська програма гуманітарного спецкурсу "Духовна культура студентської молоді" (автор Роганова М.В.), яка розрахована на студентів всіх спеціальностей технічних і економічних вузів, де дисципліни культурологічного циклу практично не викладаються. Основні завдання даного спецкурсу є: ознайомити студентів з сучасними науковими підходами до проблем культури, духовності особистості; розкрити на теоретико-методологічному рівнях сутнісні характеристики духовної культури як світоглядного, культурологічного, історичного феномену людського буття; розвивати орієнтацію студентської молоді на вічні духовні цінності культури; розвивати духовно-чуттєвий світ особистості, емоційно-образне мислення, здатність сприймати життя на основі ідеалів краси, добра і любові; формувати почуття духовної єдності поколінь, поваги до батьків, культури та історії рідного народу; культивувати кращі риси української ментальності – працелюбності, милосердя, патріотизму, доброти та інших добродійностей; виховати риси висококультурної людини, яка володіє знаннями про рушійні сили людської діяльності, досвідом етичних відносин, має позитивний духовно-моральний потенціал і життєтворчу компетенцію; сформувати особистісну світоглядну орієнтацію на духовні цінності і моральні ідеали народу. Стимулювати емоційне переживання студентами особистої причетності до рідної культури й усвідомлення національно-культурної самоідентифікації особистості.

На матеріалі курсу студенти виконують спеціально розроблені викладачем **творчі завдання, мета яких** застосувати отримані знання і сформувані стійкий інтерес у пошуку істини, стимулювати пізнавальну активність особистості в розвитку її рефлексивних і аналітико–синтетичних навичок мислення, сприяти емоційне переживанню і співпереживанню студентами, творчого проектування і самоорганізації своєї діяльності, розвивають комунікативні і соціально–направлені якості особистості.

З метою ефективного досягнення завдань духовного розвитку особистості освоєння змісту навчальної дисципліни спеціально організується в умовах системно–технологічного побудови викладачем навчальної, позанавчальної і самостійної пізнавальної діяльності студентів:

– в умовах форм організації **навчальної діяльності**: проблемна лекція, проблемний семінар, дискусія; уроки “відвертих думок”, уроки софійності, дебати, конференції; в умовах форм організації **позанавчальної діяльності**: години національного виховання, колективні творчі справи, навчально–виховні творчі програми, екскурсії, зустрічами з діячами культури, духовенства, відвідування музеїв, виставок, театрів і концертів, організацією вечорів запитань та відповідей, диспутів тощо; в умовах форм організації **самостійної роботи** студентів: творче проектування, ведення власного портфоліо “Сходинок мого духовного становлення.”

Все це допомагає у роботі і молодих, і досвідчених викладачів вузів в справі формування громадянської і духовної культури.

Необхідні зміни у самій стратегії виховання підростаючих поколінь і всіх українців. Вони обумовлені ситуацією, що склалася, – розпадом країни, наявністю відцентрових, сепаратистських тенденцій і настроїв, які ще й сьогодні не вдається переламати. Сьогодні як ніколи важливо змістити акценти, перенести центр тяжіння на громадянське виховання, на затвердження єдності і згуртованості народу на базі приналежності до однієї великої держави, єдиної системи державних і суспільних інститутів, держави, що виступає як гарант свобод громадян і партнер громадянського суспільства [8,10]. Мова йдеться про формування громадянськості як інтеграційної якості особистості, що дозволяє їй відчувати себе юридично, соціально, етично і політично дієздатним членом суспільства і громадянином держави. Громадянськість – це не тільки любов до землі батьків, це усвідомлена життєва позиція, що виражається в активній, свідомій діяльності в ім'я принципів, що лежать в її основі.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Досвід показує, що громадянське виховання не можна відривати від інших напрямів і форм виховної діяльності і тим більше протистояти їм. Для виключення подальшого погіршення положення необхідне повернути суспільство на шлях самобутнього духовно–етичного розвитку. Тільки таким чином можна протистояти тим негативним тенденціям, що існують у суспільстві. Ця посилка повинна бути покладена в основу громадянсько–патріотичного виховання молоді. Розроблені науковцями система виховної роботи в Донбаському інституті техніки та менеджменту передбачають всебічний розвиток особистості на обширному арсеналі засобів скарбниці світової культури. Дана методика, яка була народжена вимогами гуманітаризації вищої освіти, має бути опробувана у підрозділах Міжнародного науково–технічного університету, і це без сумніву дасть свої позитивні результати не тільки у формуванні суттєвих рис спеціаліста, які складають базис для розкриття творчих здібностей, але й розкриють

можливість програм чи методик, що розроблені на їх основі, і численного методичного матеріалу, у формуванні духовності молоді.

Література

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія.– 1997. – №1. – С.124–129.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Пед. нариси. – Львів, 1996. – 235 с.
3. Грабовська І. Проблема засад дослідження українського менталітету та національного характеру //Сучасність. – 1998. – № 5.
4. Дзюба І. Між культурою і політикою. – К., 1998.
5. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст. – К., 1993.
6. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (лінгво–культурологічна концепція). – Від Олександра Потебні до теорії мовного релятивізму. – Львів, 2002.
7. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы. Уч. Пособие. – Ростов–на–Дону. – Издательский центр Мао Т. – 2002, – 320 с.
8. Культурне відродження в Україні. – Тернопіль, 1993.
9. Нариси історії української інтелігенції: У 3–х т. – К., 1994.
10. Методика воспитательной работы /Под ред. В.А.Сластенина. – Москва: Academia, 2002. – 114 с.
11. Українська народність: нариси соціально–економічної і етнополітичної історії. – К., 1990.
12. Сухомлинська О. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання : на шляху до синтезу парадигм. – Історико–педагогічний альманах. // Вип. 1. 2005. – ст. 5–20.
13. Шевченко Г. Духовність і цінності життя .– Зб. наук. ст. Духовність особистості: методологія, теорія, практика. – Вип 5 ст. 3–15.

С.Романова

СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТА ЯК ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сьогодні як ніколи ставиться питання про необхідність людини культури, здатної вільно орієнтуватися у науково–технічних і науково–гуманітарних досягненнях та на творчому рівні вирішувати будь–які практичні завдання. Провідні орієнтації та цінності освіти спонукають до нового розуміння концепції виховання людини культури у вищих навчальних закладах, актуальність цієї проблеми зумовлена руйнуванням моральних засад суспільного життя, інтенсивним впливом позауніверситетського середовища на студентську молодь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема виховання людини культури не є новою. Особливо інтенсивно вона розроблялася протягом останніх десятиліть. Для нашого дослідження великий інтерес становить наукова розвідка в сутності виховання з позицій культури, особистісно–зорієнтованого та гуманістичного виховання особистості у працях Н.Щуркової, Є.Бондаревської, С.Кульневича, Є.Степанова, Л.Лузіної та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є потреба у яскравих індивідуальностях, талановитих і духовно–обдарованих представниках студентської молоді, здатних жити за принципами культуровідповідності та гуманізму. На нашу думку, концепція виховання людини культури надасть можливості для нових орієнтирів в педагогіці вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під концепцією виховання розуміють систему поглядів окремого вченого або групи дослідників на виховний процес – його сутність, мету, принципи, зміст і засоби організації, критерії і показники його ефективності [3, 5]. Існує декілька концепцій виховання в педагогіці, але ми звернемо увагу на одну з найважливіших на сьогодні – виховання людини культури.

Концепцію виховання людини культури започатковано й розроблено академіком Є.Бондаревською в навчальному посібнику «Педагогика: личность в гуманистически ориентированных теориях и системах воспитания» 1999 року та в статті «Смыслы и стратегии личностно–ориентированного воспитания» 2001 року в першому номері журналу «Педагогіка». До фундаменту побудови концепції покладено постулат: «Век техники уступает место веку человека, и человечество ведет творческий поиск путей перехода от техногенной цивилизации XX века к антропогенной цивилизации будущего» [3, 52].

Орієнтиром даної концепції є сподівання на величезний досвід освіти, виховання людини культури, яка виступає в концепції в якості культурно–виховного ідеалу. Наступним положенням для автора є образ суспільства XXI століття як демократичного і правового суспільства з розвинутою структурою суспільного самоврядування з високоосвіченими, вихованими, культурними людьми. Саме виховання має визначати будь–якій людині шлях до такого суспільства. Центральним орієнтиром у побудові концепції є образ культури нового тисячоліття, якому повинен відповідати культурна людина – предмет опіки та мета виховання. Цей образ автор вбачає в світовому інтеграційному процесі, в якому немає міжнаціональних, міжконфесійних конфліктів, виникає зміщення етносів, етнічних культур, причому кожна нація має зберегти свою ідентичність, власні національні цінності та пріоритети.

Автор концепції розглядає виховання з двох боків: виховання як цілеспрямовану діяльність педагогів щодо створення умов для саморозвитку особистості; з іншого – як розуміння особистістю цінностей, сенсу буття та життєвих позицій. Вибір власного шляху до вершин саморозвитку й самовдосконалення залежить від особистості кожного студента, його переживань, життєвого досвіду, внутрішньої духовної роботи, усвідомлення місця в соціумі.

У процесі переосмислення цінностей та пріоритетів життя молодь набуває індивідуалізацію, що формує особистісний імідж кожної людини.

До основних виховних процесів, що допомагають становленню особистості як суб'єкта життя, історії, культури, деякі науковці відносять:

- 1) життєтворчість;
- 2) соціалізацію;
- 3) культурну ідентифікацію;
- 4) духовно–моральний розвиток особистості.

Метою виховання в сучасних умовах є цілісна людина культури. Особливо підвищилося значення загальнолюдських цінностей, в тому числі гуманне ставлення до людей незалежно від їхньої національної та расової належності, відношення до релігійних вірувань, соціального походження тощо. Головною метою є людина як найвища цінність буття. Є.Бондаревська стверджує, що ядром особистості людини культури, що забезпечує її цілісність, є суб'єктність. Саме вона поєднує в собі єдність та міру свободи,

гуманізму, духовності та життєтворчості [1]. Визначення феномену «людина культури» має власні параметри особистості людини культури.

1. Людина культури – це вільна особистість, що здатна до самовизначення у світі культури. На наш погляд, таким чином можна сформувати у вихованців високий рівень самосвідомості, самоповаги, самостійності, самодисципліни, можливості прийняти рішення й відповідати за них.

2. Людина культури – це гуманна особистість. Будь-які методи всієї системи виховних відношень складаються з гуманізації та гуманітаризації. В нашому житті багато жорстокості, агресії, насилля, тому актуальним є завдання – виховати таку особистість, яка не здатна заподіяти шкоди, болю ні собі, ані іншим.

Справжній гуманізм у стосунках з людьми, на наш погляд, реалізується з розвитком у кожного студента самостійності, вимогливості до себе і своїх однолітків, самодисципліни, високої культури поведінки в процесі свідомого виконання обов'язків і прав сучасної студентської молоді.

3. Людина культури – це духовна особистість. Виховання такої людини вимагає розвитку духовних потреб у самопізнанні, рефлексії, творчості, спілкуванні, пошуку сенсу життя, щастя, ідеалу. Кожна людина повинна ідентифікувати себе як громадянин у національній культурі.

4. Людина культури – творча й адаптивна особистість. Дійсність та змінені умови життя ускладнюють існування людини засвоєнням алгоритмів поведінки і готовність до їх перетворювань та змін упродовж життя відповідно до творчості індивідуума.

Зміст процесу виховання, за словами Є.Бондаревської, складається з суб'єктивного досвіду особистості з її цінностями, вміннями та здібностями, соціальними навичками і поведінкою. Відокремлюють такі компоненти особистісного досвіду, оволодіння якими вказує на становлення особистості як людини культури:

а) *аксіологічний* включає універсальні загальнолюдські цінності (через свідомість будується особистісне ставлення людини до світу, до себе);

б) *культурологічний* поєднує в собі різноманітні «культурні завдання» і культурне середовище життєдіяльності особистості (академічну, оздоровчу, сімейну, дозвілєву); загальнокультурні здібності, культурну творчість, цінності та традиції національної культури тощо;

в) *життєтворчий* демонструє події життя, колективні творчі справи, технології життя, перетворення буття й середовища;

г) *морально-етичний* втілює накопичення досвіду переживань, емоційно насичених ситуацій гуманної, моральної поведінки: організацію студентами актів милосердя, турботи про близьких, толерантності, поваги до інших, почуття совісті, сорому, власної гідності та ін;

д) *громадянський* вимагає участі у суспільно-корисних справах, прояву громадянських почуттів, відстоювання прав людини та інші ситуації, які розвивають досвід громадянської поведінки;

е) *особистісний* прагне насиченості життєдіяльності молоді ситуаціями реальної відповідальності, вільного вибору, прийняття рішень, рефлексії своїх вчинків, самооцінки, самокорекції та самовиховання, **проектування** власної поведінки, особистісного розвитку;

ж) *індивідуально-творчий* оперує засобами розвитку здібностей, формуванням стилів життєдіяльності, впевненості в собі, самостійності, креативності.

Таким чином, відповідний зміст виховання студентської молоді насичує її існування новим досвідом, корисними життєвими та виховними ситуаціями.

Поряд із загальною концепцією виховання у вищих навчальних закладах необхідною є індивідуальна корекція, що враховуватиме своєрідність рис кожного студента, його здібності, потреби та інтереси. Тому викладач–вихователю має спиратися на знання психології студентської молоді, що потребує вивчення її індивідуальності, віку, статі. Необхідно пам'ятати, що кожний студент – це унікальна індивідуальність, якій притаманні неповторні властивості, неабиякий хист, вміння вивчати самого себе, аналізувати свою поведінку для того, щоб цілеспрямовано і систематично вдосконалювати себе, свій характер, вчитися керувати своїми емоціями, у будь–якій ситуації бути гідним своєї майбутньої професії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, людина культури – це сукупність творчості та адаптивності, що дозволяє забезпечити гармонійність та цілісність особистості. Вона має реалізовувати власні індивідуальні потреби становлення особистісного іміджу через призму самопізнання, залучення до культурних цінностей. Тому першочерговим завданням викладачів–вихователів є допомога студенту у самовизначенні своєї ролі та місця в соціумі; створення культурного виховуючого середовища. Шлях до отримання звання «людина культури» дуже нелегкий, але як визначає народна мудрість: «Дорогу осилит идущий».

Підсумовуючи вищесказане, концепція «людини культури» дарує нам образ вільної духовної особистості, зорієнтованої на цінності світової й національної культури, на творчу самореалізацію в світі культурних цінностей, моральну саморегуляцію та адаптацію в соціокультурному середовищі.

Література

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно–ориентированного воспитания //Педагогика. 2001. № 1.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.: Ростов н/Д., 1999.
3. Степанов Е.И., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
4. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997.

І.Савінкова

ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ ЯК ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний соціальний і економічний розвиток України потребує перебудови вищої школи і визначає серед інших такі напрями: розвиток активності, самостійності й творчих здібностей майбутніх фахівців; забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які, по–перше, матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку за фахом, по–друге, зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професією, тобто створювати власними силами нові науково–технічні цінності в майбутньому. Студенти часто відчують невпевненість і стикаються з утрудненнями в ситуаціях, для розв'язання яких потрібен досвід творчої діяльності. Усе це є свідченням того,

що майбутніх спеціалістів треба навчати творчого підходу до роботи ще тоді, коли вони перебувають на студентській лаві.

Проблема дослідження полягає у пошуку найбільш ефективних евристичних прийомів та методів особливо важливих для розвитку творчого мислення при викладанні економічних дисциплін. Поняття «евристика», «евристичний» (відкривальний) обов'язково відзначають такі прояви матеріальної та практичної діяльності людини, які мають елементи відкриття, нових знахідок, оригінальних рішень. Евристична здатність проявляється в умінні знаходити нестандартні рішення в духовних і матеріальних пошуках, в побудові уявних, абстрактних і конкретних моделей, в конструюванні моделей, пристроїв, установок або в удосконаленні існуючих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасні методи евристичного пошуку почали активно створюватися й використовуватися у 40–60 рр. ХХ століття такими вченими як Ф. Цвіккі (морфологічний аналіз), В. Гордон (синектика), Ф. Ханзен (метод організуючих понять), Д. Пойя (метод контрольних запитань), А. Осборн (метод "мозкового штурму"), Г. Альтшуллер (алгоритм розв'язування винахідницьких задач), Г. Буш (метод гірлянд випадковостей та асоціацій), К. Делоне (метод розчленованого проектування, метод ліквідування безвихідних ситуацій, метод трансформації системи), Е. де-Боно (латеральне мислення) та інші. Викладачу вищого навчального закладу сьогодні необхідно глибоко осмислити цю спадщину та творчо використовувати її у конструюванні й моделюванні своєї викладацької діяльності.

Мета цієї статті полягає в ознайомленні з методами й прийомами розвитку творчого мислення, необхідних під час організації навчального процесу з економічних дисциплін у вищих навчальних педагогічних закладах.

Виклад основного матеріалу... Моделювання професійних ситуацій забезпечує створення умов, в яких студенти одержують можливість самостійно аналізувати явища і соціальні процеси, які вони вивчають, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, зіставляти вивчене з новим і використовувати все це для виконання практичних завдань, на семінарах, при самостійній роботі.

Особливо важливим для процесу розвитку узагальненого мислення є організація евристичного навчання. Під час аналізу психолого–педагогічної і методичної літератури щодо цієї проблеми можна виділити шість основних факторів, які впливають на розвиток узагальненого мислення студентів і формування їхньої творчої особистості. Розглянемо ці фактори.

Індивідуалізація навчання. Викладач не орієнтується на середнього студента, а здійснює індивідуальний підхід.

Диференціація навчання. Кожен студент одержує право і гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам, які найбільшою мірою відповідають його здібностям.

Самостійність. Студент самостійно вивчає навчальний матеріал, обирає свою тактику запам'ятовування, узагальнення, аналізу цього матеріалу, сам будує свій навчальний процес, а викладач, керуючи даним процесом, знаходиться в ролі консультанта.

Оточення чи середовище. Дуже важливе і необхідне навколишнє середовище, що підтримує і нагороджує творчі ідеї.

Здатність до навчання чи навченість. Розглядаючи компоненти продуктивного мислення, З. Калмикова виділила ті його особливості, від яких залежить легкість оволодіння різнорідними знаннями, темп просування в них.

У студентів ці властивості психіки обумовлюють успішність навчальної діяльності, швидкість і легкість в оволодінні новими знаннями, широту переносу, тобто виступають як загальні здібності до навчання. З. Калмикова ці здібності позначила терміном "навченість".

Формування евристичної діяльності. Відомо, що вивчення соціальних дисциплін формує мислення: логічне, абстрактне, образне та інше; розвиває пам'ять, витривалість, терпіння, сумлінність. Отже, саме в процесі вивчення економічних дисциплін, навчання різноманітним евристичним прийомам формує евристичну діяльність і більш ефективно сприяє розвитку творчого мислення.

Аналіз проблемних педагогічних ситуацій на заняттях, активний пошук виходу з них сприяє засвоєнню студентами умінь застосовувати методи пізнання для проникнення в суть соціальних явищ і процесів, оптимізує розвиток їхнього мислення, сприяє більш глибокому і свідомому засвоєнню знань. Економічні проблеми і ситуації орієнтують студентів на систематичне засвоєння наукової літератури, формують уміння творчо підходити до розв'язання поставлених завдань, допомагають долати типові дидактичні та виховні ускладнення.

У процесі розв'язання економічних проблем студенти часто відчувають, що їм бракує необхідних знань і вмінь, що стає додатковим стимулом до опрацювання програмового матеріалу з економічних дисциплін. Крім того, опановуючи певні поняття, теоретичні положення, що пропонуються їм у вигляді мислительних задач, вони відчувають потребу в дії. Дія – краща форма пізнання. Отже, у ході розв'язання економічних завдань, створення проблемних ситуацій на лекції, здійснюється емоційне сприйняття істотних характеристик професійної діяльності. Тому стає можливим і обґрунтованим сприйняття і визнання достовірності інших положень, висновків, доведень, які відрізняються від власних. Усе це сприяє формуванню творчого мислення майбутніх спеціалістів.

Якщо на лекції викладач, створюючи проблемну ситуацію, акцентує увагу студентів на основних етапах і спробах її розв'язання, саме цим формує в них установку на творчу працю, потребу в систематичній розумовій діяльності, то на практичних заняттях при значному зростанні пізнавальної самостійності майбутніх спеціалістів вирішується завдання закріплення в них навичок дослідницької праці. Тому в практику семінарських занять з економічних дисциплін треба постійно включати виконання різних творчих завдань.

Семінарські заняття з економічних дисциплін необхідно проводити у формі дискусії, вивчення нових питань можна зв'язати з написанням і рецензуванням рефератів на відповідні теми.

Окрім заняття треба повністю присвячувати елементам дослідницької роботи, а саме: бібліографічному огляду літератури, складанню плану виконання дослідницьких завдань, обговоренню методики дослідження на задану тему (аналіз анкет, питань бесіди, програми спостережень за процесами в різних сферах життя, характеру складання різнорівневих контрольних завдань тощо).

Всі ці завдання потребують від студентів інтенсивних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, переносу раніше одержаних знань у нові умови. А це, в свою чергу, закріплює у них навички дослідницької роботи та уміння застосовувати прийоми евристичної діяльності.

Викладачі економічних дисциплін повинні будувати заняття так, щоб студенти набували вмінь створювати життєво–практичні ситуації,

переформулювати завдання, знаходити потрібну літературу, аналізувати й давати власну оцінку прочитаному, письмово оформляти свої думки, доводити правильність висунутих положень або відкидати непереконливі, відстоюючи власну думку, і робити висновки.

Ефективними для цього виявилися евристичні бесіди та дискусії. Прийом, що стимулює дискусію, – застосування завдання на порівняння різних розв'язань однієї проблеми, рецензування завдань, в яких розв'язання надається неправильно. Необхідно доручати студентам продумувати і визначати коло завдань, знаходити такі шляхи розв'язання, які можуть зацікавити всіх.

Впродовж усіх років навчання викладачі повідомляють студентам перевірені факти, навчають їх робити правильні висновки, до яких вони повинні дійти в результаті "правильного" алгоритму дій, також привчають студентів відзначати найменші помилки і кожному їхньому кроку дають точну оцінку. Подібні дії складають суть вертикального мислення і виправдовують його широке застосування. Небезпека виникає, якщо думати, що можна обмежитись одним вертикальним мисленням. Така думка помилкова. Прагнучи постійно бути правими, викладачі відрізають собі та своїм студентам шлях до творчості і прогресу. Потреба бути увесь час правим це дійсний бар'єр, який викладачі будують на шляху нових ідей.

Усе сказане дає змогу стверджувати, що зміна характеру навчальної роботи повинна здійснюватися через розвиток у студентів стійкого інтересу до науково–дослідної роботи, до творчої праці; формування в них творчих умінь та навичок, удосконалювати вміння організації самостійного пошуку, метою якого є закріплення у майбутніх спеціалістів інтересу до науково–дослідної діяльності, сформованої під час навчальних занять.

Основне завдання науково–дослідної роботи полягає в тому, щоб озброїти студентів дослідницькими навичками, методами наукового дослідження, що в кінцевому результаті сприяє формуванню потреби в творчому підході до розв'язання завдань професійного характеру.

Названі види діяльності студентів є складовими єдиної системи, елементи якої тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Причому характер кожного із зазначених видів діяльності впливає на зміст і результативність усіх складових системи підготовки студентів до науково–дослідної роботи. З огляду на це, треба щоб виконання завдань, що стоять сьогодні перед вищою школою, перебували в прямій залежності від удосконалення кожної ланки цієї системи. Важливою умовою формування у майбутніх спеціалістів досвіду творчої діяльності є перебудова дидактичної системи переважно інформаційного навчання на таке, яке б розвивало пізнавальні творчі здібності студентів і забезпечувало включення елементів дослідництва в усі види занять.

Навчальна робота є важливим засобом формування у студентів установки на творчу самостійну діяльність. Вирішальна роль при цьому належить вузівській лекції, під час якої викладач має не тільки дати майбутнім спеціалістам систему наукових знань, а й забезпечити їх активну пізнавальну діяльність, сформувати потребу в самостійному творчому пошуку. Для цього необхідно широко застосовувати на лекціях метод проблемного викладання знань, коли увага студентів акцентується на ступені її розробленості, на тих аспектах, які потребують теоретичних знань, на різних поглядах і підходах до її розв'язання. Пов'язуючи навчальний матеріал із проблемами сучасної науки, в лекційному процесі необхідно широко застосовувати сучасні методи евристичного пошуку, використовуючи проблемні задачі професійної спрямованості.

Необхідно використовувати методику і організацію творчого підходу таким чином, щоб створити умови, які забезпечують підготовку майбутніх спеціалістів до різних видів діяльності. Дієвими способами, що спонукають студентів до цього в процесі аудиторних занять, вважається: визначення обсягу, змісту, характеру самостійної роботи з кожної теми економічних дисциплін, що вивчаються; постановка проблемних питань, створення проблемних ситуацій, самостійне складання і розв'язування економічних задач; аналіз фактів і прикладів, що потребує залучення знань із суміжних дисциплін; спеціальні завдання, метою яких є вироблення у студентів навичок самостійної роботи; критико-бібліографічний огляд джерел і публікацій; виконання практичних завдань тощо.

Педагогічно регульована самостійна робота студентів, метою якої є формування в них навичок розумової праці, перебуває у тісному зв'язку з навчальними заняттями. Самостійна робота у тісній взаємодії з навчальними заняттями створює основу для науково-дослідної роботи студентів, яка відкриває великі можливості для розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів. Їх результативність забезпечується раціональною організацією й усуненням тих недоліків, які іноді ще існують у вузівській практиці, а саме: тематика завдань, що їх мають виконати студенти, не завжди відповідає сучасним завданням навчання; запропоновані студентам рекомендації іноді не спрямовані на науковий пошук, в результаті чого дослідна робота зводиться до простого реферування наукової літератури.

Щодо нашої проблеми, то її вирішення ми бачимо в установленні тісного зв'язку між навчальною, навчально-дослідною роботою та неперервною педагогічною практикою студентів.

Наведені вище форми, методи і прийоми організації навчально – дослідної роботи студентів не є вичерпними. До них можна додати ще й такі, як взаємне опанування курсових робіт і рефератів, складання різного виду економічних задач, розробка дослідницьких завдань тощо. Важко поки що визначити і чітку послідовність виконання завдань, і ступінь ефективності кожного з них. Однак перші результати показали, що запровадження спеціальних завдань у поєднанні із відповідним коригуванням змісту навчальних занять, самостійної роботи студентів, звичайно, за відповідних форм організації їх виконання, сприяє не лише розвитку творчих здібностей, поглибленню дослідницьких пошуків, а й підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Висновки... Тому при викладанні економічних дисциплін треба як найбільше використовувати евристичні методи і прийоми навчання, для того щоб сформувати і розвинути у майбутнього спеціаліста абстрактне мислення, ініціативність, власний обґрунтований погляд, творчий підхід до своєї справи та інші бажані якості для сучасної людини.

Література

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 562с.
2. Педагогические технологии /Авт.–сост. Т.П.Сальникова. – М.: Тц Сфера, 2007. – 128с.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І.Пометун, Л.В.Піроженко. За ред. О.І.Пометун. – К., 2004. – 154с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. – К., 2001. – 267с.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Україна приєдналась до Болонської конвенції, що певним чином вплинуло на підходи до освіти: в університетах на зміну семестрам приходять триместри, в навчальний процес поступово впроваджується кредитно-модульна рейтингова система, змінюються форми контролю за якістю освіти тощо. На самоосвіту студентам виділяють значно більше часу: до 70 % навчального матеріалу з кожної з дисциплін студенти повинні опанувати самостійно. Це в свою чергу акцентує увагу на проблемі взаємодії викладача і студента в навчальному процесі. Наявність такої взаємодії, її ефективність неминуче вплине на результати професійної підготовки майбутнього вчителя. Цілком зрозуміло, що досвід такої взаємодії суттєво сприятиме створенню її під час роботи майбутнього вчителя зі своїми учнями. Важливо, щоб у роки навчання в педагогічному університеті, цей досвід не тільки накопичувався, а й вдосконалювався й розвивався.

Питання взаємодії викладача і студента в навчальному процесі завжди були в центрі уваги організаторів навчально-виховного процесу вищого закладу освіти. Відомо, що від наявності взаємодії та її якості залежать результати навчання, що в кінцевому рахунку впливає на якість професійної підготовки фахівців, у нашому випадку – підготовки вчителя.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність проблеми, ми пропонуємо розглянути деякі аспекти, що стосуються питань організації творчої взаємодії в діаді « викладач – студент ».

Аналіз останніх досліджень, в яких розпочато вирішення означеної проблеми. Питання взаємодії учасників навчального процесу завжди були в центрі уваги педагогів і психологів. Про це свідчать дослідження сучасних вчених у галузі педагогіки та психології вищої школи: А.Алексюка, О.Бодальова, В.Бондаря, М.Євтуха, В.Євдокимова, С.Золотухіної, Б.Коротяєва, З.Курлянд, В.Лозової, В.Пономарчука, В.Сітгарова, В.Сипченка, В.Сластьоніна, Г. Троцько та ін. Науковці ретельно вивчають питання організації навчального процесу у вищих навчальних закладах в умовах євроінтеграції відповідно до вимог Булонської угоди, яку Україна підписала в травні минулого року. Ці питання найшли своє відображення в ряді науково-практичних конференцій, започаткованих Міністерством освіти і науки України, а також провідними вузами. На них широко обговорювались питання впровадження в навчальний процес вищого закладу нових освітніх технологій, які передбачають надати питому вагу організації самостійної роботи студентів. Це в свою чергу потребує збільшення навантаження викладачам для організації контролю за самостійною роботою студентів. У цьому руслі значне місце належить організації взаємодії основних учасників навчального процесу: викладача і студента.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Навчальний процес вищого закладу освіти різниться певним чином від процесу навчання в школі. З першого дня перебування вчорашнього школяра, а нинішнього студента-першокурсника в стінах вищого навчального закладу, відбувається його адаптації до структури. Змісту і форм навчання у вищій школі.

Перш за все, слід зазначити, що студент повинен відчути: вища освіта не є обов'язковою, вона зобов'язує студента прийняти позицію суб'єкта навчального процесу, причому активну позицію, яка певним чином впливає на майбутнє, на подальше життя молодого людини в сучасному суспільстві. Що вважається нам найголовнішим у цьому адаптаційному процесі? Це, перш за все, вміння студента слухати лектора, конспектувати його лекції, працювати з науково-методичною літературою, вміння здобувати навчальну інформацію, працювати з першоджерелами тощо.

Вирішити цю, актуальну на нашу думку, проблему можна вживши певних організаційних заходів, одним із яких є консультування студентів. Нажаль, так склалося, що консультування перетворилось у вечір відповідей викладача на питання студентів. Сьогодні це замало. Потрібно, щоб консультація викладача перетворилась на творчу взаємодію між викладачем і студентом, в якій останній виступає в ролі партнера по співпраці. Саме в такий спосіб можна перетворити навчання у творчий процес, в активну пізнавальну діяльність, результатом якої будуть знання студентів, сформовані вміння та навички.

Від чіткої організації роботи всіх учасників навчального процесу залежить успіх навчання. Навчання в педагогіці визначається як, **сумісна діяльність** вчителя й учнів під керівництвом вчителя, спрямована на освоєння знань, формування умінь і навичок (виділено нами).

Таким чином, ефективність процесу навчання, в нашому випадку, процесу професійної підготовки вчителя, залежить від якості сумісної діяльності викладача і студента. Нам вважається важливим, що досягти високої результативності в цьому процесі, можна саме від правильно і чітко організованої взаємодії викладача і студента в навчальному процесі.

Для нашого дослідження важливим є положення сучасної педагогіки про те, що взаємодія розглядається нами як організація сумісних дій учасників процесу навчання, спрямована на досягнення певної мети, в нашому випадку – мети навчання: оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, які потрібні майбутньому вчителю в його професійній діяльності.

Розглядаючи проблему взаємодії, слід звернути увагу на такі ключові поняття як «суб'єкт» та «об'єкт». Для нас важливим є активна і творча взаємодія їх у навчальному процесі. Студент не повинен виступати в ролі простого «об'єкта», на якого постійно під час навчання впливає викладач, який є «суб'єктом» цього процесу. Ми глибоко переконані в тому (про це свідчить проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури), що ефективність процесу навчання залежить саме від того, як в ньому складаються відносини між « суб'єктом » і « об'єктом ». Якщо в процесі навчання відносини між викладачем і студентом стануть «суб'єкт – суб'єктами», вважайте, що ви обрали вірний шлях. Завдяки саме таким відносинам між учасниками навчального процесу, останній буде цікавим і насиченим. За умов такого стилю відносин під час навчання, особистість студента включається у творчу взаємодію, в результаті якої вона прагне досягти особистого саморозвитку й самовдосконалення.

Суттєвою характеристикою суб'єкта взаємодії виступає його активність під час оволодіння знаннями. Розглядаючи особистість студента як суб'єкт діяльності, слід зазначити, що цінність діяльності студента пов'язана, перш за все, з можливістю самовираження, бажанні проявити свої здібності.

Слід звернути увагу на те, що регулятором взаємодії викладача і студента в умовах їх сумісної діяльності є наявність зворотного зв'язку. Розглядаючи взаємодію викладача і студента саме в такий спосіб, ми передбачаємо наявність

поважного, ввічливого ставлення один до одного з боку учасників навчального процесу, створення партнерських стосунків, які в свою чергу спираються на взаємопідтримку і взаємодопомогу. В процесі такої взаємодії викладач повинен допомогти студентові оволодіти навчальним матеріалом, здобути не тільки знання, а перш за все, усвідомити сутність предмету, що вивчається. Викладач – безпосередній учасник процесу пізнання: спрямовує роботу студента, вказує на ефективні шляхи оволодіння знаннями. Допомагає зорієнтуватись у потоці інформації. Вчить відбирати головне. Суттєво, допомагає вирішити складні завдання, унеможливорює виникнення помилок тощо.

Висновок. Розглядаючи взаємодію викладача і студента в навчальному процесі вищого закладу освіти як партнерський тип спілкування, слід зазначити: в ньому мають бути реалізовані когнітивний і емоційний компоненти, які суттєво впливають на результати активної пізнавальної діяльності, забезпечують її ефективність, сприяють підвищенню рівня якості знань, професійних умінь.

Література

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.
2. Коротяев Б.И., Курило В.С., Третьяченко В.В. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве. – Луганск: Альма-матер, 2007. – 240 с.
3. Коротяев Б.И., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. – К., 1990.
4. Сипченко В.І. Роль педагогічних дисциплін у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя. // журнал «Рідна школа» № 3.- 2007. С.37-39.

И. Симкина

СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» В ТЕХНИКУМАХ

Постановка проблемы. Для формирования всесторонне развитых, творческих и активных личностей необходимо, чтобы содержание учебного процесса отражало как текущие, так и перспективные потребности общества, а также отдельных личностей. Именно потребности в наибольшей степени направляют содержание и включение его в программы учебных заведений различных типов и уровней.

Министр образования и науки Украины сказал: «Уверен, что решение проблем техникумов и колледжей необходимо искать не в желании давать в техникуме образование по программам бакалавра университетского уровня и не в том, чтобы перейти в структуру университета, а в совершенствовании содержания и методов обучения, программ техникумов как заведений профессионального образования» [4].

Европейская интеграция высшего образования в рамках Болонского процесса требует переориентации обучения студентов с информативных, узкопрофессиональных направлений на новое мышление, обеспечивающее воспитание выпускника ВУЗа с профессиональной самостоятельностью, что накладывает дополнительные требования на содержание курса высшей математики в техникумах.

Анализ публикаций. В.А. Швец утверждает, что «одной из задач в обновлении методической системы обучения математике должна стать разработка содержания математического образования, приведение его в соответствие с требованиями личности и общества. Решение этой задачи

необходимо осуществлять исходя, прежде всего, из целей обучения, из принципов гуманизации, гуманитаризации и дифференциации обучения» [12].

В педагогике разработаны различные концепции содержания образования: 1) содержание образования – педагогически адаптированные основы наук; 2) содержание образования – система знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учащимися, а также опыт творческой деятельности и эмоционально–волевого отношения к миру (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, В.А. Онищук и др.); 3) содержание образования – педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский); 4) содержание образования – содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности (В.С. Леднев).

Отраслевые стандарты подготовки младших специалистов определяют обязательные разделы и темы каждой дисциплины, изучаемой в техникуме. Однако для усиления математической подготовки будущих младших специалистов при изучении обязательных разделов дисциплины и для определения вариативного компонента дисциплины необходимо выбрать необходимую концепцию отбора содержания исследуемого курса.

Постановка задания. В связи с тем, что содержание математической подготовки младших специалистов должно повышать качество их обучения в техникуме и способствовать быстрой адаптации на производстве в современных условиях, необходимо, проанализировав различные требования к отбору содержания обучения, сформулировать систему требований к отбору содержания курса «Высшая математика» в техникумах. При этом необходимо учитывать, что студенты, изучающие высшую математику в техникумах, учатся в высших учебных заведениях (I уровень аккредитации), но их возраст соответствует ученикам школы (16 – 17 лет), поэтому проблема определения системы требований к отбору содержания курса высшей математики в техникумах нуждается в исследовании.

Изложение основного материала исследования. В общей дидактике сформулированы общие принципы формирования содержания, которые необходимо учитывать при формировании содержания любых дисциплин. Принцип гуманизации направлен на воспитание высокоморальной, милосердной личности, а принцип гуманитаризации приобщает студентов к духовной культуре, творческой деятельности, методологии открытия нового. Принцип научности ставит в соответствие предлагаемые для изучения знания последним достижениям научного, социального и культурного прогресса. Принцип последовательности способствует планированию содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него. Принцип систематичности позволяет изучаемые знания и формируемые умения высшей математики рассматривать в системе, а также построить содержание курса высшей математики в системе с содержанием остальных курсов, изучаемых студентами соответствующего профиля обучения в техникуме. При формировании содержания курса высшей математики в техникуме принцип связи с жизнью позволяет ввести в обучение необходимые для изучения специальных дисциплин разделы высшей математики. Принцип соответствия возрастным возможностям и уровню подготовки студентов техникумов важен при построении содержания исследуемой дисциплины, т.к. особенностью студентов техникумов, обучающихся на основе базовой общей средней школы, является их возраст и уровень их общематематической подготовленности. Принцип доступности

способствует определению порядка введения, способа изложения и количество изучаемых понятий и терминов.

При формировании курса высшей математики в техникумах, исходя из принципа соответствия возрастным возможностям и уровню подготовки учащихся, для определения системы требований к отбору содержания исследуемого курса возможно использовать элементы общедидактической системы критериев отбора содержания школьного образования [9]:

1. Критерий целостного отражения в содержании школьного образования задач формирования творческого самостоятельно мыслящего человека демократического общества, предусматривающий выделение типичных аспектных проблем тех областей знаний, которые изучаются в школе, и методов науки, важных с общеобразовательной точки зрения и доступных учащимся.

2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин, изучаемых в школе. В учебные предметы следует включать важные в общеобразовательном отношении знания о знаниях – что такое определение, научный факт, теория, концепция, процесс и др.

3. Критерий соответствия сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям школьников данного возраста.

4. Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.

5. Критерий учета международного опыта построения содержания общего среднего образования.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

М.И. Бурда сформулировал требования к содержанию школьного математического образования [2]:

1. Необходимо ослабить дискретность содержания обучения, уменьшить объем громоздких вычислений и преобразований, усилить его непрерывность, функциональность, что дает возможность более адекватно математизировать практические ситуации, успешно овладевать современными информационными технологиями.

2. Содержание обучения должно отвечать принципу социальной эффективности: объем математических знаний должен быть достаточным для самостоятельного продолжения обучения.

3. Отбирая содержание учебного материала, необходимо учитывать принцип приоритета развивающей функции обучения. Этот принцип требует реализации деятельностного подхода и способствует интенсификации учебного процесса. Он направлен не только на использование готовых знаний, а и на создание педагогических ситуаций, которые стимулируют самостоятельное открытие учащимися математических фактов.

4. Содержание образования должно быть рассчитано на реализацию основных видов дифференциации: по содержанию учебного материала (программы и учебники отбираются по объему материала, его содержанию и упорядоченности); по уровню программных требований к математической подготовке учащихся (уровневая дифференциация).

Анализ перечисленных требований к школьному образованию и математическому школьному образованию нельзя полностью принять за требования, которые необходимы для отбора содержания для обучения

будущих младших специалистов, т.к. курс высшей математики в техникумах должен, в первую очередь, выполнять роль связующего звена между общеобразовательными и специальными курсами [8]. Поэтому при создании системы требований к отбору содержания исследуемого курса необходимо большее внимание уделить вопросам межпредметных связей между математическими и профильными дисциплинами.

Закон Украины «Про освіту» и Закон «Про вищу освіту» отнесли среднее специальное образование к уровню высшего образования, а выпускников техникумов – к специалистам с неполным высшим образованием [5, 6]. Поэтому при отборе содержания образования в техникумах возможно воспользоваться критериями отбора содержания в высшей школе. С.И. Архангельский считает, что для определения содержания обучения в высшей школе необходимо выполнение трех условий [1]:

1) установление некоторого объема достаточно стабильных фундаментальных и инструментальных знаний, необходимых для понимания и усвоения развивающихся областей науки, а также для приобретения соответствующих навыков и умений;

2) выявление основных направлений, идей и тенденций развития соответствующих областей науки и техники;

3) предъявление определенных требований к уровням общего и научного развития студентов, к их мировоззрению и кругозору, обеспечивающих их творческое развитие как специалистов и работников умственного труда.

Л.Д. Кудрявцев [7] сформулировал некоторые принципы отбора содержания математики, которыми необходимо руководствоваться в высших учебных заведениях, т.е. и в техникумах:

1. В курсе математики изучаются математические структуры. Объектами изучения в математике есть не реальные явления, а абстрактные логические объекты и структуры, для которых записано ряд отношений между их элементами, т.е. содержание математического понятия не зависит от сферы его дальнейшего использования, например, не зависит от специализации студента, которому объясняется это понятие.

2. Математика едина. Это положение означает, что разделение математики на чистую и прикладную не может быть проведено строго, что чистая и прикладная математика есть частями единого неразрывного целого, называемого математикой. Эти части невозможно четко отделить одну от другой.

3. Содержание общего курса математики не может быть определено с чисто прагматической точки зрения, построено лишь на специфике будущей специализации студента, без учета внутренней логики самой математики.

4. Целью изучения математики есть получение студентом соответствующей части знаний, умение применять выученные математические методы, развитие математической интуиции, воспитание математической культуры.

5. Преподавание математики должно быть как можно более простым, понятным, природным и базироваться на уровне разумной строгости.

6. Обучать нужно тому, что необходимо и чему тяжело научиться.

7. На первых этапах обучения необходимо отдавать предпочтение индуктивному методу обучения при постоянном использовании дедуктивного подхода. Индуктивный метод преподавания материала, с помощью которого происходит последовательное обобщение понятий, более способствует активному усвоению материала студентами.

8. Формирование навыков решения прикладных задач математическими методами является задачей не математических курсов, а курсов по специальности.

9. Ответ на вопрос «Каким разделам математики и в каком объеме надо учить студентов данной специальности?» должны давать специалисты в этой области при консультации с математиками, а как этому учить – это дело профессионалов–математиков.

Анализ перечисленных требований к высшему образованию и математическому высшему образованию нельзя полностью принять за требования, которые необходимы для отбора содержания для обучения будущих младших специалистов, т.к. в данных требованиях не учтены различные виды дифференциации, предложенные в [2], отрицается необходимость формирования навыков решения прикладных задач при изучении математических курсов и т.д.

Исходя из утверждения [8], что высшая математика в техникумах должна стать составной частью профессионального обучения студентов, данный курс должен иметь профессиональную направленность. Под содержанием профессионального образования Б.С. Гершунский предлагает понимать «педагогически обоснованную, логически упорядоченную и текстуально зафиксированную в учебных программах научную информацию о подлежащем изучению материале профессиональной направленности, представленную в свернутом виде и определяющую содержание обучающей деятельности педагогов и познавательной деятельности учащихся в целях овладения всеми компонентами содержания профессионального образования соответствующего уровня и профиля» [3].

К числу критериев отбора содержания для профессиональной подготовки кадров Б.С. Гершунский относит [3]:

- типичность для данной отрасли производства и видов трудовой деятельности;
- относительная стабильность в течение более или менее длительного периода;
- соответствие основным направлениям развития современной науки и техники;
- возможность организации учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний;
- тесная связь изучаемого материала с будущей практической деятельностью.

В.Г. Скатецкий под профессиональной направленностью преподавания математики предлагает понимать такое изложение общего курса математики, которое предусматривает выполнение официальной программы курса и максимально учитывает потребности в математике, возникающие при изучении специальных дисциплин [11].

Анализ перечисленных требований к профессиональному образованию нельзя полностью принять за требования, которые необходимы для отбора содержания для обучения будущих младших специалистов, т.к. в данных требованиях не учтены различные виды дифференциации, предложенные в [2], отсутствуют требования способствующие самостоятельному продолжению обучения, творческому развитию личности и т.д.

В результате проведенного исследования целей и задач курса «Высшая математика» [10], различных требований к отбору содержания обучения

появляется возможность сформулировать систему требований к отбору содержания курса высшей математики в техникумах:

- содержание обучения должно способствовать решению типичных проблем тех областей знаний, которые изучаются в техникуме на соответствующем направлении обучения, важных с общеобразовательной и практической точек зрения;

- содержание обучения должно соответствовать основным направлениям развития современной науки и техники, способствовать овладению современными информационными технологиями;

- содержание обучения должно обеспечивать творческое развитие студентов;

- содержание обучения должно быть достаточным для самостоятельного продолжения обучения;

- содержание обучения должно организовывать учебный материал в целостную систему взаимосвязанных знаний;

- содержание обучения должно соответствовать объему имеющегося времени на изучение данной дисциплины;

- сложность материала должно соответствовать возрастным особенностям и общематематической подготовке студентов;

- содержание обучения высшей математике должно способствовать математизации профильных дисциплин, т.е. должно способствовать обучению студентов основам математического моделирования;

- содержание обучения должно соответствовать имеющейся учебно-методической и материальной базе техникума.

Выводы. Применение сформулированной системы требований при отборе и структурировании содержания курса высшей математики способствует повышению качества знаний студентов не только математических дисциплин, но и дисциплин природно-научного и специального циклов, а также быстрой адаптации младших специалистов на производстве в современных условиях.

Перспективы дальнейших исследований. Сформулированная система требований позволит отобрать и структурировать материал курса «Высшая математика» для различных направлений обучения младших специалистов, разработать рабочие программы курса, учитывающих как специфику изучаемой дисциплины, так и специфику будущей специализации студентов.

Литература

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе/ С.И. Архангельский. – М.: «Высшая школа», 1974. – 384 с.
2. Бурда М.І. Принципи відбору змісту шкільної математичної освіти/ М.І. Бурда// Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 40 – 45.
3. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах: Учебно-метод. пособие/Б.С. Гершунский.– М.: Высш. шк., 1980.–144с.
4. Доповідь міністра освіти і науки України С.М. Ніколаєнко на підсумковій колегії Міністерства 23 лютого 2006 року.
5. Закон України «Про освіту». – К.: ТЕНЕЗА, 1996. – 36 с.
6. Закон України «Про вищу освіту»// Вища освіта України. – 2002. – №6. – С. 5 – 17.
7. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание: учебное пособие для вузов/ Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1985. – 176 с.
8. Методичні рекомендації до курсу “Основи вищої математики” («Вища математика») для спеціальностей техніко-технологічного та економічного напрямків// Укл. Я.С. Бродський, О.Л. Павлов, В.М. Лейфура, Г.І. Городницький. – К.: ІСДО. – 1995. – 36 с.

9. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.

10. Симкина И.М. Построение целей обучения высшей математике младших специалистов электротехнического профиля/ И.М. Симкина// Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк: ТЕАН, 2007. – Вип. 27. – С. 58 – 62.

11. Скатецкий В.Г. Научные основы профессиональной направленности преподавания математики студентам нематематических специальностей (на базе химического факультета университета): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Белорусский государственный педагогический университет. – Минск, 1995. – 35 с.

12. Швець В.О. Принципи формування базового змісту математичної освіти/ В.О. Швець// Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2001. – Вип. 16. – С. 63 – 69.

В.Смиренський

ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Згідно з Державною національною програмою “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) одним з пріоритетних напрямів реформування загальноосвітньої школи є “запровадження системи варіативного навчання і виховання відповідно до особистих потреб і здібностей учнів”. Виходячи з цього, творча діяльність як елемент соціального досвіду набуває великого значення щодо практичного використання у навчально–виховному процесі.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У розвитку особистості, залученні її до духовної культури значну роль відіграє мистецтво. Дослідження О.О.Апраксиної, В.Г.Бутенка, Н.О.Ветлугіної, І.А.Зязюна, Л.Г.Коваль, Л.Т.Левчук, В.І.Мазепи, Г.М.Падалки, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, В.М.Шацької, П.М.Якобсона та ін. свідчать про особливу роль мистецтва, зокрема музичного, у формуванні особистості, що сприяє пробудженню прагнення до творчості, розкриттю людської індивідуальності. Творчість у педагогічній діяльності є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів праці вчителя, найповнішої реалізації його можливостей, яка здійснюється не лише під час підготовки до уроку, але й при прогнозуванні можливих варіантів перебігу навчальної діяльності, пошуку виходу з ймовірних ситуацій безпосереднього спілкування з учнями. Вона притаманна будь–якому навчальному предмету, але найбільш органічно пов'язана з дисциплінами гуманітарного циклу – літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, надбаннями народної творчості, здобутками світової культури.

У реальному навчально–виховному процесі робота вчителя музики дуже часто має заздалегідь визначений характер. Тому для багатьох початкуючих учителів навіть невеликий незапланований відступ від плану уроку музики або позакласного заняття є надзвичайно складним. Багатофакторні, швидкозмінні обставини перебігу музично–виховного процесу та творчі можливості самого вчителя музики часто призводять до різноманітних, інколи непередбачених ситуацій та несподіваної появи нового, більш ефективного варіанта, що виникає безпосередньо під час навчальної діяльності. За таких обставин учитель музики має володіти основами *педагогічної імпровізації*.

Педагогічна імпровізація на уроці музики є таким “механізмом”, що дозволяє проектувати процес музичного виховання та оперативно

конкретизувати і коригувати урок відповідно до реальних умов навчання, задумок і творчих можливостей учителя–музиканта.

Проблема імпровізації та необхідність оволодіння нею пов'язана з психологією творчої діяльності та виникає в учителя будь–якого профілю, але в діяльності вчителя музики зустрічається особливо часто. Потреба в ній зумовлена рядом причин, зокрема необхідністю відступів від заздалегідь складеного плану, що відповідають логіці розгортання навчально–виховного процесу та завданням творчого розвитку учнів; універсальністю діяльності вчителя музики; одночасним поєднанням різних видів музично–виконавської та лекторської діяльності. Ситуації, в яких учитель музики виявляє готовність до педагогічної імпровізації, різноманітні та виникають внаслідок зацікавленості й активності учнів, їх настрою; необхідності для вчителя відповідати на різноманітні, інколи несподівані запитання; думок, що виникають у вчителя під час занять, їх негайної, педагогічно–доцільної та практичної реалізації.

Педагогічну імпровізацію на уроці музики не слід ототожнювати з музичною, завдяки якій процес складання музики відбувається під час її виконання. Музична імпровізація вчителя музики часто виступає одним із засобів плідного здійснення педагогічної.

Аналіз основних досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На значущість і важливість уміння педагога орієнтуватися в обставинах діяльності, що швидко змінюються, вказували П.П.Блонський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський. Актуальність уміння вчителя приймати оперативні, гнучкі рішення в умовах багатоваріантності уроку підкреслюється рядом сучасних дидактів і психологів (В.І.Бондар, Б.С.Гершунський, В.І.Загвязинський, Б.І.Коротяєв, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, М.І.Махмутов, В.О.Онищук, В.О.Сластьонін та ін.). Теоретичні основи цього важливого компонента творчої педагогічної діяльності найбільш глибоко розроблені в працях В.А.Кан–Калика. В останні роки проблемою педагогічної імпровізації в її загально педагогічному аспекті

займалися Л.Ю.Берикханова, Е.О.Гришин, С.П.Дудель, В.М.Харькін; у музично–педагогічній діяльності – З.А.Баришнікова, О.Ф.Назаров, Л.Л.Романова. Вчені, які досліджують цей феномен, виявили механізм виникнення педагогічної імпровізації, встановили стадіальність її здійснення, переглянули кореляцію імпровізації та плану в педагогічному проекті уроку. У дослідженні О.Ф.Назарова з проблеми формування основ педагогічної імпровізації в процесі професійної підготовки молодих педагогів–музикантів автор визначає роль і місце педагогічної імпровізації в структурі професійної майстерності вчителя музики, розробляє шляхи та методи формування вмінь і навичок педагогічної імпровізації у студентів музично–педагогічних факультетів педвузів. Проте більшість дослідників намагалася розглянути цей феномен як автономне, самостійне явище, окремо від реальних умов навчально–виховного процесу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є аналіз структурних і функціональних компонентів педагогічної системи в контексті ролі та місця в ній педагогічної імпровізації вчителя музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. У професійній педагогічній діяльності імпровізація є необхідним і бажаним елементом педагогічної

системи, де вона набуває злагодженого, гармонійного вигляду і постає як природна частина навчально-виховного процесу.

Будь-яка сукупність взаємопов'язаних явищ, процесів, предметів у сучасній науці та практиці розглядається цілісними системами. Поняття "система" за останні роки аналізувалося багатьма дослідниками (В.Г.Афанасьєв, Л.фон Берталанфі, І.В.Блауберг, Н.В.Кузьміна, В.С.Лєдньов, К.К.Платонов, В.М.Садовський, Н.І.Ставський, Е.Г.Юдін та ін.). Один із засновників сучасної загальної теорії систем Л.фон Берталанфі визначав систему як "комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії" [5, 148]. Таке трактування системи загалом правильно висвітлює сутність цього поняття, але потребує уточнення і конкретизації. У зв'язку з цим більш плідним уявляється понятійне розкриття системи як "сукупності об'єктів, взаємодія яких спричиняє появу нових, інтегруючих якостей, що не властиві окремим компонентам, які створюють систему" [1,19]. Завдяки наявності органічного зв'язку компонентів, їх взаємодії, система завжди становить цілісне утворення, активно впливає та перебудовує свої компоненти, суттєво змінюючи їх властивості, аж до появи нових, інтегруючих якостей. Дослідники системного підходу І.В.Блауберг, В.М.Садовський, Е.Г.Юдін характеризують систему такими ознаками: "1)система є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів; 2)вона створює особливу єдність із середовищем; 3)будь-яка система, що досліджується, є елементом системи більш високого рівня..." [2,29]. Виходячи з цього, педагогічна система є складовою частиною або компонентом загальної соціальної системи та об'єднує всі структурні і функціональні компоненти навчально-виховного процесу.

До структурних компонентів педагогічної системи належать: а)педагогічна мета; б)навчальна і наукова інформація; в)засоби педагогічної комунікації; г)учні; д)педагоги. Під час навчальної діяльності носіями структурних компонентів є учасники навчально-виховного процесу, тобто учні, їх батьки, педагоги, вихователі, керівники, які в процесі досягнення педагогічної мети вступають у взаємовідносини, створюючи тим самим функціональні компоненти педагогічної системи [4,12-14].

До функціональних компонентів Н.В.Кузьміна включає: а)гностичний – "дії, пов'язані з процесом нагромадження нових знань про мету системи та засоби її досягнення, про стан об'єктів і суб'єктів педагогічного впливу на початковій стадії розв'язання педагогічних завдань, ... про психологічні особливості учнів, педагогів і керівників"; б)проектувальний – "дії, пов'язані з перспективним плануванням завдань (стратегічних, тактичних, оперативних) і способів їх розв'язання у майбутній діяльності керівників, педагогів та учнів..."; в)конструктивний – "дії з відбору та композиційної побудови навчальної та виховної інформації на майбутньому занятті..."; г)комунікативний – "дії, пов'язані з постановою педагогічно доцільних стосунків між керівниками, педагогами й учнями..."; д)організаційний – "дії з реалізації педагогічного задуму конкретною організацією взаємодій суб'єкта діяльності з об'єктами педагогічного впливу у часі та просторі..." [4,16-18].

Усі компоненти педагогічної системи взаємопов'язані, переплітаються між собою, несподівано змінюють якості та властивості, раптово переходять один до іншого і у "чистому" вигляді ніколи не перебувають. Такий розподіл компонентів існує лише умовно.

Загалом компоненти педагогічної системи складають наукові засади, які полягають у "сукупності норм, що регулюють відбір складу соціального досвіду з погляду дидактики, тобто з урахуванням характеристик предмета

дидактики; єдності змістової та процесуальної сторін навчання, єдності викладання й навчання, характеристик процесу навчання та функцій: а) змісту освіти загалом; б) предмета; в) матеріалу” [3, 205].

Майже у кожному структурному і функціональному компоненті педагогічної системи з’являються елементи несподіваного, раптового, непередбаченого, незапланованого, імпровізаційного. Виходячи з цього, доцільно простежити, який вплив вони мають на навчально-виховний процес.

Педагогічна мета як структурний компонент педагогічної системи може раптово розширитися або, навпаки, звузитися залежно від обставин і умов сьогодення, від конкретних ситуацій, що несподівано виникають. Припустимо, метою уроку музики вчитель визначив розвиток звуковисотного слуху у молодших школярів. Для цього він підібрав відповідні вправи, склав перелік музичного матеріалу щодо розучування і виконання пісень, а також слухання музики. Протягом уроку непередбачено з’явилась ситуація, коли запропоновані вчителем звуковисотні вправи учні швидко опанували. Оцінюючи несподіваний момент, педагог раптово розширює мету уроку: розвиток звуковисотного слуху на основі чуття ритму. Виходячи з цього, він ускладнює звуковисотні вправи і доповнює їх різноманітними ритмічними рисунками. У наведеній ситуації педагогічна імпровізація допомогла вчителю музики відкоригувати мету заняття й оперативно прийняти педагогічно доцільне рішення.

Проектувальний функціональний компонент педагогічної системи логічно примикає до педагогічної мети, коли вчитель планує конкретні вправи, завдання, перш за все оперативні, та обмірковує способи їх втілення у спілкуванні з учнями. Він заздалегідь передбачає декілька варіантів реалізації завдань, тому що його дії або дії вихованців потребують коригування залежно від реальних обставин уроку або позакласного заняття.

Навчальна і наукова інформація, якою постійно користується педагог, готуючись до практичних занять, час від часу змінюється, розширюється. Зокрема, вчитель музики розучує і виконує з учнями нові народні пісні, а також пісні композиторів, які складають музику для дітей, змінює репертуар з слухання музики, розповідає школярам про останні події в галузі культури і мистецтва. У цьому випадку конструктивний функціональний компонент педагогічної системи дає педагогу свободу дій, у тому числі імпровізаційних, щодо відбору і композиційної побудови змісту навчальної та виховної інформації на майбутньому музичному занятті.

Засоби педагогічної комунікації як структурний компонент збігається з комунікативним функціональним компонентом педагогічної системи. Педагог у своїй діяльності використовує різноманітні форми, засоби, методи педагогічного впливу на учнів. Стосунки між учасниками навчально-виховного процесу набувають стрімкого, динамічного, яскраво емоційного, а також імпровізаційного характеру, що, безперечно, допомагає більш плідному засвоєнню навчального матеріалу. Скажімо, на уроці музики після слухання музичних ілюстрацій учитель пропонує школярам оригінальну форму обговорення – дискусію, яка за своєю природою має імпровізаційний характер. Учні висловлюються з приводу музики, яку щойно слухали, незалежно від того, правильна їх думка чи ні. Резюмуючи дискусію, вчитель акцентує увагу учнів на правильні висловлювання і доповнює їх своєю інформацією.

Гностичний функціональний компонент педагогічної системи органічно пов’язаний з творчою діяльністю педагога. Він заздалегідь має враховувати психологічні особливості кожного учня, його здібності, нахили, інтереси,

потреби, можливості. Ці знання і досвід дають підстави вчителю перебудувати власну діяльність більш гнучко, різноманітно, творчо, цікаво, варіативно.

Організаційний функціональний компонент, як усі попередні, спрямований на безпосередню реалізацію педагогічного задуму конкретною організацією взаємодій з учнями – головними дійовими особами навчально–виховного процесу. Під час творчого спілкування відкривається широкий простір для запровадження і здійснення педагогічної імпровізації.

Висновки. Таким чином, педагогічна імпровізація вчителя музики властива будь–якому компоненту педагогічної системи і в процесі музично–естетичного виховання активно сприяє формуванню і розвитку творчої особистості вчителя й учнів.

Література

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление.– М.,1981.
2. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности – М., 1969.
3. Краевский В.В. Нормативное представление о формировании содержания образования. – В кн.: Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М., 1983.
4. Кузьмина Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980.
5. Bertalanffi L. Problems of Life. – N.Y., 1960.

В.Топольский

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Останнім часом в Україні відбуваються суттєві зміни, що торкнулись усіх сфер громадського та суспільного життя, в тому числі в сфері освіти. Вища освіта, відповідно до Болонської угоди, зорієнтована на входження нашої держави до світового освітнього простору, що в свою чергу передбачає розвиток мобільності студентів, викладачів і керівників вищої школи, організацію творчої співпраці в галузі забезпечення якості освіти; європейський вимір у сфері вищої освіти, зокрема у міжінституціональній співпраці, створенні інноваційних програм навчання, здійсненні наукових досліджень тощо. За таких умов традиційна система вищої освіти потребує відповідних змін. Перш за все, це впровадження нових освітніх технологій. Ці зміни на сучасному етапі ми вбачаємо в застосуванні в навчальному процесі кредитно–модульної системи. Однак ми не впевнені в тому, що це змінює по суті вищу освіту або істотно впливає на її сутність.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність проблеми, ми пропонуємо розглянути проблему впровадження гнучких технологій у навчальний процес вищого педагогічного закладу відповідно до вимог Болонської конвенції.

Аналіз останніх досліджень, в яких розпочато вирішення означеної проблеми. Звичайно, враховуючи особливості національної системи навчання, щоб досягти певних результатів від запровадження нововведень, потрібні довгострокові спостереження та випробування, виважений їх аналіз тощо. Але ж підготовка спеціаліста (чи то бакалавра, чи то магістра згідно з європейським вибором) у вищому навчальному закладі не припиняється і, як і

раніше, стикається з суперечностями, подолання яких пропонувалися науковцями заздалегідь до Болонських домовленостей. І не тільки пропонувалися, а й досить успішно, випереджаючи час, запроваджувалися в практику сучасної освіти.

Мова йде про запровадження в навчальний процес вищому освітнього закладу гнучких педагогічних технологій. У вітчизняній науці ідея розробки й використання гнучких технологій навчання була висунута в кінці 80-х років минулого століття. Цією проблемою задовго до Болонської конвенції. Автором та ініціатором цієї ідеї був відомий вчений – доктор педагогічних наук, професор Б.Коротяєв, який разом із іншими вітчизняними науковцями Е.Гришиним, О.Устенко впроваджував цю ідею в життя. Тим часом концепція гнучких педагогічних технологій навчання як принципово нова розробляється в Україні наприкінці 80–90 років. Цю ідею розвинули сучасні українські педагоги А.Алексюк, В.Бондар, Я.Бурлака, В.Галузинський, В.Євдокимов, М.Євтух, В.Лозова, В. Паламарчук, О.Савченко та ін.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Висвітлюючи протиріччя у вищій освіті, сформованій у період Радянської влади, автори навчального посібника «Педагогіка вищої школи» В.Галузинський та М.Євтух [3, с. 22–23] зокрема вказують на такі суперечності:

1. Суперечність між масовістю вищої освіти та зорієнтованістю навчального арсеналу підготовки спеціаліста на численну і добре підготовлену індивідуальність. Сучасний студент нібито відрізняється від еталонного випускника гімназії, книжника, зарядженого на мудрість, терпінням й учінням.

2. Невідповідність між метою підготовки фахівця і способами її досягнення, інакше кажучи, неадекватними педагогічними технологіями. Утримання в пам'яті студента всієї бази знань із усіх дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі, неможливе. До того ж викликають сумнів критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

3. Неузгодженість між навантаженням у навчально–виховному процесі, режимі й ритмі, що впливає на особистість, її емоційну, моральну, естетичну, інтелектуальну, фізичну сфери. В пропорціях цих навантажень у часі й змісті відсутній розумний баланс. Ці суперечності аж ніяк, крім вольового навчального розкладу не регулюються.

Саме ці протиріччя було запропоновано вирішувати за допомогою гнучких педагогічних технологій навчання. У науковців та їх послідовників концепція гнучких педагогічних технологій навчання полягає у визнанні особистості студента як головного ціннісного орієнтира й базується на таких положеннях:

1. Динамізм і гнучкість, забезпечення режиму найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних здібностей, можливостей та інтересів студентів.

2. Усунення багатопредметності і багатопрофільності, тобто: вивчення послідовно або паралельно не більш 3–5 навчальних дисциплін, а в окремі відрізки часу – вивчення одного–двох предметів.

3. Гнучкість і концентрація, «енергомісткість» форм вивчення кожної навчальної дисципліни окремо або у великому блоці чи пакеті.

4. Обмеженість навчального часу й самостійної роботи 38 – 40 годинами на тиждень; на самостійну роботу відводиться 40–50 відсотків.

5. Поєднання гнучкості й динамічності вивчення теоретичних курсів із гнучкою технологією організації виробничої практики.

6. Запровадження принципово нових форм контролю й оцінки навчальних досягнень студентів, ліквідація поточних екзаменів, екзаменаційної сесії взагалі.

7. Створення надійних гарантій щодо відповідальності студентів за результати своєї праці, ставлення до себе як до особистості і як до майбутнього спеціаліста [3, с. 48–49].

В.Галузинський і М.Євтух акцентували увагу на тому, що гнучкі технології вимагають вивчення міжнародного досвіду організації навчального процесу.

Значних змін переживає сьома особливість – висловлюються певні вимоги до процесу прийому абітурієнтів до вузу, а також навчання студентів:

1) зацікавлення студентів, тобто вступ до вузу за покликанням та перенесення їх взаємин з обов'язку на інтерес;

2) готовність по-новому навчатись і повне усунення так званого «школярства»;

3) поєднання розумової праці з фізичною підготовкою, із збереженням свого здоров'я і працездатності [3, с. 54–55].

Зокрема, були розроблені критерії, показники і методика вимірювання рівнів фізичної підготовки студентів (вихідного, проміжного, підсумкового) за десятибальною шкалою з десятковими вимірами [3, 11]. Все це було запроваджено в навчально-виховний процес Тернопільських інституту народного господарства та приватного комерційного інституту.

Далі були розробки навчальних планів, створених на основі монопредметного принципу поетапної підготовки, методик визначення рівнів теоретичної підготовленості, працездатності, загальнофізичної підготовленості, які були апробовані у практиці роботи Тернопільського інституту народної освіти, Харківського державного університету ім. Г.Сковороди та ін. [1]; використання гнучких педагогічних технологій на заняттях із курсів «Сучасна українська мова» і «Основи культури і техніки мовлення» на педагогічному факультеті Житомирського державного педагогічного університету, що передбачало зміни вузівських навчальних програм, структури занять, системи контролю й оцінювання знань, форм науково-дослідницької роботи студентів [2] та ін.

У 2002 році було доведено, що пріоритетним напрямком у закладі післядипломної педагогічної освіти є впровадження гнучкої системи роботи за відповідною технологією [1]. Слід зазначити, що окремі випадки використання зазначеної концепції спостерігаються в практиці навчання в російських закладах вищої освіти. Так Н.Лукиних, наприклад, вважає підготовку майбутнього вчителя до розробки і впровадження гнучких педагогічних технологій суттєвим фактором підвищення професійно-творчої діяльності [8].

Отже, гнучкі педагогічні технології навчання поступово входять у життя, не тільки вищих навчальних закладів. Н.Яковлева, наприклад, вважає їх фактором підвищення якості освіти школярів [9].

На жаль, сьогодні ми, спостерігаємо деякі спроби змінити або вдосконалити систему вищої освіти шляхом штучного приєднання українських вузів до Болонського процесу, декларуючи при цьому шляхетну мету: інтеграція в Європейський освітній простір, і в такий спосіб прагнемо забезпечити поступальний розвиток системи вищої освіти.

Дійсно, підписання Болонської конвенції певним чином вплинуло на підходи до освіти: в багатьох університетах семестри замінюються триместрами, запроваджується кредитно-модульна рейтингова система,

підвищується контроль за якістю освіти тощо. Особлива увага приділяється самоосвіті: тепер до 70 % навчального матеріалу з кожної з дисциплін студенти повинні опанувати самостійно.

Подібне беззастережне наслідування європейським стандартам повинно сприйматись дуже обережно. Як нам вважається, термінова заміна національної системи вищої освіти західноєвропейським варіантом на основі бездумного приєднання до Болонського процесу є необхідним і корисним, але досить ризикованим кроком:

- по–перше, необхідна попередня експертиза;
- по–друге, треба враховувати накопичений національний досвід, менталітет народу, його традиції й культуру;
- по–третє, така ситуація може привести до повернення назад, як це неодноразово було з революціями і тотальними реформами, а це в свою чергу неминуче може привести до невиправданих затрат, у тому числі матеріальних, фінансових, людських, духовних.

Висновок. У цій ситуації набагато кращими будуть більш виважені рішення, які б зберігали право на розвиток своїх національних пріоритетів, із урахуванням уже накопиченого за останні роки в Україні досвіду впровадження гнучких педагогічних технологій навчання.

Таким чином, аналіз стану висунутої проблеми в теорії та практиці вищої освіти дозволяє зробити висновок: концепція гнучких педагогічних технологій навчання є достатньо перспективною й актуальною, щоб мати наукову цінність і попит на ринку освітніх послуг.

Література

1. Андросюк В.М. Фізична підготовка студентів в умовах гнучких педагогічних технологій навчання. – Автореф. дис. канд. пед. наук: Харків, 1992. – 25 с.
2. Болсун С.А. Розвиток педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення кваліфікації. – Автореф. дис.... канд. пед. наук: Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с.
4. Гохберг О.С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі. – Автореф. дис. канд. пед. наук: К., 1995. – 23 с.
5. Климова К.Я. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах говірок Житомирщини. – Автореф. дис. канд. пед. наук: К., 2000. – 19 с.
6. Коротяев Б.И., Курило В.С., Третьяченко В.В. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве. – Луганск: Альма-матер, 2007. – 240 с.
7. Коротяев Б.И., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. – К., 1990.
8. Лукиних Н.В. Подготовка будущего учителя к разработке и внедрению гибких педагогических технологий как фактор повышения профессионально-творческой деятельности. – Автореф. дис. канд. пед. наук: Челябинск, 1998. – 20 с.
9. Яковлева Н.О. Гибкие педагогические технологии как фактор повышения качества образования школьников. – Автореф. дис. канд. пед. наук: Челябинск, 1998. – 21 с.

Т.Філатьєва

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасний освітній простір перебуває в стані постійного оновлення, реорганізації, насичення модерними прогресивними методичними прийомами, технологіями.

Процес оновлення відбувається в усіх освітніх підрозділах. Дана тенденція дуже важлива для вищих освітніх закладів, а особливо педагогічних. Адже перед вищим педагогічним навчальним закладом поставлене досить серйозне завдання – сформувати творчого, ініціативного педагога нового часу. Саме тут ми досить часто стикаємося з тією проблемою, що у вищому навчальному закладі дають ґрунтовну теоретичну базу, тобто знання, а як їх примінити в професійній діяльності – не зрозуміло. Таким чином, формуванню професійних умінь і навичок не надається необхідної уваги.

В умовах формування педагога нового типу з метою удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів позашкільних закладів доцільним є впровадження інтерактивних методів навчання. Дане питання є інноваційним, бо йому не приділялася увага методистів.

Постановка проблеми. Активні методи навчання відрізняються від традиційних і покликані активізувати пізнавальну діяльність студентів, сформувати вміння й навички майбутньої професійної діяльності у системі позашкільної освіти.

Перш за все необхідно звернутися до термінології. Англійське слово „інтерактив” у перекладі означає „interact” = „inter” – взаємний, „act” – діяти. Тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Сутність інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії викладача зі студентом, моделюванні й аналізі відповідних життєвих ситуацій, застосуванні рольових ігор.

Суть розробки даної проблеми. Найперспективнішим і найцікавішим методом активного навчання є гра. До гри як засобу взаємодії людини зі світом зверталися педагоги, філософи минулого, серед них – Ж.-Ж.Руссо, Дж.Локк, Я.Коменський та ін. Витоки та значення гри з позицій філософії спробували обґрунтувати І.Зязюн, Г.Гегель, П.Лавров тощо. До творчих ігор з суто педагогічних засад зверталися В.Сухомлинський, А.Макаренко, Л.Коваль та ін. У наш час роль гри в навчально-виховному процесі визначають Є.Ільїн, В.Шаталов, Ш.Амонашвілі та ін. В останні роки до проблем інтерактивного навчання звертаються П.Щербань, Г.Сиротенко, В.Приходько, О.Пометун, Г.Ксензова тощо.

Педагогічні ігри широко використовуються як засіб навчання, виховання й розвитку молоді. Гра розвиває увагу, кмітливість, спостережливість, уміння самостійно мислити, прагнення до знання. Проходячи в невимушеній формі, гра допомагає легко й із захопленням засвоювати матеріал, є активною, ефективною формою спілкування викладача й студента.

Для вихователя позашкільного закладу засвоєння ігрової форми навчання є досить важливим моментом. Адже гра як засіб розумового розвитку дитини використовується в позашкільних закладах, гуртках, у роботі факультативів досить давно й часто. Тому, на нашу думку, актуальним є твердження П.Щербаня щодо введення навчально-педагогічних ігор у навчально-виховний процес вищих закладів освіти. Педагогічна гра, як зазначає П.Щербань, – це вид перетворювальної творчої діяльності, тісно пов’язаний з іншими видами навчальної роботи [1;17].

Мета статті – розглянути інтерактивні методи навчання, які сприяють формуванню професійних якостей вихователя позашкільних закладів.

Виклад основного змісту. У процесі підготовки фахівців у галузі мистецтва до художньо-творчої діяльності в системі позашкільля доцільним є їх знайомство з умовами використання гри на заняттях з різних дисциплін

мистецького напрямку. П.Щербань подає наступні умови, які необхідно враховувати при організації ігрової діяльності:

- визначення місця педагогічних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на заняттях;
- доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- розроблення методики проведення педагогічних ігор з урахуванням дидактичної мети заняття та рівня підготовленості вихованців;
- вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;
- передбачення способів стимулювання вихованців, заохочення у процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також підбадьорення відстаючих [1;17].

З методикою організації ігор студенти оглядово знайомляться в курсі „Методика викладання образотворчого мистецтва”. Але через обмеження в часі детальне вивчення методики організації ігрової діяльності не можливе. Деякі студенти самостійно розкривають ігрові методи навчання на уроках образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі та на заняттях мистецького характеру в позашкільних закладах освіти в курсових роботах – перших науково–дослідних спробах.

Так, на заняттях з „Методики викладання образотворчого мистецтва” студенти спеціальності „Образотворче та декоративно–прикладне мистецтво” з інтересом ставляться до ігрових елементів у ході лекційного курсу та на практичних заняттях.

У ході лекції студентам доцільно давати завдання творчого, інтелектуального характеру, які сприятимуть розвитку логічного мислення, ініціативності. До того ж активність студентської аудиторії, її взаємодія з лектором є досить продуктивним методом навчання, що дозволяє майбутнім педагогам з легкістю засвоювати навчальний матеріал.

Під час подання лекційного матеріалу з циклу художньо–естетичних дисциплін застосовуємо такі активні форми роботи, як мікробесіда, бліцопитування, мікротестування, дискусія та ін. Кожна лекція починається згаданими формами роботи й дозволяє викладачеві перевірити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, а студентам – відтворити усвідомлену інформацію, підготуватися до засвоєння нової. Так на заняттях реалізується принцип доступності та послідовності. Також слухачам пропонуються завдання на класифікацію термінів, основних понять тощо. Наприклад, під час засвоєння певних понять можна дібрати висказування відомих педагогів, філософів різних історичних епох, які б розкривали сутність даних понять. А студентам запропонувати дібрати відповідники.

Розвитку мисленнєвої діяльності майбутнього вихователя позашкільного закладу сприяють завдання, які вимагають роздумів, доведення своєї точки зору. Прикладами можуть послужити наступні завдання, застосовувані під час засвоєння курсу „Методика викладання образотворчого мистецтва”: при визначенні якостей вчителя мистецтва запропонувати студентам самостійно перерахувати їх, а потім обґрунтувати свою думку. Або, під час з’ясування цілей викладання образотворчого мистецтва, можна дати студентам для розв’язання таку задачу:

Побудувати логічний ланцюжок цілей викладання образотворчого мистецтва:

- дати уявлення про основні закони зображення в образотворчому мистецтві;
- вимагати чіткого виконання рекомендацій вчителя;
- викликати інтерес до художньої діяльності;
- створити можливості для розвитку творчої індивідуальності дитини;
- навчити бачити прекрасне.

Такого типу задачі сприяють розвитку логічного мислення, виробленню власного бачення поставленої проблеми.

На практичних заняттях студентам можна запропонувати роботу з картками. Їх зміст може бути такого характеру:

Завдання. Зробити аналіз художнього твору з урахуванням вікових особливостей дітей. Левітан „Золота осінь” (для учнів 6 класу).

або:

Завдання. Уявіть, як покаже себе флегматик під час малювання „морської бурі”, а як – холерик у процесі передачі „морського штилю”. Поясніть свою думку.

Такі проблемні завдання допомагають виявити психолого–педагогічний рівень сформованості майбутнього педагога–позашкільника.

Ефективним методом перевірки знань, своєрідною точкою контролю є проведення диктантів з фахових дисциплін. Такого роду диктанти побудовані за методикою незавершених речень. Наприклад, з „Методики викладання образотворчого мистецтва” як вид модульної контрольної роботи застосовуємо методичний диктант за лекційним матеріалом. Наведемо зразок:

1. Педагогічна культура вчителя – це...
2. Педагогічне спілкування – це...
3. Під терміном „інтеграція” в мистецтві розуміють...
4. Провідними компонентами інтегрованого курсу „Мистецтво” є...
5. До інтерактивних методів роботи на заняттях мистецького характеру належать...

Таким чином, увиразнюючи лекційний матеріал можна створити цілу панораму художньо–педагогічних задач, розв’язання яких спонукає до швидкого запам’ятовування, розвитку логічного мислення. На практичних заняттях особливою популярністю користуються рольові ігри. Широко застосовувана рольова гра в ході заняття з „Методики викладання образотворчого мистецтва” демонструє практичну взаємодію вчителя й учня на уроці мистецтва в загальноосвітній школі та в позашкільному закладі. Вже на такому практичному занятті можна визначити професійно–творчі здібності майбутнього педагога.

П.Щербань виділяє наступні ознаки рольової гри: – наявність психолого–педагогічної ситуації; – наявність ролей; – відмінність рольових цілей учасників гри, що виконують різні ролі; – взаємодія учасників гри; – наявність в ігрового колективу спільної мети; – комунікабельність, тактовність, дружелюбність, готовність прийти на допомогу; – багатоальтернативність рішень; – наявність системи групового чи індивідуального оцінювання діяльності учасників гри; – наявність керованого емоційного напруження [1;30].

У ході таких ігор виявляються професійні уміння майбутнього вчителя, його педагогічна майстерність, естетичні смаки тощо.

Готовності майбутніх вихователів позашкільних закладів до професійної діяльності сприяє також застосування такого інтерактивного методу навчання, як „аналіз інцидентів” (П.Щербань). Даний метод дозволяє продемонструвати

студентам найскладніші конфліктні ситуації, що зустрічаються під час організації навчально–виховного процесу, готує їх до практичної діяльності й, можливо, виробляє вміння уникати таких випадків, показує приклади поведінки педагога в них.

Серед навчально–педагогічних ігор, названих П.Щербанем, застосовуємо також розв’язання педагогічних задач та ігрове проектування. Так, на спеціальності „Образотворче та декоративно–прикладне мистецтво” у рамках курсу „Методика викладання образотворчого мистецтва” студенти виконують короткотривалі творчі проекти й представляють їх на занятті перед створеною викладацькою комісією. Метод ігрового проектування є досить продуктивною формою навчання, яка сприяє виробленню навичок організації творчої діяльності в майбутніх вихователів позашкільних закладів.

Як метод розв’язання творчих задач, так і ігрове проектування сприяють розвитку „у майбутніх учителів винахідливості, ініціативи, впевненості у власних силах; допомагає виробляти вміння оперувати набутими знаннями в конкретних ситуаціях, планувати педагогічні дії, передбачати їх наслідки, оцінювати значущість; сприяє вдосконаленню навичок самоаналізу, самоконтролю й самооцінки” [1].

Поняття „інтерактивні методи навчання” пов’язане з терміном „інноваційні методи”. Перший термін значно вужчий у розумінні. Інтерактивні технології розглядаються в межах інноваційних методів навчання. Використання інноваційних технологій у процесі навчання в галузі позашкільля має неабиякий вплив на виховання творчої особистості.

Звернімося до терміна „технологія”, яке у перекладі з грецької мови означає „знання про майстерність”. Дане поняття можна потрактувати двояко: 1) як сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів; 2) як наука про такі способи [4]. Отже, це наука про особливості педагогічної майстерності в різних галузях людської діяльності.

Якщо розглядати інноваційну діяльність у системі позашкільля, треба зазначити, що до інноваційних технологій відносять наступні види педагогічної діяльності:

- внесення коректив у програму МОН України, запровадження авторських програм;
- використання науково–педагогічної літератури;
- проведення занять у формі конкурсів, рольових ігор, групових досліджень, круглих столів, диспутів, конференцій тощо;
- впровадження власних апробованих методичних розробок;
- постійне та систематичне самовдосконалення;
- чітка фахова орієнтація, консультації під час вступу до навчальних закладів [5].

Отже, використовуючи перераховані технології в освітньо–виховному процесі, вихователь позашкільного закладу здійснює інноваційну діяльність у системі додаткової освіти. Саме тому задача вищого навчального закладу – спрямувати майбутнього педагога–позашкільника на творчу співпрацю з вихованцями, яка ґрунтується на повазі, довірі, взаєморозумінні, сприйнятті учня як особистості; врахуванні інтересів дитини; спрямованості на учня, на діалог з ним; забезпеченні права дитини на творчість, реалізацію власного потенціалу.

Вагомим показником для здійснення творчої інноваційної діяльності є самопізнання – пізнай себе, а потім виховуй іншого. Виділяють наступні шляхи творення особистості: самопізнання, самооцінка, самоідентифікація,

самоствердження, самовизначення, самодіяльність, самоврядування, самовдосконалення, самоконтроль, самовиховання [5]. Таким чином, для досягнення поставленої мети кожен педагог повинен „пізнати самого себе”, лише тоді він буде спроможний виховати творчу, ініціативну людину, гідну своєї нації та держави.

Світова наукова думка стверджує той факт, що цілісне професійне становлення педагога відбувається тоді, коли він усвідомлює смисл життя й невпинно вдосконалює свою свідомість і професійні якості. Аналіз літератури з психології дозволяє зробити висновок, що у професійному становленні педагога досить важливим є переломний період подолання бар'єра власного „Я”. Ці два періоди можна позначити такими формулами: „Я – студент, який оволодіває педагогічною професією” та „Я – вчитель, який організовує навчально–виховний процес”. А стиранню цих граней сприяє саме інтерактивне навчання та тісний зв'язок з практикою.

Висновок. Отже, застосування інтерактивних методів навчання в підготовці вчителів образотворчого мистецтва та вихователів позашкільних закладів освіти художньо–естетичного напрямку є досить актуальним питанням, яке потребує подальшої розробки та втілення в практичну діяльність. Тому серйозна роль належить викладачеві вищого навчального закладу, перед яким постає ціла низка навчально–педагогічних завдань – розробити ігри з фахових дисциплін, зацікавити ними студентську аудиторію, направити слухачів на творчі шукання та співробітництво, продемонструвати особливості організації ігрової діяльності в різновікових дитячих колективах. Досить різноплановою й багатоаспектною є проблема реалізація креативного підходу в процесі підготовки фахівців у галузі мистецтва й потребує подальшої розробки.

Література

1. Щербань П.М. Навчально–педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
2. Козлова О.В., Разу Л.М. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров. – М., 1978.
3. Орлов В. Мистецтво і педагогічні технології. // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С.8 – 12.
4. Падалка О.С., Нісімчук А.М. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. – К., 1995.
5. Бойчук Л., Полякова Л. Внутрішній контроль у діяльності позашкільного навчального закладу. // Сільська школа України. – № 1 (145), січень 2006.

О. Цимбал

ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА ВИМОГАМИ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми... На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суб'єктності позиції студента у структурі навчально–виховного процесу в умовах інтеграції в загальноєвропейський освітній простір, що характеризується принципово іншими освітніми стандартами. У контексті професійної освіти запрограмований перехід у навчанні від традиційної стратегії «формування» до стратегії «розвитку», при чому зазначена трансформація стосується освітньої галузі загалом. Продуктивність професійної освіти у значній мірі залежить від того, наскільки продуктивно зможе студент керувати процесом власного професійного розвитку відповідно до особистісного потенціалу,

здібностей, психофізичних можливостей. Іншими словами, наскільки він реально зможе стати суб'єктом власного професійного становлення [4].

Виходячи з актуальності проблеми, ми визначаємо **об'єктом** дослідження процес професійної підготовки вчителя за параметрами особистісно-орієнтованої освіти.

Предметом дослідження виступає організація та формування позиції студента в структурі системи навчання.

Мета роботи полягає у визначенні концептуальної ідеї розробки основи організації навчальної діяльності студентів, що забезпечують позицію активного суб'єкта власного професійного самотворення.

Виклад основного матеріалу дослідження... На Конференції Європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій, що відбулась 29–30 березня 2001 року в м.Саламанка, було зауважено, що одним з принципів, на якому будується Зона європейської вищої освіти, є принцип, відповідно якому освіта повинна сприяти і забезпечувати розвиток особистості й навчанні протягом усього життя [1]. На міжнародному семінарі „Реформування вищої освіти і Болонський процес”, що відбувся в м.Києві 25–26 листопада 2003 року, підкреслювалась важливість відповідності змін у навчальних закладах задоволенню вимог студентів до освіти. Європейська спільнота порушує питання розширення участі студентів у процесах управління навчальним процесом [1]. Цьому запиту відповідає „Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців”, що було затверджено наказом МОН України від 23.01.2004р. № 48, в якому зазначено, що однією з цілей впровадження КМСОНП є забезпечення можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку і відповідно підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві[1].Провідними принципами є :

Принцип гнучкості та партнерства, тобто побудови такої системи освіти, в якій би зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента. Гнучкість має забезпечуватись за рахунок надання можливості кожному студенту в контексті загальних освітніх стандартів, а також змістової основи, що є спільними для всіх, визначити ту логіку оволодіння навчальним матеріалом, яка в найбільшій мірі відповідає рівню актуального розвитку студента, визначаючи як проблемні зони, так і пріоритетні напрями розвитку, а також максимально враховує його власну технологію здійснення навчальної діяльності. Кожен раз, аналізуючи попередній етап діяльності, студент може видозмінювати варіанти її організації, при тому удосконалюючи як концептуальну, так і технологічну основу. Стратегічним є також принцип забезпечення партнерства в процесі навчальної діяльності, яке стосується співпраці як з викладачем, так і зі студентами. Важливо, щоб об'єктом обговорення були не лише проблеми змісту діяльності, а і технології її здійснення, оскільки вони є однаково важливими у процесі професійного становлення спеціаліста.;

Принцип пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку, який полягає у створенні умов організації навчання, що вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів. за логікою даного принципу пріоритетною стає самостійна робота студента, яка реалізується не лише на рівні виконання завдань, визначених

викладачем, як це традиційно відбувалось в умовах класичної, інформаційно–репродуктивної освіти, а і на етапі визначення цілей діяльності (навіть коли йдеться про їх уточнення та особистісне прийняття). Студент має також проявити самостійність у визначенні змістової основи діяльності, оскільки навчання, що здійснюється на особистісно орієнтованій основі, передбачає взаємодію досвідів студента, що відображає його уявлення про проблему, та викладача, що представляє зміст навчальної теми. У контексті означеної взаємодії студент формує і, відповідно, привласнює варіант змісту і його інтерпретацію, що згодом стає його особистісним надбанням.

Принцип технологічності та іноваційності зумовлює використання ефективних педагогічних й інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців з вищою освітою та входженню в єдиний освітній простір. Йдеться про необхідність постійного вдосконалення технології організації навчальної діяльності студента. Щоб забезпечити навчання впродовж життя (професійне у тому числі), необхідно постійно удосконалювати його технологічну складову. При тому важливо, щоб навчальна діяльність, з одного боку, стала об'єктом постійного аналізу та оцінювання як самим студентом, так і викладачем та іншими співучасниками навчального заняття. У такий спосіб накопичується та вдосконалюється не лише досвід майбутньої професійної діяльності, а і досвід технології забезпечення перманентності професійного росту. Разом з тим, важливо, щоб постійним предметом інтересу студента були іноваційні технології організації навчальної діяльності, які представляють цінність не лише для вчителя як організатора навчального процесу, а і студента, який є суб'єктом формування власної навчальної діяльності. [1].

До концептуальних довгострокових стратегій удосконалення та розвитку педагогічної освіти в Україні належить забезпечення професійно–особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки [2].

Однією з передумов забезпечення суб'єктності позиції студента є погляд на кожного як на особистість, можливого партнера, а, отже, суб'єкта навчально–виховного процесу. Тоді мета навчання, розвитку та виховання особистості визначатиметься на рівні кожного студента. А зміст навчання має охоплювати фактичну теоретико–практичну інформацію з конкретної дисципліни та зумовлювати ту пізнавальну, трансформаційну і організаційно–виконавчу діяльність, яку здійснює студент над цією інформацією

Аналіз зазначених вище положень свідчить про те, що домінанта в них стосується у більшій мірі позиції, яку займає студент у структурі власного професійного становлення загалом та в структур навчальної діяльності зокрема.

Освіта, орієнтована на розвиток особистості студента, може бути реалізована виключно за умови, якщо студент буде сам виступати творцем власної концепції та програми професійного становлення (реально співтворцем, оскільки він не може самостійно, без допомоги викладача, реалізувати цю складну функцію). Створюючи навчальний процес як сферу власної діяльності студент формує себе як особистість. Наприклад, формуючи свій режим діяльності, студент передусім має проаналізувати свою концепцію, технологію та стиль життєздійснення, місце, яке займає в ньому основний, на період навчання у ВНЗ, вид діяльності.

Тому, студент має передусім:

– інтегрувати навчальну діяльність у структуру свого життєвого простору (співвіднести цінності, життєві смисли та ін.), тобто осмислити умови, за яких навчальна діяльність стає сферою самоствердження та самореалізації студента;

– визначити такий режим навчальної діяльності, який буде максимально відповідати життєвим ритмам студента, сформованим продуктивним стереотипам організації діяльності, максимально відповідати особистісним характеристикам;

– сформувати модель аналітико–рефлексивної діяльності, яка дає можливість глибоко, комплексно, а значить і продуктивно аналізувати як процес організації діяльності, так і її результати.

Це виступає необхідною умовою удосконалення діяльності на будь – якому етапі її розвитку. Слід зазначити, що уже той факт, що студент виступає творцем власної діяльності, а не працює за кимось визначеними стандартами, рекомендаціями, свідчить про його відповідний як психологічний, так і предметний рівень готовності до того, щоб постійно її аналізувати, визначати якісні характеристики, проектувати перспективи удосконалення.

У той же час, усвідомлене, цілеспрямоване формування навчальної діяльності за власними стандартами сприяє формуванню таких особистісних якостей та здібностей як:

– цілеспрямованість, організованість, дисциплінованість;
– творчість, здатність до самовизначення, самореалізації в контексті будь–якої діяльності, суб’єктом формування якої виступає студент;
– логічність, здатність до аналітико–рефлексивної діяльності;
– проектувальні, конструктивні здібності, здатність до формування власних моделей діяльності;

– здатність до здійснення вибору, тобто вміння адекватно проаналізувати ситуацію (навчальну, професійну, життєву), визначити оптимальні умови та засоби її вирішення.

Зрозуміло, що означені особистісні характеристики та відповідні уміння, як інструменти їх реалізації, є актуальними і в майбутній професійно–педагогічній діяльності вчителя, який: проектує, моделює, організовує педагогічний процес, аналізує його продуктивність, визначає перспективи розвитку. Разом з тим, вчитель має бути готовим до того, щоб допомогти учневі стати суб’єктом формування власної навчальної діяльності. Тут мають місце ті самі проблеми, оскільки йдеться про аналогічні сфери діяльності (навчально–виховний процес) з різницею, що стосується:

1. рівня навчальної діяльності;
2. її цільової і, відповідно, змістової спрямованості.

Закономірно, що, якщо студент, який формує професіоналізм педагогічного спрямування, має лише теоретичну компетентність стосовно основ, логіки та технології формування навчальної діяльності, а в процесі професійного становлення займає позицію суб’єкта навчальної діяльності (був виконавцем навчальних завдань викладача, кожний раз пристосовуючись до особливостей та методики роботи кожного), то будемо мати ситуацію, що проектує протиріччя між теоретичним знанням і практичною діяльністю, тому майбутній вчитель не буде готовий надати допомогу (тим більше виконувати функції співтворця) у формуванні навчальної діяльності учня.

Досліджуючи як теоретичний, так і практичний аспект зазначеної проблеми, ми вивчали педагогічні системи та інноваційні освітні технології, що стосуються різних рівнів освітніх закладів, загальноосвітніх шкіл у тому числі. Зокрема, ми вивчали проблему психологічної та предметної готовності студента до формування власної діяльності, оскільки значна частина викладачів стверджують, що студенти не готові до такого виду діяльності. І навіть варіант кредитно–модульної системи професійної освіти на нинішньому

етапі її впровадження не передбачає умов для формування студентом власної траєкторії професійного становлення.

У той же час, маємо варіанти загальноосвітніх педагогічних систем, що не лише проєктують, а і реалізують позицію учня як суб'єкта власної діяльності. Означений підхід застосовується на рівні Авторської школи М.П.Гузика, де вчитель визначає можливі варіанти змісту освітньої діяльності дитини на кожному уроці. Учень же сам обирає для себе той чи інший варіант власної навчально-розвивальної діяльності на даному уроці [3]. Автор підкреслює необхідність забезпечення навчального процесу персоніфікованими програмами виявлення та розвитку наявних талантів у дітей та право дитини самостійно обирати ту програму поурочної діяльності, яка йому необхідна для розвитку. Наявний тридцятирічний досвід колективу Авторської школи М.П.Гузика дає змогу стверджувати, що персоніфіковані програми дають можливість дитині засвоїти ті методи й прийоми пізнання, які сприяють самостійному вивченню того, що *вона може і хоче вивчити; сприяє вільній самоусвідомленій* навчально-пізнавальній праці учня по реалізації та розвитку властивого йому природного таланту; забезпечує виробництво того чи іншого кінцевого інтелектуального продукту, що має соціальну вартість. За умови *цих* педагогічних технологій кожна дитина сама несе відповідальність за свої дії. А, оскільки вона може робити те, що у неї найкраще виходить, з'являється міцна мотивація, яка актуалізує і активує інтелектуальну діяльність [3].

Висновки. Отже, виходячи з даного досвіду, можна стверджувати, що навіть учень загальноосвітнього закладу готовий і психологічно, і предметно до високого рівня самостійності в навчальній діяльності. Проблема полягає у тому, щоб постійно створювати ситуації, в яких дитина має зробити свій вибір рівня та технології діяльності. Вчитель за таких умов реально допомагає дитині формувати навчальні компетенції, тобто вчить вчитися. Особливу цінність представляє той факт, що в ситуації вибору (на якому б рівні він не здійснювався), в учня значно підвищується мотивація навчальної діяльності. Діяльність, що здійснюється за власним вибором відповідає принципу природовідповідності дитини. З'являється відчуття, що ти робиш те, що сам для себе обрав. А правильний вибір завжди буде узгоджений з особистісними інтересами, пріоритетами, а також інтелектуальними та фізичними можливостями його суб'єкта. У разі, якщо вибір невірний – проєктується конфлікт, який загалом можна означити як протиріччя між рівнем актуального розвитку дитини та зоною його найближчого розвитку (Л.С.Виготський). Зазначений конфлікт обумовить необхідність переосмислити ситуацію, відшукати зроблені помилки та здійснити повторний, більш адекватний вибір (можливо отриманий досвід буде використаний наступного разу). У будь-якому випадку, йдеться про навчальні ситуації, які за своєю суттю ставлять учня у позицію, коли в нього з'являється необхідність аналізувати та осмислювати не лише навчальні завдання, а і сам процес її вирішення. Принцип природовідповідності полягає ще й в тому, що учень (за умови достатнього рівня сформованості навчальної діяльності) буде вибирати завдання, яке у більшій мірі відповідає його інтересам і навіть життєвим пріоритетам. Навчання перестає бути самодостатнім процесом, у більшій мірі орієнтованим на оцінку викладача, а стає сферою особистісного самовизначення і самореалізації, в якому акумулюються як навчальні, так і життєві смисли. Крім того, підвищується рівень відповідальності учня за результати своєї навчальної діяльності. Одна справа – виконувати кимось продиктоване завдання, інша – вибране для себе самостійно і добровільно.

Всі вище означені позиції є однаково актуальними для студента і можуть бути реалізовані в процесі його професійного становлення. Більше того, процес формування власної траєкторії професійного розвитку є надзвичайно складним і багатоаспектним. Студент не може відразу перейти від позиції виконавця у структурі навчального процесу до його творця, або навіть співтворця. Вважаємо, що проміжним етапом у досягненні зазначеної цілі буде позиція студента, у якій він буде робити вибір, при тому з кожним разом збільшуючи кількість варіантів для його здійснення. При тому, предметом навчальної діяльності має бути не лише виконане навчальне завдання, а і процес його вибору, стратегія та технологія роботи над ним.

Иходячи із зазначених позицій, у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького розроблено систему навчальних занять з педагогіки, які передбачають формування ситуацій, в яких здійснюється самий простий вибір – вибір рівня складності навчального завдання, тобто його відповідності наявному досвіду у даній сфері навчальної діяльності, рівню педагогічної компетентності, а також інтелектуальним та фізичним можливостям студента. За даною системою навчання, для найвищого рівня складності пропонуються ситуації, що передбачають самостійне формування навчальних завдань (для студентів з високим рівнем сформованості діяльності), а також визначення повного технологічного циклу у їх реалізації. Саме принцип диференціації, що лежить в основі такої технології проведення навчальних занять, диктує необхідність кожному студенту проаналізувати свій досвід навчальної діяльності, визначити рівень її сформованості, а також зону найближчого розвитку.

Основним пріоритетом даного підходу є те, що в такий спосіб для студента реально формується ситуація успіху, яка є продуктом успішного виконання навчального завдання. Навіть студент з найнижчим рівнем компетентності може обрати для себе завдання, яке для даного рівня для нього буде реальним. Відчуття «успіху», особливо, коли воно стане предметом емоційної підтримки викладача та однокласників, неодмінно спонукатиме до пошуку нових ситуацій, що продукують задоволення від отриманого результату діяльності. А це, в свою чергу, обумовлює необхідність аналізу власної діяльності, пошук можливостей її оптимізації.

Вважаємо, що саме ситуація успіху та процес її створення виступають основним механізмом розвитку пізнавальної діяльності студента, постійного збільшення складової самостійної роботи і її структури.

Література

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004рр.) / За редакцією В.Г.Кременя. –Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка,2004. –147с.
2. Вища освіта України і Болонський процес; Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. –К.: Освіта,2004. – 297с.
3. Гузик Н.В. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природничий талант: реалізація в умовах шкільного навчання : Науково-методичний посібник – К.,2006. – 148с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори :у 5 т.– К.: Рад. школа,1980.– Т.5. – С.352.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НОРМИРОВАНИЯ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Постановка проблемы. Круг обязанностей вузовского преподавателя весьма широк – он и педагог, и воспитатель, и научный работник, и методист. Возникает естественный вопрос, а располагает ли преподаватель достаточным временем для полноценного выполнения этой многоплановой работы при существующем уровне нормирования (планирование, анализ, отчетность) его труда. В подавляющем большинстве преподаватели вузов, особенно технических, отвечают на этот вопрос отрицательно. Поэтому проблема обоснованного расчета преподавательской нагрузки, учитывающей реально, а не умозаключительно все без исключения их виды работ в настоящее время приобретает особую актуальность.

Анализ последних исследований и публикаций. Различные аспекты этой проблемы изучались в работах М.Н.Скаткина, В.Ф.Чауковского, Ю.П.Самарина, М.Ю.Орлова, Л.Е.Кергмана, У.Б.Имашева, В.А.Суровой и др., рассматривались на многих научно-методических конференциях.

Целью данной статьи является привлечь внимание работников вузов к несовершенству существующей системы нормирования труда преподавателей, приводящей к их перегрузке и, следовательно, снижающей результативность и качество работы.

Изложение основного материала. Расчет и распределение нагрузки преподавателей в вузе обуславливается числом студентов, приходящихся на одного преподавателя. Этот коэффициент (К) определен еще в 1956г. и с тех пор изменялся несущественно, хотя в высшем образовании за это время произошли значительные усложнения и поэтому реальная нагрузка преподавателей возросла на 30-40%. Это и компьютеризация учебного процесса, и применение активных методов обучения, и усложнение учебных дисциплин, и индивидуализация обучения, и требования реального курсового и дипломного проектирования, и усложнение методической, научной и воспитательной работы, и все возрастающая всякого рода отчетность и т.д. и т.п. Поскольку нарастание реальной нагрузки затрагивало в основном вторую половину рабочего дня, то в вузах по-разному возникла неравномерность в нагрузке преподавателей. Каждый вуз стал разрабатывать свои (чаще всего жесткие) нормативы затрат времени на выполнение всех видов работ преподавателей и поэтому сейчас сопоставить трудоемкость выполнения второй половины индивидуального плана преподавателей в разных вузах практически невозможно. Однако общим для всех вузов является ощутимая перегрузка преподавателей, закладываемая еще на стадии планирования их работы. Поэтому возникает необходимость обосновать в каждом вузе и, по возможности, уменьшить значение коэффициента «К» на основе выявления реальных затрат времени преподавателей по всем позициям его рабочего дня с учетом существующей длительности рабочей недели.

При планировании учебной нагрузки преподавателей следует учитывать сложность и трудоемкость проведения различных форм аудиторных занятий, при этом час лекций необходимо оценить дороже часа всех других видов занятий с множителем 1,2 – 1,5 в зависимости от сложности учебных дисциплин (подчеркнем, без затрат времени на подготовку). Подобную дифференциацию следует провести по всем видам учебных занятий, т.е.

разработать коэффициенты трудоемкости различных видов учебной работы. Поэтому, при планировании годовой учебной работы объем активных (аудиторных) часов необходимо умножить на соответствующие множители и полученный общий объем часов вводить в индивидуальный план преподавателя.

Объем учебной нагрузки преподавателей в общем-то колеблется в вузах в зависимости от категории и специальности и составляет от 52 до 65% общей плановой годовой нагрузки (1548 часов). Причем активная часть учебной нагрузки (лекционные, практические, семинарские, лабораторные занятия) распределены неравномерно не только по категориям преподавателей в целом по вузу, но и внутри самих кафедр. Заметна тенденция к снижению активной нагрузки у профессоров и доцентов и увеличение ее у старших преподавателей и ассистентов. Все чаще и в большей степени профессора и доценты, как наиболее квалифицированная часть преподавателей, стали привлекаться к рецензированию контрольных работ студентов-заочников, к руководству учебной практикой в ущерб аудиторной части работы. Заметна также тенденция к планированию ассистентам, старшим преподавателям, доцентам одинакового количества студентов при курсовом и дипломном проектировании. Вызвано это отсутствием четких критериев распределения учебной нагрузки и должностных обязанностей в соответствии с их квалификацией. Кроме того, в объем учебной нагрузки до сих пор не входят часы, потребные преподавателю на подготовку к проведению аудиторной учебной работы. А между тем по данным многих авторов разных вузов на подготовку к одному занятию по установившимся курсам преподаватели тратят не менее двух часов (по новым курсам в два-три раза больше). Поэтому затруднительным стало требование – качественно вести занятия «на современном научном и методическом уровнях» если времени на ознакомление с современной литературой даже не планируется. Назрела необходимость в регламентации времени на подготовку не только к лекциям, но и практическим, семинарским и лабораторным занятиям, причем данный вид работы следует также отнести к первой половине рабочего дня.

Многие трудности в работе высшей школы обусловлены несовершенством методов оценки труда преподавателей. При этом сразу же возникает непростой вопрос о сравнительных критериях оценки деловых и профессиональных качеств преподавателей. Пока что такими критериями служат квалификационные признаки – учение степень и звание, стаж научно – исследовательской работы, поскольку именно от них зависит уровень оплаты преподавательского труда. Однако уже давно очевидна неудовлетворительность указанных критериев, ибо реальная трудовая отдача преподавателей нередко оказывается слабо связанной с ними. В настоящее время ценность вузовского преподавателя определяется многими показателями, такими как уровень педагогического мастерства, уровень его научной деятельности, степень участия в методической работе кафедры, личностные качества, связанные с воспитательным воздействием на студентов, взаимодействие с коллегами, уровень общей культуры и т.д. Остановимся лишь на одной функции преподавателя, являющейся, по-видимому, главной в высшем учебном заведении – функции обучения студентов, поскольку все остальные составляющие должны так или иначе работать на нее. Оценить именно эту сторону педагогической деятельности преподавателя вызывает наибольшие затруднения, поскольку качество выполнения учебной работы не имеет количественного измерения. Поэтому до сих пор основным критерием

затраченных преподавателем усилий являются баллы, которыми он оценивает знания студентов. Иными словами, преподаватель сам определяет эффективность собственного обучения, хотя от этого зависит общая оценка его профессиональных качеств со стороны руководства вузом. Следовательно, у части преподавателей неизбежно возникает сознательное или несознательное смещение критериев в сторону занижения требований к знаниям студентов, тем более что пока нет единых норм оценки академических знаний студентов для разных по сущности, сложности и значимости учебных дисциплин. В результате этого в проигрыше оказываются добросовестные и квалифицированные преподаватели, предъявляющие к обучаемым достаточно высокие требования, а профессионально слабые преподаватели могут иметь высокий служебный статус. Поэтому в вузах с учетом их специфики и традиций следует разработать специальную тестовую систему оценки эффективности трудового вклада преподавателей во все виды их многоплановой деятельности, т.е. создать должностные квалификационные характеристики преподавателей.

Неоправданным является также требование всем преподавателям (без исключения) заниматься научно-исследовательской работой, хотя в вузах трудятся много хороших преподавателей, прекрасных методистов, накопивших ценный педагогический опыт, но не имеющих склонности к научной работе. Однако такие преподаватели практически лишены материальных стимулов, поскольку в настоящее время единственным эффективным методом повышения зарплаты является защита диссертации. Поскольку ученая степень присваивается пожизненно, то достаточно один раз выполнить даже посредственную научную работу, чтобы обеспечить себе материальное благополучие. В то же время рост педагогического мастерства, значительный объем методических разработок, создание и модернизация учебно-лабораторной базы практически материально не стимулируется. Более того, во многих вузах стали считать методическую работу чем-то второсортным по сравнению с научной. В вузах произошел неоправданный и своеобразный перекосяк в сторону научной работы перед учебной. Вот почему сейчас ученые звания (доцента, профессора) присваиваются преподавателям практически автоматически при наличии у них ученых степеней. А между тем преподаватели вузов – это люди двух специальностей и односторонняя их ориентация на научную работу приносит лишь серьезный ущерб их квалификации, а следовательно, и подготовке молодых специалистов в целом. Вузовский работник призван относиться к «науке обучать» так же, как и той, по которой он получил ученую степень. Благодаря усилиям именно таких преподавателей, стремившихся совершенствоваться в педагогическом мастерстве, высшая школа добивалась немалых успехов.

Однако таких преподавателей в высшей школе становится все меньше и меньше и сейчас лишь единицы из них на профессиональном уровне занимаются исследованиями и совершенствованием технологий учебного процесса. А проблем здесь непочатый край, многие из которых даже не сформировались еще как таковые. В качестве примера остановимся лишь на одной из них – проблеме приспособления всех учебных и методических систем к психологическому облику быстро меняющихся студенческих поколений. Всем известно, что вчерашних школьников необходимо адаптировать к условиям вузовской учебы и многое делается в этом направлении. Но есть еще и проблема адаптации преподавателей, особенно старшего поколения, к новому поколению студентов – и эта проблема трудно разрешимая и в теории и на практике. Даже на основе

простого наблюдения нетрудно заметить как отличается психологический облик студенчества послевоенных лет (с жадной жаждой знаний, энергией, надеждами) от студентов пятидесятых годов (с юношеским максимализмом, поисками истины, романтикой целины). Сейчас с изменением в стране социально-экономической формации произошли радикальные сдвиги в сознании и нравственных установках студенческой молодежи, поэтому нельзя оспаривать, что нынешние студенты совсем «не те», что были раньше. Лучше они или хуже – другой вопрос, но не те! Преподаватели вузов это чувствуют, знают, видят, но уловить доминанту психологии студентов необычно трудно, тем более она меняется все динамичнее, а вот как это учесть в своей педагогической деятельности – не знают. А это приводит к потере контакта с аудиторией, падению престижа преподавателя, а вместе с ним – и той дисциплины, которой он, быть может, владеет в совершенстве. И подобных фрагментов из сложного комплекса вопросов, неизбежно встающих перед преподавателем, очень много, особенно если он склонен полагаться в учебно-воспитательной деятельности только лишь на свою интуицию, опыт и профессиональные качества.

Одной из причин, усложняющих труд преподавателей вузов, является укоренившийся в высшей школе формализм (и сопровождающее его лицемерие). Причиной тому все те же недостатки нормирования труда преподавателя, когда заведомо уже на стадии проектирования (составление индивидуального плана) закладываются невыполнимые задачи вследствие чрезмерно высоких, неоправданных затрат на их выполнение. Кроме того, помимо запланированных в индивидуальном плане преподаватель в течение учебного года выполняет много всевозможной дополнительной организационно-методической работы. Поэтому у преподавателей вузов закрепляется принцип «Не важно то, что сделал, важно, как отчитался». Это относится и к компьютеризации учебного процесса, и к студенческой науке, и к публикациям, и к выполнению научно-исследовательской работы преподавателей и др. Например, в научном разделе индивидуального плана преподаватель должен указать точно какой этап, в каком объеме, в какие сроки, с каким результатом и научными публикациями должна быть выполнена научно-исследовательская работа. Однако все это во многом является фикцией, поскольку характерной чертой подлинного научного исследования является непредсказуемость хода и результатов. Планировать можно только направление поисков и с большой оговоркой – ожидаемые результаты. И если исследователь их не получил, то это не должно ставиться ему в вину, хотя обычно это и делается.

Выводы. Вполне очевидно, что приведенные фрагменты нормирования труда преподавателей являются дискуссионными. Успешное разрешение рассматриваемого вопроса будет во многом зависеть от творческого участия в его разработке преподавателей всех уровней.

Литература

1. Усачев В.П., Герасин Ф.В. Проблемы высшей школы. М.: Педагогика, 1993. 230с.
2. Имашев У.Б., Наймушин А.И., Щеглова Р.А. Анализ деятельности преподавателя // Вестник высшей школы. М., 1987, №3. с.33 – 37.
3. Орлов Ю.М. Как определить эффективность учебной работы // Вестник высшей школы. М.: 1996. №6. с.12 – 15

НАДБАННЯ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАПОРУКА ПАТРІОТИЧНОГО ТА МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Розбудова нової української держави потребує корінних змін у системі виховання молодшого покоління. На передньому плані мають бути гуманістичні цінності національної й світової культури. Першорядне завдання навчального закладу – формування особистості громадянина України, якому притаманні висока культура, широкий кругозір, творчі здібності, високі моральні ідеали.

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, яка максимально враховує національні риси і самобутність українського народу. В умовах створення системи національної освіти й виховання виникла потреба у використанні надбань народної педагогіки у виховному процесі молоді.

Формулювання цілей статті. Прилучення студентської молоді до української національної культури – цього неповторного самобутнього багатства народу, яке він створював віками і передавав від покоління до покоління – має збагачувати духовний світ особистості, формувати найкращі риси громадянина, представника своєї нації.

Для досягнення мети формування всебічно розвиненої особистості, її духовного відродження на основі національних і загальнолюдських цінностей у виховній роботі серед студентів можна звернутися до народознавства і народної педагогіки. З нашого погляду, саме вони мають надзвичайно широкі навчально-виховні потенції. Пізнання етнічної історії України, рідного краю, свого родоводу, досягнень народу у виробничій і духовній сферах розширює світоглядні межі і виховує у студентів глибокі патріотичні почуття, національну гідність.

Виклад основного матеріалу. Нині одним з пріоритетних напрямів національного виховання має стати формування державно-національних активістів-патріотів, свідомих громадян нової України. Найважливішою громадянською рисою особистості є національна самосвідомість, патріотизм, громадська активність. Саме з огляду на це, студентам можна запропонувати такі теми виховних годин, як *“Моя країна – Україна”*, *“Краю мій, Слобожанщино”*, *“Моя земля – земля моїх батьків”*, які допомагають формувати у них національну самосвідомість, патріотичні почуття до рідної землі, свого народу.

Важливим напрямом формування громадянина є виховання у студентів поваги до Конституції, законів України, національної символіки, глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю. Все це становить правову культуру особистості. У цьому напрямі можна провести виховну годину *“З історії державної символіки України”*, у ході якої студенти знайомляться з походженням таких державних символів, як тризуб, блакитно-жовтий прапор, історією написання сучасного гімну *“Ще не вмерла Україна”* (слова П.Чубинського, музика М.Вербицького). Усі ці знання стають надійним фундаментом, на якому успішно формується національна свідомість молоді.

Виховання студентів на традиціях української народної обрядовості триває протягом усього періоду навчання. Адже народні традиції, звичаї та обряди – це те життєдайне коріння, яке живить духовність, моральність,

естетичні почуття молоді. Духовні скарби народного календаря концентрують у собі ідеї, знання з народної філософії, астрономії, астрології, біології, математики, медицини, а також народної кулінарії, зокрема хліборобської праці тощо.

Серед народних свят можна виділити такі, як День Миколая (19 грудня). У цей день можна провести “Свято Милосердя”, адже святий Миколай допомагав бідним і знедоленим, був покровителем дітей і сиріт. Саме такі риси, як добродійність, гуманність, співчуття, притаманні українському народові й завжди були в основі морального виховання – серцевини української народної педагогіки.

Виховний зміст свята Нового року полягає в тому, що в народних традиційних новорічних звичаях, обрядах (дійствах, піснях, примовках тощо) у центрі – “пан Господар”, Людина Праці, Добродій. У колядках і щедрівках поетизується побажання здоров'я і щастя господарю, злагода в домі, віра і надія на нові успіхи в житті, праці, сім'ї. Зміст і характер новорічних традицій, звичаїв і обрядів відзначаються високою народною мораллю і естетикою.

Навесні доречно провести виховну годину, присвячену найвеличнішому християнському святу – Великодню. Студенти мають знати про поєднання у цьому святі дохристиянських і християнських елементів. Дуже цінним у виховному відношенні є розписування і фарбування яєць (писанкарство), що стало окремим видом українського народного мистецтва. У підготовці такої виховної години беруть участь студенти, які займаються у гуртку писанкарства, що працює на базі інституту. Така діяльність сприяє підвищенню їхнього естетичного рівня, формуванню у них народного світосприймання.

Чільне місце в організації виховання народна педагогіка відводить народній символіці, яка супроводжує всі періоди розвитку людини. Той чи інший народний символ переважно означає щось добре, світле, оптимістичне, відображаючи основні віхи життя людини. Коло народної символіки надзвичайно широке: це і рослини, і птахи, і тварини, і предмети хатнього вжитку тощо.

Важливим народним символом в українців є рушники – ці одвічні хатні обереги від лихих сил. Про красу українських рушників, їх символіку, орнаменти, техніку вишивки, побутову й обрядову роль студенти дізнаються у ході тематичного вечора “*Рушник, який уміє промовляти ...*”. Скільки скарбів народної мудрості можна відкрити під час такої виховної години! І один з них – усна народна творчість: легенди, вірші, народні пісні, прислів'я, приказки про рушник, долю, працелюбність нареченої, щасливий шлюб, взаємне кохання, вірність, взаєморозуміння між подружжям, все те, чому народна педагогіка надавала великого значення у процесі підготовки молоді до сімейного життя.

Значне місце у вихованні молоді, з нашого погляду, займає формування у неї культури поведінки – вміння триматися у товаристві, гречність і порядність у взаєминах із людьми. І в цьому знову в нагоді стає народна мудрість.

Протягом віків наші предки формували свої, зумовлені способом життя і психологією, правила й норми поведінки, що склали основу народного етикету. Народна педагогіка дуже вимоглива щодо додержання мовленнєвого етикету, бо розглядає його як основу доброго ладу між людьми, ознаку високої духовності й людської краси.

Для ознайомлення студентів з традиціями мовленнєвого спілкування важливо провести виховну годину *“Український мовленнєвий етикет”*.

Враховуючи специфіку педагогічних навчальних закладів, де більшість студентів становлять дівчата, важливо проводити виховні години, на яких порушувати питання про жіночу гідність, душевну красу, підготовку дівчат до майбутньої ролі дружини, матері. З цих питань доречно провести виховну годину *“Чому розплетена коса?”*, у ході якої студентки знайомляться із системою практичних і цілком доцільних методів виховання, які застосовували в українських сім'ях щодо дівчат, а також народними поглядами та уявленнями про дівочу красу, ошатність, охайність. Це безумовно сприятиме вихованню у них таких рис характеру, як відповідальність, стриманість, працьовитість.

У виховному процесі студентів надзвичайно важливо використовувати надбання народної педагогіки з родинного виховання. Наш народ завжди надавав першорядного значення виховному клімату сім'ї, як основному чинникові формування особистості.

Нашим студентам – майбутнім педагогам і батькам – не завадить знати про сімейні традиції українців, взаємини між чоловіком і дружиною, які формувалися на рівних засадах, про основні напрями виховання дітей у сім'ях. Зважаючи на це можна провести виховну годину *“Українська сім'я: традиції виховання дітей”*. Її можна зробити у вигляді конференції і підготувати силами самих студентів. Щодо сімейних обрядів можна інсценізувати весільні обряди: сватання, умовини, заручини, дівич–вечір, використовуючи при цьому невичерпну скарбницю усної народної творчості.

За справедливим твердженням народної педагогіки, у сім'ї однаково важлива роль належить і батькові, і матері. Батько і мати в українців мають спільну назву – батьки. Діти на знак глибокої поваги за народною традицією звертаються до матері й батька через увічливу форму *“Ви”*.

Про шанобливе ставлення дітей до батьків, їхню любов і піклування про них можна розповісти під час виховної години *“Ми з тих добрих країв, де батьків називають на Ви”*. Особливу увагу на виховних годинах, присвячених сім'ї, родинному вихованню варто приділяти Матері, Берегині роду й домашнього вогнища. Напередодні Дня Матері, який відзначається у другу неділю травня, бажано проводити бесіду з історії виникнення цього свята, відродження його у незалежній Україні. Можна підготувати підготувати поетичний вечір, створений з віршів про матір, запросити на нього матерів, висловити їм свої найщиріші почуття подяки й любові. Такі години спілкування зближують рідних людей, допомагають їм краще порозумітися.

Висновки. Отже, традиції народної педагогіки наділені ознакою високого одухотворення. Завдяки їм у гущі нашого народу віками живуть, передаючись в покоління, такі благородні людські якості, як любов до рідної землі, отчого краю і домівки, повага до батька і матері, світлої пам'яті своїх предків, до рідної мови, історії, відчуття приналежності до свого народу, усвідомлення себе його кров'ю і плоттю, прагнення пізнати, зберегти й передати його духовні надбання у спадок і власним дітям, онукам і правнукам.

Наставникам і вихователям молоді потрібно частіше звертатися до надбань народної педагогіки – цього невичерпного джерела мудрості.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Т. Стоев – д.м.н.,

Министерство труда и социальной политики

д-р Д. Христова – д.м.н.,

Медицински Университет - Пловдив

доц. д-р Ж. Христов – д.м.н.

Пловдивски Университет- „П. Хилендарски” -

Пловдив, България

**ТЕЛЕСЕН СЪСТАВ И СОМАТОТИП ПРИ МОМЧЕТА И МОМИЧЕТА
НА ВЪЗРАСТ 14-18 ГОДИНИ**

В рамките на масштабното изследване физическото и психо-емоционалното развитие учащите от двата пола в 14–18-годишна възраст, наблюдавани са основните соматотипологични характеристики и компоненти, образующие телесния състав.

Установено е, че соматотипът на момичетата в този възраст остава в една група – ендоморф/мезоморф, а на момчетата с изключение на 14-годишните – мезоморф/ендоморф. В трохосевата система, графически е представена динамиката на промените в соматотипа на респондентите.

С помощта на съвременна апаратура, проследени са промените в основните компоненти на телесния състав на възраст 14 – 18 години от двата пола.

Соматотипът е интегрална характеристика на морфологичната структура на организма. В основния си смисъл, той изразява взаимодействието между формата и структурата, при което всеки показател трябва да се отнася до едно обединяващо начало, т.е. да е в функционална корелация с другите.

Отделни автори посочват, че «соматотипът» е идентичен с «морфотипът», чия биометрична характеристика се определя от едната страна от формата и пропорциите на тялото, а от другата страна отразява телесния състав.

Тесната връзка между соматотипа и телесния състав обуславя се от действието на множество фактори, сред които основно значение има пола, възрастта, генетичната диспозиция, образа на живота, храненето и влиянието на околната среда. В това отношение трябва да се вземат предвид и особеностите на физическата активност на учащите, свързани с модерните особености на живота на младите хора.

Проучването на соматотипа и телесния състав на учениците в Р България, обхваща 1116 деца от двата пола / 51,13 % момчета и 48,87 % момичета / на възраст от 14 до 18 години, учащи в пет типа училища : - общообразователни и специализирани гимназии, училища с професионална насоченост, музикални и спортни училища.

Изборът на изследваните лица се извърши по случаен признак, като извадката има представителен характер за съответните възрасти и тип училища.

Оценката на соматотипа бе извършена чрез метода на Хит-Картър. За ендоморфния компонент, чрез измерването на три кожни гънки / трицепс, под лопатката и супраилаична /и изчислен с помощта на регресионното уравнение:

$$E_n = -0,7182 + 0,1415x(X) - 0,00068xX^2 + 0,0000014x(X^3)$$

За изчисляване на мезоморфния компонент се използваха 4 показателя / епикондиален диаметър на хумероса, епикондиален диаметър на фемура и коригираната обиколка на контрактираната мишница и коригираната обиколка на подбедриницата по формулата :

$$M = 0,858 \times \text{епик. диам. на хумероса} + 0,601 \times \text{епик. диаметър на фемура} + 0,188 \times \text{корег. обик. на контрактираната мишница} + 0,161 \times \text{кориг. Обиколка на подбедриницата} - 0,131 \times \text{ръста} + 4,5$$

За изчисляване на екторморфния компонент се използват, ръста / см / и теглото / кг / по формулата:

$$E_k = \frac{\text{Ръст в см.} \times 0,732 - 28,59}{\sqrt[3]{\text{тегло в кг}}}$$

За определянето на телесния състав използвахме **Body Composition Analyzer, TBF – 300 – „Tanita”** произведен в Япония и отчитащ телесното тегло и неговия състав: - Боди тип / спортуващ, неспортуващ /, пол, възраст, ръст в см. , тегло в кг., основна обмяна в Ккал, тъкано съпротивление, % мастна тъкан тъкани мазнини в кг., активна телесна маса в кг., водно съдържание на теглото в кг. / фиг. № 1 /

Фиг. 1. Примерен фиш за изследване на телесното тегло и състава на тялото при 16 годишно момиче – чрез Tanita Body Composition Analyzer – TBF-300

BODY TYPE	Standard
GENDER	Female
AGE	16
HEIGHT	165 cm
WEIDHT	57.9 kg
BMI	21.3
BMR	5639 kJ
1348 kcal	
INPEDANCE	593 Ω
FAT%	27.0%
FAT MASS	16.6 kg
FFM	42.3 kg
TBM	31.0 kg
DESIRABLE RANGE	
FAT%	20-27%
FAT MASS	10.6-15.6 kg

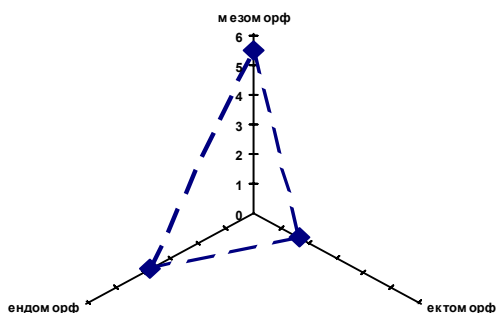
Обработката на данните се извърши чрез следните статистически методи: - вариационен, алтернативен и графичен анализ, чрез SPSS 10.0 Windows - версия XP.

Резултати от проучването

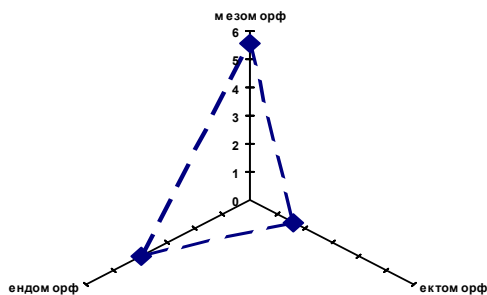
Данните от изследването на соматотипа при момчетата и момичетата са изразени в три осови графики, по отделно за всеки пол и възрастов период /фиг. 2 и 3 /

Фиг. 2. Графічно зображення на соматотипа при момчета от 14-18г. възраст

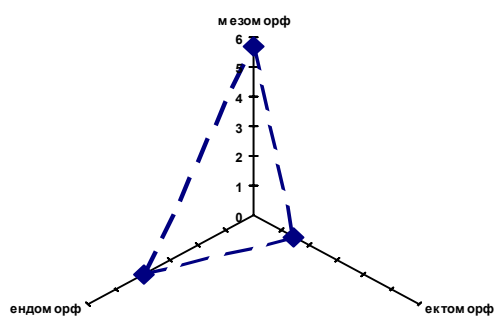
Соматотип по Heath-Carter на момчета - 14г.



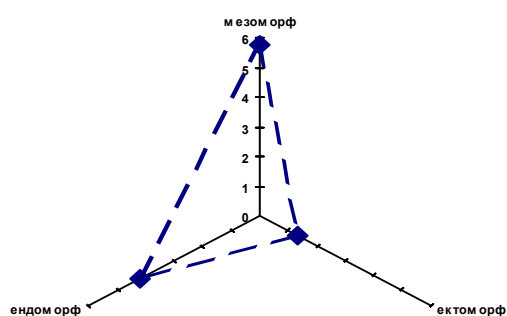
Соматотип по Heath-Carter на момчета - 15г.



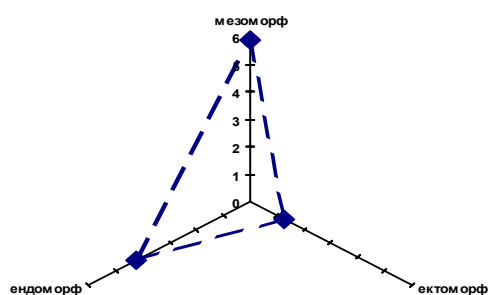
Соматотип по Heath-Carter на момчета - 16г.



Соматотип по Heath-Carter на момчета - 17г.

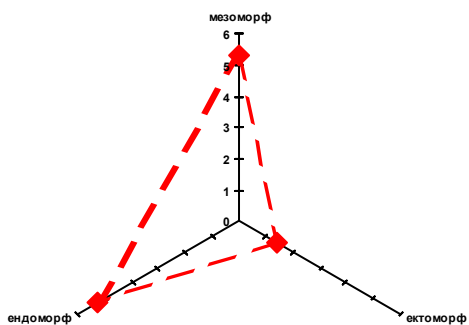


Соматотип по Heath-Carter на момчета - 18г.

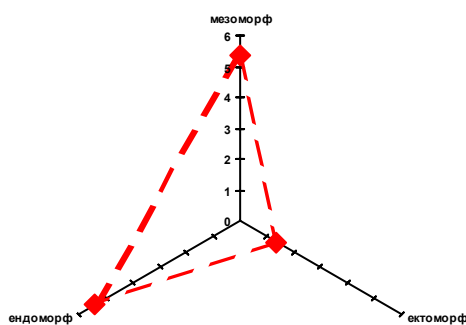


Фиг. 3 Графічно изображение на соматотипа при момичета 14-18г. възраст

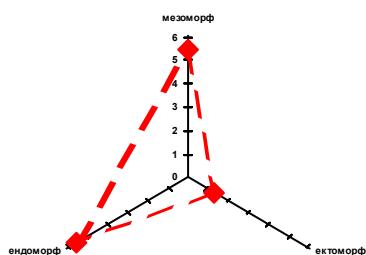
Соматотип по Heath-Carter на момичета - 14г.



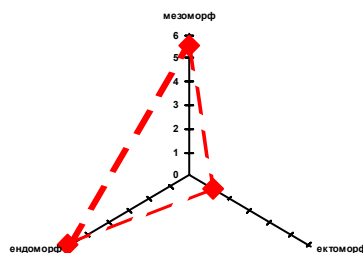
Соматотип по Heath-Carter на момичета - 15г.



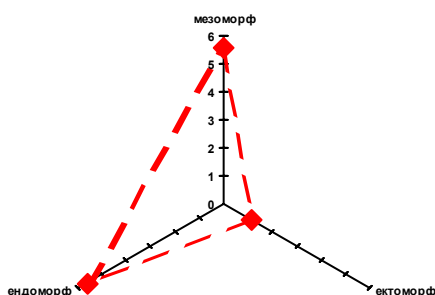
Соматотип по Heath-Carter на момичета - 16г.



Соматотип по Heath-Carter на момичета - 17г.



Соматотип по Heath-Carter на момичета - 18г.



От приложените графики е видно, че момчетата в посочените възрастови периоди имат един и същ соматотип – ендоморф/мезоморф, а момичетата / с изключение на 14 годишните – ендоморф/мезоморф /, попадат в групата – мезоморф/ендоморф.

Други наши изследвания, за изясняване на промените в соматотипологичните компоненти от по ранна възраст показват, че момчетата на 11 годишна възраст са мезоморф/ектоморф, до 14 години, ектомезоморфни, а след тази възраст – ендоморф/мезоморф.

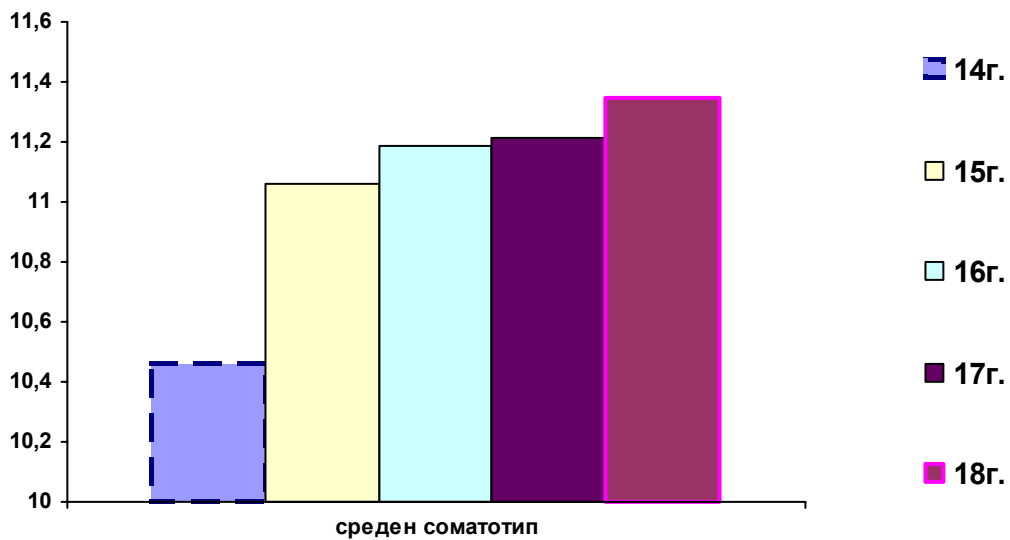
При момичетата на възраст 11-12 години е налице мезоморфност, до 14 години – ендомезоморфни, а след тази възраст мезоморф/ендоморф.

Проследихме влиянието на биологичното съзряване в периода 14-18 години върху соматотипа. Изясни се, че акцелерираните момчета имат най-бурно развитие между 14-15 години, а акцелерираните момичета между 13-14 години. Ретардираните деца са с по-високи стойности на екторморфния компонент и при двата пола до 13-14 годишна възраст.

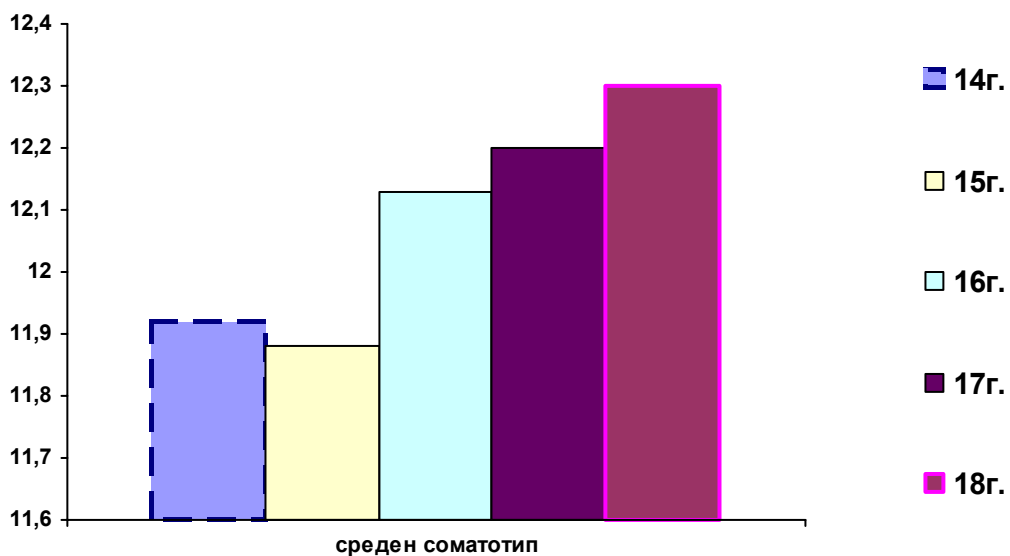
Стойностите на средния соматотип при двата пола са показани на /фиг. 4 /.

Фиг. 4 Среден тип по Heath – Carter

Среден соматотип по Heath-Carter на момчета - 14г.- 18г.



Среден соматотип по Heath-Carter на момичета - 14г.- 18г.



В периода 14-18 годишна възраст, телесното тегло нараства с $4,189 \text{ кг} \pm 0,34$, а при момчетата $6,234 \text{ кг} \pm 0,53$. В същото време индекса на телесната маса има стойности при момчетата от 34,084 до 50,116, а при момчетата 34,142 до 37,169.

Боди мас индекс / BMI / при момчетата има стойности при 14 годишните $18,987 \pm 2,97$, а при 18 годишните $21,624 \pm 3,17$. При момчетата тези стойности са съответно $18,591 \pm 3,16$ и $21,987 \pm 4,17$.

Процентът на телесните мазнини за изследваните възрастови периоди при момчетата се е увеличил от $12,824 \pm 1,51$ до $24,289 \pm 3,19$, а при момчетата съответно $18,724 \pm 3,02$ и $24,289 \pm 3,61$.

Количеството на телесните мазнини се движи в изследвания период от $12,003 \pm 1,53$ до $17,239 \pm 2,17$ при момчетата и съответно $11,823 \pm 1,58$ и $15,537 \pm 2,03$ при момчетата.

Активната телесна маса в кг. при момчетата от 14 до 18 години, се увеличава от $44,637 \pm 6,23$ до $53,607 \pm 6,34$. При момчетата тези стойности са $42,412 \pm 4,18$ и $44,986 \pm 5,18$.

Разликата между съдържанието на вода в тялото в кг. при момчетата и момчетата от 14 до 18 годишна възраст е за първите $4,553 \pm 1,39$, а при вторите $4,326 \pm 1,29$.

От изследваните показатели е видно, че подкожната мастна тъкан и телесните мазнини в кг. при момчетата имат по високи стойности в сравнение с момчетата и са на границата между норма и I степен затлъстяване по скалата на Gorgow J. S. - 1981.

Основната обмяна при момчетата е с 325,7 Ккал. По висока от тази на момчетата, а последните имат по високо тъкано съпротивление.

Изводи:

1. Оценката на соматотипа дава надеждна информация за структурата и състава на тялото.

2. През последните години, възрастовата динамика на стойностите на соматотипологичните компоненти, показва относително постоянство, поради затихване на акцелерационните процеси през последните 25 години.

3. Доказано е, че по изразената мезоморфност е свързана и с по висока физическа годност.

4. Количеството мастна маса и % мастна тъкан нараства във възрастов аспект по изразено при момчетата.

5. С наднормено тегло са 32 % от изследваните момчета и 36 % от изследваните момчета.

6. Съотношението мускулна маса към активна телесна маса е с по високи стойности при момчетата.

Литература

1. Бошев Н. и кол-в. – Нормални биоконстанти на човека – Пловдив, Хр. Г. Данов, 1987
2. Йорданов Й. и кол-в – Антропология на населението в България в края на XX век – С. Изд. „М. Дринов”, 2006, 431
3. Милев Н. – Хранене, физическо развитие и някои конституционално-биологични особености при репрезентативното население у нас – Дисертация, 1971
4. Савов С. – Соматотип и спортен подбор – Изд. на ЦС на БСФС, 1983, 234
5. Слънчев П. и кол-в – Физическо развитие, физическа дееспособност и нервно-психическа реактивност на населението в България – С., Изд. на НСА, 1992, 336
6. Тотева М. – Соматотипология в спорта – С., М и Ф, 1989, 284
7. Bodrasr E. et. All – Secular growth changes in Europe – Univ. Press, 1988, 381 p.

8. Carter I. – The Hath-Carter Somatotypes of method – San Diego, State University, 1987
9. Garrow J. S. – Treat obesity – a clinical manual – Edinburgh Churchill, Living Stone, 1981
10. Parsiskova J. – Body fat and Physical fitness – Medical disposition, Pragma, 1987,279
11. Savov S. – Somatotype characteristics of yang Bulgarian athletics – Bolk. Congress of Sport medicine, Nicosia, 1993
12. WHO – Obesity preventing and managing the global epidemic - Geneva, 1997

М.Бабков

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ МИСТЕЦТВА У МОРАЛЬНО – ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Збагачення духовної культури, відновлення зв'язків з національними джерелами, зростання інтелектуального та творчого потенціалу особистості викликають необхідність створення оновлених педагогічних концепцій освіти і навчання, які сприяють не тільки передачі учням певного обсягу знань і вмінь, але й розвитку творчого мислення, мобілізації внутрішніх сил, духовної активності, здібностей до самоосвіти та самовдосконалення.

У руслі сучасних тенденцій гуманізації та гуманітаризації освіти, спрямованих на пошуки дійових механізмів гармонізації розвитку людини, перспективним є культурологічний підхід, згідно з яким формування особистості розглядається в контексті залучення людини до світової культури, перетворення її надбань у культуру конкретної особистості. Культура, з одного боку, акумулює результати творчої діяльності людини, а з іншого – формує якості особистості, розвиває її інтелектуальні та духовно–творчі можливості.

Визнаним засобом формування духовного світу людини є мистецтво. Сучасна наука, вивчаючи особливості впливу мистецтва на людину, встановила зв'язок між розвитком інтелектуально–пізнавальної сфери особистості, її загальної культури, творчим потенціалом і залученням до мистецтва. Це ще раз підкреслює необхідність посилення ролі мистецтва в системі виховання.

Дійовим засобом виховання творчої особистості, розвитку в ній почуття прекрасного є різні види мистецтв, проте виховні можливості їх не реалізуються самі по собі, а вимагають серйозної і багатогранної духовної та інтелектуальної діяльності.

Педагогічна практика останнього часу все частіше звертається до мистецтва як засобу виховання школярів, головна мета якого, на думку Д. Кабалецького, піднести людину, зробити її шляхетною, укріпити в ній гідність, віру у свої внутрішні сили, у своє велике призначення [3].

В умовах утвердження державності, коли головним чинником української спільноти є значущість людської особистості, проблема виховання старшокласників засобами мистецтва набуває особливої актуальності. Глибоко усвідомлений світ художніх цінностей у співвідношенні з особистим життєвим досвідом дає можливість розвивати молодій людині свої моральні якості і творчі здібності, стверджувати себе як емоційну і розумово–вольову особистість. Мистецтво у духовній свідомості суспільства виступає незмінним засобом зв'язку людини і людства.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему виховних можливостей мистецтва плідно досліджували видатні педагоги С.Миропольський, А.Макаренко, В. Сухомлинський. На сучасному етапі важливі питання теорії і

методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються в працях Л. Коваль, Г. Шевченко, Н. Миропольської, Л. Масол, В. Бутенко, А. Щербо, Г. Падалки та ін.

Мета статті. Основна мета статті – дослідити і узагальнити виховні можливості різних видів мистецтва у духовному та естетичному розвитку учнів старших класів загальноосвітніх шкіл України на сучасному етапі.

Отримані результати. Одним із важливих і могутніх засобів впливу виданих творів мистецтва на людину є їх моральні цінності.

Питання моральної чистоти, честі, совісті, обов'язку особливо важливі в загальному процесі формування духовного світу молоді.

На сучасному етапі в практику школи знаходять втілення інформаційні матеріали сфери мистецтва, що представлені електронними носіями. Найбільш доступними для старшокласників видами мистецтва є кіно і телебачення.

Цікавими особливостями сприйняття володіють сучасні мистецтва на відміну від традиційних. Вони незмінно нарощують синтетичні тенденції, бо складаються із взаємопроникнення засобів виразності одного виду мистецтва в інший, змішання жанрів, розмивання межі між мистецтвом і немистецтвом. Саме в таких видах мистецтва процес художнього сприйняття проходить в найбільш динамічній формі. Т. Меженіна підкреслює складність художнього сприйняття масового і популярного мистецтва кіно. За приклад береться творчість А. Тарковського, фільми якого наповнені глибоким філософським змістом і потребують особливої психології сприйняття. Вони зумовлені зверненням художника до світоглядних і філософських концепцій Й.–С.Баха, М. Достоєвського, Леонардо да Вінчі, Євангелія та вмілої їх транскрипції. Моральне і художньо–естетичне сприйняття подібних картин (як творів синтезуючого характеру) передбачає попереднє знайомство із його складниками. Занурення в поліфонічно–образну будову фуг Й.–С. Баха, П. Хіндеміта, Р. Щедрина підводять до найтонших нюансів людської душі. Звернення А. Тарковського до різних рецепторів сприйняття за допомогою синтезу мистецтв вражає думку, впливає на формування здібностей та вияв нових форм засобів естетичної діяльності [6].

Безумовно, такий складний процес потребує пошуків оптимальних методів і форм роботи у залученні школярів до цінностей світової художньої культури. Тому справедливо звучить критика, що робота в школі у напрямку художнього виховання засобами мистецтва спирається скоріше на інформаційний аналіз творів, який не дає повноцінного сприйняття мистецтва і не сприяє розвитку духовно–моральної сфери молоді людини. Суттєва причина, на думку Г. Шевченко, полягає у механічному об'єднанні компонентів навчання, ілюстративному дублюванні під час викладання суміжних мистецтв, який призводить лише до інформаційного, поверхневого знайомства з художніми творами [9].

Інтегративний шлях такого виховання Г. Шевченко розглядає через призму формування "синтетичних художніх образів" під час сприйняття, тобто розуміння у творах мистецтва не фабули, а його смислу, не тексту, а підтексту; використання відомого в мистецтві методу аналізу частини і цілого. Аналіз будь–якого твору один: від сприйняття, розуміння частини, окремої деталі художнього явища до охоплення цілого загального художньо–естетичного задуму з поступовим проникненням у більш глибокі його надра. Інтегративний підхід на основі формування синтетичних образів під час сприймання дає можливість у процесі художньо–творчої діяльності зробити установку на духовний, моральний підтекст через чуттєві художні образи як частини цілого. Такий підхід принесе у

кожну діяльність творче начало і допоможе сформувати чуттєве ставлення до світу як основи духовно–морального сенсу життя [10].

Аналіз наукової літератури відносно проблем художнього сприйняття на рівні філософських та психолого–педагогічних досліджень дає загальне уявлення про даний процес, як здатність особистості до сприйняття творів мистецтва. Ця здатність потребує від людини вміння включати до процесу емоційно–чуттєву сферу, власний духовний та інтелектуальний потенціал, усвідомлювати умовність та життєподібність мистецтва. При цьому, слід підкреслити ще одну особливість процесу художнього сприйняття, а саме, – наявність індивідуального характеру сприйняття. Відомо, що один і той же художній твір не може створювати однакову художню свідомість, не стає умовою появи абсолютно ідентичних почуттів, сприймань, смаків, відношень. Залежність полягає в особливості життєвого досвіду кожного, моральних переконань, рівня естетичного смаку і потреб, від особистих психологічних якостей. Тому, умовою удосконалення виховного процесу засобами світової художньої культури, з метою формування морально–естетичних якостей особистості є наявність знань про психологію певного віку. "Кожен педагог, – вважав В.О.Сухомлинський, – повинен глибоко знати ... індивідуальність кожного учня, джерело його розумового, морального і емоційного розвитку" [8].

Психологи відмічають, що шлях розвитку кожної особистості своєрідний, хоча й існують загальні для тієї чи іншої вікової групи ознаки. Так, старшокласники поставлені в таку соціальну ситуацію, коли вони повинні визначити своє місце не лише у плані майбутньої професійної діяльності, але й життєвого шляху в цілому. Старший шкільний вік – це період інтенсивного фізичного і морального розвитку, соціального визначення, включення людини до активного життя держави. На старшокласника впливає, нове положення, яке він починає займати у суспільстві, колективі, у системі суспільних відносин. Змінюється характер його навчальної та громадської діяльності: вона виходить за межі школи. У старших школярів особливо інтенсивно розвивається моральна свідомість, з'являється потреба аналізу особистої поведінки, внутрішнього почуття. Молода людина здатна встановити, що вона володіє рядом психологічних якостей і станів (приязність, взаєморозуміння, принциповість, почуття обов'язку, честь, гідність). Її ідеали більш усвідомлені та стійкі [4].

У старших школярів різко змінюється мотиваційна сторона їх морального та естетичного розвитку. Вони швидко засвоюють навчальний матеріал, зростає їх працездатність, швидкість мислення тощо. В цей час продовжують розвиватися пізнавальні мотиви, з'являється інтерес до нових галузей, переборення труднощів у процесі їх добування, активізується бажання приймати участь у громадсько–політичному житті тощо.

За спостереженнями Н. Миропольської старшокласники прагнуть утвердити свою внутрішню незалежність, підкреслити свою самостійність у прийнятті життєво важливих рішень, вони здатні до самовиховання та самоосвіти.

Старший шкільний вік сензитивний у фізіологічному, психологічному, соціальному планах щодо формування почуттів, переконань, дій. У цьому віці створюються сприятливі внутрішні та зовнішні передумови для формування наукового світогляду, пізнавальних можливостей, інтелекту, виявлення творчості у різних галузях науки, мистецтва, громадської діяльності тощо.

У цей період сприйняття характеризується цілеспрямованістю, тривалістю уваги, смисловою пам'яттю, зростає її об'єм, розвивається теоретичне мислення, уява. Для цього віку характерний розвиток пізнавальних

інтересів та інтелекту. Більш яскраво намічаються здібності абстрагувати поняття від дійсності, робити предметом аналізу власну думку, знаходити і ставити проблеми, тобто, виробляється нестандартний підхід до вже відомих питань, розвивається здібність включати власні проблеми до спільних. Науковці відмічають тісний взаємозв'язок у цьому віці між розвитком інтелекту і творчими здібностями [7].

І.С.Кон підкреслює, що квінтенсенцію даного віку складає становлення самосвідомості та стійкого образу "Я". Саме в цей період закладаються психологічні, світоглядні підвалини особистості. Як підкреслює психолог, "... Найцінніші надбання ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу, який означає для юнацтва справжню коперникову революцію" [4].

У самосвідомості учня реалізується уява, яку він складає про себе як про індивідуальну цілісність, відмінну від інших. Виникає бажання бачити себе кращим, сучаснішим. Порівнюючи себе з ідеальним "Я", старшокласник виявляє неадекватність, яка, в свою чергу, викликає внутрішній дискомфорт.

Потреба у самопізнанні та самовизначенні характеризує ставлення молодого людини і до зовнішньої дійсності: у навколишньому вона неодмінно шукає матеріал для побудови своєї особистості. Одним з таких матеріалів стає мистецтво. Його твори відповідають на досить значні для старшокласника запитання, вони дозволяють емоційно пережити той досвід, який реально поки що не доступний учням, зважаючи на обмеженість їх віку та соціального статусу. При цьому, вказане призначення виконує не лише сучасна культура, а й класичне мистецтво, у якому старшокласника цікавлять духовні пошуки героїв. Свідомий чи інтуїтивний потяг отримати певну цілісну концепцію людини породжує нерідко пекучий, випереджаючий інтерес до життя дорослих людей.

Здатність юнацького віку до глибокого, емоційного, адекватного сприйняття зумовлена розвитком самосвідомості та збагаченням емоційного світу, які викликають у юнаків та дівчат безліч нових естетичних переживань, які неможливо ні виразити, ні осмислити без допомоги мистецтва. У цьому віці школярі прагнуть знайти і зрозуміти істину. Як показують психолого–педагогічні дослідження, з настанням духовної зрілості, учні звертаються до мистецтва за моральними питаннями [10].

Сприйняття мистецтва у старших школярів набуває самостійного характеру. Вони прагнуть обґрунтувати свої пристрасті та ідеали у галузі мистецтва на основі теоретичних знань і шляхом логічних роздумів: свідомо мотивується мета, відмічається наполегливе прагнення досягти її, оцінити явище з позиції критерію, започаткованого морально–естетичною закономірністю.

Саме у юнацькому віці проходить становлення морально–естетичної свідомості учнів. Внаслідок цього, у старшокласників нерідко спостерігаються різкі зміни у поведінці, серйозні естетичні переорієнтації, що робить особливо важливим момент морально–естетичного виховання та освіти, збагачення учнів широким кругозором історико–культурних знань про мистецтво, принципів загальнолюдської моралі.

Так, розвинуту у морально–естетичному плані особистість характеризує наявність гуманістичних якостей і почуттів, що складають морально–естетичну свідомість: сталий інтерес до мистецтва, вихований художній смак, розвиненість творчих здібностей, грамотне судження про твори мистецтва, можливість самостійно і об'єктивно оцінювати його моральний зміст і, як результат, – будувати своє життя адекватно вищим нормам людської моралі і естетичної довершеності.

Аналіз наукової літератури з питань виховних можливостей мистецтва у загальному розвитку учнів виявив наявність протилежних точок зору. Одні підкреслюють важливість залучення різних видів мистецтва до шкільної практики, особливо в старших класах, де прогалиною в навчанні є відсутність художньо–естетичних дисциплін. Інші вважають, що розвиненість у сприйнятті, навіть одного з мистецтв, впливатиме на якість уподобань до інших. Так, Б Лихачов аргументує свою точку зору тим, що заняття одним видом мистецтва – музикою, живописом, театром тощо – закладають достатній підмурок для всього подальшого естетичного розвитку особистості. "Складно, чи, навіть, неможливо володіти всіма мистецтвами рівномірно. І навіть не потрібно, адже їхні шляхи ведуть до одного світу цінностей. До того ж людина з розвиненим художнім сприйняттям все одно звертається до суміжних мистецтв за власним бажанням" [5].

Однак, слід підкреслити, що кожен вид мистецтва впливає лише на певний рецептор, тим самим не розвиваючи і не формуючи інші. Крім того, широка педагогічна практика підтверджує, що учні, які займаються в музичних, художніх школах та інших колективах художнього напрямку, зовсім безпорадно почувають себе у колі інших мистецтв, не розуміючи їх і не отримуючи від них насолоди, бо не мають розвинених почуттів сприйняття інших засобів виразності [9].

Необхідність залучення школярів до мистецтва у всьому видовому його розмаїтті вимагає створення психолого–педагогічної установки перед сприйняттям художнього твору, тобто готовності до виконання такої діяльності, під час якої б у найбільшій мірі задовольнились її естетичні потреби. Для виникнення такої установки достатньо двох елементарних умов: потреби і ситуації її задоволення. У такій установці відображається цілісний стан старшокласника (як реципієнта): найбільш сприятливе співвідношення інтелектуального і емоційного, готовність до сприйняття, злагодженість. Така установка надає процесу спрямований характер, що має важливе значення для формування морально–естетичних якостей старшокласника.

Важливість установки на сприйняття та його спрямованого характеру спостерігається в процесі спілкування учнів (які звикли до мистецтва доступного) з серйозними класичними прикладами. У даному процесі старшокласники надають таким творам інтуїтивно–емоційну оцінку, а їх сутність залишається неусвідомленою. Безумовно, інтуїція відіграє певну роль: вона сприяє емоційно–образному узагальненню раніше сприйнятих об'єктів (бо залежить як від якостей цих об'єктів, так і від емоційної чутливості учня). Але інтуїтивна оцінка виникає у досить короткий проміжок часу, неможливий для детального аналізу, тоді як наукова оцінка мистецтва передбачає серйозний аналіз їх ідейно–образного змісту. А значить – глибокого морально–естетичного осмислення [2].

Висновки. Таким чином, узгодженість чуттєвої та інтелектуальної сторін у сприйнятті мистецтва старшокласниками сприяє досягненню морально–естетичної цінності художніх творів. Відбувається перехід від несвідомого (інтуїтивного) емоційного сприйняття до свідомого морально–естетичного переживання, коли школярі не лише переживають над твором мистецтва, але й роздумують над ним. "Зрозуміти художній твір, – відмічає А. Буров, – це, перш за все, відчувати, емоційно пережити його і вже на цьому ґрунті подумати над ним" [1]. В свою чергу, роздуми, оцінні судження виступають імпульсом подальшої розумової діяльності, яка визначає і розв'язує морально–естетичні проблеми школярів юнацького віку.

Мотивом для сприйняття творів мистецтва у школярів старшого віку виступає морально–естетична потреба, що спирається на наявність механізмів морально–естетичної свідомості: почуттів, переживань тощо і служить поштовхом їх оновлення, подальшого духовного розвитку старшокласників.

Література

1. Буров А.И. Предмет и содержание эстетического воспитания, его соотношение с другими видами воспитания. – М. 1971.
2. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа, 1976. – 176 с.
3. Кабалевский Д. Эстетическая культура и школа // Советская педагогика. – 1970.– № 1.
4. Кон И.Е. Психология старшеклассника: Пособ. Для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
5. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
6. Меженина Т.Н. Эстетическое воспитание учащейся молодежи средствами кино. – К.: Вища школа, 1985. – 88 с.
7. Миропольська Н.Є. Естетичне виховання старшокласників: індивідуальний підхід. //Педагогіка і психологія. – 2005. – №3.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям: избр. пед. сочинения: В 3-х т. – М., 1979. – т.1.
9. Шевченко Г.П. Тенденції взаємодії мистецтв у теорії і практиці естетичного виховання // Рідна школа. – 1986. – №7.
10. Шевченко Г.П. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: методологія, теорія, практика //Науковий збірник. – Вип.2. – Луганськ, 2000.

Я.Бобилева

Д.О.ТХОРЖЕВСЬКИЙ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ

Постановка проблеми. Проблема трудового виховання є однією з актуальних проблем ХІХ та другої половині ХХ століття. Треба зазначити, що цей період можна назвати «періодом відродження трудового виховання» в загальноосвітній школі.

Проблемі трудового виховання приділяли багато уваги, як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги. Серед них Ю. Болдирев, Й.–Г. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шатський та ін. Серед науковців ХХ століття слід відзначити науковий доробок з питання трудового виховання Дмитра Олександровича Тхоржевського. Трудове виховання він вважав головною педагогічною проблемою, яка повинна стояти в центрі уваги сім'ї і школи.

Мета статті. Проаналізувати погляди відомого вченого Д.О. Тхоржевського щодо трудового виховання в загальноосвітній школі.

Розгляд проблеми. Трудове виховання формує працелюбну особистість, яка творчо і свідомо ставиться до праці, як життєвої потреби та вищої цінності людини і суспільства. Праця є важливим засобом всебічного розвитку учнів. Процес трудового виховання спрямований на формування системи якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. У процесі трудового виховання учні засвоюють трудові уміння, навички розумової та фізичної праці, дбайливого та умілого господарювання, підприємництва. Про велику роль трудового виховання у житті суспільства і особистості В.О. Сухомлинський писав: «Надихнете дітей красою праці, і ви побачите, як розтане крижинка в найбайдужішому серці. Колективне натхнення дітей красою праці – це могутнє джерело працьовитості.» [8,9]

Проблема трудового виховання знайшла своє відображення в педагогічній спадщині Д.Тхоржевського, він писав: «Усе, що має людина, усе, що ставить її над твариною, – усе це наслідки праці людини. У зв'язку з цим праця повинна зустрічати з боку людини лише повагу. Ставлення людини до праці залежить насамперед від виховання, від того, які приклади дають дитині її батьки, вихователі, учителі, з якими людьми зустрічається вона на своєму життєвому шляху.» [2,6]

На його думку у виробництві відбувається диференційований розподіл праці між спеціалістами. Дуже багато професій і спеціальностей, які існують у різних галузях народного господарства. Усі професії потрібні та почесні, але популярність їх серед молоді не однакова. «Таке становище пояснюється до певної міри неправильним або недостатнім трудовим вихованням з боку батьків, школи, тим що досить часто засоби масової інформації недооцінюють значення трудового виховання.» [2]

Педагог вважав, що «найбільшого ефекту можна досягти тоді, коли трудове виховання проводиться за продуманим планом, в якому враховано індивідуальні особливості дитини. Найкращі умови для цього створюються в сім'ї і в процесі навчання, бо тут можна забезпечити систематичний планомірний вплив на дітей. Для трудового виховання найкращі умови створюються в процесі трудового навчання. Трудове виховання проводиться тут у процесі безпосереднього залучення учнів до суспільно корисної, а на заключному етапі – до продуктивної праці.» [2,7]

Аналізуючи роботи Д.Тхоржевського, ми дійшли висновку, що для нього центральним завданням трудового виховання є виховання позитивного ставлення до праці, яке забезпечується певними рисами характеру, що піддаються формуванню в процесі навчання, зокрема в процесі трудового навчання. До таких рис характеру він відносив «почуття колективізму, відповідальності за доручену справу, критичної самооцінки, свідомої дисципліни та ін.». На його думку «ці та інші риси характеру потрібні учням так само, як фахові знання і вміння».

Вивчення досвіду виробничого та технологічного процесів дали змогу Д.Тхоржевському зробити висновок, що «виховання позитивного ставлення до праці повинно базуватися на формуванні певних рис характеру, які визначаються вимогами сучасного виробництва.»

Вивчення досвіду роботи шкіл, а також спеціальні дослідження, які проводилися під керівництвом Д.Тхоржевського, дозволили сформулювати умови, від яких залежить ефективність трудового виховання. До них належать:

- посиленість праці, «треба мати на увазі посиленість її у фізичному і розумовому аспектах. Якщо виходити з завдань трудового виховання, то доводиться враховувати, що завдання як надто складні, так і надто прості однаково негативно позначаються на трудовому вихованні. Непосильні завдання породжують невір'я в свої сили, завдання занадто прості – самовпевненість. Тільки завдання, які враховують фізичні і розумові можливості учнів, стимулюють їх до застосування набутих знань і вмінь, до творчих пошуків, спонукають до подолання труднощів, сприяють гартуванню волі.»;

- усвідомлення важливості праці, «виховний ефект праці залежить значною мірою від того, наскільки свідомо вона виконується. Учні повинні усвідомлювати свої трудові завдання за змістом і метою»;

- творчий характер, «залучення до творчої роботи сприяє вихованню в учнів ініціативи, без якої не можна досягти будь-яких успіхів у виробництві, бо ініціативність є однією з рис характеру, які найбільше потрібні для ефективної участі в сучасному виробництві»;

- суспільно корисна спрямованість, «розуміючи, що їхня праця буде корисною, учні намагаються виконати роботу якнайкраще, не шкодуючи сил і часу»;

- колективний характер праці, «установлення трудових взаємин між учнями відкриває додаткові можливості для трудового виховання. Учні пересвідчуються в тому, що від організації колективу, його єдності значною мірою залежить успіх у роботі, починають поважати колектив, розуміти його реальну силу. Колективні рішення стають поступово обов'язковими і виконуються неухильно всіма членами колективу. Це виховує в учнів свідому дисципліну, повагу до товаришів».

Педагог провів аналіз досвіду роботи вчителів та визначив основні заходи, які впливають на ефективність трудового виховання. Це планування і нормування праці, оцінювання результатів роботи, застосування різних форм організації праці учнів.

«Планування праці з точки зору трудового виховання має дві основні мети:

- 1) своєчасне забезпечення навчального процесу всіма інструментами і матеріалами, бо без цього неможливо виховання культури праці;

- 2) практичне ознайомлення учнів з елементами організації праці і її значенням для сучасного виробництва.

Ефективність трудового виховання (внаслідок планування) зростає, коли до процесу планування залучаються учні. Особливо сприятливі умови створюються для цього в старших класах.

Коли до учнів доведено план роботи, відповідальність їх зростає. Звичайно, треба, щоб план враховував можливості учнів.

Планування базується на нормуванні праці. Наукового обґрунтування процесу нормування ще немає, проте безпосередній досвід роботи шкіл свідчить про те, що введення норм часу на трудові завдання підвищує дисципліну учнів, значно скорочує непродуктивні витрати часу. Нормування праці сприяє виробничому змагання, застосування якого в процесі трудового навчання має надзвичайно велике виховне значення.»

Як одну з форм *оцінювання результатів роботи* учнів можна розглядати її оплату. Установлено три основні форми оплати праці учнів: індивідуальна, колективна і мішана.

При індивідуальній формі оплати праці кожний учень виконує своє завдання і одержує за це грошову винагороду. Наслідки його роботи не пов'язуються з наслідками роботи товаришів. Як показує досвід, це породжує індивідуалізм, байдужість до роботи колективу в цілому.

При колективній формі оплати праці грошова винагорода розподіляється порівну між учнями незалежно від того, яку роботу виконав кожний з них. З одного боку, це ставить кожного учня в залежність від наслідків роботи колективу в цілому, але, з другого боку, не стимулює тих учнів, які працюють неохоче, абияк. Вони знають, що при розподілі їх не обминуть.

Недоліки розглянутих форм оплати праці можна усунути, урахувавши обидва фактори: яка робота виконана колективом у цілому і яку участь брав

у цьому кожному члені трудового колективу. Таку форму оплати праці називають мішаною.» [2,3,4]

Загальний висновок. Проаналізувавши педагогічні праці Д.Тхоржевського, що стосуються трудового виховання, ми виявили його особливе ставлення до визначеної проблеми, а також своєрідність його поглядів на формування трудового виховання у процесі трудового навчання в загальноосвітній школі.

Література

1. Атутов П.Р. Политехнический принцип в обучении школьников. М.»Педагогика», 1976.
2. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загально технічних дисциплін: Навч. посібник.– 3 –те вид., перероб і допов. – К.: Вища школа, 1992.– 334с.: іл..
3. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 4 –те вид., перероб і допов. Частина II. Загальні засади методики трудового навчання. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000.– 168 с.
4. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 4 –те вид., перероб і допов. Частина I. Теорія трудового навчання. – К.: РННЦ "ДІНІТ", 2000.– 242с.
5. Тхоржевський Д. Загальноосвітні завдання трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1996 р. – №1 – с. 2.
6. Методика трудового обучения. Учеб. Пособие для учащихся пед. училищ по специальности №2008 «Преподавание труда и черчения в IV – VIII Кл. общеобразоват. школы.» Под ред. д-ра пед. наук Д.А. Тхоржевского. М., «Просвещение», 1977. 287 с. с ил.
7. Методика трудового навчання. Видання друге, доповнене і перероблене. За ред. канд. пед. наук Д.О. Тхоржевського. – К.: Вища школа, 1972.– 348 с.
8. Сухомлинський В.А. О воспитании. – М., – 1956. – 213с.
9. Родчанин Е.Г., Зазюн И.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В.А.Сухомлинского. – М.: Педагогика, 1991. – 182с.

Я.Полякова

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Важливою соціально–політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є прагнення України й інших країн інтегруватися у світовий і європейський соціально–культурний і освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність. Міжкультурна взаємодія країн і народів відкриває перспективи вирішення глобальних проблем, визначаючи актуальність полікультурної освіти у світовій педагогічній практиці. Виникає гостра соціальна потреба в організації цілеспрямованої роботи з формування полікультурної особистості, що має сполучати у собі системні знання в області різних культур, прагнення і готовність до міжкультурного діалогу. Це соціальне замовлення вимагає освоєння підростаючим поколінням загальнолюдських цінностей, прилучення до культури інших народів, збереження власних багатотисячолітніх традицій.

Педагогічній науці необхідно враховувати тенденції руху суспільства до нового якісного стану: цивілізованості, відкритості, де основою є сучасна, мобільна, освічена особистість. Саме освіта покликана вказати шлях до становлення особистості. Необхідно навчити школяра ХХІ століття не тільки цінувати рідну культуру, але і розуміти своєрідність інших культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. У закордонних

наукових школах значний внесок у розвиток ідей полікультурної освіти внесли Д.Бенкс, С.Бенкс, Д.Голлнік, Р.Гарсія, К.Ірвін, В.Міттер, Т.Рюлькер, Д.Хоуп. У пострадянському просторі в даний час проведено ряд досліджень в цій області (Ю.В. Арутюнян, І.В.Алексащенко, В.А.Єршов, Л.В.Колобова, Н.М.Лебедева, В.В.Макаєв, З.А.Малькова, Л.М.Мосолова, С.У.Наушабаєва, М.Н. Кузьмін, Л.Л. Супрунова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Поки залишається мало дослідженим великий вітчизняний і закордонний педагогічний досвід школи, що має багаті традиції міжкультурної взаємодії. Відсутня холистична науково обґрунтована концепція становлення особистості в полікультурній освіті, що враховує реалії сучасного світу.

Обґрунтування освітньої системи нової педагогічної парадигми, що забезпечує становлення особистості в просторі існуючих культурних і моральних цінностей, розробка теоретичних основ, що розкривають сутність процесу становлення особистості і розвитку потенціалу полікультурної освіти – актуальна задача педагогічної науки. Загальнонауковою основою дослідження становлення особистості школяра в полікультурній освіті в даний час виступають філософські концепції культури; лінгвофілософські теорії про співвідношення мови, менталітету і культури; природничонаукові уявлення про розвиток відкритих нерівноважних систем [1].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У цьому зв'язку необхідно виявити соціокультурні передумови і сучасні тенденції досліджуваної проблеми, їхню значимість для становлення особистості школяра в полікультурній освіті. Доцільно визначити методологічні закономірності, провідні принципи, ідеї, організаційно–педагогічні умови становлення особистості школяра в полікультурному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Процес глобалізації, що характеризує сучасний світ, і пов'язані з ним тенденції уніфікації культури й інтернаціоналізації однієї чи декількох мов, з одного боку, визнання цінності культурного, мовного різноманіття і прагнення національних меншин до збереження власної ідентичності, з іншого, і, нарешті, усвідомлення світовим співтовариством необхідності запобігання національно–культурних конфліктів як імператива збереження життя на планеті, викликали перехід до полікультурної освіти [2]. Процес інтеграції є характерним для сучасного етапу розвитку системи освіти на всіх рівнях з урахуванням соціально–культурних особливостей, зокрема орієнтація на загальнолюдські і національно–культурні цінності; розвиток «європейської якості в освіті».

Становлення особистості в полікультурній освіті припускає оволодіння школярем лінгвістичними і міжкультурними навичками; участь у мовних освітніх проектах; мобільність. Використовуючи термінологію Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, кожен учень має оволодіти загальними та комунікативними компетенціями [3]. В полікультурному освітньому просторі особистість розвивається в ході сприйняття, оцінки і діяльності в системі обміну цінностями різноманітних культур, що роблять прямий чи непрямий вплив на весь навчальний процес і через нього – на особистість.

З позицій існуючих концепцій полікультурна освіта визначається як складний багатоаспектний педагогічний феномен, що може розглядатися як вид цілеспрямованої соціалізації школярів. Вивчення феномена

полікультурної освіти вимагає врахування ряду аспектів (етносоціального, аксіологічного, культурологічного тощо), що сприяють формуванню цінностей на державному, суспільному, етнічному та особистісному рівнях.

Факторами розвитку полікультурної освіти на сучасному етапі є зближення й інтеграція різних доктрин освіти, національних освітніх систем на засадах сумісності, міжнародного консенсусу, визнання універсальних освітніх ідеалів і цінностей при неодмінному збереженні і підтримці особливостей і пріоритетів освітніх систем, що інтегруються.

Аналіз психолого–педагогічної теоретичної спадщини і досвіду роботи сучасної школи дозволив зробити наступний висновок: потрібна перебудова всього навчального процесу на основі бачення світу з позицій представників різних культур. Для цього в суспільстві існують передумови: становлення і розвиток в Україні цивільного, демократичного суспільства, оновлена парадигма освіти, звернена до активізації суб'єкта пізнання; створення глобального освітнього середовища; наявність обґрунтованих теоретичних підходів до вивчення соціо–педагогічних явищ.

Будучи особистісно орієнтованою, полікультурна освіта спрямована на створення психолого–педагогічних умов для становлення творчої, толерантної особистості, здатної створити матеріальні і духовні багатства, вихованої на національних і загальнолюдських цінностях. Визнаючи унікальність особистості учнів, вона реалізує гуманістичні принципи в змісті освіти й в організації навчально–виховного процесу.

Становлення особистості школяра в полікультурній освіті являє собою динамічний процес, що базується на культурологічному підході, ряді закономірностей (взаємозв'язок освіти і мови; сьогодення з майбутнім; взаємодія суб'єктивного й об'єктивного) і принципах (системності і глобальності; культуровідповідності, цілеспрямованості й оптимальності; діалогу культур, аксіологізації, білінгвальності навчання). Ця система включає сукупність ідей, що складають її змістовно–значеннєве ядро: ідея використання потенціалу полікультурної освіти як середовища для становлення особистості школяра; ідея мовної полікультурної освіти, що дозволяє прилучити особистість школяра до цінностей світової, загальнолюдської культури засобами іноземної мови; ідея реалізації процесу становлення особистості школяра за допомогою організації мовних освітніх проектів.

Досягнутий у педагогіці рівень наукових знань визначає напрямок розвитку теорії полікультурної освіти за допомогою фіксації культурологічного підходу. При цьому культурологічний підхід виступає по відношенню до інших підходів визначальним, задаючи їхнє звучання й орієнтацію в необхідному ключі при виявленні характеристик всіх аспектів, властивостей і сторін розглянутого явища – полікультурної освіти.

Метапринципом полікультурної освіти в дослідженні виступає полілог культур як основа буття і мислення людини ХХІ століття, загальний спосіб освоєння духовно–ціннісних основ життя, форма пошуку самого себе у світі загальнолюдських цінностей, спосіб пізнання світу, спосіб становлення особистості, її самовизначення. Полілог виключає абсолютизацію національної специфіки, що вело б до ізоляції культури, і, у той же час, дозволяє зберігати її національну самобутність.

Становлення особистості школяра включає етап «нагромадження» знань, почуттів, емоцій, викликаних пережитими подіями і явищами. Ці знання і почуття стають придбаним лінгвокультурним досвідом і джерелами встановлення зв'язків індивіда зі світом і самим собою. Цей досвід дозволяє

приймати значущість кожної культури, припускає погляд на іншомовну культуру не як чужу, а як іншу, і руйнує існуючі негативні міфи про «чужі» культури.

Досвід нашої держави показує, що перешикувати національне мислення значно складніше, ніж вивчити ті чи інші лінгвістичні форми. Тому вивчення іноземної мови може бути більш результативним при визначенні особливостей національного світогляду і специфіки культури країни досліджуваної мови. Саме тому методичний принцип зв'язку викладання мови зі збагненням культури країни його носіїв має принципове значення, як і теза про те, що між мовою і реальним світом знаходиться людина, носій мови і культури. Таким чином, поряд із загальними компетенціями велике значення набувають комунікативні компетенції, які складаються із лінгвістичних, соціолінгвістичних та прагматичних.

Людина сприймає й усвідомлює світ за допомогою органів почуттів, створює на цій основі уявлення про світ. Потім вона раціонально осмислює їх у поняттях, судженнях і умовиводах. Виходячи з того, що рівень володіння мовою (у контексті дослідження – іноземною) тісно пов'язаний з духовним розвитком, з розвитком мислення людини, цілком правомірним є розгляд школяра як мовної особистості [4].

Відповідно до концепції мовної особистості, мова – це найважливіший інструмент, за допомогою якого формується особистість. У реальній дійсності за цим поняттям визначається мета – цінність, еталон, очікуваний результат процесу освоєння соціальних норм і зразків культури. З накопичених лінгводидактикою способів пред'явлення мовної особистості найбільше вдало представлена її трьохрівнева побудова

1) вербально–семантичний, чи структурно–системний рівень, одиницями якого є окремі слова; 2) когнітивний чи тезаурусний, одиницями якого є поняття; 3) мотиваційно–прагматичний чи діяльнісно–комунікативний, що спирається на потребу (У. Вайнрайх, В.І. Карасик, Ю.Н. Варт, А. Мартіне). Ця модель представляє мовну особистість у її розвитку, становленні, у її русі від репродуктивного рівня володіння іноземною мовою – до продуктивного.

Іншомовна комунікативна компетенція, будучи одним з важливих показників становлення особистості школяра, припускає засвоєння екстралінгвістичних знань про правила, норми, способи спілкування в єдиній системі з наявними лінгвістичними знаннями і комунікативно–мовленнєвими вміннями, можливість і готовність до їхнього комплексного використання в практиці різножанрового спілкування, у тому числі іншомовного. Педагогічні основи формування іншомовної комунікативної компетенції пов'язані з позитивними чинниками становлення й індивідуалізації особистості, успішно реалізованими, через наявність виховного потенціалу зазначеного процесу. Мовна полікультурна освіта, тобто освіта засобами іноземної мови, є частиною полікультурної освіти, однак у центрі її уваги – тематичне і дидактичне наповнення лінгвокультурознавчого матеріалу, збагачення лінгвокраїнознавчого тезауруса школярів засобами іноземної мови.

Таким чином, інтегроване навчання мови і культури народу сприяє міжкультурному розумінню, при якому мова виступає основою комунікації і свідомості, що поєднує різні способи спілкування і різні форми суспільної свідомості. Мова акумулює фундаментальні культурно–історичні цінності людства і являє собою могутнє суспільне знаряддя, що формує різноманіття людських етносів через збереження і передачу культури, традицій, суспільної самосвідомості даного мовного колективу [4].

Вивчення іноземної мови припускає, насамперед, фокусування уваги особистості на тих сферах життєдіяльності (спілкування і поводження), що максимально відрізняються від подібних у рідній культурі і можуть породжувати непорозуміння в процесі спілкування з носіями досліджуваної мови. Іноземна мова, будучи одним з найважливіших елементів культури, неодмінною умовою її збереження, розвитку і трансляції з покоління в покоління, стає одним з основних педагогічних засобів становлення особистості, інструментом пізнання в полілозі культур.

Теоретико–методологічні основи становлення особистості школяра в полікультурній освіті містять у собі: ціль (формування полікультурної особистості, здатної до активної й ефективної життєдіяльності в поліетнічному середовищі, що володіє розвитим почуттям розуміння і поваги інших культур, умінням жити у згоді з людьми різних національностей, рас, вірувань); задачі (оволодіння учнями іншомовною комунікативною компетенцією; культурою свого власного народу; формування в школярів представлень про різноманіття культур у світі; виховання позитивного ставлення до культурних розходжень; створення передумов для інтеграції учнів у полікультурне середовище; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур; виховання учнів у дусі взаємоповаги, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування); форми (міжкультурні тренінги, рольові ігри, національні свята, фестивалі культури, конкурси народних звичаїв); методи (моніторингу і діагностики; педагогічного моделювання; стимулювання інтересу і прилучення до діяльності; сприяння творчості).

Найважливішою складовою змісту полікультурної освіти школярів виступає соціокультурний компонент становлення особистості. При цьому виняткову значимість здобуває традиційна культура в інтеграції зі світовими культурами і з урахуванням освоєння національних і загальнолюдських цінностей у розвитку національної самосвідомості і формування внутрішнього світу особистості, прилучення молодого людини до накопичених століттями духовних цінностей.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Таким чином, виділяються наступні умови становлення особистості школяра в полікультурній освіті: соціальна стабільність; наявність полікультурного середовища; гуманізація освітнього середовища, що сприяє адаптації школяра; демонстрація зразків аксіологічних імперативів; задоволення освітніх, пізнавальних і культурних потреб школяра; соціально–педагогічна підтримка особистості школяра.

Дослідження проблем формування полікультурної особистості в Україні потребує ще багатьох зусиль. Необхідно визначення сучасних тенденцій в полікультурній та полімовній освіті, розробка організаційно–педагогічних умов та концепції становлення особистості школяра в полікультурному освітньому просторі.

Література

1. Колобова, Л.В. Поликультурное образование и личность: монография / Л.В. Колобова – Москва: НВИ – Тезаурус, 2006. – 396 с.
2. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – № 1.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Иванова Н., Мнацаканян И. В поликультурном мире // Высшее образование в России. – 2003. – № 1.

5. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4.

С.Омельченко

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СУСПІЛЬСТВА У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дати глибокий аналіз результатам формувального експерименту, зробити ґрунтовні висновки за статистичними даними дисертаційного дослідження. Накреслити перспективи подальшої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Важливе значення та не аби який інтерес мають для нас дисертаційні дослідження сучасних науковців: Безпалько О., Звереві І., Капської А., Кузьменка О., Локтіонової Г., Міщик Л., Савченка С., Харченка С., в яких розкриваються соціально-педагогічні аспекти взаємодії соціальних інститутів суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Системно-аналітичний підхід до вивчення отриманих результатів наукової діяльності дозволив аргументовано сформулювати низку узагальнених висновків відносно достовірності результатів дослідження та ефективності розробленої педагогічної системи відкритого типу:

- Теоретичні і експериментальні результати дослідження довели, що проблему наукового обґрунтування критеріальних засад оцінки сформованості здорового способу життя учнів загальноосвітньої школи потрібно розглядати як спеціальне науково-дослідницьке завдання в аспекті розробки концептуальних педагогічних моделей. Наукове обґрунтування критеріальних основ дослідження здійснюється на засадах спеціальних принципів проективної розробки концептуальної моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на формування здорового способу життя та психо-соматичного здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл. Означені принципи є методологічною основою визначення системи ознак і показників на підставі яких здійснюється оцінка, визначення, класифікація, систематизація, узагальнення та науково-методичне обґрунтування результатів, фактів, процесів, структурно-функціональних зв'язків, тенденцій відносно соціально-педагогічних, психологічних та фізіологічних станів, реакцій, процесів як в структурі педагогічної системи, так і в організмі учнів обумовлених механізмами взаємодії соціальних інститутів формування здорового способу життя дітей і підлітків. При цьому показники і ознаки виконують метричну функцію величини, ступеня, динаміки розвитку, структурно-функціональних параметрів інноваційної педагогічної системи, а також об'єкту її впливу. Такий взаємозв'язок ознак і показників характеризує кількісну і якісну сторону педагогічної системи та результати її впливу в процесі формування здорового способу життя учнів. Це дозволило визначити

комплекс критеріїв, які відносно ознак і показників виконують інтегруючу функцію. При цьому ознаки і показники реалізують властивість уточнювати, конкретизувати структуру і інформативність критеріїв, удосконалювати їх оцінно-контролюючі можливості.

• Відповідно до змісту базових компонентів здорового способу життя учнів були розроблені спеціальні критерії оцінки динаміки розвитку означеного соціально-педагогічного явища, які дали змогу визначити шкалу експертних оцінок його основних параметрів розвитку. Вивчення співвідношення показників, що учень знає, вміє, застосовує на практиці, рівень вмотивованості, особистісно-соціальне позиціонування, ціннісні орієнтири в галузі збереження і розвитку здоров'я та формування здорового способу життя дозволило сформулювати наступні його критерії:

- рецептивно-продуктивний критерій (від 1 до 3 балів);
- репродуктивний критерій (від 4 до 6 балів);
- конструктивно-варіативний критерій (від 7 до 9 балів);
- креативний критерій (від 10 до 12 балів).

Високий рівень достовірності результатів дослідження досягався за рахунок наступних характеристик, яким повністю відповідали критерії оцінки сформованості здорового способу життя учнів загальноосвітньої школи:

- високий рівень кореляції показників, що утворюють критерій оцінки певного стану здорового способу життя учнів;
- високий рівень валідності показників, що інтегруються в певний критерій оцінки означеного педагогічного явища;
- оптимальна кількість показників у структурі критеріїв забезпечує об'єктивність відображення структури тих соціальних, педагогічних, психологічних явищ, що досліджуються, вивчаються, узагальнюються.

• Результати формуючого експерименту в контексті аналітично-системної їх інтерпретації дозволили встановити, що ефективність розробленої педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на формування здорового способу життя учнів, визначається тим, що всі її технологічні моделі включають орієнтаційно-мотиваційну функцію, яка була спрямована на реалізацію самовизначення кожного школяра в сфері формування диференційно, а потім інтегровано мотиваційно-потребнісного, когнітивного, аксіологічного, праксіологічного та афективного компонентів здорового способу життя. При цьому кожна технологічна модель соціальних суб'єктів означеної системи забезпечувала індивідуалізований рівень впливу соціальних, педагогічних, організаційно-управлінських, навчальних, фізичних, оздоровчих, трудових навантажень на кожного учня експериментальної школи. Такий підхід дозволяє пропедевтичну функцію технологічних моделей інноваційної педагогічної системи комплементарно пов'язати з реалізацією соціальної, педагогічної, психологічної підтримки (супроводу) школярів у освітньому просторі, який утворює взаємодія соціальних інститутів суспільства, що спрямована на ефективне формування здорового способу життя учнів.

Таким чином, природа позитивних результатів формуючого експерименту лежить в площині можливості відкритої педагогічної системи формування здорового способу життя учнів інтегрувати професійно-педагогічні зусилля фахівців різних соціальних інститутів суспільства на індивідуальному розвитку особистості кожного школяра. При цьому відкрита педагогічна система взаємодії соціальних інститутів суспільства визначає особливо значущу роль вчителя загальноосвітньої школи, який є

конструктором і дієвим учасником освітнього, виховного, соціалізуючого, оздоровчого процесів в межах його обов'язків, професійної компетентності, професійно-педагогічної мотивації, ініціативи та креативного ставлення до педагогічної діяльності. Тому в структурі експериментальної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованих на формування здорового способу життя учнів, основним професійно-педагогічним напрямком діяльності вчителя є консолідація сил, зацікавлених у ефективному розвитку та збереженні психічного та соматичного їх здоров'я, формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітньої школи.

- Результати формуючого соціально-педагогічного експерименту та їх науково-методична інтерпретація дозволяють стверджувати, що практична цінність відкритої педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на формування здорового способу життя учнів, полягає в тому, що всі інфраструктури суб'єктів інноваційної системи працювали не лише за певними віковими групами школярів, а і за актуальними потребами того, чи іншого освітнього середовища, соціуму. В такій педагогічній ситуації система взаємодії соціальних інститутів суспільства для дітей і підлітків є оптимальним освітнім середовищем ефективного функціонування кожного суб'єкта відкритої педагогічної системи формування в них здорового способу життя, психічного, соматичного та соціального здоров'я. Освітнє середовище формується, розвивається та удосконалюється на основі таких механізмів взаємодії соціальних інститутів суспільства, як: координація діяльності загальноосвітньої школи, позашкільних навчально-виховних закладів, дошкільних навчально-виховних установ, фізкультурно-оздоровчих центрів, клубів, закладів охорони здоров'я, громадських організацій, сім'ї; співробітництво соціальних інститутів; партнерство суб'єктів інноваційної соціально-педагогічної системи; інтеграція ресурсів та соціально-педагогічних зусиль суб'єктів освітнього середовища; соціально-педагогічний моніторинг якості освітньо-виховних та оздоровчих досягнень учнів в умовах інноваційної системи відкритого типу; зворотній зв'язок між суб'єктами освітнього середовища.

Аналіз результатів формуючого експерименту довів, що механізми взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованих на формування здорового способу життя учнів, повинні включати внутрішні критерії оцінки впливу на них технологічних моделей суб'єктів інноваційної системи. При цьому інформаційна ємність визначається сумою якісних та кількісних показників, які є відповідними до таких базових структурно-функціональних ознак, як конкретність, інформативність, адекватність ситуації дослідження, обчислюваність, реалістичність, визначеність у часі їх використання в процесі формуючого експерименту. Таким чином, означені критерії в процесі експериментального впровадження інноваційної педагогічної системи в практику забезпечили об'єктивну вихідну, поточну та підсумкову оцінку якості впливу педагогічних факторів системи взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на формування здорового способу життя учнів загальноосвітньої школи. Отримана інформація на основі внутрішніх критеріїв дозволила здійснювати оптимальне управління означеною педагогічною системою в освітньому середовищі.

Внутрішні критерії використовувалися в органічному поєднанні з системними критеріями функціонування відкритої педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на формування

здорового способу життя учнів. Такий підхід дозволив у процесі формуючого експерименту утворити та реалізувати наскрізний критерій ефективності інноваційної системи, який виконував функцію критерію еталонної педагогічної моделі, що включала комплементарну сукупність вихідних структурних параметрів концептуальної моделі взаємодії соціальних інститутів формування здорового способу життя дітей і підлітків. Ці параметри були задані в процесі проектування означеної моделі як еталонно-оптимальної.

- Системно-аналітичне дослідження результатів експериментального впровадження теоретичних і методологічних основ взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на ефективне формування здорового способу життя дітей і підлітків, дозволило встановити, що означена педагогічна система відкритого типу є ефективною тому, що забезпечує статистично достовірний рівень якісного зростання показників: психічного і фізичного розвитку учнів; сформованості в них особистісної системи здорового способу життя; психічного, соціального та соматичного здоров'я; стабільної мотивації до систематичних занять фізичною культурою, спортом; удосконалення рис соціально-психологічного портрету учнів; формування та удосконалення особистісно-соціальних параметрів мотиваційно-потребнісної сфери учнів у галузі формування здорового способу життя людини; профілактики шкідливих звичок та девіантного типу поведінки учнів; комплексної функціональної та рухової підготовленості учнів різного віку і статі, статистично достовірне зниження показників одноразових та хронічних захворювань дітей і підлітків.

Таким чином, розробленій та експериментально впровадженій в освітнє середовище системи організаційно-педагогічної взаємодії соціальних інститутів притаманні ознаки відкритої педагогічної системи з функціями розвитку та утворення системних ефектів. Експериментальне впровадження означеної педагогічної системи в освітнє середовище кореляційно, факторно та структурно-функціонально довело, що розробленій педагогічній системі взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на ефективне формування здорового способу життя, психічного, соматичного та соціального здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл властиві такі структурно-функціональні ознаки на рівні системних ефектів, як інтегративність, адаптивність, саморозвиток, енергетичність, соціально-педагогічна відкритість, соціальна ангажованість, інноваційність.

В структурі інноваційної педагогічної системи під впливом системних ефектів формується новітня соціально-педагогічна позиція загальноосвітньої школи, яка в освітньому середовищі постійно знаходиться під впливом економічних, соціальних, політичних, культурно-історичних, етнічних, сімейних та регіональних чинників. У зв'язку з цим експериментальна загальноосвітня школа виконує інтегруючу соціально-педагогічну організаційно-управлінську функцію, об'єднуючи всі соціальні інститути суспільства на відповідній території з метою поліпшення їх можливостей у формуванні здорового способу життя учнів, розвитку та збереження соціального, психічного та соматичного їх здоров'я, реалізації соціально-особистісних їх потреб не тільки в умовах експериментального освітньо-оздоровчого середовища, а й в реальному житті на рівні життєво значущих компетенцій.

- Результати теоретичних, експериментальних досліджень у межах актуальної проблеми формування здорового способу життя учнів

загальноосвітньої школи, розвитку та збереження у них психічного і соматичного здоров'я відкрили перспективу отримати цілісну картину науково-методичного бачення процесів фізкультурно-оздоровчої та соціально-педагогічної модернізації в освітній галузі, надали змогу структурувати соціально-педагогічні проблеми оздоровлення дітей і підлітків за їх нагальністю та рекомендувати інноваційні варіанти їх розв'язання для центрального, регіонального і місцевого освітнього середовища з метою ефективної реалізації загальної національної стратегії освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Наскрізні соціально-педагогічні дослідження, системно-аналітична інтерпретація їх результатів свідчить про те, що здоров'я нації є обов'язковою соціально-педагогічною умовою національної безпеки. Саме тому розробка і впровадження наукових, державних і громадських програм, проєктів інноваційних соціально-педагогічних технологій в освітній простір України має стати першочерговим завданням соціальних інститутів суспільства взаємодія яких спрямована на ефективне формування у дітей і підлітків здорового способу життя. Розроблена та науково обґрунтована інноваційна педагогічна система відкритого типу взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітньої школи має всі підстави стати підґрунтям розробки комплексної національної програми консолідації зусиль міністерств і відомств дотичних до молодіжної політики, освіти, приватного, промислового та підприємницького секторів, масмедій, що охоплюють комплекс соціально-педагогічних і економічних заходів серед дітей і підлітків, молоді щодо формування здорової особистості з активною громадянською позицією.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.
2. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. – К., 1998.
3. Кузьменко О.А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 20 с.
4. Лактионова Г.Н. Социально-педагогическая работа с молодежью в крупном городе: теоретико-методологические основы: Монография. – К.: Укр. центр духовной культуры, 1998. – 326 с.
5. Соціальна педагогіка: Підручник /За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.
6. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: Наук.-навч.-метод. посібник для студ., магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи /Харченко С.Я., Кратінов М.С., Ваховський Л.Ц., Кратінова В.О., Песоцька О.П., Караман О.Л. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 198 с.

Л. Чибіс

ВІДОБРАЖЕННЯ ЕТНОЕКОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ БРИТАНЦІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУРИ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями

Екологічна проблема залишається однією з найбільш актуальних для людства у XXI столітті. Це незаперечний факт, що визнається сучасною світовою громадськістю, яка висловлює глибоку занепокоєність станом природного довкілля. Сьогодні не викликає сумніву, що глобальна екологічна катастрофа є наслідком безвідповідального ставлення людини до природного

довкілля. Панування споживацької культури щодо природи призвело до вичерпання багатьох життєзабезпечуючих ресурсів, негативно позначилось на якісному стані довкілля.

Проблема подолання екологічної кризи вирішується як на національному так і на глобальному рівнях. Провідна роль в її подоланні відводиться науці – тій сфері діяльності людини, в якій накопичуються об'єктивні дані про навколишнє середовище та здійснюються пошуки їхнього конструктивного використання для поліпшення якості життя. Чільне місце у цьому процесі посідає педагогічний аспект. Відповідно зростає роль екологічної освіти. Особлива увага приділяється екологічній підготовці молодого покоління. У цьому процесі провідне місце відводиться середній школі, оскільки саме тут закладаються основи шанобливого, гуманного ставлення людини до навколишнього середовища.

У шкільній освіті Великої Британії природне довкілля традиційно розглядається як важливий засіб виховання учнівської молоді, а екологічний компонент проголошується в Національному навчальному плані як інтегруючий. Гуманне, екологічно виважене ставлення британців до природного довкілля, замилювання його красою та потяг до створення естетичного середовища становлять національну рису. Невід'ємною складовою британського характеру є й милосердне ставлення до тварин, бажання опікуватися ними та оберігати їх. Накопичений британцями у цьому відношенні досвід допомагає вирішувати сучасні екологічні проблеми на національному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор

При підготовці статті використовувались матеріали досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів, присвячених питанням екологічної освіти британських школярів: В. Червонецького, Г. Марченко, Я. Полякової (Україна), С. Хромова, Н. Шкарбан (Росія), П. Беррі, С. Холла, В. Брауна (Велика Британія).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

Дослідженню формування у британців етнічно орієнтованих цінностей, у тому числі й етнекологічних, сприяли, переважно, роботи В. Лапчинської, Н. Шкарбан, Я. Полякової, М. Тадеєвої, О. Демченко. У них зосереджується увага на питаннях сімейного виховання, ролі та місця дисциплін історико–країнознавчого та суспільствознавчого профілів, позашкільної освіти. Проте шкільному курсу літератури приділялось небагато уваги. Це, у свою чергу, актуалізує потребу дослідження можливостей даної навчальної дисципліни в етнекологічному вихованні британських школярів. Відповідно, нами було виділено наступні аспекти проблеми, що розглядається: формування етнекологічних уявлень британців засобами літератури, виховання у молодого покоління високих моральних якостей та культури поведінки у природному довкіллі, визначення педагогічного потенціалу дисциплін літературознавчого профілю в екологічному вихованні школярів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб розкрити і проаналізувати процес формування екологічної свідомості британців у контексті національних традицій природокористування та ставлення до природи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Екологічно виважене ставлення британців до навколишнього середовища формувалося протягом тисячоліть. Історія гуманного ставлення до природи розпочалася ще за часів друїдів та язичества. Життя та діяльність давніх мешканців Британських островів були невід'ємно пов'язані з навколишнім середовищем та підпорядковані законам природи. Вони жили в гармонії з природним довкіллям, з повагою ставились до нього, обожнювали незрозумілі їм природні сили та явища. У кожному природному об'єкті вони вбачали живу істоту, тому що згідно з головною доктриною друїдизму душа вічна – після смерті вона покидає мертве тіло і оселяється в іншому. В уявленні древніх дерева та рослини в лісах, водосховища, а також мінерали, дорогоцінні метали та інші природні об'єкти охороняли надприродні істоти: ельфи, феї тощо. Люди вірили, що турбуючи оселі цих уявних істот, вони наражають себе на небезпеку і вважали за краще не чіпати дерева, оминати ставки та джерела, де можливо живуть ці чарівні створіння, щоб випадково не порушити їхній спокій і не викликати гнів. Одне таке дерево протягом сімдесяти років заважало дорожньому руху в Шотландії, бо воно було визнане домівкою феї. Вважалося, що під землею господарювали гноми. Там вони зберігали свої багатства: коштовне каміння та дорогоцінні метали. Селяни теж визнавали за краще не турбувати їх і не проводити польових робіт на території, яка, як вважалося, належить гномам.

На жаль, збереглося дуже мало відомостей про доісторичний період Британії. Єдиними пам'ятками тієї епохи є залишки поховальних курганів, серед яких найбільш відомі Сілбері–Хілл, найбільший серед них, та Стоунхендж. Відомо, що ці грандіозні споруди слугували своєрідним астрономічним годинником, а також використовувалися друїдами для церемоній, пов'язаних із сезонними змінами. Саме існування Стоунхеджу завжди збудливо впливало на уяву британців. Тому цей курган з'являється у багатьох британських літературних творах, таких як «Тесс з роду Д'Ербевілів» Томаса Гарді. Такі місця є дуже важливими для всіх, хто цікавиться культурними та релігійними традиціями доісторичної Британії. Сьогодні існує декілька організацій, що будують свою діяльність на доісторичному досвіді язичества. З прийняттям християнства більшість давніх язичеських традицій, досвіду та вірувань було забуто, але феї й ельфи, хоч і видозмінені, збереглися у народному епосі та традиціях. Наприклад, святкування передодня Всіх святих або Різдва відображаються в сюжетах картин художників та в творах поетів і письменників, наприклад, «Сон у літню ніч» Вільяма Шекспіра або «Джен Ейр» Шарлоти Бронте. Таким чином, у свідомості британців поєдналося християнське світосприйняття з язичеськими поняттями та сприйняттям природного довкілля. З часів язичества та друїдизму залишилось і розвинулось бережливе, шанобливе ставлення жителів Британських островів до природного довкілля, розуміння естетичної краси, пізнавальної та практичної цінності природи, необхідності зберігати її для майбутніх поколінь.

За часів середньовіччя людина стає більш байдужою до природного оточення, оскільки основна увага приділялася питанням моралі та спасінню душі. Взагалі британській літературі завжди був притаманний моралістичний характер, що у свою чергу відіграло значну роль у визнанні британців високоморальною нацією. Головною метою моралістичної літератури було виховання читача, а твори виступали у якості проповідника. Ситуації та образи слугували ілюстраціями моральних істин. У такій літературі зло завжди каралося, а добро винагороджувалося. Часто метою такого напрямку в літературі було утворення нового кодексу моральної поведінки під час переходу

суспільства від одної форми державного устрою до іншої, наприклад, у вісімнадцятому сторіччі література Просвітництва слугувала засобом зміни застарілих етичних норм феодальної епохи на нові норми моральної поведінки буржуазного суспільства. Християнські ідеологи середньовіччя прагнули поліпшити недосконалу людську природу шляхом релігії. Ідеалістичне світосприйняття просвітителів полягало у впевненості, що покращення життя людського суспільства цілком залежить від удосконалення його представників за допомогою освіти. Провідним завданням таких творів було перетворення звичаїв людей та картання вад суспільства і розпусти. Британські письменники–просвітителі ставили собі за мету вигнання розпусти та гріха за межі Великої Британії. Тогочасна британська література слугувала наочною демонстрацією моральних правил. Окрім вищезазначених тенденцій, притаманних епосі Просвітництва, потрібно взяти до уваги й особливості історичного минулого Британії та вплив пуританізму. Не менш важливе місце питання моралі займали і в журналістиці. Англійські журнали того періоду відзначалися підкреслено повчальним стилем, який був би неприйнятним для сучасного читача. Але ці моралістичні видання були надзвичайно популярними у свій час, бо віддзеркалювали настрої читачів, відповідали національному характеру та справляли величезний вплив на публіку. Філдінг у передмові до роману «Том Джонс» писав: «Я вжив усю дотепність і гумор, на які я був здатний, глузуванням намагаючись відучити людей від їх улюблених безглуздь та вад» [13, 24]. Поряд з картанням розпусти в літературі створювалися позитивні художні образи варті наслідування, звеличувалась добродішність, особливо тверезість, релігійність, любов до сім'ї та чесність. Важливе місце, яке постійно займали питання моралі і добродішності у британській літературі, переконує нас в тому, що ці питання посідали не менш важливе місце і в повсякденному житті британців. Це свідчить про моральні ідеали нації та її прагнення до самовдосконалення. Навіть за часів Англійської революції сімнадцятого століття образ англійця в літературі зберіг свою традиційну високоморальність та статечність. У 19 столітті відбулися великі зміни в соціальній структурі. Влада в країні від землевласників перейшла до власників заводів і фабрик, а разом з тим і до нового середнього класу ремісників. Їхній прихід до влади позначився встановленням нового зводу цінностей і правил, в якому особливе місце відводилося старанній праці, ощадливості, релігійності, добродійному сімейному життю, усвідомленню своїх обов'язків, абсолютній чесності в громадському житті і винятковій респектабельності в питаннях статі. Цей звід цінностей, які зараз відомі як вікторіанські.

Виділяють три якості, котрі, безумовно, притаманні британцям: чесність, щира релігійність і добродішне ставлення до сім'ї та сімейного життя. Британців вважають найчеснішими і найнадійнішими діловими партнерами. Британець тримає слово і шанує свою честь, репутацію понад усе. Порушення слова може стати причиною втрати репутації і, як наслідок, розорення. Чесність, точність та акуратність, надійність та конфіденційність панують в комерційному і діловому житті Британії, що викликає довіру у іноземних партнерів. У всьому, що стосується *duty*, тобто обов'язку, британцеві немає рівних у всьому світі. Релігійність британців не викликає сумніву. Тиша та благоговіння панують в їхніх храмах. Недарма існує англійський вислів «тихий як церковна миша». Доказом релігійності британців може служити добродійна діяльність. Численні добродійні установи, головним чином, фінансуються не за рахунок держави, а за допомогою приватних пожертвувань. Релігійність певною мірою може служити гарантією особистої чесності та порядності. До недавнього часу британці суворо

дотримувались біблійного заповіту, щодо неділі. У цей день не працювала жодна установа, навіть продуктові магазини. Нещодавно цей звичай було дещо пом'якшено. Наведений приклад свідчить про те, що і зараз роль релігії у британському суспільстві залишається достатньо значущою. Британець надзвичайно дорожить сім'єю, будинком. Незважаючи на високий рівень розлучень, він залишається вірним сімейним ідеалам. Сімейне життя здається мешканцям Британських островів ідеалом спокою, комфорту, достатку та задоволення життям. Британців відрізняє пошана до сімейного життя і сімейних цінностей, які є гарантом благополуччя і стабільності всієї країни. Частиною сімейного щастя британців є любов, а вірніше, пристрасть до домашнього побуту. Будинок англійця завжди влаштований з комфортом (недивно, що слово «комфорт» має англійське походження), все продумано, все на своїх місцях, все пристосоване для практичної користі й підтримується в охайному стані. Одруження надзвичайно важливе для британця, доказом чого може служити прислів'я «шлюби укладаються на небі» (*marriages are made in heaven*). У словах «сім'я» і «будинок» зосереджено все матеріальне і суспільне життя Британії. Англійське слово «home» не має точного перекладу в слов'янських мовах. Перш за все, це полісемічне слово, і воно не обмежується значенням місця, в якому ви мешкаєте. Воно має набагато повніше значення, що підкреслює важливість цього слова в англійській мові. Основу британських цінностей, крім сім'ї, оселі, складає глибока пошана до минулого і суворе дотримання традицій. Для британців сучасне життя і сьогодні нерозривно пов'язане з високошановним минулим, що ретельно охороняється. Британець, де б він не оселився, завжди зберігає стародавні звичаї своїх предків і пам'ятає про свою славу історію. Британець є людиною історичною, бо ще з дитинства звик благоговіти перед минулим своєї батьківщини, поважати її закони, шанувати її звичаї і традиції.

Щоб зазирнути в духовне життя британського суспільства, зрозуміти пануючу систему цінностей і відношення до навколишнього світу, необхідно дослідити етнічний образ або портрет цього народу, описати його національний характер. Цей образ необхідний нам для розуміння народної ментальності, ознайомлення з громадськими інститутами і сталими формами побуту британського народу. Досліджуючи ці образи–уявлення, ми маємо можливість прослідкувати динаміку розвитку та становлення Великої Британії як держави, що допоможе зрозуміти сучасне життя і сучасні духовні цінності британського народу. На формування національного характеру впливають безліч чинників, а саме: історія походження народу, його географічне розташування, кліматичні умови регіону тощо. Наприклад, похмурість британців часто пояснюють вологим, туманним кліматом країни. Недолік сонячних днів позначається на характері мешканців Великої Британії і породжує похмурі думки, смуток і важку меланхолію. Або стверджують, що любов британців до компромісу є результатом фізичної географії країни. Важко сказати наскільки це твердження відповідає дійсності, але факт про відсутність крайнощів на землі і в кліматі Великобританії є незаперечним. У Британії є гори, але будь–які з них не є дуже високими; є також і рівнини, але практично скрізь вони перетинаються пагорбами; тут немає по–справжньому великих річок; взимку зазвичай не буває дуже холодно, а влітку дуже жарко; у Великобританії немає активних вулканів, а від поштовхів землетрусу можуть задеренчати хіба чашки. У свою чергу свідома віра в те, що реформа краща за революцію, дозволили здійснитися реформам у політичному і в суспільному житті. Так Великобританія поступово стала тією сучасною державою, якою вона є зараз.

Нерідко символом цілого народу є прізвисько, що сприймається як уособлення всього народу та його типових рис. Наприклад, «Дядько Сем» – національний символ Сполучених Штатів. Етнічне уявлення про англійців значною мірою склалося під впливом літератури, звідки і з'явилося відоме прізвисько – «Джон Булль». Отже, Джон Булль – художній персонаж, який, як вважають, втілює англійські риси і певні англійські цінності. Його зовнішність, типова для сільського джентльмена 18 сторіччя, викликає спогади про ідилічне сільське минуле Великої Британії. Персонаж отримав своє ім'я від простакуватого фермера з памфлету Джона Арбетнота. У багатьох британських літературних творах зустрічається цей образ, наприклад, містер Уордль в «Записках Піквікського клубу». Цей персонаж втілює всі достоїнства англійського сільського джентльмена: життєрадісність, добродійність, високу моральність, відданість сім'ї, гостинність, добробут, чесність та добропорядність. Недивно, що сільський маєток містера Уордля Менор Фам – це втілення раю на землі: прекрасна природа, щедра земля і гостинний будинок. Для більшості британців Менор Фам – це втілення мрії про життя в сільській місцевості на лоні природи далеко від міського руху і шуму. У творах Діккенса сільській ідилії протипоставляється опис промислового міста. Шум та метушня великого міста здаються автору настирливими, а гул від роботи важких машин звучить як «варварська музика» [4, с. 315]. Таким чином, Діккенс, як типовий британець, описуючи міський ландшафт, не відчуває тієї ніжності, що при спогляданні сільської місцевості. Цікавий опис дерева, що помирає, в промисловому місті у романі «Домбі і син». Він підкреслює крихкість природи, що оточує нас: «...два миршавих дерева з почорнілими стовбурами та гіллям не так шелестіли, як торохтіли своїм висхлим од диму листям» [3, с. 37].

Мешканці Британії вміють цінувати близькість до природи, тишу і спокій сільського життя. Наступний приклад може служити тому підтвердженням. Це історія споруди тунелю під протокою Ла–Манш, який було відкрито у 1994 році. Під час будівництва тунелю також розроблявся план високошвидкісної залізниці по обидва боки від Ла–Маншу. З боку Франції муніципалітети боролися за право прокласти нову лінію через свої міста, оскільки це сприяло б процвітанню місцевого бізнесу. Але в Англії відбувався протилежний процес. Ніхто не хотів, щоб дорога була побудована поблизу від його будинку! Муніципалітети вели боротьбу за те, щоб дорога була прокладена де–небудь, подалі від їхніх будинків. У даному випадку мова не йшла про бізнес, мешканці хотіли зберегти своє довкілля, тишу і спокій. Аналогічну ситуацію ми бачимо при спорудженні залізниці в романі «Домбі і син», в якому Чарльз Діккенс ніби передбачив майбутні події. У цьому творі жителі Оленячих Садів також борються за збереження свого куточка природи, і їх зовсім не цікавить технічний прогрес. Якщо для британців природа є «безтурботним джерелом радості» [1, с. 398], то залізниця в романі представлена Діккенсом як втілення смерті.

Підтвердження любові британців до природи можна знайти в працях багатьох британських письменників і поетів, що описують красу своєї батьківщини. Так твори Томаса Гарді, наприклад «Тес з роду Д'Ербервілей», переносять нас на південний захід Англії, в район, названий самим Гарді, Уессекс. «Грозовий перевал» Емілі Бронте дає можливість читачам помилуватися вересовими пустками півночі. Твори Грехема Свіфта розповідають про вплив болотяної місцевості Східної Англії на поведінку людей, які там мешкають. Роберт Бернс і Уолтер Скотт оспівують красу рідної Шотландії.

Поети–романтисти вихваляли красу і простоту сільського життя. Вільям Вордсворт – один з найвідоміших англійських поетів, представник «Озерної

школи», який разом з Семюелем Тейлором Кольріджем стояв біля витоків руху романтизму в англійській літературі. Їхня поезія присвячена, головним чином, красі природи та взаємовідносинам людини з нею. У багатьох віршах Вордсворта описується сільська місцевість Озерного краю на північному заході Англії, пізніше відомому як край Вордсворта, де він народився і провів значну частку свого життя. Його якнайкращими творами є «Ліричні Балади», збірка поезії спільно з Кольріджем «Вірші», в яку включено вірші «Нарциси», «Прелюдія», велику поему про ранні роки життя Вордсворта і глибокі переживання, пов'язані з природою. Це було новим досягненням. У попередні сторіччя природа просто існувала, а не була чимось вартим захоплення і обговорення. Але з тої миті у більшості британців розвинулося сентиментальне ставлення до сільської місцевості і природи. Існує декілька причин «раптової» зацікавленості британців природним довкіллям у 18 сторіччі. Найвірогіднішою причиною є сільське минуле Британії. Упродовж багатьох століть Велика Британія була сільськогосподарською державою. З початком промислової революції все змінилося: селянина було відірвано від землі, плодами якої він звик годуватися, і був змушений пристосовуватися до міського способу життя. Але можливо, ця любов до сільської місцевості є однією з сторін британського консерватизму, оскільки село є символом стабільності. Навіть міське населення цікавиться питаннями сільського життя і виїжджає за місто відпочивати. Є й інша причина. У цей час виникає образ «благородного дикуна», що ідеалізує високу моральність та «незціпованість». Цей образ був своєрідною критикою тодішньої дійсності, її вад і слугував ідеалом «розумного», «природного» життя. Не слід забувати про екологічні проблеми, що вже виникли на той час: практично повне знищення лісів, що колись вкривали більшу частину території Великої Британії; забруднення річок, особливо Темзи; перенаселення країни; потім таке суто англійське явище як «smog». Таким чином, ідеалістичний спосіб сільського життя на лоні природи – це туга за минулим.

Турбота про тварин є однією із сторін любові до природи в цілому. Британці відомі як нація любителів тварин. У цій країні практично в кожній сім'ї є принаймні один домашній улюбленець. Часто говорять, що британці відносяться до своїх тварин як до людей (або навіть краще) і це твердження не безпідставне. Наприклад, у платіжній відомості якоїсь залізничної станції Британії можна серед імен службовців натрапити на котяче ім'я. Це може здатися дивним представникам інших націй, але самі британці вважають, що така політика залізничних компаній добре впливає на моральність громади, не дивлячись на низьку продуктивність праці пухнастих службовців. Жорстокість по відношенню до тварин в Британії є злочином. Такі злочини розглядаються і караються добродійним Королівським товариством захисту тварин від жорстокого ставлення. Ця асоціація була заснована ще в 1824 році.

Помітною ознакою британського благоговіння перед природою та історичним минулим є існування Національного тресту – організації з охорони історичних пам'яток, визначних пам'яток і мальовничих місць. Він фінансується переважно за рахунок приватних пожертвувань і невеликих державних асигнувань. Цю могутню організацію було засновано у 1895 році. Її метою є контроль за забрудненням довкілля та придбання як можна більшої кількості історичних будівель і куточків дикої природи з метою їх збереження «для нації». Це найбільша в світі організація, що відає охороною природи, і найбільший землевласник у королівстві. Трест проводить роботу з екологічного навчання та виховання нації, особливо молоді. Постійно організують екскурсії до мальовничих куточків та історичних пам'яток на території Великої Британії.

Її членами є більш півтора мільйона чоловік, а її землі перевищують межу в п'ятсот миль, що протягнулася уздовж узбережжя. Робота тресту знаходиться під охороною закону, і навіть уряд не має права втручатися у володіння цією землею без згоди парламенту.

Великі території відведені під національні парки, де будівництво заборонено. Існує організація, так звана Асоціація туристів, членами якої є тисячі любителів пішого туризму по замиській місцевості. Метою цієї організації є екологічне виховання молоді. Тут можна купити карти з відміченими на них маршрутами. Для туристів, особливо для молоді з обмеженим достатком, побудовані недорогі і навмисно бідно обставлені молодіжні гуртожитки. По всій країні їх можна налічити більше трьохсот, більшість з них знаходиться в глушині. Гуртожитки надаються добродійною Асоціацією молодіжних турбаз, яку було засновано у 1930 році, щоб «допомогти всім, особливо молодим людям з обмеженими коштами, краще пізнати, полюбити природу і навчитися піклуватися про неї» [14, с. 61]. Також існує позашкільний скаутський рух, метою його є допомога школі в екологічному вихованні учнів через організацію діяльності школярів безпосередньо в навколишньому середовищі, спостереження за природними явищами, надання можливості застосування отриманих знань та навичок, прищеплення поваги до всіх істот і природних об'єктів. Виховання скаута передбачає постійне спілкування з природою, яка є не тільки об'єктом вивчення, але й засобом виховання.

Ідея використання природи як засобу виховання гармонійної особистості висвітлювалася у педагогічних та філософських творах вчених—представників різних епох і народів. Що стосується британських мислителів, то найбільший вплив на розвиток еколого—педагогічної думки справили такі вчені, як: Дж. Локк, А. Шефтсбері та Ф. Бекон. А. Шефтсбері дав науково—теоретичне обґрунтування теорії про вплив природи на розвиток, виховання та навчання дитини. Він закликав керуватися законами природи в житті і наголошував на необхідності включення знань про навколишнє середовище та взаємовплив людини і природи до змісту навчання. Вчений ототожнював моральне і природне. А. Шефтсбері вважав природу регулятором людської поведінки, ідеалом досконалості та гармонії, яких людина має прагнути досягнути. Усе в світі становить єдність, а людина своїм нерозумним ставленням до неї та використанням природних багатств, порушує цей баланс. Ідеї гуманного відношення до навколишнього середовища також знайшли відображення у творах таких мислителів як Ф. Бекон та Дж. Локк. Дж. Локк вважав, що дітей необхідно вчити гуманному ставленню до усіх живих істот і до навколишнього середовища взагалі. Він зазначав, що таке ставлення є важливою складовою морального виховання [7, с. 517]. Ф. Бекону ми завдячуємо провідними законами, що покладені в основу екологічної освіти, а саме: закон цілісності всього суцього, закон взаємозв'язку та взаємозалежності всіх процесів та явищ на Землі і, нарешті, закон про нескінченність Всесвіту та його пізнання. Вчений також наголошував, що процес навчання та пізнання природи повинен супроводжуватися почуттям любові та поваги до навколишнього середовища. І сьогодні поважне ставлення до природи експерти визнають невід'ємною складовою екологічної освіти, де багато уваги приділяється формуванню емоційно—ціннісної сфери особистості. Ф. Бекон виділяв три види природничих наук. Перший має справу з природним довкіллям у його природному вигляді, другий вивчає відхилення від норми, а третій являє собою історію взаємовідносин людини та природи. Вчений також застерігав людство від насилля над природою. Він вважав, що єдиним способом завоювати природу є підкоритися їй [2, с. 12].

На базі цих філософських ідей британських мислителів було сформульовано провідні принципи екологічної освіти: природо та культуровідповідності, врахування вікових особливостей учнів, гуманізму, педагогічного оптимізму, відповідності методів змісту навчання, зв'язку навчання і виховання з життям, міждисциплінарності, цілісності та безперервності, а також принцип спрямованості навчання на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особи, гармонізацію відносин людини з довкіллям.

Щодо гуманних стосунків людини з природою провідна роль належить дисциплінам гуманітарного профілю, оскільки саме вони є образним втіленням етико-естетичної цінності природи та норм поведінки у природному довкіллі. Зміст навчального матеріалу цих дисциплін дозволяє учням ознайомитися із загальнолюдськими цінностями, замислитися над актуальними питаннями моралі і справедливості та допомагає визначитися у власній життєвій позиції. Дисципліни літературознавчого профілю сприяють розвитку емоційної сфери учнів, естетично-художньому сприйняттю природного довкілля, формуванню у них духовних ідеалів, що визначають світогляд, відношення до навколишнього середовища [11, с. 130]. Вони допомагають формувати моральні якості, які є невід'ємною складовою гармонійного розвитку духовної сфери особистості, та вчать культурі взаємин людини і суспільства з природою, гуманному ставленню до всіх проявів життя, стимулюють бажання взяти особисту участь у поліпшенні екологічної ситуації. Дисципліни літературознавчого та мовного профілів допомагають виховувати у школярів почуття відповідальності перед власною совістю за прийняті рішення, зокрема рішення, що стосуються природоперетворювальної діяльності людини [11, с. 74].

Виховання відповідального ставлення до природи у широких верств населення, в тому числі школярів, має у Великій Британії давню традицію, але його здійснення у сучасному розумінні почало здійснюватися в 70 рр. ХХ століття. Значну роль відіграє художня література, яка надає можливість висвітлити багатовікову історію взаємовідносин людини з природою на Британських островах. Література як навчальна дисципліна є також ефективним засобом розвитку духовних, моральних сил особистості, формування в неї екологічних ціннісних орієнтацій. Знайомство з літературною спадщиною британських письменників дає змогу познайомитись з духовним світом різних поколінь британців, зрозуміти пануючу систему цінностей, британський менталітет і простежити зміни у ставленні британців до природного довкілля.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подолання екологічної кризи є пріоритетним напрямком політики уряду Великої Британії. За тисячоліття взаємодії британців з навколишнім середовищем було накопичено значний досвід, вироблені ефективні форми і методи роботи з метою гармонізації взаємовідносин з природою. У цьому процесі значна роль відводиться середній школі і вихованню екологічно свідомої молоді. В основі екологічної освіти у Великій Британії покладено принцип міждисциплінарності, що враховує логіку і специфіку кожної дисципліни та забезпечує безперервність екологічної освіти. Навчальні дисципліни гуманітарного профілю, зокрема література, відіграють значну роль у формуванні ціннісно-мотиваційної сфери особистості учнів, сприяють гармонізації відносин з природним довкіллям. Саме вони стимулюють розвиток чуттєво-емоційної сфери школярів, допомагають зрозуміти естетичну та художню цінність творінь природи, навчають сприймати природу як джерело натхнення і гуманно ставитися до неї. Дисципліни літературознавчого профілю забезпечують можливість розв'язання навчально-виховних завдань із захисту

довкільля на високих духовних, етичних ідеалах і цінностях. У цій царині навчально-виховної роботи британські педагоги мають значні здобутки, що заслуговують на увагу та ретельне вивчення.

Література

1. Бронте Шарлотта. Джен Эйр: Пер. с англ. В. Станевич / Предисл. З. Гражданской. – М.: Правда, 1988. – 512 с.
2. Бэкон Ф. Сочинения: В 2 т. 2-е испр. и доп. изд. Т. 2 / Сост., общ. ред. и вступит. статья А.Л. Субботина. – М.: Мысль, 1978. – 575 с.
3. Діккенс Чарльз. Домбі і син: Роман / Пер. з англ. М. Іванова за ред. М. Габлевич: Передмова і коментарі Н. Жлуктенко. – К.: Дніпро, 1991. – 880 с.
4. Диккенс Чарльз. Посмертные записки Пиквикского клуба. Роман. В двух томах. Т. I. (Главы I–XXVIII) / Пер. с англ. А. Кривицкой и Е. Ланна; Вступ. Ст. Н. Михальской; Коммент. Е. Ланна. – М.: Правда, 1990. – 448 с.
5. Ерофеев Н.А. Туманный Альбион. Англия и англичане глазами русских 1825 – 1853 гг. – М.: Наука, 1982. – 320 с.
6. Круть И.В., Забелин И.М. Очерки истории представлений о взаимоотношении природы и общества / Предисл. Б.С. Соколов, Р.С. Карпинская. – М.: Наука, 1988. – 416 с.
7. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. / Пер. с англ. и лат. Т. 3 / Ред. и сост., авт. примеч. А.Л. Субботин. – М.: Мысль, 1988. – 669 с.
8. Марченко Г.В. Історія виникнення і розвитку екологічної освіти школярів у Великій Британії // Гуманітарні науки. – 2005. – №1. – С. 97–106.
9. Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: М68 Сов. энциклопедия, 1991. – 736 с.
10. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира: вопросы теории и практики. – М.: Экология и образование, 1992. – 96 с.
11. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки: Монографія. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. – 312 с.
12. Червонецкий В.В. Екологічна освіта в школах розвинених країн Європи і США // Директор шк., ліцею і гімназії. – 2005. – №3 – с. 98–106.
13. Филдинг Генри. История Тома Джонса, найденыша. Часть первая / Пер. с англ. А. Франковского; Вступит. статья Ю. Кагарлицкого; Прим. А. Франковского. – М.: Правда, 1982. – 512 с.
14. O’Driscoll James. Britain. The country and its people: an introduction for learners of English. Revised and updated. – Oxford University Press, 2004. – 224 p.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

О.Гаманюк

**ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ УРОКІВ ЯК ЗАСІБ
СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ**

Постановка проблеми... Починаючи з початкових класів, необхідно виховувати в учнях ті якості особистості, які допоможуть надалі стати їм самостійними, діяльними й відповідальними людьми.

Багато в чому дана проблема (навчити й виховати грамотну особистість) залежить від внутрішньої обстановки в школі, від бажання вчителя навчити дитину думати самостійно. Сучасний урок – це урок демократичний. Він проводиться не для учнів, а разом з ними. Звідси впливає проблема стимулювання пізнавальної діяльності учнів для розвитку вміння вчитися, вміння самостійно й творчо вирішувати завдання уроку. Дитині повинна подобатися її діяльність, і вона повинна бути їй доступна. Потрібно навчити дитину вирішувати завдання уроку не за алгоритмом, а нестандартно й творчо. Для цього й самі уроки повинні бути нестандартними і цікавими. Адже робити одне й те ж з уроку в урок набридає, потрібно урізноманітнити урок, застосовувати нестандартні його форми незалежно від типу уроку. У підготовці та проведенні уроку вчитель виконує функції сценариста, режисера, постановника та є водночас виконавцем головної ролі в написаному ним творі (Р. Скульський). Розвиток пізнавальної діяльності за допомогою нестандартних форм уроків також буде сприяти розвитку вміння бачити у звичайному навчальному матеріалі незвичайне.

У процесі навчання необхідно використовувати такі дидактичні методи, які допомогли б підвищити ефективність процесу стимулювання пізнавальної діяльності учнів. Пошукам таких методів належать численні дослідження, результати яких відображені в працях В.Андреева, В.Лозової, В.Онищука, І.Підласого, О.Савченко, М.Скаткіна й інших.

Аналіз основних досліджень... Пізнавальна діяльність є однією з ведучих форм діяльності дитини, яка стимулює навчальну діяльність, на основі пізнавального інтересу. Тому стимулювання та активізація пізнавальної діяльності школярів є складовою частиною удосконалення методів навчання (викладання й учіння). Активізація цієї діяльності передбачає збільшення активності школярів на уроках. Поняття активізації учнів має широкі філософські, соціальні, психологічні й інші аспекти. (Аристотель, Е.І.Монозон, І.Ф.Харламов и др.)

У психологічному аспекті **активізація** - це поняття, яке поєднує групу особистісних якостей, обумовлених внутрішньою потребою, тенденціями індивіда й ефективністю освоєння зовнішньої дійсності. Така внутрішня потреба може реалізуватися чи в розумовому, чи то в рухливому, чи то в соціальному планах.

В педагогічному аспекті це поняття пов'язано із цілями навчання. Через мету організації активної навчальної діяльності школярів можна вплинути на всі інші складові методичної системи й їх взаємозв'язки.

Аналіз поняття активізації школяра в процесі навчання передбачає вивчення таких психолого-педагогічних закономірностей, як формування

потреби навчатися, створити позитивну емоційну атмосферу навчання, яка б сприяла найліпшому напруженню розумових й фізичних сил школярів.

Ідея активізації навчання й стимулювання пізнавальної діяльності учнів має велику історію. Ще в давні часи було відомо, що розумова активність сприяє кращому запам'ятовуванню, більш глибокому оволодінню суттю предметів, процесів й явищ. Основу прагнення пробудити інтелектуальну активність людини складають певні філософські погляди. Постанова проблемних запитань співрозмовнику й його труднощі при пошуку відповідей на них були характерні для дискусій Сократа, цей же прийом був відомий й у школі Піфагора.

Одним з перших прихильників активного навчання був відомий чеський вчений **Я. Коменський**. Його «Велика дидактика» містить вказівки на необхідність «збуджувати у хлопчику жагу знань і палку ретельність до навчання», вона спрямована проти словесно-догматичного навчання, що вчить дітей «мислити чужим розумом».

Ідею стимулювання пізнавальної діяльності за допомогою наочності, шляхом спостереження, узагальнення й самостійних висновків на початку 19 століття розвивав швейцарський учений **І. Песталоци**.

За розвиток розумових здібностей дитини і впровадження в навчання дослідницького підходу вів боротьбу французький філософ **Ж. Руссо**: «Зробіть вашу дитину, - писав він, - уважною до явищ природи. Ставте доступні їй розумінню питання і надайте їй вирішувати їх. Нехай вона довідається не тому, що ви сказали, а що сама зрозуміла». У цих словах Руссо чітко виражена ідея навчання з урахуванням доступності, ідея самостійного розв'язання учнем складних питань. Така методика цілком може стимулювати пізнавальну діяльність учнів, даючи можливість їм самим вибирати шляху пошуку відповідей на поставлені питання.

Так **Ф. Дистервег**, будучи прихильником активного навчання, висунув ідею пізнавальної самостійності учнів. Він створив дидактичну систему, спрямовану на розвиток розумових сил учнів.

У пошуках нових активних методів навчання великого успіху досяг російський методист природознавства **А. Герд**, що сформулював важливі положення розвиваючого навчання. Він досить повно виразив суть процесу самостійного придбання нових знань, затверджуючи, що якщо учень сам спостерігає і сам порівнює, то «знання його виразне, визначне й складає його власність, придбану їм самим і тому кошовну».

Призначення діяльності вчителя в навчальному процесі - усіляко сприяти тому, щоб учень свідомо і цілеспрямовано виконував навчальні дії, керувався значимими мотивами, здійснював самоорганізацію, самостійно налаштовувався на діяльність. Злиття діяльності вчителя й учнів, виконання поставленої мети з високим результатом забезпечують удосконалювання навчального процесу. От чому, не втрачаючи своєї головної ролі в педагогічному процесі, вчитель-вихователь зобов'язан сприяти тому, щоб учень ставав суб'єктом діяльності. Активність учня в навчальному процесі залежить від його інтересу до даного навчального предмета, якщо є інтерес, то знайдеться і стимул до пізнання цікавого.

У філософській, психологічній і педагогічній літературі існують різні варіанти таких понять, як інтерес і пізнання. Так, наприклад, у філософських джерелах **інтерес** (від лат. Interest – мати значення, важливий) – це поняття, яке відноситься до глибинної причини дій людини і соціальних груп у різних ситуаціях, на основі уявлень про користь та вигоду. Цікаво те, що залучає і

непохитно утримує увагу людини на якомусь об'єкті чи предметі, що має відношення до її потреб, пристрастей і т.д. **Пізнання** ж - це духовна діяльність, спрямована на відтворення в суб'єктивній формі світу предметів, станів, процесів і ін.; пізнання розглядається як спосіб проникнення в сховане, недоступне, у саму основу буття.

У психологічній літературі, **інтерес** – це мотиваційний стан, що спонукує до пізнавальної діяльності, і тісно пов'язаний із власне людським рівнем освоєння дійсності у формі знань, і класифікується за змістом, за широтою предметного змісту; за глибиною, за тривалістю, за силою. Виникає на основі пізнавального потяга до тієї чи іншої області дійсності в процесі свого розвитку і може перерости в стійку особистісну потребу в активності. Л. С. Виготський трактував інтерес як специфічний людський рівень у розвитку потреб, для якого характерна свідомість і воля.

Також відзначалося, що в той чи інший час термін інтерес вживався для позначення всіх наступних понять: увага, цікавість, мотивація, зосередження, заклопотаність, цілеспрямованість, проінформованість і бажання.

А **пізнання** визначається як широко відомий термін, що традиційно вживається стосовно таких дій, як мислення, збагнення, міркування і т.д. Більшість психологів використовують його для позначення класу психічних дій, основними характеристиками яких є абстрактний характер.

У педагогічній літературі ми можемо зустріти такі визначення цих понять: **інтерес** – це активна пізнавальна спрямованість людини на той або інший предмет чи явище дійсності, пов'язана із позитивним емоційно забарвленим відношенням до пізнання об'єкта чи до оволодіння тією або іншою діяльністю. Інтерес є одним із найбільш істотних стимулів здобування знань, підвищує пізнавальну активність людини. При наявності інтересу в навчальній діяльності знання засвоюються ґрунтовно і міцно.

Інтереси молодших школярів визначаються головним чином змістом їхнього життя, їхньою діяльністю вдома й у школі. Важлива роль, яку відіграє інтерес у навчальній діяльності, полягає в тому, що він ставить задачу зробити навчання цікавим. Це може бути досягнуто, насамперед, шляхом опори на наявні інтереси учнів, хоча б і не стосовні до даного навчального предмета.

Формування цілей статті... Розкрити сутність пізнавальної діяльності молодших школярів та показати значення нестандартних уроків у розвитку їх пізнавального інтересу.

Виклад основного матеріалу дослідження... Пізнавальна діяльність є не чим іншим, як продуктом і передумовою засвоєння соціального досвіду. Роки навчання в школі – це період життя, спеціально відведений для засвоєння основ наукового, етичного, естетичного й інших видів досвіду людства. Доля дитини багато в чому залежить від того, що вона засвоїть із соціального досвіду і як засвоїть.

Навчально-пізнавальна діяльність учнів у школі - необхідний етап підготовки молодшого покоління до життя. Це діяльність особливого складу, хоча структурно і виражає єдність з будь-якою іншою діяльністю. Навчально-пізнавальна діяльність – це спрямованість навчальної діяльності на пізнавальний інтерес.

Неможливо переоцінити значення пізнавальної діяльності для загального розвитку школяра і формування його особистості. Під впливом пізнавальної діяльності розвиваються всі процеси свідомості. Пізнання вимагає активної роботи думки, і не тільки розумових процесів, але і сукупності всіх процесів свідомої діяльності.

Пізнавальна діяльність сприяє підготовці освічених людей, що відповідають потребам суспільства, розв'язанню задач науково-технічного процесу, розвитку духовних цінностей народу.

Процес пізнавальної діяльності вимагає значної витрати розумових сил і напруги, це вдасться далеко не кожному, оскільки підготовка до здійснення інтелектуальних операцій не завжди достатня.

У процесі навчання, у своїй пізнавальній діяльності школяр не може виступати тільки об'єктом. Навчання цілком залежить від його діяльності й активної позиції. Тому формування пізнавальної діяльності школяра - головна задача всього навчального процесу. Розв'язання її значною мірою обумовлено пізнавальним інтересом.

Пізнавальна діяльність озброює знаннями, вміннями і навичками; сприяє вихованню світогляду, моральних, ідейно-політичних, естетичних якостей учнів; розвиває їхні пізнавальні сили, особистісні утворення, активність, самостійність, пізнавальний інтерес; виявляє і реалізує потенційні можливості учнів; залучає до пошукової і творчої діяльності.

Процес навчання повинен визначатися прагненням вчителів активізувати і стимулювати навчальну і пізнавальну діяльність учнів. Цього можна досягти за рахунок впровадження в навчальний процес елементів проблемного навчання.

Стимулювання пізнавальної діяльності школяра за допомогою проблемного навчання полягає в активізації його мислення через створення проблемних ситуацій з метою формуванні пізнавального інтересу і розвитку на цій основі вміння творчо підходити до розв'язання стереотипних завдань у навчальній діяльності. Також варто розвивати інтерес до навчання, формувати якості ініціативності, пізнавальної самостійності і цілеспрямованості для досягнення поставленої в ході навчання пізнавальної мети.

Сутність активної пізнавальної діяльності визначається такими компонентами: інтерес до навчання; ініціативність; пізнавальна діяльність.

Навчально-пізнавальна діяльність є ведучою в процесі навчання. Було встановлено, що ефективність засвоєння навчального матеріалу багато в чому залежить від пізнавального інтересу учнів. Розв'язання тієї чи іншої проблеми на уроці повинно сприяти формуванню правильного мотиву діяльності учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності. Для цього необхідно навчити дітей розуміти, з якою метою вони виконують те чи інше завдання і яких результатів зуміли досягти. Вчителю необхідно навчити дітей спостерігати, порівнювати, робити висновки, і це у свою чергу сприяє підведенню учнів до вміння самостійно здобувати знання, а не одержувати їх у готовому виді.

Навчити учнів цьому можна, зацікавивши їх незвичайною подачею навчального матеріалу на різних етапах вивчення визначеної теми. Це можна втілити в реальність у формі нестандартного уроку, що буде розвивати пізнавальний інтерес учнів і в такий спосіб стимулювати їхню пізнавальну діяльність своєю нетрадиційністю. Чому б під час уроку-подорожі учням не пофантазувати, не уявити себе яким-небудь героєм, адже на звичайному уроці таке відволікання на ігри і зайві розмови не дозволено, у той же час можна цікаво і весело дізнаватися щось нове по даному навчальному предмету.

Наприклад, більшість уроків математики в початкових класах – комбіновані чи пов'язані з закріпленням матеріалу. З метою стимулювання пізнавальної діяльності і підняття емоційного стану учнів, варто більш детально розглянути можливості різних нестандартних форм уроків.

Сучасна початкова школа вимагає від учителя будувати урок, спираючись не тільки на розум, а й на почуття молодших школярів. Ще

В.О.Сухомлинський в одному з розділів книги «Серце віддаю дітям» писав: «Думка учнів початкових класів невід’ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, - це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення». Саме тому передові вчителі намагаються вплинути на емоції дітей чіткістю та динамічністю переходу від одного виду роботи до іншого, включаючи в урок незвичні способи постановки завдань, використовуючи емоційно насичені навчальні матеріали та методи.

Прагнення вчителів досягти найкращих результатів у розв’язанні освітніх, розвивальних і виховних завдань спонукає їх до створення нестандартних уроків, структура яких не може бути підведена під алгоритм класичного уроку. Не вкладаються вони й у рамки уроків у системі особистісно зорієнтованого й інтерактивного навчання, які теж мають чітко визначену структуру. Ці уроки одержали назву нестандартних. Кожен з них має свою композицію та сценарій.

Нестандартні уроки проводяться у різних формах. Найпоширенішими з них є:

1. Урок-подорож (у країну “Математика”, у космос, морем, у джунглі тощо). 2. Урок-вікторина. 3. Урок-казка. 4. Урок – КВК. 5. Урок-вистава (у цирку, у джунглях тощо). 6. Урок-свято (урожаю, мультфільмів, загадок тощо).

Їх проведення вимагає від учителя значної майстерності. Навіть добре розроблений конспект не гарантує високої якості роботи. Найчастіше зустрічаються дві помилки, які перетворюють нестандартний урок у звичайний: 1) недостатня емоційна підготовка учнів до засвоєння матеріалу та відсутність у грі вчителя; 2) ігрова фабула уроку відсуває на другий план дидактичну мету. За таких умов учні не засвоюють математичного матеріалу на належному рівні.

У іншому джерелі ми можемо побачити, що всі форми нестандартних уроків об’єднані у три групи:

- уроки-ігри (ділові, рольові, спортивні);
- уроки-сценарії відомих телепередач;
- уроки-пошуки, в основу яких покладена самостійна підготовка учнів.

Висновки... Звичайний урок, який повністю відповідає методичним вимогам та має чітко сформульовану мету, може виявитися недієвим у досягненні цієї мети та у плані розвитку й стимулювання пізнавальної діяльності учнів. Такий урок може бути зорієнтований на сильніших або середньо встигаючих учнів і тому складним для розуміння більш слабким учням. Або навпаки – урок може бути розрахований на слабких та середніх учнів, тоді сильнішим він буде здаватися нецікавим. Щоб урок досягнув своєї мети, він повинен бути динамічним, його матеріал - послідовним, навчальна діяльність – різноманітною, а найголовніше – урок повинен бути цікавим. Навчальний матеріал, який викладається у цікавій нестандартній формі може поліпшити процес стимулювання пізнавальної діяльності та призвести до ефективного запам’ятовування, осмислення та відтворення матеріалу уроку.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Розроблення сценаріїв нестандартних форм уроків щодо їх використання на уроках математики в початкових класах.

Література

1. Богданович М.В., Будна Н.О., Лищенко Г.П. Урок математики в початковій школі: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 280с.

2. Краткая философская энциклопедия. – М.: Изд. группа «Прогресс-Энциклопедия», 1994. – 576с.
3. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 191с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. ВУЗов.: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – кн. 1: Общии основы. Процесс обучения. – 579с.
5. Якиманская Н.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 132с.

Е.Койкова

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Однією з фундаментальних властивостей природи, суспільства та існування людини в них є різноманіття. Національні, вікові, професійні, конфесійні та інші відмінності суттєво впливають на характер взаємовідносин між індивідами і соціальними групами та нерідко призводять до непорозуміння або відкритого протистояння. Без стійкого функціонування механізмів, що нейтралізують або пом'якшують чисельні суперечності, зростає ризик самознищення суспільства. Наслідком цього є інтерес до явища толерантності як одного з можливих шляхів подолання соціальної напруженості [7].

Сьогодні все більшого поширення в дитячому середовищі набуває недоброзичливість, озлобленість, агресивність. Взаємна нетерпимість і культурний егоїзм через засоби масової інформації, соціальне оточення дітей, сім'ю все частіше проникають і в школу. У зв'язку з цим активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання дітей у дусі толерантності [4].

Школа, як один із найважливіших інститутів виховання, надає учням мало можливостей для розвитку такої якості, як толерантність (терпимість). Класні керівники і завучі з виховної роботи дають низьку оцінку стану інтернаціонального виховання в школах. Не можна назвати толерантним і ставлення до дитинства. Дослідники (І.Д. Демакова, А.М. Сидоркін, Д.І. Фельдштейн) відзначають, що дитина сприймається дорослим як нерівний суб'єкт, якому бракує розуміння і пошани з боку дорослих.

Тим часом, школа здатна стати для дітей прикладом ненасильства, свободи, толерантності. Крім того, школа, опановуючи соціальне, природне, культурне середовище, використовуючи його виховні можливості і «приспосовуючи» їх до потреб дитинства, покликана стати центром широкого виховного простору (І.В.Кулешова, Л.І.Новікова) [7].

Аналіз публікацій і досліджень. Аналіз досліджень показує, що педагогічні аспекти проблеми толерантності та її формування вивчено недостатньо на відміну від філософського, етичного і психологічного. Визначення ролі й місця толерантності у житті суспільства, містяться в роботах А.Г.Асмолова, Г.А.Бакієвої, Р.Р.Валітової, Б.С.Гершунського, Д.В.Зінов'єва, Л.П.Ільченко, О.Н.Ісакової, В.А.Лекторського, О.О.Леонт'єва, М.Мчедлова, В.А.Петровського, Л.В.Скворцова, М.Г.Тайчинова, В.А.Тішкова, О.Хоффе та ін. У дослідженнях більшості авторів робиться акцент на соціокультурних і етнічних характеристиках толерантності. Принципи виховання толерантності досліджували Е.Антіпова, Я.А.Береговий, І.Д.Бех, О.А.Захаренко, Дж.К.Лорсен, В.Лекторський, К.Нідерсон, В.Подобед, М.Уолцер та ін.

Мета статті – виявити особливості виховання толерантності молодших школярів.

Виклади основного матеріалу. У змісті поняття «толерантність» А.Г.Асмолов [2] виділяє три основні аспекти: в одному з яких дане поняття пов'язується зі стійкістю, витривалістю, в іншому – з терпимістю, у третьому – з припустимим відхиленням. Але є ще один аспект початково пов'язаний з вихованням, вихованістю, не менш важливий, ніж три попередніх. Етимологія поняття «толерантність» (від лат. *tolerantia*) походить від латинського дієслова *tolero* – «нести, тримати», «переносити, зберігати, годувати, залишатися». Перше значення *tolero* – «нести, тримати» в руках будь-яку річ. Отже, все, що ми несемо по життю, вимагає від нас зусиль і вміння «виносити», страждати, терпіти. Все це – наша «витривалість» по відношенню до несприятливої зовнішньої дії, терплячість. З іншого боку значення слово „*tolero*” – «годувати, жити» і дієслова „*tollo*” – «вважати своєю дитиною, виховувати, пестувати» напряду пов'язують його з ідеєю підживлення або «виховання» людини, «освіту» особистості. Толерантність – це, в першу чергу вихованість, що вимагає самообмежень і дозволяє ставитись до іншого як до рівного.

Толерантність можна розглядати в двох контекстах: по-перше, у контексті ціннісного ставлення до людей взагалі (незалежно від їх культурної приналежності), по-друге у контексті ціннісного ставлення до людей як до представників інших соціокультурних (етнічних, конфесійних, субкультурних) груп; по-третє як ціннісне ставлення до людей, що виражається у визнанні, ухваленні і розумінні представників інших культур. *Визнання* – це здатність бачити в людині іншої культури носія інших цінностей, інших поглядів, іншого способу життя, а також усвідомлення його права бути іншим. *Ухвалення* – це позитивне ставлення до інаковості. *Розуміння* – це здатність поглянути на світ його очима, з його точки зору. При цьому до культурних груп відносяться групи, об'єднані етнічними, конфесійними, віковими, майновими ознаками, особливостями фізичного й інтелектуального розвитку тощо. Традиційно толерантність трактували, лише як терпимість, тобто як свідоме подолання у собі відчуття неприязні до інаковості іншої людини, а зараз толерантність визначається через ціннісне ставлення до людей. Е.Ю.Клепцова відзначає, що для толерантності є характерним виявлення інтересу до іншого, прагнення зрозуміти його і позитивно взаємодіяти з ним. Наявність позитивного образу іншої культури при збереженні позитивного сприйняття своєї власної, як важливі якості толерантності відзначають Н.М.Лебедева, Ф.М.Молхозова. Р.Р.Валітова зазначає, що толерантність припускає налаштованість людини на розуміння і діалог з іншим. Г.Д.Дмитрієв важливими властивостями толерантності вважає ухвалення, пошану, затвердження культурних відмінностей. Толерантність припускає усвідомлення того, що світ є багатовимірним, а отже, й погляди на цей світ різні і не можуть зводитися до одноманітності [6].

Дослідники визначають толерантність як основу свободи, пошану до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, культуру компромісу, діалог; особистісну або суспільну характеристику, що припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатовимірні (В.Тишков). Толерантність є новою основою педагогічного спілкування вчителя й учня, суть якого зводиться до таких принципів навчання, що створюють оптимальні умови для формування у дітей культури, гідності, самовираження особистості [5].

Одним із завдань формування особистості молодшого школяра є збагачення його моральними уявленнями і поняттями. Саме в молодшому

шкільному віці закладаються перші настанови, ціннісні орієнтації, формується зміст і структура мотиваційно-потребової сфери, ціннісне ставлення до сім'ї. Від своєчасності і повноти процесу виховання культури взаємостосунків молодших школярів залежить впевненість дітей у собі, цілісність переживань, стійкість ціннісних настанов і, зрештою, ефективність спілкування з людьми, ділових і сімейних взаємовідносин. Ступінь оволодіння ними у дітей різна, що пов'язано з загальним розвитком дитини, її життєвим досвідом. У цьому плані велика роль уроків музики, оскільки саме в процесі музичної діяльності, дитина знайомиться з навколишнім, природою, однолітками, їх радощами, невдачами. Світ музики впливає не тільки на свідомість, але і на відчуття та вчинки дитини. Музика може окрилити, викликати бажання стати краще, зробити щось хороше, допомагає усвідомити людські взаємовідносини, познайомитися з нормами поведінки.

На цьому життєвому етапі починає складатися взаємодія між 20 – 30 дітьми, які прийшли з різних мікросоціумів, з різним життєвим досвідом і з несформованістю комунікативної діяльності. Для плідного навчання в класі необхідно звести ці суперечності в процесі взаємодії до якоїсь загальної основи. Ненасильне, поважне ставлення, гармонізація відносин у класі, виховання толерантності сприяють розвитку співпраці. Виховання толерантності неможливе в умовах авторитарного стилю спілкування «вчитель – учень». Тому однією з умов виховання толерантності є освоєння вчителем певних демократичних механізмів в організації навчального процесу і спілкування учнів один з одним і з учителем [5]. Саме в початковій школі важливо навчити дитину, з одного боку, приймати іншого як значущого і цінного, а з другого боку – критично ставитись до власних поглядів. Орієнтація педагога на осмислення поведінки і вчинків дітей означає, що у виховній діяльності на перший план виходять завдання розуміння дитини. Заходи, в яких беруть участь батьки, служать прикладом взаємодії двох найважливіших чинників у житті дитини школи і сім'ї, об'єднали свої зусилля в навчальному процесі, спрямованому на виховання відкритого, неупередженого ставлення до людського різноманіття. Шлях до толерантності – це серйозна емоційна, інтелектуальна праця. В основі педагогічної діяльності вчителя необхідно покласти живе спілкування на основі живого слова, живого поняття, що, у свою чергу, важливо не саме по собі, а як шлях не просто до толерантності, розуміння, а шлях до толерантної взаємодії. Якщо педагог толерантний, він впевнений, відкритий, недирективний, доброзичливий, виступає по відношенню до учня в ролі наставника [2].

Мистецтво вчителя полягає в тому, щоб актуалізувати ті смислові структури свідомості учня, змістом яких були б настанови, якщо не на ухвалення позицій «інакомислячих», то, принаймні, на бажання досягнути їх значення.

Провідна роль в організації освітнього процесу як низки подій, належить педагогічному управлінню.

На рівні реалізації навчальної діяльності завдання педагогічного управління полягають у регулюванні діяльності учнів, шляхом створення ситуацій, сприяючих виявленню стриманості, поступливості, терпимості. Педагогічне управління набуває характер підтримки, рефлексії, актуалізації толерантної оцінки учнями подій та фактів, а також їх толерантної поведінки.

На рівні особистісних якостей учнів, педагогічне управління розв'язує завдання «матеріалізації» емоцій, відчуттів, переживань. У результаті педагогічних зусиль сформовані у школяра якості толерантності стають

стабільними. Для толерантної людини бути терпимим – позиція, норма життя. Усвідомлення значущості толерантних моделей поведінки, міжособистісного спілкування, фрагментів життя і життя в цілому – все це риси, ознаки толерантної людини, і сучасний освітній процес не може не приймати їх як базову педагогічну стратегію [1].

Ідея формування толерантних властивостей і особливостей поведінки молодших школярів може бути реалізована лише за умови перетворень на всіх етапах організації навчального процесу. Від загальних уявлень про толерантність (з опорою на ціннісні орієнтації суспільства в цілому) в навчальному процесі, (ситуативно – особистісні значення, смислові настанови, смислові освітні мотиви, так і стійкі – смислові конструкти, диспозиції і цінності), що складаються у дітей, треба переходити до формування толерантних властивостей кожної конкретної дитини з урахуванням його неповторної індивідуальності [1].

Висновки. Виховання толерантності можливе тільки в умовах толерантного освітнього середовища. Толерантність перетворилася на норму загальнолюдського спілкування, яка потребує новому підході до її вивчення, зумовлює необхідність формування толерантності в практиці освітньої діяльності, створення для цього педагогічних умов і обліку певних особливостей. Для виховання толерантності у молодших школярів надзвичайно важливим є ознайомлення їх з мовою, культурою, побутом музикою різних народів, що дає можливість на практиці затверджувати принципи безконфліктного взаєморозуміння і співпраці.

Література

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании/ Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С.13–15.
2. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности// Мемориал. – 2001. – №24. – С.61–63.
3. Кукушин В.С. Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме, пособие для учителя. – Ростов н/Д: ГинГо, 2001. – 404 с.
4. Риэрдон Бетти Э. Толерантность – дорога к миру. – М., 2001. – 146 с.
5. Семина Л.И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия// Семья и школа. – 2001. – №11–12. – С. 36–40.
6. Степанов П. Как воспитать толерантность?// Народное образование, 2001. – С. 14–17.
7. Тилова Х.Х. Принципы формирования толерантности// Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – № 2 (31). – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – С.150–155.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

У. Михайлишин

ТЕКСТОТВОРЧІ ПОТЕНЦІЇ КОСМОГОНІЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Постановка загальної проблеми і її зв'язок із науковими завданнями. Розвиток комунікативної лінгвістики виявляє необхідність вивчення функціонування одиниць різних рівнів у процесі комунікації, встановлення особливостей змісту і форми мовних знаків у системі мовлення, в тексті.

Постановка завдання. Особливої уваги заслуговує виявлення текстотворчих потенцій космогонічних фразеологічних одиниць, оскільки процес реалізації значень є одночасно і процесом текстотворення; космогонічні фразеологізми в такому випадку є своєрідною семантичною домінантою серед інших елементів тексту, які беруть участь у з'ясуванні їх значення.

Актуальність дослідження полягає у виявленні закономірностей контекстної реалізації семантичної структури космогонічних фразеологічних одиниць на матеріалі художньої літератури і публіцистики, що не було ще предметом наукових студій.

Метою цієї розвідки є дослідження текстотворчих функцій космогонічних фразеологічних одиниць німецької мови на матеріалі художнього і публіцистичного стилів.

Наукові результати. Текстотворча функція космогонічних фразеологічних одиниць розглядається як ступінь впливу їх значення на семантичний обсяг і структуру тексту. Космогонічні фразеологізми характеризуються відносно високою мірою узагальнення семантики і досить часто, як будь-який виокремлений вираз, не розкриває свого змісту в межах одного речення.

Семантична структура космогонічних фразеологічних одиниць по різному співвідноситься із семантикою оточуючого тексту, що дозволяє ввести в методіку функціонального вивчення досліджуваних фразеологічних одиниць поняття семантичного „радіусу дії” [6], сферою реалізації якого є відповідна «текстова зона», або інакше – фрагмент тексту. В художньому чи публіцистичному творі розрізняються фрагменти тексту, які організуються передусім потребою автора виразити зміст, тобто вони об'єднуються певною семантичною спільністю [5, 117; 11, 4]. Фрагмент може бути розглянутий як результат членування цілого тексту (тобто як сегмент тексту) і як результат об'єднання речень у складне синтаксичне ціле, або інакше – надфразову єдність.

Одним зі способів виявлення текстотворчих потенцій космогонічних фразеологічних одиниць є контекст потенціально-конструйований семантичним радіусом дії вказаних фразеологічних одиниць. Саме в цьому випадку контекст стає «невід'ємною умовою формування тексту», а «зміст будь-якого обмеженого тексту настільки тісно взаємодіє з контекстом, що в принципі можна говорити про дві сторони одного і того ж явища» [1, 63]. Такий контекст являє собою не що інше, як текстовий фрагмент. Наприклад:

Indes ist es gerade die Wirtschaftspolitik, die Lulas Regierung noch über Wasser hält. Zusammen mit Finanzminister Antonio Palocci hat Lula die Inflation in Schach gehalten, die Staatsschuld von 60 auf fast 50 Prozent gesenkt und das Land vom Tropf des Internationalen Währungsfonds befreit. Gleichzeitig schnellte

die Konjunktur im vergangenen Jahr um 4,9 Prozent in die Höhe, dieses Jahr werden mindestens drei Prozent erwartet. [15:161]. У наведеному уривку всі елементи контексту підпорядковуються основній меті – розкриттю змісту фразеологічної одиниці нім. *sich kaum über Wasser halten* – укр. *ледве триматися на поверхні; ледве зводити кінці з кінцями* [9: 609].

Семантичний радіус дії досліджуваних фразеологічних одиниць визначається такими параметрами: глибиною семантичних зв'язків фразеологізму з елементами тексту, що оточує його; характером елемента, що вступає в семантичний зв'язок із фразеологізмом; характером самого семантичного зв'язку.

Глибина семантичного зв'язку космогонічного фразеологізму з елементами оточуючого тексту визначається кількістю елементів, що вступають у семантичний зв'язок із фразеологізмом, і протяжністю цих зв'язків. Між двома вказаними вимірами і мірою інформативної значеннєвості фразеологічної одиниці існує прямо пропорційна залежність: чим більше елементів вступає у семантичні зв'язки, тим вищий ступінь його інформативної значеннєвості в тексті. Якщо в наведеному вище фрагменті тексту опустити інформативно значеннєву фразеологічну одиницю *sich über Wasser halten* і семантично пов'язані з нею словосполучення „*die Inflation in Schach gehalten*“, „*die Staatsschuld von 60 auf fast 50 Prozent gesenkt*“, „*das Land vom Tropf des Internationalen Währungsfonds befreit*“, „*schnellte die Konjunktur im vergangenen Jahr um 4,9 Prozent in die Höhe*“, то текст позбавляється інформативного ядра і не має смислу. Тому глибина семантичних зв'язків досліджуваних фразеологічних одиниць пов'язана зі ступенем їх інформативності в тексті.

Семантичний радіус дії фразеологізмів, що відображають космогонічну картину світу, визначається також характером елемента, що вступає з ними в семантичний зв'язок, тобто тією комунікативною роллю, яку цей елемент виконує в структурі речення. Так, фразеологічна одиниця, вжита в наведеному вище прикладі у предикативній функції, стає комунікативним центром висловлювання.

Включаючись у контекст, тобто стаючи фактом мовлення (див. [1, 13] та ін.), предикативні фразеологічні одиниці використовуються для характеристики одиничного випадку, події. Це зумовлює необхідність пристосування їх до потреб контексту: під впливом контексту реалізуються семантичні потенції всієї фразеологічної одиниці або окремих її компонентів.

Незважаючи на те, що предикативні фразеологічні одиниці характеризуються постійністю лексичного складу, при включенні у контекст їх лексичний склад (а це переважає в мовленнєвій практиці), предикативні фразеологічні одиниці можуть зазнавати різні зміни зі змістового боку. Узагальнене значення всієї предикативної фразеологічної одиниці стає конкретнішим, оскільки фразеологізм використовується відповідно до певного факту, якоїсь події.

Центральним об'єктом відображення в літературному творі виступає людина, а всі події і ситуації, описані в тексті, є засобом її всебічного показу. [3, 86; 12,13]. Космогонічні фразеологічні одиниці слугують при цьому одним з основних елементів створення портрету, характеристики внутрішнього, психологічного стану персонажу, його соціальної приналежності.

У цьому відношенні вартим уваги є розгляд космогонічного фразеологізму, що утворює в конкретному мовленнєвому висловлюванні своєрідний семантичний комплекс, значення якого актуалізується залежно від

комунікативної настанови й мети висловлювання: 1) у попередньому контексті, б) у наступному контексті.

Зупинимося на вживанні космогонічної фразеологічної одиниці, що зумовлена попереднім контекстом. Космогонічна фразеологічна одиниця може містити у собі висновок як наслідок із попереднього певного висловлювання опису, безпосередня причина якого пояснюється або в найближчому певному реченні частини тексту, або в більш широкому контексті, обсяг якого іноді збільшується до обсягу всієї розповіді в цілому. Наприклад:

*Zufällig hatte der leitende Ingenieur seiner Fabrik einmal Dierks Bücher gesehen. Dierk war erbost, als er die Achseln darüber zuckte und ihm riet, nur ein paar dünne Hefte durchzuarbeiten, diese aber gründlich. Doch merkte er rasch, daß er so weiterkam, und war selbst erstaunt, wie bald er **festen Boden unter die Füße bekam***[14,116]. Початок наведеного фрагмента може вважатися визначальним у з'ясуванні причини того, про що йдеться в реченні, яке містить фразеологічну одиницю *festen Boden unter die Füße bekommen*. Вона являє собою суттєву частину висловлювання–висновку із попереднього контексту. У цьому випадку обсяг і семантична структура текстового фрагменту задається семантичним „радіусом дії” космогонічної фразеологічної одиниці *festen Boden unter die Füße bekommen*, що дає характеристику внутрішнього, психологічного стану особи.

Розглянемо ситуацію вживання космогонічної фразеологічної одиниці, що зумовлено наступним контекстом. Як правило, ці відношення пояснювального типу: *Im Chemnitz war der Boden für ihn zu heiß geworden. Vier Monate hat er gearbeitet, dauernd gehetzt, stets von Verrat bedroht* [16, 49]. Фразеологізм, входячи в одне з речень, між якими встановлюються пояснювальні відношення, може вказувати на такі ознаки особи, які виявляються істотними для розуміння наступних або попередніх описів різноманітних дій, станів, вчинків персонажу. В наведеному вище фрагменті мотивація вживання фразеологізму нім. *j–mdm. wird der Boden (unter den Füßen) zu heiß* – укр. *у кого–небудь горить земля під ногами; хто–небудь змушений втікати від небезпеки*, здійснюється в наступному контексті, між вказаною фразеологічною одиницею і наступною розповіддю встановлюється відношення пояснювального типу. У пояснювальній частині тексту описуються дії героя, що пояснюють початкову характеристику автором його психологічного стану. Текстовий фрагмент конструється семантичним „радіусом дії” вжитої фразеологічної одиниці.

Розрізняються семантичні зв'язки вказаних фразеологічних одиниць з елементами тексту, що їх оточує: 1) сильні і слабкі; 2) анафоричні і катафоричні; 3) контактні і дискантні.

Сильні і слабкі семантичні зв'язки аналізованих фразеологічних одиниць зумовлюються двома факторами: позицією фразеологізму у текстовому фрагменті, а також мірою узагальнення в позначенні ознаки людини, ситуації тощо. Сильною виявляється позиція фразеологічної одиниці в реченні на початку текстового фрагменту, а також у його кінці. У цьому випадку фразеологічна одиниця здатна своїм значенням створювати семантичний обсяг і структуру текстового фрагменту, наприклад:

Dierk hatte ein tüchtiges Arbeit hinter sich. Auf sechs großen Farmen hatte er seine Anlagen gebaut, und wenn er wollte, hatte er hier noch für manches Jahr Arbeit und Verdienst. Freilich, leicht war es ihm nicht geworden. Mit eisernem Fleiß hatte er die Landessprache erlernen müssen, wobei ihm Fied schon auf der Überfahrt ein ungeduldiger Lehrer gewesen, denn so willig auch die großen

Landbesitzer ihre kommende Ernte für guten Preis an der deutschen Kaufmann losschlugen, so mißtrauisch und vorsichtig waren sie doch, wenn sie selber kaufen sollten. Bis Fied dem bedrängten Freunde beisprang und nach ein paar Flaschen schwerer Rotweins dem größten Besitzer in unermüdlicher Rede bewies, wie mangelhaft seine Einrichtungen eigentlich wären und daß er sich selbst den größten Schaden zufügte, wenn er sich nicht die allerneuesten deutschen Maschinen anschaffte. Da hatte Dierk endlich mit heißem Kopf seinen ersten Auftrag verbuchen können [14: 205].

Слабкою є позиція фразеологічної одиниці в реченні, що займає серединне положення у текстовому фрагменті. У середній позиції фразеологічна одиниця, зазвичай, актуалізує свої значення в одному автосемантичному реченні, наприклад:

Da vergaßen sie beide, daß sie inzwischen alt geworden waren, und fühlten nur mit trotzigem Herzen das Unrecht, das sie erlitten hatten, und daß sie um Glück ihrer Jugend betrogen worden waren. Dem Voßbauern wallte das Blut auf. Die Leidenschaft brach aus ihm hervor wie ein wilder Bach, der, lange gehemmt, endlich die Felsen zur Seite scheidert und talwärts braust [14: 262].

Характер семантичних зв'язків космогонічних фразеологізмів з оточуючим контекстом залежить також від міри складності й узагальнення вираженого. Найбільше широким семантичним „радіусом дії” володіють космогонічні фразеологічні одиниці, що означають риси характеру або психічний стан людини, а також оцінні фразеологізми, що відрізняються високим ступенем абстрактності значень. Ці фразеологічні одиниці дозволяють експлікувати в оточуючій текст конкретизацію, мотиви, причини подібного прояву людини, а також підстави для оцінки.

Анафоричні, катафоричні, контактні й дистантні зв'язки визначають рівень злиття досліджуваних фразеологічних одиниць з елементами оточуючого тексту, що розкривають їх значення.

Для того, щоб показати двояку залежність фразеологічної одиниці від лінійного й вертикального елементів семантичної структури тексту, використаємо поняття інтерпретуючого контексту, тобто відрізка тексту, необхідного і достатнього для конкретизації, уточнення значення космогонічної фразеологічної одиниці і мотивації її вживання.

У сильній текстовій позиції космогонічна фразеологічна одиниця може бути пов'язана з інтерпретуючим контекстом за допомогою анафоричного або катафоричного зв'язку. Анафоричні зв'язки зазвичай відправляють до сказаного раніше, тому вони характерні для фразеологічних одиниць, що знаходяться в кінці текстового фрагменту, наприклад:

Petra M. hat mit äußerster Heftigkeit zugestochen – 15-mal bei den Kindern, bei sich selbst durchstieß sie eine Rippe und zerfetzte sich die Lunge. Das Messer ging haarschaft am Herzen vorbei. Was hatte sie in eine solche Raserei versetzt? Wäre die Frau nicht von ihrem Bruder gefunden worden, hätte sie nicht überlebt. Ihr Leben hing an einem seidenen Faden [18, 48]. Текстовий фрагмент конструється семантичним „радіусом дії” фразеологічної одиниці нім. *etw. hängt an einem (dünnen, einzigen, seidenen) Faden* – укр. *що-небудь висить на ниточці (або на волосинці), тримається на волосинці [9,163]*, що відображає фізичний стан людини.

У таких випадках у функції семантично реалізуючої космогонічної фразеологічної одиниці входить „резюмування” змісту текстового фрагменту, а весь текст, що передує фразеологічній одиниці, є інтерпретуючим. Для макроконтексту досліджуваної групи фразеологічних одиниць вирішальним

фактором є попереднє знання можливого значення фразеологічної одиниці. Якщо інтерпретуючий контекст передує семантично реалізованому фразеологізму, то він виконує пресупозиційний характер. Семантичний контекст через пресупозицію наявний у будь-якому тексті, і деякою мірою він маркує межі текстового фрагменту, зв'язки в якому набувають не стільки формального, скільки смислового характеру.

Вплив катафоричних зв'язків найяскравіше проявляється в тому випадку, коли космогонічний фразеологізм, що семантично реалізується, розміщений у реченні на початку текстового фрагменту. Катафора – „засіб зв'язку елементів тексту, що полягає у звертанні до наступних елементів” [10, 469]. При такій позиції космогонічного фразеологізму в текстовому фрагменті весь наступний контекст набуває характеру інтерпретуючого. Семантичні зв'язки фразеологізмів досліджуваної функціонально-семантичної групи з інтерпретуючим контекстом можуть бути контактними й дистантними.

Контактна сполучуваність – як „примикання фразеологізму, що семантично реалізується, є його актуалізатором як у постпозиції, так і в препозиції” [8, 172]. Таким чином, контактні зв'язки можуть бути як анафоричними, так і катафоричними.

Точному поясненню вибору тієї чи іншої космогонічної фразеологічної одиниці сприяє функціонально-дифференціуючий контекст, що дозволяє пояснити вибір фразеологічної одиниці у тексті як контекстуальними умовами, так і прагматичними факторами.

У лінгвістичній літературі досліджуються тісні зв'язки висловлювання з ситуацією мовлення [7, 12]. Загальноновизнано, що ситуація в усному мовленні відіграє настільки ж важливу роль, як і контекст у письмовому. Тому в останні роки виник термін «конституація», яка самою своєю будовою передає ізофункціональність з контекстом. Конситуативними є такі висловлювання, в яких вербалізоване «не все значення, передання якого є метою цього комунікативного акту» [4, 192]. Із позицією вибору необхідної космогонічної фразеологічної одиниці у тексті всі вживання вказаних фразеологічних одиниць є конситуативними. Можна виділити такі види контекстуальних ситуацій:

1. Ситуація представлення.

Це ситуація, у якій автор здійснює першочергове знайомство з персонажем. При цьому на початку тексту без усяких обмежень уживаються фразеологічні одиниці, що називають очевидні, наочні, зримі ознаки людини. Зазвичай ці космогонічні фразеологічні одиниці визначають різні властивості зовнішності особи:

Ja, das war ein Kerl, der Voßbauer! Groß und wie eine Tanne gewachsen, den Kopf lang und schmal, und Kinn und Nase kühn und kantig, als war's aus Holz geschnitten [14, 6]. У ситуації початкового знайомства неможливе вживання неочевидних ознак людини.

2. Ситуація переходу від представлення до знайомства.

У цій ситуації автор уживає фразеологічні одиниці, що позначають неочевидні ознаки людини, які зазвичай складають її своєрідність і відрізняють від інших персонажів художнього тексту. Таку текстову функцію космогонічних фразеологізмів ми розглядаємо як власне характерологічну. У цій текстовій функції використовуються космогонічні фразеологічні одиниці, що позначають внутрішні, психологічні властивості суб'єкта, вони зумовлюють індивідуальність і неповторність художнього образу:

Ich sah sie an. Sie erschien mir wie aus einer anderen Welt. Ich konnte mir absolute nicht vorstellen, was sie war und wie sie lebte [17: 33].

3. Ситуація переходу від знайомства до знання.

У тих випадках, коли характерні ознаки діючих осіб уже вказані в тексті, автор може проводити зіставлення персонажів згідно з очевидними ознаками. Текстові функції космогонічних фразеологічних одиниць у подібній ситуації можуть бути кваліфіковані як функції створення контрасту:

Fried Kassens Mutter freilich, die zeigte mit ehrlichen Stolz, daß ihr Sohn es zu etwas gebracht hatte draußen in der weiten Welt, nahm ohne Bedenken die Zinsen ihrer guten Erziehung in Empfang und freute sich vielleicht ein klein wenig des Neides der guten Nachbarn. Dierks Mutter aber war aus anderem Holz geschnitzt, sie mußte mitkämpfen und mitholfen – was war ihr sonst das Leben? [14, 208]. У цьому фрагменті тексту автор протиставляє двох героїнь, двох матерів.

4. Ситуація „втілення знання”.

Ця ситуація найбільш наочно проявляється в авторських узагальненнях, або сентенціях. Узагальнення може проявлятися також у мовленні тих персонажів, які здатні роздумувати абстраговано, „бачити з боку”. Фразеологічні одиниці у сентенціях належать до узагальненої особи, а їх функція в текстовому фрагменті визначається як типізуюча. Наприклад:

Sie haben's gut, Sie sind allein, sagte Hasse. Alles ganz schön, – wer allein war, konnte nicht verlassen werden. Aber manchmal, abends, dann zerbrach das künstliche Gebäude, das Leben verwandelte sich in eine schluchzende, jagende Melodie, einen Strudel von wilder Sehnsucht, von Begehren, Schwermut und Hoffnung, herauszukommen aus diesem sinnlosen Betäuben, heraus aus dem sinnlosen Geleier dieser ewigen Drehorgel, ganz gleich, wohin es ging. Ach, dieses armselige Bedürfnis nach einem bißchen Wärme, – konnten es denn nicht zwei Hände sein und ein geneigtes Gesicht? Oder war das auch nur Täuschung und Verzicht und Flucht? Gab es denn etwas anderes als Alleinsein? Ich schloß das Fenster. Nein, es gab nichts anderes. Für alles andere hatte man viel man zu wenig Boden unter den Füßen [14, 208]

Таким чином, функціонально–диференціюючий контекст космогонічних фразеологічних одиниць насправді зумовлений художнім твором в цілому, оскільки тільки в закінченому мовленнєвому середовищі можна виявити певні контекстуальні ситуації і пояснити вибір фразеологічної одиниці з погляду мовця (автора або іншого персонажу).

У всіх вищенаведених фрагментах тексту космогонічні фразеологічні одиниці мають логічний наголос і на цій основі конструюється семантичний „радіусом своєї дії” типові текстові фрагменти з якісно–рематичною домінантою [5, 120 – 121].

Згідно зі структурою такі текстові фрагменти являють собою смисловий блок, усі елементи якого підлягають розкриттю змісту одного виразу–домінанти – фразеологічної одиниці, що відображає космогонічну картину світу.

Космогонічні фразеологічні одиниці можуть брати участь у реалізації такої ознаки тексту, як категорія зв'язності. Наприклад:

Das Mädchen saß zwischen Lenz und mir. Es hatte den Mantel ausgezogen und trug darunter ein graues englisches Kostüm. Um den Hals hatte es ein weißes Tuch geknüpft, das aussah wie eine Reitkrawatte. Ihr Haar braun und seidig und hatte im Lampenlicht einen bernsteinfarbenen Schimmer. Die Schultern waren sehr gerade, aber etwas vorgebeugt, die Hände schmal, überlang und eher etwas knochig als weich. Das Gesicht war sehr schmal und blaß, aber die großen Augen gaben ihm eine fast leidenschaftliche Kraft. Sie sah sehr gut aus, fand ich; – aber ich dachte mir nichts weiter dabei.

Lenz dagegen war jetzt Feuer und Flamme. Es war völlig verwandelt gegen vorhin. Sein gelber Schopf glänzte wie die Haube eines eines Wiederhopfs. Er ließ ein Feuerwerk von Einfällen los und beherrschte mit Binding zusammen den Tisch [17: 16].

Фразеологічна одиниця нім. *Feuer und Flamme für j–n, etw. sein* – укр. розм. *запалати пристрасстю до кого–чого; палати пристрасстю* [9, 175] вжита на основі попереднього фрагменту, як протиставлення почуттям іншого героя. Фрагмент із цією фразеологічною одиницею є результатом попереднього опису портрета й одночасно спонукальником вираження наступного, але антонімічного опису дій іншої особи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз макроконтекстних зв'язків космогонічних фразеологічних одиниць дозволяє встановити їх текстотворчі потенції, пов'язані зі специфікою власної семантики; внести деякі уточнення у виділення типів контекстів реалізації значень досліджуваних фразеологічних одиниць, що визначаються як лінійною семантичною структурою тексту (функціонально–диференціюючий контекст і контекст, потенційно–конструйований семантичним радіусом дії вказаних фразеологічних одиниць), так і його вертикальною семантичною організацією (інтерпретуючий контекст); виявити участь досліджуваних фразеологічних одиниць у формуванні зв'язності тексту.

Досліджувана проблема, розгорнута в статті, не претендує на кінцеве її розв'язання. Перспектива розвідки полягає у подальшому встановленні закономірностей реалізації в художньому чи публіцистичному текстах семантичної структури космогонічних фразеологічних одиниць німецької мови.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл (Логико–семантические проблемы). – М.: Наука, 1976.
2. Архангельский В.Л. Семантика фраземного знака // Проблемы русской фразеологии. – Тула: Наука, 1970.
3. Гончарова Е.А. Лингвостилистические средства создания образа персонажа в художественном тексте. – В сб. Лингвистические исследования художественного текста. – Л.: Наука, 1983.
4. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М.: Наука, 1981.
5. Золотова Г.А. Роль ремы в организации и типологии текста. – В кн.: Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979.
6. Ильенко С.Г. О семантическом „радиусе действия” предложения в тексте. – В сб.: Теория языка. Методы его исследования и преподавания. – Л.: Наука, 1981.
7. Кодухов В.И. Контекст как лингвистическое явление. – В кн.: Языковые единицы и контекст. – Л.: Наука, 1973.
8. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин–тов и фак–тов иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1986.
9. НРФС: Немецко–русский фразеологический словарь. / Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. – М.: Русский язык. – 1975.
10. Николаева Г.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста. – В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. – М.: Прогресс, 1978.
11. Одинцов В.В. Стилистика текста. – М.: Наука, 1980.
12. Чернухина И.Я. Очерк стилистики художественного прозаического текста. Факторы текстообразования. – Воронеж: Изд–во Воронежского университета, 1977.
13. Шахнович О.В. Незамкнутые устойчивые фразы как единицы языка и речи // Проблемы устойчивости и вариатности фразеологических единиц. Тула: 1986.
14. August Hinrichs. Das Licht der Heimat Roman Fackelverlag Olten. Printed in Germany. – Stuttgart–Salzburg, 1958.
15. Focus Nr. 3529. – August 2005.
16. Bredel W. Die Prüfung. – Berlin, 1985.

17. Remark Erich Maria Drei Kameraden. – Roman. – Büchergilde Gutenberg. Frankfurt am Mein.

18. Der Spiegel №38/13,9.04.

С.Червонецька

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Велика Британія як острівна держава має лімітований територіальний простір суходолу. Вона розташована на двох великих островах: острів з одноіменною назвою „Велика Британія”, на якому розташовані Англія, Уельс та Шотландія, та острів Ірландія, на якому знаходиться Північна Ірландія, яка становить складову частку країни. Окрім зазначених територій до складу Великої Британії входить ще понад 5500 невеликих островів, розташованих в Атлантичному океані, Ірландському і Північному морях та у протоці Ла Манш, що омивають її береги. Клімат країни морський. Завдяки теплій течії Гольф-стріму середня температура повітря у січні не падає нижче +1°C, а середня температура повітря у липні не перевищує +18°C. Це створює комфортні умови для вегетації. Так трав'яний покрив тримається протягом усього року. Деревинна рослинність та кущі мають достатньо вологи і тепла для розвитку. Ще за часів середньовіччя Велика Британія мала густі ліси, в яких водилося багато дичини. З власної деревини будувалися славнозвісні морські кораблі, на яких здійснювалися великі географічні відкриття. Але протягом промислової революції, яка розпочалася в Англії у XVII столітті, природні ліси були майже винищені й сьогодні вони становлять близько 3% всього лісового масиву країни.

Велика Британія має значні запаси прісної води, сконцентровані у багаточисельних річках, озерах, водоймищах. Найбільшими річками в країні є Темза, Северн, Клайд, Трент, Мерсі. Унікальним не тільки для країни, а й для людства є Озерний край, на терені якого розташовано 16 природних озер і кілька водосховищ.

Природний ландшафт країни є різноманітним: горні краєвиди межують з долинами, вересовими пустелями, болотами, великими за площею парковими зонами, вапняними та крейдовими брилами, які забезпечили їй поетичну назву „Альбїон”.

У адміністративному відношенні країна поділяється на чотири автономні державні утворення (Англію, Шотландію, Уельс, Північну Ірландію), які разом становлять Об'єднане королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Номінальним головою країни є король або королева. Законодавчим органом є двопалатний парламент, який складається із палати лордів і палати общин. Виконавчу функцію здійснює кабінет міністрів, очолюваний прем'єр міністром.

Порівняно невелика площа країни відносно чисельності населення (понад 60 млн. чоловік) утримується у належному стані завдяки високому рівню загальної культури, дотримання національних традицій, любові до рідної землі, поваги до свого та інших народів. Значну роль у формуванні британського характеру, відповідального становлення до природного довкілля та культурної спадщини, які дісталися британцям від попередніх поколінь, відіграє школа. Тому уряд країни приділяє значну увагу подальшій розбудові й розвитку

шкільної освіти, її удосконаленню, підвищенню якості та результативності навчального процесу, важливу складову якого становить екологічна освіта. Дана галузь педагогічної науки і практики становить важливу частку загальноосвітньої підготовки молодого покоління в школі. З нею пов'язуються надії і сподівання британців на виховання екологічно компетентних громадян, які здатні плідно розв'язувати проблеми довкілля, забезпечувати екологічно безпечне майбутнє для своєї країни. Розгляд та конструктивний аналіз розвитку шкільної екологічної освіти у Великій Британії дозволять виявити основні чинники, що зумовлюють природоохоронні традиції в країні та розкрити методологічні засади сучасної екологічної освіти в школі. Недостатнє висвітлення історико-ретроспективних аспектів шкільної екологічної освіти у Великій Британії зумовила вибір теми даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми на які спирається автор. Питання пов'язані з вивченням та аналізом шкільної екологічної освіти у Великій Британії розглядаються в публікаціях Г. Марченко, Я. Полякової, Н. Шкарбан, В. Червонецького. Значне місце в розумінні сучасних процесів реформування й розвитку шкільної освіти в країні посідають роботи В. Вульфсона, Н. Воскресенської, В. Лапчинської, З. Малькової, В. Пилиповського.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Історико-ретроспективні аспекти екологічної освіти в школах Великої Британії знаходили відображення як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці. Але в них зосереджувалась увага переважно на новітньому етапі розвитку екологічної освіти (70-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). У даному дослідженні здійснено спробу виявити глибинні джерела прищеплення молодому поколінню поважливого ставлення до природи, яке сформувалося в стійку традицію британського народу, перетворилося в показник його національної культури. Екологічна відповідальність як норма поведінки у соціоприродному довкіллі становить на сьогоднішній день важливу складову загальноосвітньої підготовки молоді шкільного віку в країні. У зв'язку з цим актуалізується питання висвітлення основних етапів становлення шкільної екологічної освіти у Великій Британії, які передували її сучасній стадії розвитку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити основні етапи розвитку екологічної освіти у Великій Британії як складової навчально-виховного процесу в школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Децентралізований характер шкільної освіти у Великій Британії забезпечує можливість варіативного пошуку підвищення якості загальноосвітньої підготовки учнів, в тому числі й у галузі сучасної екології, яка найбільш оптимально відповідає сьогоденним вимогам навчання і виховання молодого покоління. Британські педагоги, принаймні В. Марсден, стверджують, що формування у молодого покоління поважливого ставлення до природи має давню традицію, яка спирається, в першу чергу, на біблійні настанови щодо відповідального і хазяйського ставлення людини до природи [8, с.5]. У зміст шкільного навчання природоохоронні ідеї почали включатися ще у першій половині ХІХ століття. Оскільки „Закон божий” був обов'язковою навчальною дисципліною, то це сприяло розумінню учнями етичних сентенцій поведінки в природному довкіллі хоча й у біблійній інтерпретації. Відповідальність людини за наслідки діяльності в природі висловлюється такими рядками псалмів Старого заповіту, в яких

підкреслюється: „Земля є Божим творінням і все суще на ній створене Богом” [Псалми 23,24]. Усвідомлення релігійною людиною священних настанов сприймалося як норма життя, виявлення волі божої, яку не можна ігнорувати. Тому більшість британської людності сприймала ці настанови як природні й негативно ставилась до тих, хто їх порушував, або не усвідомлював як особистісно значущі. Нігілізм по відношенню до природи розцінювався як нехтування заповідями Божими [8,с.9]. Овіяне божественним промислом ставлення до природи прищеплювалось і молодому поколінню.

Етико-моральні напучення щодо взаємин людини з природою починають віддзеркалюватись і в світських виданнях природничого змісту. За приклад може послугувати посібник „Книга природи”, надрукований у 1803 році, в одному із розділів якого підкреслюється, що „грішні подібні бурхливому морю, яке ніколи не спочиває, а тому постійно перебувають у багні й грязюці... . Яка жахлива доля очікує тих, хто гине у вирі власних пристрастей” [7, с.11-12]. Аналогічні погляди знаходять відображення і в предметах географічного циклу. Принаймні у підручнику „Перша книга з географії для дітей” видана у 1838 році Т. Боурінгом містила в собі провідні біблійні ідеї обов’язків людини щодо природи, підкреслюючи неповторність дива створеного Богом. Мета такого підходу, за висловленням автора, полягає в тому, щоб допомогти нам (людям) „наблизитись до життя, що відповідає заповідям Творця і Христа, а також праведників Божих [3; с.1]. Релігійно-моральні настанови й оцінки діяльності людини в природі та ставлення до неї відіграють провідну роль протягом всього ХІХ століття. Аналізуючи конфліктні ситуації, що мають місце між людиною і природою, один із британських педагогів першої половини ХІХ століття П. Вейкфілд, оцінює руйнування в природному доквіллі як наслідок „людської жадоби і невгамованості потреб”. Люди забувають, – пише автор, – що „Бог довірив їм дбати про свої створіння, піклуватися про них” [12, с.111-112].

Морально-етичні сентенції в розкритті взаємостосунків людини з природою набувають подальшого поширення в змісті навчально-виховної роботи школи і в наступні періоди історії (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). Але їх педагогічна інтерпретація зазнає суттєвих змін відповідно до розвитку природничо-наукових знань та посилення матеріалістичного світогляду. Тим не менше звертання до традицій використання релігійних поглядів на призначення людини в природі збереглися й до сьогодення. Вони визнаються за вище втілення загальнолюдських чеснот.

Реальним відображенням морально-етичних настанов у вихованні в учнів любові до природи в школах Великої Британії є зосередження уваги на неприпустимості антигуманного ставлення до живих істот (птахів, звірів, рептилій, комах тощо). Однією з гострих проблем першої половини ХІХ століття, яка турбувала британських захисників природи, було масове захоплення співучими птахами. Обурення викликало поневолення даного виду птахів та їхнє утримання в клітках. У зв’язку з цим Королівське товариство з профілактики жорстокого ставлення до тварин розпочало публікацію статей в педагогічній пресі щодо неприпустимості знущань над божими створіннями та посилення роботи школи з гуманістичного виховання молодого покоління.

Особлива увага зверталася на виховання милосердя у міської молоді, принаймні лондонського передмістя, яка віддалена від природи [10,с.161]. Вимоги до захисту від „людської тиранії” поширюються й на інших представників живого, в тому числі й свійських тварин (собак, котів, свиней, овець, кіз тощо).

Поряд із зверненням до людяності по відношенню до природи посилюється тенденція її поетизації, романтичного відображення навколишньої дійсності. Мотиви природи знайшли відображення в образотворчому мистецтві, прозі, поезії. Яскравим представником поетичного оспівування природи, впевненості в її великих едукативних і виховних можливостях був видатний британський поет Вільям Вордсворт. Він гаряче доводив неприйнятність ідеї побудови залізниці в Озерному районі – одному із найпоетичніших природних куточків Великої Британії. Поет виявляв відверте засмучення з приводу того, що в Англії не залишилося вільного місця для душі. Йому дуже хотілося, щоб загородні котеджі будувалися в гармонії з природою, не порушуючи її цілісності [13, с.187].

Романтичні погляди на природу знаходять відображення і в змісті шкільної освіти першої половини ХІХ століття. Принаймні оповідання в шкільних читанках, включені в них вірші здебільшого присвячені природі або містять мотиви природи, виховуючи в учнів любов до неї. Виховання на ідеях краси і гармонії природи ставило за мету збуджувати у молодого покоління добросердні почуття, прищеплювати благородство думок і вчинків по відношенню до природи, захищати її від руйнування. Обмеженість науково-природничих знань про природне довкілля компенсувалася щирим бажанням запобігти його спотворенню, збідненню, виснаженню, нагадати людині її священний обов'язок перед власною совістю й іншими людьми. Ці тенденції зберігались і розвивались, видозмінюючись на наступних історичних етапах відповідно до рівня наукових знань про природу, людину та існуючі взаємозв'язки між ними.

Значні досягнення у галузі природничих наук у другій половині ХІХ століття відповідно позначились і на характері стосунків людини з природою. У цей період посилюються прагматичні погляди на природу, а природні багатства сприймаються за джерело збагачення та задоволення егоїстичних потреб. Утилітарно-споживацьке ставлення до природи завдає значної шкоди її екологічним параметрам. Погіршення стану природного довкілля в країні викликає занепокоєння у британських натуралістів, вчених, природознавців, любителів природи, багатьох пересічних громадян. Природоохоронні ідеї починають набувати поширення у британському суспільстві другої половини ХІХ століття. Це, у свою чергу, зумовлює потребу їхнього відображення у змісті шкільної освіти. Найбільш ємно вони представлені у предметах географічного профілю. Прикладом може послугувати підручник А. Гейке „Навчаємось географії”, виданий у 1879 році Королівським географічним товариством [5]. Він вважав за потрібне сформулювати у молодого покоління імунітет проти заподіяння зла природі, збуджувати любов до неї, критично поставитись до руйнівної діяльності дорослих [5,с.5]. Заслугою А. Гейке є те, що він у географічні знання намагався інтегрувати дані з інших наук, насамперед, фізіографії, елементарного природознавства тощо [8,с.4]. Його зусиллями шкільний курс географії починає набувати міждисциплінарного характеру, спрямований на формування в учнів комплексних знань про природне довкілля та застосування їх у природозахисних цілях. А. Гейке вважав за необхідне поєднувати заняття з географії як в класній кімнаті, так і за її межами. Його ідеї підтримували інші науковці другої половини ХІХ століття, в числі яких був Дж. Каухен – ентузіаст проведення польових практикумів, навчальних екскурсій, подорожей.

Ідеї та активна практична діяльність цих науковців сприяли заснуванню двох організацій: Шкільного товариства з вивчення природи (1903 р.) та

Шкільної асоціації подорожей (1911 р.), в яких природознавчій роботі у позакласний час приділялася значна увага.

У другій половині XIX – на початку XX століття у Великій Британії зусиллями П. Геддіса, одного із засновників шкільної екологічної освіти в країні, набуває поширення думка щодо важливості використання комплексного підходу до виховання активного захисника природи, дбайливого і далекоглядного господаря. Для цього, він вважав за необхідне надавати учням ґрунтовні знання про природу, закріплювати їх під час подорожей та екскурсій, а також практично використовувати під час роботи у шкільному саду. Саме таким чином, на думку педагога, учні матимуть можливість опанувати знання „про природу, в природі й для природи [4, с.527]. Причому значну увагу П. Геддіс приділяє краєзнавству як основі для подальшого осмислення природничих знань на більш масштабних рівнях організації природи. Запропонований ним погляд на природоохоронну освіту залишається актуальним і для сьогодення. Він фактично становить квінтесенцію сучасної екологічної підготовки молодого покоління в школах Великої Британії.

Суттєвий внесок у розвиток позашкільної екологічної освіти та започаткування дитячого природоохоронного руху у Великій Британії у першій половині XX століття було зроблено Вестлейкською молодіжною організацією, Орденом лісових лицарів, а також Шкільним союзом з вивчення природи. Провідним гаслом, яке супроводжувало дитячий і молодіжний рух на захист довкілля було „бачить і захоплюватись”, а не „шкодити та не руйнувати” [6, с.188].

Важливу роль у посиленні екологічної освіти учнівської молоді відіграла створена у 1926 році Рада із захисту сільської Англії. Ця організація брала активну участь у дискусії щодо подовження терміну навчання у школі, наголошуючи, що цей навчальний заклад є найважливішим періодом у житті людини, опанування нею корисних знань та використання їх із благородною метою в інтересах людини і природи.

Близькою за мотивами природоохоронної діяльності цієї організації була діяльність руху по спасінню передмість, в якому школярі відіграли помітну роль. На конференції, що проходила у Лейсестері, визначились основні напрями діяльності учнів щодо покращення екологічної ситуації у передмістях. У їх числі особливо підкреслювались і такі, як: прибирання та поновлення території передмість, котрі слугували батькам місцем проведення пікніків і які були залишені у непривабливому стані або пошкодженими; школи за підтримки батьків мають формувати групи протесту для збудження суспільної думки проти місцевої влади, яка не вирішує проблем передмість; організувати і поширювати фотовиставки, побудовані на контрасті пейзажів (натурального з його чарівною красою і забрудненого із зловонним сміттям та нечистотами), привабливих старих будинків і потворних нових. Такі фотOVERнісажі мають на меті формувати у молоді любов до краси і негативне ставлення до всього, що її потворить [11, с. 461].

Поряд із формуванням в учнів розуміння життєвої важливості збереження фізичного середовища, його захисту від забруднення речовинами матеріального походження вже на початку XX століття британські науковці звертали увагу на необхідність охорони природного довкілля від морального забруднення, яке надходить від людини внаслідок ігнорування загальнолюдських і національних цінностей. До них, зокрема С. Салібі, відносить й санітарно-гігієнічну культуру, оскільки нечистоплотність, навіть у побутовому відношенні, має властивість перетворюватись на другу природу

людини, розкладаючи не тільки її тіло, але й мозок, і думки, які він продукує, впливаючи тим самим на моральний склад людини [9,с.7-8]. Тому природоохоронні положення все більше набувають соціального характеру, а діапазон їх дидактичного застосування поширюється й на інші навчальні дисципліни, стає важливою складовою навчально-виховної роботи в позаурочний час. У зв'язку з цим значно посилюється роль біологічних знань.

У 20 роки ХХ століття британські педагоги відстоюють ідею включення природоохоронної проблематики в усі дисципліни біологічного профілю та доцільність віддзеркалювати в них як соціальні, так і моральні питання.

Потреба у формуванні в учнів громадянської позиції щодо природи та людини ініціювала включення природоохоронної тематики в предмети історико-суспільствознавчого циклу. Така спроба вже здійснюється у 30-ті рр. ХХ століття. Проте, не дивлячись на міждисциплінарний підхід до екологічного виховання молодого покоління в школах і позашкільних закладах Великої Британії, цілісне уявлення про проблеми довкілля в учнів не формувалося. Основними аспектами, на яких концентрувалася увага вчених, а відповідно й педагогів, були: духовне усвідомлення обов'язку захищати природу, моральна відповідальність за наслідки природоперетворювальної діяльності перед суспільством і власною совістю, охорона тих природних ресурсів і природних систем, що зазнали руйнування. Важливим досягненням природоохоронної освіти у Великій Британії в цей період є започаткування руху з формування масової свідомості щодо неприпустимості антигуманного поводження зі свійськими тваринами, мучительства живих тварин взагалі. Потяг до конструювання ландшафту, його естетичного оздоблення оформився в національну рису британського суспільства.

Разом з тим обмеженість природничих знань, наївно-оптимістичні погляди на природу як нескінченне джерело задоволення будь-яких потреб людини, перебільшення можливостей науково-технічного прогресу у їхньому забезпеченні були загальною помилкою людства, яка не обійшла й Велику Британію. Більше того ця держава, будучи в числі країн-лідерів й найвеличезнішою в світі імперією до кінця 40-х рр. ХХ століття значно вплинула на розвиток негативних процесів у екологічному відношенні як на глобальному, так і на національному рівнях.

Масштабне руйнування природного довкілля в країні пов'язується з епохою НТР, що розпочалася після другої світової війни. Забруднення природного довкілля в країні набуло загальнонаціонального масштабу й обернулося колосальними економічними збитками, спричинило до поширення канцерогенних, респіраторних, серцево-судинних захворювань, призвело до загибелі значної кількості людей. Так, у 1954 році тільки за один день в Лондоні загинуло від токсичного впливу смогу (суміш диму – від англ. smoke та природного туману – fog) понад 4 тис. людей. Вражаючими за наслідками техногенного руйнування природного довкілля у 60-ті – 70-ті рр. ХХ століття були й інші екологічні катаклізми в країні: низька якість питної води, забруднення водоймищ, повітря, ґрунтів, скорочення видів рослин і тварин. Екологічна катастрофа, що нависла над планетою, була наслідком руйнування екологічних систем на терені окремих держав, в числі яких територія Сполученого королівства становила один із небезпечних епіцентрів для нормального функціонування життя. Стати на перешкоді екологічного апокаліпсису здатна була нова філософія взаємин людини з природою, в якій цінність життя та якість природного оточення визнаються за найвищий смисл існування. Нові погляди на взаємовідносини людини з навколишнім

середовищем мають прищеплюватись з дитинства і стати внутрішньою потребою людини, порушення яких викликало б психологічний дискомфорт, призводило до духовного і морального краху. Тому суспільна думка у Великій Британії як й в усьому світі була звернена до освіти, в межах якої почала активно розвиватися нова галузь педагогічної теорії і практики – екологічна освіта. Розуміючи нагальність перебудови природи людини з метою кардинальної зміни її світоглядних уявлень щодо природного довкілля, в яких домінувало споживацько-привласнююче ставлення до нього на компенсаційно-відтворювальне, уряд Великої Британії у 1988 році ухвалює Національний план розвитку освіти в країні, в якому екологічний компонент займає важливе місце. Екологічна освіта в школі набуває міждисциплінарного характеру, а екологічні проблеми включаються в усі цикли навчальних дисциплін відповідно до їхньої логіки і структури. Важливим завданням шкільної екологічної освіти стає навчити учня поновлювати знання про проблеми довкілля протягом усього життя, формувати в нього потребу до активної природоохоронної діяльності. У зв'язку з цим посилюється акцент на взаємозв'язок класної, позакласної та позашкільної навчально-виховної роботи з охорони природи. Офіційного статусу екологічна освіта в країні та її обов'язковість в загальноосвітній підготовці молодого покоління набуває у 1996 році, після ухвалення урядом Національної стратегії екологічної освіти Великої Британії. У ній знайшли відображення принципові ідеї, напрацьовані попередніми поколіннями британських освітян і природоохоронців, які не втратили своєї актуальності за силою духу, глибиною думки, моральним наповненням, вірою у людський розум. Вчити й виховувати молоде покоління „у природі й для природи” становить провідну тенденцію в сучасній екологічній освіті Великої Британії, яка містить у собі кращий досвід попередніх поколінь щодо збереження природного довкілля.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведений аналіз розвитку шкільної екологічної освіти у Великій Британії свідчить, що її підвалини було закладено ще на початку XIX століття. Опанування учнями природничими знаннями та їх емпіричне використання мало базуватися на духовно-моральних принципах загальнолюдської і національної значущості, усвідомленням універсальної цінності природи для людини, в якому пізнавальний, розвивальний та естетичний компоненти посідають провідне місце. Ці складові сучасної екологічної освіти, в умовах комплексного руйнування природного довкілля у XXI столітті, набули нового якісного осмислення. Проте їхня гуманістична сутність залишається незаперечною.

Подальші розвідки у межах визначеної тематики можуть бути зосереджені на особливостях екологічної освіти молодших школярів у Великій Британії, на використанні народних традицій у формуванні екологічно відповідальної особистості, ролі християнського віровчення в екологічному вихованні школярів.

Література

1. Зарубежные страны. Выпуск 1: 1998-2003 г.г./Автор-составитель Я.М. Бердычевский. – Запорожье: Премьер, 2003. – 624 с.
2. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира. – М.: Экология и образование, 1992.- 96 с.
3. Bowring T. The First Book of Geography for Children. – London: J.Green, 1838.-142 p.
4. Geddes P. Nature Study and Geographical Education/ Scottish Geographical Magazine. – 1902. – October, 18. – P.527
5. Geikie A. The Teaching of Geography. – London: Macmillan, 1887. – 131 p.

-
6. Jenkins E. and Swinnerton B. The School Nature Study Union 1903–1994/History of Education. – 1996. – June, 25. – P.188
 7. Jhones B. The Book of Nature or the True Sense of Thing Explained and Made Easy to Capacities of Children. – London: F. and C. Pimington, 1803. – 126 p.
 8. Mardsen W.E. Environmental Education: Historical Roots, Comparative perspectives and Current Issues in Britain and the United States/The Journal of Environmental Education. – 1997. – V. 13. – № 1. – P. 6–29.
 9. Saleeby C.W. National Health and the Smoke Nuisance. – London: British Commercial Gas Association, 1930. – 360 p.
 10. Sandford A.L. Schools Pets as a Help in Moral Training/Papers on Moral Education: First International Moral Education Congress. – London: David Nutt. 1909.
 11. Saving the Countryside: How Schools Could Help/Times Educational Supplement. – October, 27. – 1928. – P. 520
 12. Wakefield P. Mental Improvement: or the Benties and Wonders of Nature and Art. – London: Harvey and Darton, 1823.
 13. Wordsworth W. On the Project Kenda and Windermere Railway/The Poetical Works of Wordsworth. – Oxford: Oxford University Press, 1951. – 224 p.
 14. Yong M. Family and Community Socialism. – L.: Institute for Public Policy Research, 1995. – 34 p.

ВИХОВАННЯ

С.Бадьора

МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ: РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА

Постановка проблеми... Структурно-методологічна компонента сучасної освітньої парадигми характеризується антропоцентричністю, гуманістичними домінантами, коли людина визначається головною цінністю педагогічної культури. Крізь призму цього ключовим завданням пенітенціарних шкіл виступає забезпечення змін у світогляді учнів, виховання людей громадянського суспільства. У зв'язку з цим основними принципами педагогічного впливу на неповнолітніх вихованців режимних установ повинні бути: педагогічний оптимізм; повага до особистості, розуміння душевного стану вихованця; розкриття мотивів і зовнішніх обставин девіантної поведінки; зацікавленість долею неповнолітніх девіантів.

Реалізація названих принципів неможлива без підвищення ефективності педагогічних досліджень з проблем девіантної поведінки та накреслення основних шляхів упровадження їх результатів у навчально-виховну діяльність пенітенціарних установ України. Отже, **актуальність** дослідження згаданих проблем очевидна. Цим зумовлене наше звернення до них.

Об'єктом дослідження пропонуваної статті виступає розгляд методик корекції девіантної поведінки: ресоціалізація та індивідуальна робота з різними категоріями девіантів

Мета нашої роботи – з'ясувати особливості індивідуальної роботи з різними категоріальними групами осіб з девіантною поведінкою та їх ресоціалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження... Аксиоматично, що ефективність роботи пенітенціарних установ залежить насамперед від активного запровадження методів психолого-педагогічного впливу на особистість неповнолітнього девіанта. Відтак великого значення набуває педагогічно грамотне використання індивідуального та диференційованого підходів до засудженого, що є основою виховної роботи в сучасних режимних установах.

Як свідчать спостереження, до основних напрямків індивідуальної роботи співробітників (вихователів, учителів, психологів, адміністрації) виховних колоній для неповнолітніх належать такі: вивчення особистості за допомогою різноманітних методик; визначення методів і прийомів психолого-педагогічного впливу та їх реалізація; аналіз результатів коригування й прогнозування подальшої поведінки девіантних осіб.

Слід сказати, що індивідуальна робота з різними категоріями неповнолітніх правопорушників починається, як правило, з вивчення документації, що їх характеризує. Педагогічну цінність становить, приміром, перша частина особової справи, що складається з постанови про обрання запобіжного заходу, копії вироку суду, анкети заарештованого, повідомлення про особистісні риси його характеру, довідки про наявність чи відсутність минулих судимостей, правопорушень, характеристики зі слідчого ізолятора тощо. Практика показує, що педагоги й психологи виховних закладів спеціального режиму часто застосовують прийом диференціації відомостей

про засудженого. У зв'язку з цим досить поширеною є методика складання схеми відповідних відомостей про неповнолітнього. Наведемо орієнтовний зразок такої схеми:

Відомості про засудженого			
Позитивні		Негативні	
Достовірні, представлені у вигляді фактів	Ті, що потребують уточнення (додаткових питань, анкетування, тестування)	Достовірні, представлені у вигляді фактів	Ті, що потребують уточнення (додаткових питань, анкетування, тестування)

Спираючись на результати вивчення практичних шляхів упровадження цього методу, В.Кривуша характеризує механізм його застосування: “Наприклад, з особової справи достовірно відомо, що засуджений має батьків, – це факти. Але необхідно з'ясувати, які взаємовідносини існують в сім'ї, як ставиться засуджений до своїх близьких, чи хотів би отримати побачення з ними, чи планує їм надавати матеріальну допомогу, адже нерідко буває й так, що стосунки в сім'ї були погані, за час перебування засудженого в слідчому ізоляторі батько скоїв злочин, в цій ситуації доцільно шукати інші збережені соціальні зв'язки: з близькими і далекими родичами, друзями, тобто з тими людьми, які можуть позитивно впливати на виправлення особистості засудженого. До негативних відомостей можна віднести, наприклад, той факт, що засуджений раніше вже відбував покарання у вигляді позбавлення волі. Необхідно з'ясувати, чи був він звільнений умовно-достроково, чи по закінченні строку, як поведив себе в колонії, якою оволодів виробничою спеціальністю, чи обирався в громадські формування засуджених, чи є в загоні або колонії знайомі по першій судимості, які в них стосунки тощо” [1, с. 113].

На наступному етапі – після глибокого вивчення документації, аналізу поведінки засудженого в карантині – проводиться перша ознайомча бесіда педагога-вихователя з ним. З-поміж основних завдань такої бесіди слід виділити: налагодження продуктивного психологічного контакту; отримання додаткової інформації про особистість неповнолітнього правопорушника, збережені позитивні соціальні зв'язки й стосунки; з'ясування та конкретизація його життєвих планів на майбутнє; визначення перспектив і под. Слід підкреслити, що ознайомча бесіда не повинна перетворюватися на допит, містити неприємні для підлітка запитання чи надмірне моралізаторство з боку педагога. Адже, як свідчать психологічні спостереження, тривале перебування неповнолітнього в слідчому ізоляторі, незручності при етапуванні, незадовільні матеріально-побутові умови, руйнування звичних соціальних зв'язків, характерний дефіцит душевної теплоти, розуміння та зростаюче відчуття ізольованості спричиняють превалювання негативних психічних станів, апатії, фрустрації, відчуження тощо. Ураховуючи вищезгадане, співробітники психолого-педагогічної служби виховної колонії під час ознайомчої бесіди повинні намагатися якщо не завоювати довіру чи прихильність підлітка, то принаймні не викликати в нього зайвої роздратованості, почуття ображеності, непотрібності. Подібні емоції й переживання значно ускладнюють подальшу ресоціалізацію осіб із девіантної поведінкою.

У сучасній пенітенціарній педагогіці з метою встановлення продуктивного контакту з девіантними особами застосовується так звана методика контактної взаємодії (розроблена Л.Філоновим і адаптована до сучасних реалій В.Кривушею

та В.Синьовим). Суть методики налагодження психологічного контакту полягає в організації педагогічної та психологічної роботи з неповнолітніми правопорушниками навіть тоді, коли виникають своєрідні бар'єри нерозуміння і неприйняття ним допомоги фахівців. При цьому в засуджених спостерігається, як правило, небажання йти на контакт, негативна налаштованість, настороженість, тривога, конфронтація і навіть відвертий опір. Методика контактної взаємодії складається з шести послідовних стадій встановлення взаємопорозуміння між педагогом (чи психологом) і неповнолітнім засудженим. Охарактеризуємо стисло кожен з них.

Перша стадія – “Накопичення первинної згоди” – передбачає “відкриття спілкування” (В.Кривуша), тобто зняття напруги, психологічних бар'єрів за допомогою позитивного ставлення педагога до відповідей засудженого й навпаки. Словом, відбувається накопичення взаємоузгоджень між учасниками ознайомчої бесіди. При цьому необхідно зважати на ряд важливих моментів, що полегшують взаємодію і взаємопорозуміння. Йдеться передовсім про правильний вибір теми першої бесіди (як правило, вона має бути нейтральною), розмову про питання й проблеми, з якими неможливо не погодитися, тактику “уникнення протиріч” тощо. Слід пам'ятати, що на цій стадії не обов'язково домагатися позитивних вербальних відповідей. Достатньо, щоб засуджений сам для себе внутрішньо погодився з тим, що говорить співробітник виховної колонії.

На другій стадії відбувається пошук спільних інтересів і внаслідок цього – скорочення дистанції між співрозмовниками, створення умов для “психологічного об'єднання”. Спільними інтересами можуть виступати хобі неповнолітнього, його зацікавлення, позитивні уподобання тощо. Основними передумовами, що забезпечують успішність у виокремленні й актуалізації найбільш значущих інтересів, вважаємо забезпечення психологічної рівності ролей співрозмовників та висловлення позиції щиро зацікавленого слухача.

Сутність двох наступних стадій зводиться до виявлення корисних (позитивних) та негативних (несприятливих) якостей для спілкування. Головним завданням для співробітника режимного закладу є визначення найбільш цінних якостей і рис характеру засудженого, що домінуватимуть у подальшому процесі спілкування, перевиховання й профілактики девіантної поведінки. Так само важливим є й виявлення негативних якостей, що згодом можуть перешкоджати контактній взаємодії. Спектр застосовуваних прийомів на цих стадіях надзвичайно широкий: зворотне повідомлення про себе, періодичне підбиття підсумків, підкреслення схожості власних поглядів із думками засудженого, застосування компліментів, втягування неповнолітнього в дискусію, суперечку, співставлення протиріч, так звані діагностичні питання (пропозиція висловити думку про інших людей) тощо.

Заключні етапи встановлення продуктивного спілкування й взаємопорозуміння включають у себе прийняття спільних для обох сторін правил – регуляторів розмови. Тут головними видаються принципи, скеровані на підвищення рівня взаємної зацікавленості, довіри, бажання спілкуватися, обмінюватися поглядами, думками. Доцільним на п'ятій і шостій стадіях є використання прийомів типу “звернення за порадою”, “демонстрація власних вчинків як прикладу”, “створення проблемних ситуацій”, “спонування до пошуків спільного рівня” і под. Перераховані прийоми налагодження контакту при ознайомчій бесіді із засудженими неповнолітніми спостерігаються головним чином на етапі їх перебування в карантині. Спостереження, проведені в Маріупольській виховній колонії, засвідчили й наявність інших

прийомів встановлення психологічного контакту. Йдеться, зокрема, про активне використання прийому демонстрації зацікавленості розповіддю неповнолітнього за допомогою вербальних (фрази типу “Я розумію”, “Будь ласка, продовжуйте...”, “Це дуже цікаво...”, “Не могли б Ви зупинитися на цьому докладніше...” та ін.) та невербальних (доброзичливий погляд, демонстрація жестів відкритості, кивки головою) засобів. Популярними є також прийоми “повторення” (відтворення того, що сказав співрозмовник, за допомогою фраз на кшталт “Тобто, Ви вирішили...”, “Якщо я правильно розумію, Ви...”, “Іншими словами, Ви намагалися...”), “віддзеркалення емоційного стану” засудженого (демонстрація розуміння не лише слів підопічного, а й його почуттів, переживань, емоційних станів), “узагальнення” важливої інформації і т.д.

Аналіз виховної роботи в сучасних режимних закладах дозволяє зробити висновок, що проведення ознайомчої бесіди виступає складовою частиною первинного психолого-педагогічного вивчення особистості новоприбулих засуджених і відбувається на стадії перебування їх у відділенні карантину, діагностики та розподілу. Утримання неповнолітніх девіантів в умовах ізоляції (орієнтовний термін перебування в карантині становить сім днів) дозволяє вирішити цілий ряд завдань виховного, психологічного й побутового характеру. Насамперед це первинне вивчення даних про особистість засуджених і проведення їх психологічної діагностики, ознайомлення засуджених із умовами та порядком відбування покарання, соціально-психологічна адаптація до нових умов тощо.

Первинне вивчення відомостей про неповнолітніх передбачає аналіз соціально-демографічних (родина і найближче оточення підлітка), кримінально-правових даних (специфіка злочину) та інформації про індивідуальні нахили, здібності й фізичні особливості засудженого. На підставі цього визначається подальша стратегія проведення індивідуально-виховної роботи з підопічними. Слід звернути окрему увагу на методику психодіагностики, що проводиться шляхом вивчення психологічних і фізичних властивостей підлітків-девіантів. Як показують спостереження, проведення психодіагностичних заходів має на меті:

1) поліпшення адаптаційних можливостей засуджених до умов відбування покарання, надання їм своєчасної психологічної допомоги;

2) складання психологічної характеристики на кожного засудженого та розробку рекомендацій щодо особливостей організації індивідуальної роботи з ними;

3) виявлення та постановку на профілактичний облік засуджених, які можуть бути віднесені до групи “ризик” (схильні до нападу на персонал установи, потенційно спроможні втекти, схильні до самогубства або членушкодження, гри під інтерес, уживання спиртних напоїв, наркотичних речовин та інші групи, пов’язані зі специфікою контингенту).

Складність методики психодіагностування особистісних якостей неповнолітніх правопорушників зумовлює різноманітність форм її проведення: діагностичні бесіди, анкетування, тестування, психологічне спостереження, психологічний експеримент та ін. На підставі психологічної діагностики та узагальнення даних про особистість засуджених працівником відповідної служби колонії розробляються психологічні характеристики, надаються рекомендації щодо організації індивідуально-виховної роботи з ними.

Водночас чи не основним напрямом впровадження новітніх педагогічних і психолого-педагогічних досліджень у практику виховної

діяльності колоній є розробка спеціальних навчальних курсів із ресоціалізації неповнолітніх, надання їм необхідних знань, умінь і навичок для успішного повернення до повноцінного життя в суспільстві. Йдеться, зокрема, про курс інформаційно-консультативної та психокорекційної роботи із засудженими, які готуються до звільнення з режимних закладів [6]. Він передбачає насамперед проведення спеціальних занять із неповнолітніми засудженими, які переводяться до відділення соціальної адаптації за півроку до звільнення.

Курс, як правило, складається з трьох основних модулів.

1. Модуль психологічної підготовки (обсяг – 20 годин). Із-поміж його основних завдань слід виокремити:

– дослідження психологічних проблем кожного підлітка та надання допомоги у їх розв'язанні;

– зміна неадаптивних стереотипів поведінки та досягнення адекватної соціальної адаптації (у випадках, коли спостерігаються певні недоліки в попередній виховній роботі);

– набуття знань про закономірності міжособистісних і групових стосунків – підґрунтя для більш ефективного, гармонійного спілкування з людьми;

– сприяння процесу особистісного росту, реалізації людського потенціалу, досягненню оптимальної працездатності;

– подолання хворобливих симптомів, що виникають унаслідок різноманітних емоційних проблем.

2. Модуль правової підготовки (10 годин). Його загальними завданнями є:

– оволодіння основами законодавства України з питань забезпечення й захисту власних прав та інтересів, усвідомлення обов'язків;

– формування в неповнолітніх базових знань щодо завдань і функцій державних установ та громадських організацій із питань отримання допомоги у вирішенні соціально-побутових проблем;

– надання можливості оволодіння практичними навичками та вмінням вироблення програми життєдіяльності на волі.

3. Модуль здорового способу життя та безпечної поведінки (8 годин). Основні його завдання:

– донесення до вихованців базових знань про здоров'я і здоровий спосіб життя, негативний вплив на людину наркотиків, алкоголю не лише у фізичному, а й в емоційному, соціальному, економічному аспектах життя;

– практичне ознайомлення зі шляхам збереження здоров'я, відомостями про безпечну в медичному і соціальному планах поведінку;

– формування готовності вихованців до прийняття власних рішень, вміння протистояти маніпуляції й тиску, прогнозувати майбутнє.

Слід наголосити й на ряді моментів, пов'язаних із особливостями організації та проведення курсу інформаційно-консультативної та психокорекційної роботи із засудженими, які готуються до звільнення (на прикладі Маріупольської виховної колонії). Отже, заняття проводяться зазвичай у вільний від роботи (навчання) час з урахуванням розпорядку дня виховної колонії на базі центру соціальної реабілітації (кімнати психоемоційного розвантаження) засуджених. Кількість занять – двічі на тиждень, тривалість – 60 хвилин. До проведення занять залучаються фахівці соціально-психологічної служби виховної колонії, а також спеціалісти інших служб і організацій, що мають відповідну підготовку й досвід.

Формування груп для проведення занять у межах курсу відбувається з урахуванням кількох базових принципів. По-перше, це невелика кількість

учасників (від 7 до 12 осіб). При більшій чисельності групи втрачається відповідна педагогічна та психологічна ефективність, адже деякі члени групи можуть залишитися без належної уваги. При меншій чисельності навантаження на вихованців зростає, діапазон думок, завдань, ігор буде меншим, що також знижує ефективність роботи. По-друге, доцільне поєднання в одній групі вихованців із різними типами акцентуації. Так, робота психолога й педагога значно полегшується при включенні в групу 1-2 підлітків з істероїдною акцентуацією. При цьому не допускається введення більше двох учасників із наступними особливостями: виражені труднощі в міжособистісному спілкуванні, рухова розгальмованість тощо. Слід також пам'ятати, що зміст курсу може змінюватися, доповнюватися на розсуд фахівців установи. Та він обов'язково передбачає добір відповідного фактичного матеріалу в межах запропонованих модулів. Результати роботи окремих вихованців у процесі реалізації курсу можуть ураховуватися в організації їх соціального супроводу після звільнення. Відповідна інформація надається зацікавленим установам та організаціям у встановленому законодавством порядку. Аналогічні завдання передбачає й курс "Світ Людини", що читається в Маріупольській виправно-трудовій колонії для неповнолітніх із 1997 р. Його структура зумовлена прогностичною моделлю розвитку нашої школи та функціональною специфікою пенітенціарної установи. Методологічною основою для розробки програми слугували гуманістичні ідеї класичної філософії XIX – XX ст. Викладання дисципліни небезпідставно вважається виправданим у руслі гуманістичної (феноменологічної) парадигми освіти, найбільш актуальної в сучасній Україні. При цьому актуалізується особистісний підхід до вихованців, спостерігається прагнення до віднайдення, реанімування та розвитку творчого начала в кожному з них.

Вивчення здібностей учнів пенітенціарних шкіл та врахування їх у виховній роботі сприяє розв'язанню ряду важливих завдань: розвивати волюві, емоційні, інтелектуальні та моральні якості особистості неповнолітніх девіантів; здійснювати правильний професійний відбір вихованців режимної установи в інтересах суспільства; розвивати здібності засуджених у процесі виробничої діяльності; окреслити професійну орієнтацію осіб, які звільняються з режимної установи, психологічно підготувати їх до праці на волі; переорієнтувати здібності, що мають антисуспільне спрямування, на корисну для суспільства діяльність.

Таким чином, осмислення питань впровадження в практику режимних закладів найновіших досягнень пенітенціарної педагогіки дозволяє зробити висновок про багатоаспектність обраної проблеми, розмаїття методів і прийомів перевиховання неповнолітніх правопорушників та складність їх ресоціалізації. Досвід діяльності сучасних режимних установ для неповнолітніх переконливо свідчить про те, що проблема підвищення ефективності виховної діяльності постає на перехресті багатьох наук – пенітенціарної педагогіки, психології, соціології, правознавства тощо. Аналіз діяльності вітчизняних виховних колоній дає можливість виокремити передумови підвищення ефективності навчально-виховного процесу в них.

Одержані у результаті проведеного дослідження **висновки** можуть бути застосовані у теоретичному і практичному планах. На їх основі можливе подальше вивчення та пошук шляхів розв'язання психокорекційних проблем у сфері навчання та виховання девіантів, що перебувають у пенітенціарних закладах. З іншого боку, вони знайдуть своє застосування у практичній діяльності педагогічних працівників режимних установ України, а також у навчальному процесі сучасних ВНЗ, що готують фахівців відповідного профілю.

Література

1. Кривуша В.І. Особливості ресоціалізації неповнолітніх злочинців. – К.: «МП Леся», 2000. – 140 с.
2. Пенитенциарная психология, педагогика и совершенствование организации воспитательной работы с осужденными в ВТК / Под ред. В.Н. Синева, В.И. Кривуши. – Киев: РИО КИВД при УАВД, 1993. – 413 с.
3. Синьов В.М., Кривуша В.І. Організація роботи з ресоціалізації засуджених в умовах виховно-трудоx колоній // Соціальна реабілітація осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, у соціальних службах для молоді. – Київ: А.Л.Д., 1995. – С. 6-19.
4. Синьов В.М., Кривуша В.І., Беца О.В. Пенітенціарна педагогіка. – К.: РВВ КІВС, 1996. – 543 с.
5. Синьов В.М., Кривуша В.І. Естетичне виховання у процесі ресоціалізації засуджених // Кривуша В.І. Особливості ресоціалізації неповнолітніх злочинців. – К.: «МП Леся», 2000. – С. 100 – 102.
6. Авельцева Т.П., Голишкіна Т.В., Вакуленко О.В., Ярчук О.Б. Курс інформаційно-консультативної та психокорекційної роботи із засудженими, які готуються до звільнення з виховних колоній: Навчальний посібник для використання у роботі центрів соціально-психологічної реабілітації засуджених вихованців колоній. – К., 2003. – 200 с.
7. Основні положення про організацію соціально-психологічної роботи із засудженими до позбавлення волі: Збірник методичних документів. – К., 2000. – 65 с.
8. Корецький С.М. Криміналогічна характеристика девіантної поведінки неповнолітніх: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Нац.акад.внутр.справ України. – К., 2003. – 20 с.
9. Лазаренко В.І. Наркоситуація в Україні та девіантна поведінка молоді: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Харк.нац.ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.
10. Овчар О.М. Психологічні особливості військовослужбовців з ознаками девіантної поведінки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одес.нац.ун-т ім. І.І.Мечникова. – Одеса, 2003. – 19 с.
11. Жданова И.В. Особенности личности подростков с девиантным поведением при пограничных нервно-психических расстройствах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Украинский НИИ охраны здоровья детей и подростков. – Х., 1997. – 197 л.
12. Ковалевська Ю.М. Визначення та корекція ранніх форм девіантної поведінки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Університет внутрішніх справ. – Х., 1998. – 194 арк.

Г.Попова, М.Попов

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ PR-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННЯ НЕСПРИЯТЛИВОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ДЕВІАНТНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ

*PR - це мистецтво та наука досягнення
гармонії через взаєморозуміння, що
базується на правді та повній
поінформованості”*

Сем Блек [2].

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Зміни, що відбуваються у соціально-економічних відносинах сучасного українського суспільства, відбиваються на існуючій системі освіти. Особливого змісту набуває сфера організації превентивного виховання, до змісту якої впевнено входять поняття: бізнес, конкуренція, маркетинг, підприємництво, ринок, освітня послуга тощо. Не залишається поза увагою і такий вид діяльності, як „паблік рілейшнз” (*дали - PR - курсив наш Г.П., М.П.*) - зв'язок із громадськістю.

Існувавши за радянських часів, жорстоко централізована та регламентована управлінська діяльність керівників освітніх закладів не мала потреби у використанні такого поняття. Сучасна ж Україна у змісті державних документів заявлена світові демократичною, правовою державою, що

базується на ринкових відносинах і визначає якісно нову спрямованість соціального замовлення системи освіти.

Це виписано в першій статті Конституції України, де йдеться про демократичний, соціальний, правовий характер нашої держави; Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, де найважливішим принципом модернізації сучасної освітньої системи визначено створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створення цінності громадянського суспільства; Законі України „Про освіту” з установкою на доступність одержання освіти відповідно до особистісних потреб та інтересів кожного громадянина держави; Програмі „Діти України” з її спрямованістю на формування покоління, здатного вижити в сучасних перебудовчих процесах, покоління „третього стану”, на яке розраховує держава у своєму найближчому розвитку.

Збільшення ролі індивідуальної спрямованості виховання спонукає навчальні заклади („об’єкти превентивного виховання” [11: 275]), беручи до уваги громадську думку, старанно коригувати свою діяльність з орієнтацією на найближче мікросередовище.

У „Концепції превентивного виховання дітей та молоді” чітко визначено, що: „розбудова громадянського суспільства вимагає побудови нової моделі превентивного виховання, яка б враховувала всі стани і складові процесу соціалізації особистості і розглядала дитину як суб’єкта превентивного процесу” [11: 274].

Аналізуючи недоліки попередньої практики реалізації профілактичних завдань, основна увага повинна бути спрямована на вироблення нової філософії виховання, підвищення наукового рівня теорії, методології та педагогічної технології превентивного виховання; визначення шляхів підвищення рівня педагогічної майстерності; вдосконалення традиційних і нетрадиційних форм, методів профілактичної роботи; побудову новітніх стратегій даного напрямку виховання. Така превентивна діяльність має здійснюватись з урахуванням ситуації життєдіяльності дітей і молоді, наявних у суспільстві ресурсів, можливостей, коштів бюджету, а також активної участі держави у міжнародних програмах та фондах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. Усе вищезазначене зумовлює зростання інтересу дослідників до галузі наукового управління школою, вдосконалення системи внутрішньошкільного менеджменту; проблем технології встановлення міцних зв’язків освітніх закладів із громадськістю з метою „досягнення сталої відповідальної поведінки” учнівської молоді, сформованості у них „імунітету до негативних впливів соціального оточення” [11:275].

Зазначена проблема для української школи не є новою. Праці А.Макаренка, В.Сухомлинського ще за часів Радянського Союзу - яскраве свідчення цього [10, 18, 19].

Однак, віддзеркалення цілісної системи діяльності керівників школи стосовно зв’язків із громадськістю як у вітчизняній спеціальній літературі (лише частково про цю проблему йдеться в роботах „Функции педагогического анализа и ее роль в процессе управления школой” (Магнітогорськ, 1976) [7], „Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой” (М., 1986) [6], „Імідж сучасної школи” (К., 1997) [5] та „Імідж школи на порозі ХХІ століття” (К., 1998, 1999) [3: 133-143], „Паблік рілейшнз” сучасної школи” (Х., 2003)) [22], так і в літературі країн

колишнього Радянського Союзу, на жаль, знайти вкрай важко. А проблему використання PR, як об'єктивної частини та природного елементу управлінської діяльності закладів освіти, у контексті профілактичної роботи з учнівською молоддю практично не досліджують.

У зв'язку з цим під час пошуку шляхів вирішення цієї проблеми доречно звернутися до досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів пов'язаних з науковими пошуками у галузі економіки та управління (Алешина І. [1], Блек С. [2], Зернецька О.В. [4], Котлер Ф. [9], Сладкевич В. [15], Чернявский А. [16], Соснин С., Мельниченко Л. [17], Терещенко В. [20, 21], Шегда А. [23] та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є спроба визначити та проаналізувати складові PR-технологій в контексті роботи по профілактиці девіантних форм поведінки учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з мовним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Подолання поширення девіантних проявів у поведінці серед учнівської молоді, формування толерантного ставлення суспільства до подібних груп населення, вимагає пошуку новітніх технологій роботи закладів освіти, які б ефективно впливали на громадську думку, „збагачували аудиторію слухачів та глядачів інформацією профілактичного змісту, допомагали пропагувати діяльність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, громадських організацій, поширювати в суспільстві ідеї гуманізму, демократичності, віри у власні сили та доброти кожної людини” [22]. А реалізувати це можливо за умов оптимізації існуючої системи превентивного виховання завдяки використанню сучасних PR-технологій.

У сучасній літературі з проблеми, що вивчається [13: 23-25; 12: 22-27; 13: 11-14; 8; 14; 24], PR-технологію розглядають як низку спеціально організованих заходів з метою формування у суспільній свідомості позитивних образів як доміанти суспільного життя, гармонізації стосунків суб'єкту превентивного виховання з об'єктом превентивного впливу та цільовими групами громадськості.

Сучасний PR (політичний, комерційний, соціальний, антикризовий тощо) володіє могутнім арсеналом засобів впливу – прес-посередництво, реклама, публіситі, промоушн і т.д., які базуються на глибоких знаннях особливостей психології людського сприйняття.

Звернемося до визначення змістового навантаження соціально орієнтованих PR-технологій, що можуть бути використаними з метою формування несприйнятливого ставлення до деформацій поведінки у середовищі учнівської молоді. Отже, PR-технології будуть розглядатися нами як інтегроване новоутворення, що складається з:

- володіння професійними якостями PR-фахівців;
- комплексу послідовних, науково виважених та обґрунтованих дій у процесі організації та проведення PR-компанії (системи заходів, що проводяться суб'єктом превентивного виховання з метою залучення уваги громадськості до суб'єкту, його діяльності та отриманих результатів);
- використання дієвих форм рекламно-інформаційного впливу, спрямованих на вирішення гострих соціально-педагогічних проблем, інформування широких верств населення щодо негативних соціальних проблем та явищ існуючих у сучасному соціумі.
- створення привабливого іміджу суб'єктів превентивного виховання та суспільно прийнятних цінностей;

- залучення представників цільових груп до участі в акціях або програмах;

З метою ефективного впровадження соціально орієнтованих PR-технологій соціальні педагоги, соціальні працівники, директори шкіл, завучі, заступники деканів з виховної роботи, керівники органів студентського самоврядування повинні володіти комплексом професійно значущих якостей, а саме: аналітичними, креативними, комунікативними здібностями; впевненістю у собі, здатністю до самоконтролю, неабиякою працездатністю, глибокою відповідальністю, умінням безконфліктно працювати у команді, наявністю рис лідера. Не є другорядним також наявність презентабельної зовнішності, сформованих організаторських та ораторських здібностей, почуття гумору, харизми.

Додержуючись слушної думки Орлової В. [13: 25; 1], на основі логічно збудованої системи етапів PR-стратегії, спробуємо схематично представити алгоритм обов'язкових дій організаторів PR-компанії.

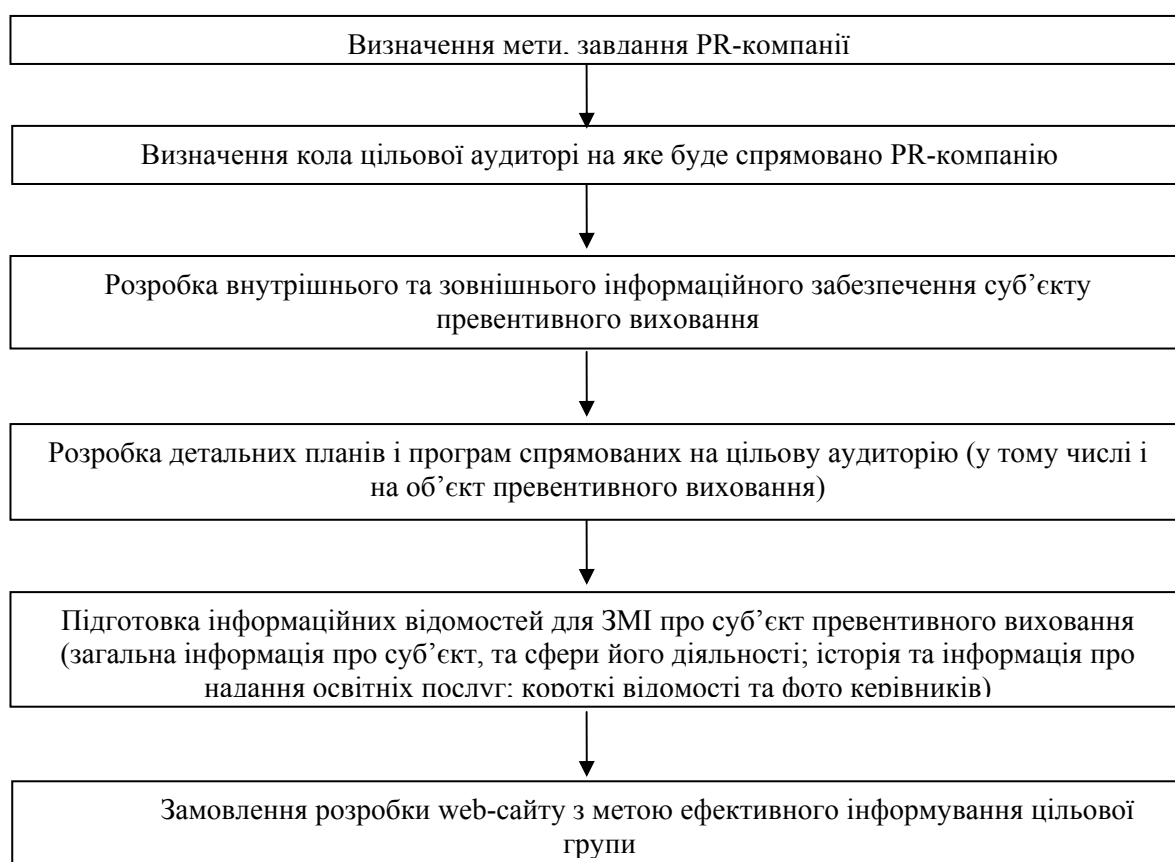


Схема. Алгоритм обов'язкових дій організаторів PR-компанії

Аналіз літератури з проблеми [1, 8, 12: 22-27] дає можливість виділити дієві форми роботи та заходи рекламно-інформаційного впливу, а саме: видео-нюз-реліз, інтерв'ю, моніторинг ЗМІ та публікацій, виставки, конференції, прес-конференції, семінари, презентації, прийоми, відвідування, церемонії відкриття, круглі столи, фільми, Інтернет, дні відкритих дверей та ін. Серед них цікавими у руслі нашого дослідження за спрямованістю на вирішення соціально-педагогічних проблем є використання таких засобів як видео-, прес- та нюз-релізи, буклети, брошури, плакати. Їх можна використовувати для популяризації суспільно бажаних цінностей, таких як

здоровий спосіб життя, моральність у інтимних стосунках, усвідомлене батьківство та інші.

Вищезазначені засоби сприятимуть підвищенню рівня поінформованості студентського та учнівського загалу щодо актуальності, причин, та шляхів подолання негативних соціальних явищ. Але як показує досвід, такий інформаційний підхід не завжди виправдовує витрачені на нього кошти та зусилля.

Побудова привабливого іміджу суб'єкту є найважливішим напрямом у роботі щодо формування переконань цільової аудиторії та використання потенційних можливостей іміджу з метою вироблення адекватного ставлення учнівської молоді до соціально прийнятних цінностей.

Структуру та єдність суб'єкту іміджу можна представити таким чином:

- ядро іміджу – репутація навчального закладу та суспільно прийнятих цінностей;
- візуальний компонент, що сприймається через зоровий аналізатор та впливає на сприйняття;
- вербальний компонент включає зміст ключових послань у друкованій та словесній формі з метою впливу на емоції;
- емоційний компонент як візуально-вербальна інформація, що зчитується на емоційному рівні.

Безумовно, на практиці всі три складові іміджу повинні існувати в єдності, взаємодоповнюючи одне одного як показано на рис.

Імідж

Візуальний компонент

Ядро іміджу

Вербальний компонент

Емоційний компонент

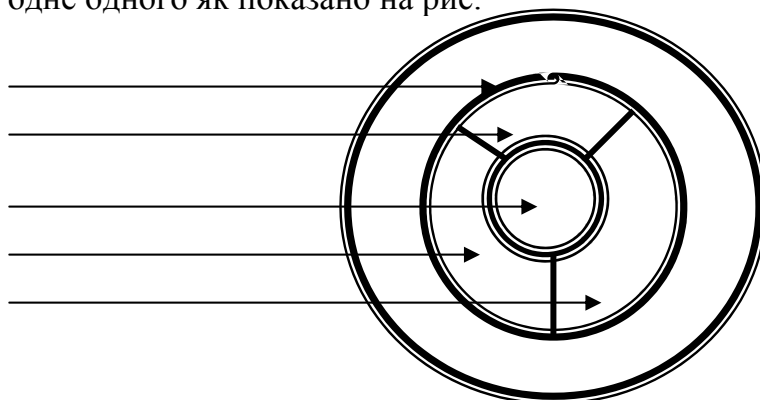


Рис. Структура та єдність іміджу

Процес побудови іміджу повинен відбуватися за чітко визначеними етапами, а саме:

1. Підготовчий (визначення характеру іміджу, що формується, цільової групи для впливу; проведення соціологічних досліджень, виявлення характерних факторів об'єкту для формування іміджу).

2. Тісна співпраця з психологом (виявлення соціальних потреб та потенціалу об'єкту, діагностика моделі іміджу).

3. Проектування (моделювання) іміджу.

4. Корекція існуючого іміджу.

Однією з складових PR-технологій є залучення представників цільових груп до участі в акціях або програмах. Так, в умовах освітнього закладу доречним є використання розмаїття форм та методів роботи з цільовою аудиторією. Найпоширенішими серед них є: педагогічний лекторій, консиліум, всеобуч; підсумкова річна науково-практична конференція, день відкритих дверей, батьківські збори, листування, консультування, запрошення батьків до тематичних вечорів запитань і відповідей, університет педагогічних знань тощо.

Прикладом використання можливостей PR-технологій у формуванні несприятливого ставлення до форм поведінки з відхиленнями може бути акція „Хай б'ється твоє серце” що відбулася 29 листопада 2007 року за участю студентів фізико-математичного факультету СДПУ; марафон „Молодь за здоровий спосіб життя”, котрий організували співробітники наукової бібліотеки СДПУ у співпраці зі студентами (економічного, психологічного, філологічного, фізико-математичного факультетів) та учнями Слов'янського педагогічного ліцею за сприянням Слов'янської громадської організації „Наша допомога”. Даний марафон, що тривав понад три тижні та акцію було присвячено Всесвітньому дню солідарності з людьми які живуть з ВІЛ/СНІДом (1 грудня).

Аналізуючи PR-технологію організації заходів необхідно зазначити, що їхньою метою стало формування у суспільній свідомості домінування позитивних образів, гармонізації стосунків суб'єкту з цільовою аудиторією. Було продемонстровано багатий арсенал сучасного PR-рекламу, пабліситі, промоушн, прес-посередництво, що використовувалися на основі глибокого знання специфіки психології людського сприйняття. Організаторами заходу було зроблено спробу продемонструвати PR-технологію організації спеціальної події, але на превеликий жаль можна констатувати відсутність деяких її складових.

Перш за все необхідно підкреслити, що організаторами акції було розроблено рекламно-інформаційне забезпечення даної події. Воно містило такі форми роботи як прес-реліз та пресконференція. Вибір саме цих форм роботи був зумовлений метою рекламно-інформаційної діяльності, яку можна визначити як привернення уваги учнівської молоді до проблем профілактики ВІЛ/СНІД, формування толерантного ставлення до людей з ВІЛ-інфекцією. Як показала практика використання даної форми роботи по рекламно-інформаційному забезпеченню місцеві засоби масової інформації розуміють прес-реліз як остаточно підготовлену до друку статтю. Значення прес-релізу є ширшим, бо він повинен використовуватися і розумітися ЗМІ не як запрошення на захід, а як пропозицію щодо рівної партнерської співпраці на ньому, а потім вже детального висвітлення його у своїй газеті чи телепередачі.

Що стосується прес-конференції, то у нашому випадку вона виступила у нерозривній єдності з прес-релізом, хоча він містив у собі відомості про те, що перед заходом відбудеться прес-конференція. Таким чином, прес-релізом ми запрошували журналістів не лише на спеціально організовану подію, а й на прес-конференцію. На жаль, не зважаючи на розіслані прес-релізи, не всі місцеві ЗМІ зацікавилися подією.

Аналіз проведеної роботи дав можливість визначити причини таких результатів у роботі зі ЗМІ. Використання прес-релізу з метою запрошення ЗМІ було вперше, тому місцеві ЗМІ, на наш погляд не змогли виявити достатнього рівня готовності до співпраці. Можливо їх було розіслано занадто пізно і саме тому ЗМІ не змогли включити у свої плани відвідання нашої акції. До цього ж у цей час у державі відбулися більш значимі події, тому більшість журналістів займалися їхнім висвітленням.

До проведення акції були запрошені адміністрація та студентський актив факультетів, викладачі та співробітники університету, вчителі та учні ліцею. Щодо залучення батьків як представників цільової групи до участі у заході необхідно зазначити, що на превеликий жаль присутніми були тільки ті батьки, діти яких безпосередньо приймали участь у проведенні акції.

Висновки. Отже, виходячи з положення про те, що соціально орієнтована PR-технологія є багатограним, інтегрованим новоутворенням, організувати спеціальні заходи з метою формування несприятливого ставлення до відхилень поведінки у середовищі учнівської молоді необхідно з урахуванням її складових, а саме: володіння професійними якостями PR-фахівців; комплексу послідовних, науково виважених та обґрунтованих дій у процесі організації та проведення PR-компанії; використання дієвих форм рекламно-інформаційного впливу, спрямованих на вирішення гострих соціально-педагогічних проблем, інформування широких верств населення щодо негативних соціальних проблем та явищ існуючих у сучасному соціумі; створення привабливого іміджу суб'єктів превентивного виховання та суспільно прийнятних цінностей; залучення представників цільових груп до участі в акціях або програмах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з теорією і практикою використання можливостей PR-технологій. Серед перспективної тематики подальшого науково-педагогічного пошуку проблеми можна визначити окреме, більш деталізоване, вивчення складових соціально-орієнтованих PR-технологій та надання рекомендацій щодо їхнього впровадження у систему роботи освітніх закладів.

Література

1. Алешина И.В. Паблик Рилейшнз для менеджеров. Учебник - М.: ИКФ „ЗКМОС”, 2002 г. - 480 с.
2. Блек С. Паблик рилейшнз. Что это такое / Пер. С англ. М., Новости, 1990. -240с.
3. Даниленко Л.І. Представницька функція директора школи та шляхи її реалізації // Імідж школи на порозі ХХІ століття. -К., 1999. -Ч.-2. -С.133-143.
4. Зернецька О.В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини.- К.: Освіта, 1999.- 351 с.
5. Імідж школи на порозі ХХІ століття: Практико - зорієнтований посібник: В 2х- ч. / Ред. кол. Т.С.Антоненко, І.Г.Єрмаков. - К., 1998. - 384 с.
6. Конаржевський Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. - М.: Педагогика, 1986. -144с.
7. Конаржевський Ю.А. Функции педагогического анализа и ее роль в процессе управления школой. - Магнитогорск, 1976 - 52 с.
8. Королько В. Г. Основы паблик рилейшнз. -М., „Рефл-бук”, -К.: „Ваклер”. -2000. - 528с.
9. Котлер Ф. Маркетинг. Менеджмент. The Millenium Edition: Учеб. для вузов. - СПб., 2000. -752с.
10. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Неопубликованные произведения, статьи и стенограммы выступлений / Под ред. действит. члена АПН Е.Н.Медынского. - М., Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. - 304 с.
11. Оржеховська В., Пилипенко О. Концепції превентивного виховання дітей та молоді // Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки: роздуми над проблемою: збірник / Ред. кол. С.О.Новік та ін. -К.; 2002. -С.274,275.
12. Орлова В.Ю. Комерційний ПР та психологічні засади // Маркетинг в Україні. - 2005. -№2. -С.22-27.
13. Орлова В.Ю. Міф як ПР-технології // Маркетинг в Україні. -2005. -№1. -С.23-25, №4. -С.11-14.
14. Почепцов. Паблик Рилейшнз для професіоналов. М.:”Рефл-бук”, -К.: „Нлклер”. 2003. 624с.
15. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. /Сост. О.С.Богданова и др. - Т.1, 2, 3. - М.: Педагогика, 1979, 1981;
16. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. - К.: Рад.шк., 1985. - 557 с.
17. Терещенко В. І. Наука керувати. - К.: Знання, 1989. - 64с.
18. Терещенко В. І. Організація і управління. - К.: Знання, 1990. - 40с.
19. Чернов Ю.В. „Публік рилейшнз” сучасної школи. -Х.: „Основа”, 2003. -80с.

20. Шегда А.В. Менеджмент: Підручник. - К.: Знання, 2004. - 687 с.
21. <http://www.vmost.ru>.

В.Сізов

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЕСТЕТИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Постановка проблеми. Індивідуальний підхід в розвитку учня поки що займає досить скромне місце серед інших виховних чинників. Прогрес у цій справі – старша профільна школа, яка забезпечує поглиблене вивчення окремих предметів за спеціальними програмами, але й тут не виділено індивідуального підходу як такого, що має враховувати сукупність відмінних рис, які виражають сутність особливого окремого індивіду.

Сучасні педагоги й психологи стурбовані працею в школі "за дзвінками" і нехтуванням індивідуальною роботою, вбачають єдиний вихід з подібного становища у створенні умов, які найбільше сприятимуть вільному внутрішньому розвитку кожного учня, особистості, у визнанні права дитини бути індивідуальністю [5].

Грунтуючись на аналізі результатів педагогічних досліджень, проведених у лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України за останні роки, можна констатувати, що естетичне ставлення школярів до різних видів мистецтва формується під впливом стихійних чинників соціального оточення. У системі організації масової позаурочної художньої діяльності учнів сьогодні все чіткіше виявляються тенденції до згортання традиційних гурткових та студійних форм...[4].

Тема індивідуалізації естетико – виховного процесу на практиці має проблеми. І проблеми ці скоріше культурологічного, ніж педагогічного характеру. «Колективізація» свідомості, як риса національного менталітету, яка складалася сторіччями під впливом історичних факторів, грає зараз ключову роль у системі виховання (рівно як і навчання). У країні практично відсутні (чи не працюють) технології, орієнтовані саме на індивідуальний підхід у процесі виховання. Не секрет, що система державного виховання і навчання заснована саме на «колективізації» даних процесів (починаючи від системи оплати праці педагога – вихователя і закінчуючи офіційно прийнятими методами і формами безпосередньо виховання і навчання, де об'єктом виступає саме група, і дуже рідко індивід). Дані фактори на практиці формалізують індивідуалізацію виховного процесу взагалі і естетичного зокрема.

Необхідно підкреслити, що якщо в системі навчального процесу індивідуалізація навчання має хоча б якесь місце, то процес цілеспрямованого галузевого виховання (правового, морального, екологічного і т.д.) носить загальний, епізодичний, поточний характер. Звідси низька його ефективність. Коли ж мова йде про естетичне виховання, як основи духовного розвитку людини, то ефективність його буде залежати тільки від індивідуального підходу до суб'єкта виховання. Естетичне виховання, як ніяке інше, ґрунтується на творчому потенціалі особистості підлітка і сприяє розвитку цих здібностей, активної їхньої реалізації, формуванню духовної особистості.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблему формування індивідуального естетичного виховання через призму духовних принципів, соціалізації особистості, розглядають у своїх роботах Верем'єв А.А., Волчегорська О.Ю., Масол Л.М., Миропольська Н.Е., Семашко А.Н., Шевченко Г.П.

Проблема індивідуального естетичного виховання підлітків розглядається авторами з позицій аналізу зарубіжної та вітчизняної практики в даному напрямі, необхідності використання новітніх навчальних і виховних технологій в сфері художньо–естетичного виховання.

Мета статті. Основна мета статті – привернути увагу широкого кола фахівців до проблем індивідуального естетичного виховання таким чином, щоб мистецтво з його можливостями впливу на особистість розглядалося не тільки як джерело суто художньої освіти та виховання, а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій.

Отримані результати. "Необхідно підкреслити, що естетичне виховання займає окреме місце у виховній системі освіти. Естетика (як частина філософії – авт.) хоча і вивчає красу, намагаючись осягти її зміст, джерела, призначення, але безпосередньо навчити розумінню краси не в змозі. Краса як сфера почуттів і переживань не може дати людині рецепти правильних емоцій. Тільки в ході тривалого виховання в людини виникають необхідні їй адекватні почуття. Здобуваючи власний і чужий досвід, людина перетворює його в звичку, у норму поведіння. Естетичне почуття, тобто уміння зауважувати і переживати красу, виховується шляхом прилучення до прекрасного, до кращих зразків" [6].

Естетичне почуття досягається естетичним вихованням. У цьому зв'язку необхідно виділити особливість естетичного виховання – якщо виховний процес у цілому і частково сполучимо з груповим підходом, то в естетичному вихованні такий підхід не підходить. Естетика сама по собі – явище таке ж індивідуальне, як людська індивідуальність у широкому сенсі. Ще Вольтер, як теоретик естетики французького Просвітництва, визнавав відносність художніх смаків, їх плинність. Абсурдно групу індивідів, які володіють різними здібностями, сприйняттям, психікою змусити почувати і переживати однаково. Тому що "Індивідуальність людини – це якість, сформована на основі успадкованих задатків у процесі соціалізації, навчання й виховання людини, що передбачає власну трансформацію в ході саморозвитку, самовизначення й самоподолання" особистості [5].

Розвиваючи дану думку необхідно також виділити в цьому зв'язку прояв ефекту «зворотного зв'язку». Мова йде про те, що естетичне виховання не тільки «виховує» індивіда, але і сприяє сенсорному розвитку особистості, розкриттю, виявленню, визначенню, часом схованих індивідуальних здібностей, коли людина в практичній діяльності реалізує почуттєве сприйняття навколишнього соціального середовища.

Розглядаючи проблеми індивідуального естетичного виховання, необхідно розглянути наступний момент. З погляду методології індивідуального естетичного виховання, необхідно згадати про те, що поняття «естетичне виховання» відрізняється від поняття «естетичне навчання».

Естетичне виховання поняття більш широке, динамічне, аморфне, котре важко піддається критеріям оцінки, обліку, результатам, тому що ґрунтується на емоційних здібностях людини вимірити які дуже складно, тому, що це категорія стану особистості «у собі». Крім того, що існуючі у країні моделі естетичного виховання зводяться, у кінцевому рахунку, до «ілюстрування й ознайомлення», але не сприяють почуттєвому сприйняттю естетики як частини духовного компонента в людині.

Естетичне навчання – це стан не тільки «у собі», але вже і стан «поза собою», тому що навчання саме по собі припускає результат, підсумок, що виражається в здатності не просто емоційно переживати і почувати, але діяти,

виявляючи себе в будь-якому з видів творчості. Кожна людина наділена тими чи іншими здібностями, але не кожна людина може їх розкрити. Естетичне навчання здійснюється на рівні конкретної свідомої мотивації суб'єкта, а на наступному етапі, заснованому на принципах сінергетики, усвідомленою потребою. У даному випадку естетичне навчання – це первинний (базовий) етап естетичного виховання.

Таким чином, система естетичного виховання неможлива без естетичного навчання. Розуміння прекрасного повинне йти від його усвідомлення, а усвідомлення, від знання. Тому доцільно з'єднати ці два поняття.

Моделі естетичного виховання через систему естетичного навчання – напрямок, який ще з 60-х рр. ХХ століття, є пріоритетним у більшості Західних країн.

Трансформуючи систему загальнолюдських цінностей на систему – духовного розвитку людини, у США і Європі давно функціонують освітні програми засновані на естетичному розвитку школярів. Варто підкреслити, що в даному випадку мова йде про естетичне виховання через систему естетичного навчання. Наприклад, у Німеччині в початковій школі вивчається предмет «Художнє виховання, музика, праця», тут навчальним планом виділено від 3-х до 4-х годин у тиждень, з 5-го по 7-й класи – 2-3 години на тиждень і починаючи з 8-го класу школяреві надаються предмети естетичного циклу на вибір. У Франції естетична освіта проголошено пріоритетною галуззю. У Великобританії на вивчення мистецтва, починаючи з 4-5-го років навчання, 50% часу відводять на предмети на вибір школярів. Школярам пропонується блоковий принцип, що включає по 4 предмети з кожного блоку (в які входять «Музика», «Образотворче мистецтво», «Дизайн», «Драма»).

У навчальну практику шкіл Англії глибоко ввійшло драматичне мистецтво. Театральну гру використовують і як самостійний предмет, і як форму вивчення інших предметів (історія, література, історія культури, англійська мова). Існує широка мережа шкільних театральних студій.

У США відсутня єдина система естетичного виховання, навчальним планом виділяються тільки обов'язкові предмети. Однак існує величезна кількість предметів орієнтованих на художнє виховання, що пропонуються школярам на вибір (іноді їхня кількість доходить до сотні) [3].

Система обов'язкового художнього навчання, починаючи з початкової школи має спадкоємну етапність. Важливим є той той факт, що починаючи зі старших класів школярі мають можливість вивчати той чи інший вид мистецтва по своєму вибору у відповідності зі своїми інтересами, здібностями і потребами. Іншими словами, мова йде про систему художньо-естетичного виховання і навчання, збудованої на індивідуальному підході. В основі індивідуального підходу знаходиться принцип вибору суб'єктом того чи іншого творчого напрямку. Дана модель естетичного середовища, яка функціонує на основі вибірковості, у значній мірі сприяє розкриттю і реалізації художньо-естетичних здібностей індивіду.

Сьогодні необхідно сказати про те, що інновації в сфері педагогічних технологій – надзвичайно рідкісне явище. Осмислення і застосування старих технологічних ідей у новій навчальній і соціокультурній ситуації дає підставу говорити про них як про нові педагогічні технології. У такому значеннєвому контексті технологія зв'язується з ефективністю її застосування в сучасній педагогічній ситуації [1].

Історико-педагогічна практика змушує піддавати сумніву існування як єдиної універсальної наукової концепції виховання, так і відповідної виховної

системи. Плюралістичне співіснування різних поглядів на сутність виховання в часі і просторі в історичній ретроспективі і сьогодні, у світових і регіональних вимірах, у постійній динаміці, а не статичної завершеності свідчить швидше про вічний рух до виховного ідеалу, ніж про можливість його досягнення в завершеному, раз і назавжди визначеному вигляді [4].

Це цілком природно, тому що результати взаємодії і розвитку усіх факторів навчального процесу не можуть бути детально перевищені. Тому саме в синергетиці (синергетика – самоорганізація і саморозвиток учня) одержали обґрунтування, наприклад, «м'які» моделі виховання і навчання. У «м'якій» моделі процедура передачі знань здобуває характер порад і рекомендацій, створення умов, при яких стає можливим процес самоосвіти учня в результаті його активної і продуктивної творчості.

У зв'язку з цим, заслуговує на увагу запропонована «Людиноцентрована» модель естетичного виховання Е.Ю. Волчегорської, розроблена на основі еколого антропологічного підходу філософа ХХ ст. Грегора Бейтсона (модель «Логічних рівнів»). Безумовно те, що запропонована модель – один з елементів антропогенізації педагогіки, тому, що в основі її знаходиться індивідуальний (особистісний) підхід – конкретна людина.

У даній моделі відсутня «тверда» мета, а головна роль приділяється не технології, а стратегії виховання і навчання, принципу добору змісту і його побудові з особистісними особливостями тих, яких навчають. Пропонована модель містить у собі багаторівневу систему.

Перший рівень – «Мета». Припускає розвиток естетичних творчих здібностей на основі власної активності особистості.

Другий рівень – «Мотивація». Забезпечення підкріплення розвитку естетичних творчих здібностей. Тут мотивація носить характер поліфункціональності, де виділяються її найважливіші елементи: «Ейфорична» мотивація – підтримка стану переживання, захопленості, заглибленості в процес естетичного сприйняття; мотивація «афіліації» (від англ. affiliation – з'єднання, зв'язок). Під афіліацією мається на увазі потреба людини у встановленні, збереженні і зміцненні добрих відносин з людьми. Тут виявляється комунікативна функція естетичної діяльності; пізнавальна мотивація – прагнення до придбання знань, необхідних для естетичної діяльності, оволодінню засобами і прийомами художньої діяльності; мотивація творчої діяльності.

Третій рівень – «Здатність». Вивчення, розуміння розходжень і здібностей розвитку (у тому числі й у різних вікових групах), «спеціальних» чи «часткових» художньо-естетичних здібностей – музичних, образотворчих, літературних і т.д.

Четвертий рівень – «Дії і результати». Цей рівень містить у собі визначення основних засобів і технологій особистісно-орієнтованого естетичного виховання і розробку зворотного зв'язку [2].

Таким чином, дана модель являє собою комплексну систему охоплюючу педагогічний, психологічний і соціальний підхід у системі естетичного навчання і виховання, орієнтовану на конкретну особистість, що знаходиться в центрі естетико – педагогічного середовища. Модель заслуговує уважного вивчення і практичної апробації.

Висновки. Система естетичного навчання і виховання повинна виконувати функцію не просвітницьку, а світоглядну, форми і методи якої повинні бути побудовані на основі об'єднання процесів естетичного виховання і навчання. У формуванні естетичного світогляду навчання носить базовий

зміст, тому що припускається особиста участь суб'єкта в процесі творчості, тобто негайна реалізація естетичної потреби. Виховання через творчість, творчість – через навчання.

Література

1. Веремьев А.А. Технологические основы личноно ориентированного эстетического воспитания будущих учителей // Искусство и образование. – 2005. – №4.
2. Волчегорская е.ю. «человекоцентрированная» модель эстетического воспитания //искусство и образование. – 2005. – №6.
3. Масол л.м. зміст загальної мистецької освіти в Україні й за рубежом. // педагогіка і психологія. –2001. – № 3–4.
4. Масол л. Концепція художньо–естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах України. // шкільний світ.– 2002.– №9 (137).
5. Миропольська н.е. естетичне виховання старшокласників: індивідуальний підхід. // педагогіка і психологія. – 2005.– №3.
6. Щигельська с. Пространство эстетической культуры студентов.
7. // педагогическое образование и наука– 2005.–№3.

ПСИХОЛОГІЯ

*О.Єгорова, С.Маковецька***РОЗЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК СТРЕСУ ТА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ**

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодні, коли відбуваються соціально-політичні кризові процеси в Україні, наше суспільство, як ніколи, відчуває потребу у добропорядних громадянах. Являючись членом суспільства, людина не може бути вільною від законів суспільства, вона мусить виконувати всі необхідні обов'язки, тобто добре виконувати роль громадянина [9]. А цьому вона може навчитись, в першу чергу, в родині, яка існує гармонійно й позбавлена розлучень.

Розлучення батьків завжди є травмою для дитини. Скільки б років у подальшому не прожила людина, вже дорослою вона називає розлучення батьків найбільш травмуючою подією у своєму житті, найтрагічнішим спогадом свого дитинства. Для дитини розлучення батьків - це руйнування життєвого середовища. Діти люблять батьків у будь-якому стані: холодних і агресивних, байдужих, злочинців, - і дуже важко переживають розлучення.

Психологи констатують, що наслідки розлучення батьків можуть негативно позначитися на майбутньому житті дитини. «Боротьба» батьків, яка триває протягом періоду перед розлученням та після нього, призводить до того, що у дітей виникає стан емоційного напруження, погіршується успішність у навчанні й дисципліна; такі діти йдуть з дому; у них виникають конфлікти з друзями, виникають форми агресивної поведінки [6; 7; 10].

У сучасних умовах гострою проблемою суспільства і держави стала проблема профілактичної роботи, що сприяє соціальній реабілітації й адаптації дітей, схильних до стресу й агресії. Вказану задачу можна вирішувати за допомогою спеціальної психологічної роботи з підлітками та їх батьками з метою запобігання розлучень в родині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Проблема родин та розлучень в родинях широко вивчається як в зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Яскравий вклад у вивченні проблеми розлучень зробили вітчизняні (О. Бондарчук, Т. Гончаренко, Н. Малярова, С. Нартова-Бочавер, М. Несмеянова, Е. Ейдемиллер, В. Юстицкіс та ін.) і зарубіжні психологи (Д. Відра, В. Сатір, Г. Фігдор та ін.) [2; 3; 5; 7; 10; 11].

У державній доповіді «Про становище сімей в Україні (за підсумками 2006 року) стверджується, що «Погіршення матеріального добробуту переважної більшості сімей протягом останніх років не могло не позначитись на стані сім'ї та дітей. Низький рівень матеріального добробуту переважної більшості сімей з дітьми викликає низку негативних тенденцій, в тому числі й розлучення [5].

Розлучення має багато причин і соціальних, і економічних. Буває, що люди дійсно не підходять один одному ні фізіологічно, ані психологічно. А буває, на жаль, що в сімейному житті має місце насильство: фізичне чи психологічне, економічне чи сексуальне.

Існують різні погляди на проблему розлучень. Одні автори вважають, що краще жити з емоційним комфортом у неповній родині. Інші дослідники підкреслюють, що з розлученням проблеми не зникають [10;11].

Розлучення негативно впливає на всіх учасників подій. Особливо страждають діти. Можливі і більш віддалені наслідки, пов'язані зі зниженням соціальної адаптації підлітка в майбутньому і неефективній поведінці в майбутній сім'ї (формування «готовності до розлучення»). Відсутність одного із батьків (частіше батька) послабляє позиції підлітка серед однолітків і може негативно відбитися на його статевої ідентифікації і формуванні уявлень про шлюб. Розлучення створює травмуючі ситуації, спроможні викликати нервово-психічні розлади в дітей такі, як стрес, тривогу, образу й ін., що сприяє можливості виникнення девіантної поведінки серед підлітків, у тому числі й агресивної. [1; 4; 6].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз проблеми впливу розлучення батьків на особистість дитини, розгляд різних підходів до вивчення проблеми, порівняльний аналіз вивчення стресу та агресивної поведінки підлітків з повних родин та дітей, що пережили розлучення батьків, розробка психокорекційної програми з метою зниження рівня стресу, агресивної поведінки підлітків та профілактики розлучень в родині.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проходило на базі середніх шкіл м. Слов'янська Донецької обл. В експерименті брало участь 50 підлітків. Групу 1 (Г1) склали 25 підлітків, що пережили розлучення батьків; у групу 2 (Г2) увійшли 25 підлітків з повних родин.

Були використані наступні методи та методики: спостереження, бесіди, анкетування, тестування за методиками Філліпса, Холмса і Раге, А. Басса й А. Даркі; проективний метод «Кінетичний малюнок сім'ї» [8].

Констатуючий експеримент дозволив більш детально вивчити емоційні та поведінкові прояви підлітків.

Аналіз результатів анкетування підлітків підтвердив, що всі досліджувані підлітки групи Г1 пережили розлучення батьків. При цьому у більшості випробуваних підлітків групи Г1 є порушення емоційних станів, не зовсім позитивне ставлення до шлюбу.

До того ж визначальним є те, що у більшості підлітків, які пережили розлучення батьків, переважає напруження, стрес, тривога вдома (92%) і в школі (80%), що супроводжується проявами агресії (64% в групі Г1 у порівнянні з 32% в групі Г2).

Це може свідчити й про те, що негативні емоційні стани підлітка в сім'ї впливають на ставлення підлітків до шлюбу і родини взагалі: підлітки, які пережили розлучення батьків, менш цінують сім'ю (відповідно 48% і 72% досліджуваних в групах Г1 і Г2), допускають можливість повторного шлюбу (відповідно 80% та 32%); супружньої зради (24% з групи Г1 та 12% з групи Г2).

Аналіз результатів дослідження рівня соціального стресу показав, що у більшості досліджуваних підлітків переважає середній рівень соціального стресу.

При цьому розходження між двома групами досліджуваних носять такий характер: у підлітків, які пережили розлучення батьків, більш виражено середній рівень соціального стресу (60%), що проявляється у підвищеній тривозі в ситуаціях спілкування, в організації вечірок тощо. Для незначної

частини підлітків цієї групи (28%) характерні страхи у спілкуванні з однолітками і вчителями.

У підлітків з повних родин показники середнього і низького рівнів соціального стресу незначно відрізняються (відповідно 48% і 44%). Це можна пояснити тим, що учні з цієї групи менше тривожаться і більше довіряють собі та оточуючим. Отримані дані свідчать про більш оптимістичне ставлення до себе, до інших у підлітків з повних родин. Можна зробити висновок, що випробувані підлітки, які пережили розлучення батьків, менше довіряють собі і іншим, більш песимістично сприймають світ і себе в цьому світі, ніж їх однолітки з іншої досліджуваної групи.

Аналіз результатів дослідження рівня стресостійкості дозволив зробити висновок, що високий рівень стресостійкості більш виражений у підлітків з повних родин, (48% з групи Г2 у порівнянні з 24% з групи Г1), тобто вони в більшій мірі здатні проявляти опірність стресу і стійкість в стресогених ситуаціях.

Отримані дані свідчать про те, що у дітей, які пережили розлучення батьків, ступінь опірності стресу була значно нижче, ніж у дітей з повних родин. Висока стресостійкість в групі Г1 зустрічається у двічі менше по відношенню к звичайним дітям.

Переважаючим являється пороговий рівень опірності: у 36% підлітків групи Г1 він низький. Це говорить про їх ранимість у стресових ситуаціях і схильності до психосоматичних захворювань. Значить розлучення батьків впливають на стресостійкість дітей та їх психосоматичний стан.

Аналіз результатів дослідження форм агресивної поведінки підлітків показав, що всі форми агресивної поведінки у підлітків проявляються по-різному: від високого рівня до відсутнього рівня. Отримані дані можуть свідчити про різницю у проявах певних форм агресії підлітків, що пережили розлучення батьків, та дітей з повних родин. Побудування порівняльних профілей середніх показників та підрахування t – критерію Ст'юдента з метою оцінки значущості здобутих результатів показало відмінності у прояві здобутих даних в обох групах.

Аналіз результатів дослідження форм агресії підлітків показав, що переважає високий рівень почуття провини у підлітків групи Г1 ($X_{сер.} = 3,0$ бал.); найнижчим в них є рівень непрямой агресії ($X_{сер.} = 0,5$ бал.).

У підлітків, що пережили розлучення батьків, фізична агресія проявляється не набагато більше, ніж у підлітків з повних родин (не значимо). Ці діти (з групи Г1) мало ображають інших людей: рівень вербальної агресії у них близько до низького і дорівнює $X_{сер.} = 1,1$ бал. (у порівнянні з іншою групою: $X_{сер.} = 2,0$ бал.; $p \leq 0,999$).

Підлітки, що пережили розлучення батьків, рідко зривають свою агресію на певну людину (для непрямой агресії $X_{сер.} = 0,5$ бал.; для порівняння – в групі Г2 $X_{сер.} = 1,4$ бал.; $p \leq 0,999$); досить часто заперечують, відкидають певну інформацію (шкала “негативізм” виражена на середньому рівні і дорівнює $X_{сер.} = 2,2$ бал.; для порівняння в групі Г2 – $X_{сер.} = 1,0$ бал.; $p \leq 0,95$); вони часто бувають незадоволені і відчувають роздратованість щодо дій інших людей (шкала “роздратування” в групі Г1 досягає високого рівня: $X_{сер.} = 2,8$ бал.; у порівнянні з групою Г2: $X_{сер.} = 1,6$ бал.; $p \leq 0,99$), часто підозрюють однолітків або дорослих (для шкали “підозрілість” в групі Г1: $X_{сер.} = 2,6$ бал.; в групі Г2 $X_{сер.} = 1,6$ бал.; $p \leq 0,99$); майже завжди в ситуаціях спілкування у них виникає провина (в групі Г1 рівень “почуття провини” значно перевищує показник в групі Г2; відповідно $X_{сер.} = 3,0$ бал. і

Хсер. = 1,0; $p \leq 0,999$). Отже здобуті дані свідчать про те, що в цілому всі форми агресивної поведінки більш виражені у підлітків, батьки яких розлучились; виключенням є шкала “непряма агресія”, яка в більшій мірі виражена у підлітків з повної родини.

Аналіз результатів дослідження внутрішньоособистісних проблем за допомогою методики ДДЛ показав, що у більшості підлітків є певні внутрішньоособистісні проблеми,

Аналіз симптомокомплексів вказує, що із всій кількості обстежуваних підлітків групи Г1 (що пережили розлучення батьків) високий і середній рівень незахищеності проявляється у 84 % (для порівняння в групі Г2 – у 44%); тривожності – 84% (в групі Г2 – у 24%); почуття неповноцінності – 60% (в групі Г2 – у 48%); ворожості – 44% (в групі Г2 – у 12%); труднощів в спілкуванні – 48% (в групі Г2 – у 24%); депресивності – 32% (в групі Г2 – у 4% досліджуваних). Великий відсоток в групі Г1 (84%) по такій особистісній проблемі, як незахищеність, може проявлятися у людей в наслідок дезадаптації як стійкого утворення чи як реакції на зміну соціальної ситуації, тобто коли уходить один із батьків з родини, дитина переживає це як зраду, не може з цим змиритися, відчуває себе незахищеною. Це є однією з причин, якою можна пояснити високі відсотки таких симптомокомплексів в групі Г1, як тривожність (84%), почуття неповноцінності (60%). А це в свою чергу породжує у певного відсотка випробуваних (56%) конфліктну поведінку як ознаку незбігу своїх планів, можливостей з вимогами, правилами, нормами, які існують у даному середовищі. І як наслідок, певна кількість обстежуваних (44%) через постійні невдачі не може залишатися спокійною. Тобто у значній кількості підлітків є досить великі внутрішньоособистісні проблеми, які можуть зумовити дисгармонійний розвиток особистості.

Достовірність відмінностей здобутих показників в двох групах підлітків визначалась за допомогою t – критерію Ст’юдента. Підлітки, що пережили розлучення батьків, значно частіше відчувають незахищеність ($p \leq 0,999$); вони більш тривожні, менше довіряють собі; в більшій мірі відчувають почуття неповноцінності; більш конфліктні, ворожі, депресивні, мають більше труднощів у спілкуванні – ніж їх однолітки з повних родин.

Нами була розроблена корекційна програма [3; 5], мета якої – знизити рівень стресу, агресії у підлітків та покращити дитячо-батьківські стосунки. Програма включала лекторій, бесіди, консультації, тренінг для дітей та їх батьків.

Висновки і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Аналізуючи вище сказане, можна відзначити, що:

- проблема впливу розлучення батьків на емоції й поведінку дітей підліткового віку є одною з актуальних на сучасному етапі [7];
- будучи явищем соціально-психологічним, проблема для свого вирішення потребує багато зусиль з боку громадськості та школи;
- розробка спецкурсів по підготовки школярів до „тягот сімейного життя”, оволодіння підлітками - майбутніми супругами - навичками вирішувати сімейні конфлікти можуть виступати як один з методів профілактики розлучень у родинях.

Література

1. Бовть Н. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків.// Рідна школа. 1999, №2. - С. 17-20.
2. Бондарчук О.І. Психологія сім’ї. Курс лекцій. – К., 2001. - С. 5-15; 43-44.

3. Видра Д. Консультирование семей переживших развод. - М.: «Авиценна» ЮНИТН; 2000. - 106 с.
4. Лазарус Р.А. Теория стресса и психологическое исследование (эмоциональный стресс).-СПб.:Наука, 1990.-178 с.
5. Нартова – Бочавер С.К., Несмеянова М.И., Малярова Н.В. и др. Ребенок в карусели развода. – М., СПб., 1998. – 221 с.
6. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
7. Психологічна допомога сім'ї /Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. –128 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Уч. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – К.: Радянська школа, 1977. – т.3, С. 305.
10. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой, М.: Наука, 1995. – 376 с.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. – 380 с.

О.Глухова

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ “СТАТУС ОСОБИСТОСТІ”

Постановка проблеми. В науці існує багато трактувань феномену “статус”. З точки зору соціальної філософії і соціології статус розглядається як соціальне явище, як позиція особистості в суспільстві, що визначається правами і обов'язками особистості, її суспільними функціями. В педагогічній науці статус розглядається як соціометричне поняття під час вивчення особливостей міжособистісних відносин, проблем активності особистості. Ми вважаємо, що статус можна досліджувати як педагогічне явище. Для обґрунтування наших припущень стосовно структури і функцій освітнього статусу школяра нам слід проаналізувати стан даної проблеми в науці і практиці.

Мета даної статті – теоретично обґрунтувати поняття “статус особистості”.

Виклад основного матеріалу дослідження... В соціологічному енциклопедичному словнику можемо знайти визначення кількох видів статусу: Статус – положення, позиція, ранг в будь-якій ієрархії, структурі, системі. Здобутий статус – статус, що набувається індивідом завдяки його зусиллям (часто у змаганні з іншими людьми) і який вимагає від нього певних умінь, знань, кваліфікації, освіти і т.ін. Статус–роль – за Т. Парсонсом – статусна позиція з точки зору соціальної ролі (динамічного аспекту цього статусу), тобто моделі поведінки, що очікуються від того, хто займає даний статус. Статус формальний – статус, що займає індивід або група у формальній організації, що визначається сукупністю офіційно приписаних прав і обов'язків [1, с.342–343].

Проблеми суспільства і місця в ньому людини знаходили відображення в роботах античних філософів: “Держава” або “Закони” Платона, а також в “Політиці” Аристотеля. Автори античної філософії намагалися теоретично обґрунтувати науку про людину і суспільство.

В епоху Відродження з'являються нові дослідження, спрямовані на вивчення різних сторін суспільства (Е. Ротгердамський, Т. Мор, Н. Макіавеллі, М. Монтень), де порядок і моральні закони регулювались релігійними віруваннями і традиціями. Роль людини в цих теоріях була незначною.

Пізніше діячі епохи Просвітництва радикально змінили погляд на суспільство і роль людини в ньому. Д. Дідро, Ж.Ж. Руссо, Вольтер, Гельвецій

вважали, що людина володіє не тільки вільною волею, а й розумом і здатністю до навчання. З точки зору педагогічної науки цінними є наступні положення: 1) визначення оптимальних шляхів просвітництва, розповсюдження високої культури; 2) розробка найкращого кодексу людської поведінки і розумного державного устрою.

В XIX столітті в результаті розвитку науки і техніки ускладнились і сфери діяльності людей, що стало причиною появи проблем взаємовідносин між людьми, управління цими взаємовідносинами і створення соціального порядку в суспільстві.

К. Маркс і Ф. Енгельс вперше представили суспільство як продукт історичного розвитку, як структуру, що розвивається динамічно. Вони обґрунтували виникнення соціальної нерівності і проаналізували соціальні конфлікти як явище, необхідне для суспільного розвитку і прогресу.

М. Вебер розглядав соціальну структуру суспільства як багатомірну систему, в якій поруч із класами і відносинами власності важливе місце належить статусу. Він уважав, що в основі стратифікації лежить: 1) майнова нерівність; 2) престиж; 3) доступ до влади.

Найбільш повне теоретичне обґрунтування поняття “статус” знаходимо в роботах П.А. Сорокіна. В книзі “Соціальна мобільність” він досліджував поняття горизонтальної і вертикальної мобільності. Горизонтальна мобільність – це фактичне переміщення в фізичному просторі, міграція; вертикальна мобільність – зміни соціального статусу, “рух нагору і вниз по соціальних сходах” [2, с.223]. П.А. Сорокін розглядав статус “як рангове місце кожного індивіда або соціальної групи в соціальній структурі за умови наявності в його підпорядкуванні необхідної кількості цінностей” [2, с.247]. У відповідності до його теорії кожен індивід займає в суспільстві кілька статусів в різних соціальних структурах, що дозволяє говорити про соціальні простори, кожний з яких структурований. За ранговими параметрами можна скласти систему статусів, які в сукупності дають уявлення про загальний статус особистості в суспільстві.

В соціологічних теоріях Т. Парсонса, Р. Мертона статус розглядається з точки зору структурного функціоналізму. Р. Мертон уважав, що кожна людина виконує певні соціальні функції “як своєрідне доручення на виконання спеціалізованого роду занять в даній соціальній взаємодії. Функції індивіда, права і обов’язки, що з них витікають, визначають статус людини” [3, с.56].

Якщо структурні функціоналісти абсолютизували нормативний бік життєдіяльності суспільства, то автори теорії соціального обміну (Д. Романс і П. Блау) виходять із взаємодії людей. Вони вважають, що людям необхідні різноманітні види винагород, отримати які вони можуть тільки за умов взаємодії з іншими людьми. Винагородами в процесі соціальної взаємодії може бути соціальне схвалення, повага, статус, престиж, авторитет і т.ін.

В науковій літературі спеціальною соціологічною теорією особистості є ролева концепція, в понятійному апараті якої провідним виступає “соціальний статус” і пов’язані з ним вимоги або ролеві приписи.

Поняття “соціальна роль” було досліджене на початку XX століття в роботах Є. Дюркгейма, М. Вебера, пізніше Т. Парсонса, Т. Шибутані, Р. Лінтона та інших вчених.

Р. Лінтон визначає соціальні ролі через статусні позиції, права і обов’язки особистості.

Т. Шибутані відокремлює два типи соціальних ролей: конвенціональні і міжособистісні. Перші визначають приписаний зразок поведінки, який очікується від людини в даній ситуації, другі визначаються взаємодією людей

один з одним. Кожна людина, на думку Шибутані, грає якусь роль, тому саме роль, а не людина, підлягає дослідженню.

В основі теорії Д. Міда лежить уявлення про соціальну діяльність як сукупність соціальних ролей, яка фіксується в системі мовних та інших символів. Д. Мід розглядає особистість як соціальний продукт, виявляючи механізм її формування в рольовій взаємодії. Ролі встановлюють кордони відповідної поведінки індивіда в певній ситуації. В процесі рольового виконання відбувається інтеріоризація пов'язаних із роллю значень. Необхідне у взаємозв'язку "прийняття ролі іншого" забезпечує перетворення зовнішнього соціального контролю в самоконтроль і формування людського Я. Свідома регуляція поведінки описується як безперервне співвідношення уявлення про свою роль з уявленням про самого себе, зі своїм Я.

У вітчизняній науковій літературі другої половини ХХ століття теорія соціальної ролі представлена низкою робіт. Деякі її положення використовуються в дитячій психології. Л.І. Божович [4, с.115], яка досліджувала формування особистості в дитячому віці, розглядала роль як механізм засвоєння соціального досвіду. Вона розкривала основні поняття теорії соціальних ролей: "роль", "пізнання", "Я", "очікування" та ін. Суспільство можна уявити як систему взаємодіючих посад або позицій, а позицію – як структурно оформлену одиницю суспільства. Роль в такій інтерпретації визначає сукупність дій, які здійснює суб'єкт для реалізації займаної ним позиції. Позиція пов'язана не лише з системою дій, а й з системою очікувань. Від людини, що займає той або інший статус, оточуючі чекають відповідних дій. І сама людина сподівається на певне до себе ставлення.

Багато уваги розробці концепції соціальної ролі і визначенню цього поняття приділено в роботах І. Кона. "Соціальна роль – це те, що очікується в даному суспільстві від кожної людини, яка займає певне місце в соціальній системі" [5, с.61]. Він відзначає, що "в соціальній психології поняття "соціальна роль" використовується для опису стандартизованих форм і методів поведінки, що повторюються; в соціології поняття "соціальна роль" означає ... безособову соціальну функцію і норму, виконання якої обов'язкове для тих, хто займає дану позицію" [6, с.168].

І. Кон приходять до висновку, що процес формування особистості означає її уживання в різні соціальні ролі. "Дорослість дійсно передбачає прискорювання людини в системі соціальних ролей, які молода людина лише тільки приміряє на себе" [7, с.178].

Розглядаючи соціальні ролі, необхідно співвіднести їх з цінностями, нормами поведінки, мотивами. В рамках соціальної ролі відбувається певне упорядкування цих феноменів у відповідності до специфічних вимогам поведінки, що необхідні для тієї або іншої функції.

Соціальна роль уявляється точкою, в якій зникаються індивід і суспільство, індивідуальна поведінка перетворюється на соціальну, а індивідуальні якості і схильності людей зіставляються з нормативними установками, що існують в суспільстві, в залежності від чого відбувається перерозподіл ролей між людьми.

Однак рольова концепція не дає цілісного уявлення про всю сукупність соціальних функцій індивіда. "Поза драмою, – писав П. Сорокін, – не може бути ролі: роль можлива в контексті усіх ролей" [8, с.191].

Незважаючи на існування різних поглядів учених стосовно поняття "статус" і його складових, на сьогоднішній день існує певна концепція статусу, що базується на загальних положеннях і висновках. "Статус – певна позиція в

соціальної структурі групи або суспільства, що пов'язана з іншими позиціями через систему прав і обов'язків. До характеристик, які можуть визначити статус, відносимо: освіта і знання, доходи, походження, професія, культурний рівень, національність, власність, індивідуальні ситуативні характеристики, такі, як зовнішність, одяг, вік, стать" [9, с.86].

Висновки. Кожну людину можна охарактеризувати статусним набором. Статусний набір – сукупність всіх статусів, що займає даний індивід. Головним статусом є характерний для даного індивіда статус, за яким його виділяють оточуючі або з яким вони ототожнюють його.

Література

1. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор–координатор – академик РАН Г.В. Осипов. – М.: Издательская группа ИНФРА.М.–НОРМА, 1998. – 488с.
2. Sorokin P. Social Mobility. N.Y.; 1927. – 392 p.
3. Merton R. Social theory and social structure. – Glencoe, 1968. – 305 p.
4. Большая Советская Энциклопедия. Т.30 – М.: Советская энциклопедия, 1969. – С.134.
5. Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений. – М., 1965. – 311 с.
6. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. Уч. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.свещение, 1979. – 175 с.
7. Кон И.С. Люди и роли // Новый мир, 1970. – 1970. – №12. – С. 168–181.
8. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: 1991. – 540 с.
9. Молл Е.Г. Организационное поведение. – М.: Финансы и статистика, 1988. – 135 с.

М.Саврасов

СТАТЬ ТА ФАХ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИКИ ВЕРБАЛЬНОСТІ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Серед професійно значущих якостей педагога переважна більшість дослідників визначає рівень вербального розвитку педагога, адже дитина прилучається до суспільного життя в основному через мовлення і спілкування. У педагогічній діяльності спілкування виступає як засіб вирішення власне дидактичних завдань, система соціально–психологічного забезпечення виховного процесу і як спосіб організації певної системи взаємовідносин учителя й учнів. У процесі вербальної взаємодії вчитель здійснює трансляцію своєї особистості, досвіду, знань учням, котрих навчає й виховує, через мову, без якої неможливе життя людини, існування суспільства, без неї не могла б розвинути жодна галузь наукового знання. Мова здійснює передачу культури і полегшує засвоєння понять. Рідною мовою пов'язуються між собою покоління, що жили, живуть і будуть жити. Засвоюючи рідну мову, дитина вчить не умовні звуки, а пізнає духовне життя народу. Рідне слово пояснює дитині природу, яка її оточує, знайомить з діяльністю і характером людей, з суспільством і його історією, дає уявлення і поняття про мораль і естетику. Мова – найкращий народний наставник, котрий учив народ ще тоді, коли не було книг. Знання рідної мови дає можливість зрозуміти ідеологію і психологію народу. Тому майже всі дослідники відзначають вербальний розвиток учителя як професійну значущу якість [1, с.185].

Уважне вивчення історії питання дає можливість зробити висновок, що в більшості психологічних праць з педагогічного спілкування, в основному, досліджуються питання, які відносяться до сфери виховання школярів як складової частини формування особистості дитини. Безпосередньо ж процес

засвоєння знань учнями розглядається переважно з традиційних позицій, коли учень зорієнтований учителем на пасивне сприйняття інформації. Проте зрозуміло, що змістовна взаємодія вчителя й учня, яка складає сутність дидактичного спілкування, займає важливе місце в загальній структурі педагогічної діяльності[2, с.37]. Це пов'язано, по–перше, із значною важливістю змістовної вербальної взаємодії, оскільки, в більшості своїй, учитель спілкується з учнями на уроках, а по–друге, з тим значенням якості, котре займає урок у цілеспрямованому формуванні особистості. Акцентуючи увагу на змістовній вербальній взаємодії вчителя та учня, – дидактичному спілкуванні – відзначимо, що сама взаємодія на уроці буде істотно змінюватися не тільки в залежності від мети, завдань, типу уроку, але й від особистості вчителя і, в значній мірі, від відповідності його мовлення нормативним вимогам, котрі визначаються функціями мови на всіх етапах уроку, оскільки мовлення педагога є основним засобом залучення учнів до форми мислення дорослих. У свою чергу, воно залежить від таких факторів як стаж, стать, рівень професійної майстерності, гуманітарне чи природно–математичне спрямування педагогічної діяльності та інші. Вплив цих факторів на дидактичне спілкування видається нам важливим, проте ні в теоретичному, ні в практичному плані проблема педагогічного спілкування як вербальна взаємодія вчителя і учнів до кінця не з'ясована і потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення не виділених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Проаналізувавши погляди Ж. Піаже, Л.С. Виготського, А.Р. Лурія, П.Л. Гальперіна, Е. Стоунса, можна зробити висновок, що вчитель повинен активно будувати в дітей нові способи мислення, а не задовольнятися тими, котрі в них склалися до початку навчання. Враховуючи стадію, на якій знаходиться мислення дитини, необхідно думати в той же час про наступні стадії вдосконалення розвитку дитини, важливою частиною якого є вербальна взаємодія вчителя та учнів у ході дидактичного процесу.

Розглянувши проблему вербальної взаємодії вчителя та учнів у працях Б.Г. Ананьєва, А.А. Бодальова, І.А. Зимньої, В.А. Ван–Калека, С.В. Кондратьєвої, А.А. Леонтьєва, К.Д. Ушинського, Е. Стоунса[10, с. 154], Н. Фландерса та інших[4, с.384] переконуємося, що це важлива і самостійна проблема в ланці дослідження питань психології, педагогічної діяльності та спілкування. Тому різні методики, спрямовані на визначення структури взаємодії, можуть бути використані і до аналізу педагогічної діяльності. І якщо це так; то аналіз вербальної взаємодії можна використовувати як метод для його вдосконалення.

Формування цілей статті(постановка завдання). Мета дослідження – емпіричним шляхом виявити залежність вербальної взаємодії вчителя та учнів від особистісних і професійних характеристик педагога. При організації дослідження ми виходили з припущення про те, що вербальна взаємодія вчителя й учнів під час уроку перебуває в прямому зв'язку з такими істотними чинниками, як: стать, стаж, професійне спрямування, рівень професійної майстерності педагога. Завданнями нашого дослідження є: 1) апробувати модифікований варіант методики аналізу вербальної взаємодії Н. Фландерса – А.А. Реана[3, с.310–312]; 2) перевірити існування залежності вербальної взаємодії вчителя й учнів під час уроку від наступних особистісно–професійних факторів впливу на педагогічну діяльність: стать, природничо–математична або гуманітарна спрямованість.

До складу вибірки при організації дослідження увійшли 40 вчителів (20 фахівців природничо – математичного напрямку та 20 фахівців гуманітарного напрямку) зі шкіл м. Слов'янська, що мають різну стать.

Виклад основного матеріалу статті з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблеми вербальної взаємодії вчителя й учнів складають основу професійної педагогічної діяльності. Змістом вербального спілкування виступають насамперед обмін інформацією, організація викладачем взаємовідносин з учнями за допомогою різноманітних комунікативних засобів [5, с.159 – 160].

Однак сутність спілкування не вичерпується його інформативністю. Найважливішою його частиною є відтворення особистості однієї людини в іншій, реалізація його намірів продовжити себе через спільну діяльність в іншій людині. Люди, що спілкуються, намагаються поділитися своїми роздумами з іншими. Якщо розуміти процес спілкування як процес персоналізації викладача, як "трансляцію" його особистості учням, то, як видно, спілкування не зводиться до обміну інформацією, – воно є особистісною взаємодією у спільній діяльності педагога й учня, що здійснюється знаковими (вербальними) засобами, викликане потребами спільної діяльності і спрямоване на значну зміну поведінки, стану і особистісно–змістовних утворень партнера [6, с.101].

Рідна мова визначається Л.М. Фрідманом і І.Ю. Кулагіною як складна система кодів, що позначають предмети, ознаки, дії або відношення, має функцію передачі інформації і введення її в різні системи зв'язків і відношень [7, с.88], властива певному народу. Щодо походження мови науковці ще не дійшли одностайних висновків, так що нам видається цікавою й психологічно обумовленою теорія походження мови К.Д. Ушинського, котрий дотримувався поглядів Чарльза Дарвіна і шукав джерела походження мови у світі тварин, вважаючи людину "твариною у новій якості" [8, с.115]. Згідно з еволюційною теорією, тварини мають власну мову, походження якої рефлекторно–зоологічне, у людини ж, як найскладнішої біологічної істоти, мова створилась на рефлекторно–психологічних основах, де під рефлекторними основами розглядається міміко–звукові рефлекси почуттів, тобто існує мимовільно рефлекторна міміка уст, котра супроводжувалася такими ж мимовільними рефлекторними рухами легенів і струсами голосових зв'язок, а психічним джерелом виступає самостереження [8, с.115]. До того ж ще одним важливим фактором, що спричинив виникнення мови, вчений вважає потребу: "Слово народжується від потреби, а не потреба від слова" [8, с.115].

Найдоцільніше звернутися до слів К.Д. Ушинського, які, на наш погляд, вичерпно пояснюють, чому вона лежить в основі формування особистості людини: "Рідне слово, цей дивовижний педагог, пояснює дитині природу, як не міг би це зробити жоден природознавець, воно знайомить її з характером оточуючих її людей, з суспільством, серед якого вона живе, з його історією, з його устремліннями, як не міг би познайомити жоден історик; воно вводить її в народні вірування, в народну поезію, як не міг би ввести жоден естетик; воно, нарешті, дає такі логічні і філософські поняття, яких, звичайно, не міг би повідомити жоден філософ" [8, с. 558].

Таким чином, можна стверджувати, що рідна мова – це не тільки засіб вербального спілкування людей, зокрема вчителя й учнів, але й основний фактор розвитку когнітивних процесів людини і формування особистості в цілому.

Безсумнівно, що дослідження в галузі педагогічної психології, зокрема у вивченні проблеми вербальної взаємодії учителя й учнів, спрямовані на

підвищення ефективності педагогічної діяльності. Цілком слушною є, на наш погляд, думка про те, що навчання завдяки використанню мови повністю перетворюється саме тому, що вчитель може сказати учню, як можна навчатися якійсь діяльності; навчання було б зовсім іншим, якби будувалося тільки на обумовленості або наслідуванні [9, с.88].

Одним з припущень, висловлених у дослідженні, є твердження, що такий параметр, як стать педагога, має вплив на якість вербальної взаємодії вчителя й учнів у ході уроку.

Щоб перевірити правильність припущення, дані, отримані в результаті застосування методики аналізу вербальної взаємодії, були оброблені методом кореляційного аналізу.

З метою визначення рівнів розвитку найважливіших, згідно з отриманими даними, категорій вербальної взаємодії вчителів жіночої статі і учнів на уроці, ми розробили шкалу рівнів розвитку показників вербальних функцій, що цікавлять нас найбільше.

У вчителів чоловічої статі найбільшу кількість зв'язків утворює категорія «постанова питань учителем» (4): позитивним зв'язком ця категорія поєднується із «схваленням учителем дій або висловлювань учнів» (2), а негативним – з такими функціями, як «спонтанне мовлення учнів» (9) і «потенційно продуктивна пауза».

Таким чином, порівнявши структуру вербальної взаємодії на уроках учителів жіночої і чоловічої статі, можна стверджувати, що структура дидактичного спілкування на уроках учителів-жінок більше цілісна, її компоненти пов'язані між собою щільніше, не відокремлено один від одного, характер зв'язків різноманітніший – наполовину позитивний, наполовину негативний, зрештою, кількість складових компонентів більша, ніж у структурі уроків учителів-чоловіків, котра розділена на дві підструктури, не пов'язані між собою, кількість складових якої є меншою, ніж у вчителів-жінок, і характер зв'язків між ними переважно негативний.

Крім порівняння структури дидактичного спілкування і проявів найвпливовіших категорій вербальної взаємодії на уроках учителів жіночої і чоловічої статі, нам було цікаво порівняти рівні розвитку категорій вербального спілкування вчителя й учнів. Для визначення достовірної різниці між показниками середнього розвитку категорій використовувалася така статистична процедура, як "критерій знаків". Застосування цієї процедури дозволило нам зробити висновок про те, що має місце статистично значуща перевага чоловічої вибірки над жіночою за показниками "критика педагогом учнівських дій або висловлювань" і "відповідь учня товаришу". Жіноча вибірка статистично значуще переважає чоловічу за показниками: "повідомлення інформації вчителем" і "потенційно продуктивна пауза". За рівнем розвитку останніх показників чоловіки і жінки займають приблизно однакові позиції.

Таким чином, істотних відмінностей у рівні розвитку категорій вербальної взаємодії між учителями чоловічої і жіночої статі немає, але існує значна перевага вчителів-жінок у побудові цілісної й гнучкої структури дидактичного спілкування на уроці.

Наступним завданням нашого дослідження є визначити вплив професійної спрямованості педагога – гуманітарної або природничо-математичної – на особливості вербальної взаємодії з учнями під час уроку.

Дані, отримані нами в результаті аналізу вербального спілкування на уроках 40 осіб – 20 вчителів гуманітарної і 20 вчителів природничо-математичної

спрямованості, дають можливість відзначити деякі відмінності у проявах категорій дидактичного спілкування вчителів й учнів. Кореляційний аналіз цих даних свідчить, що позитивних зв'язків між вербальними функціями на уроках гуманітарного чи природничо–математичного циклу немає.

Встановивши сутність зв'язків, що з'єднують категорії (3), (8), (10) в цілісну структуру, розробимо шкалу для визначення рівня розвитку категорії (10) як тієї, що пов'язує інші вербальні функції вчителя й учнів, користуючись даними кореляційного аналізу.

Розглянемо рівні розвитку тих категорій вербальної взаємодії вчителя й учнів, що виявилися значущими і пов'язаними між собою на уроках вчителів природничо–математичного спрямування.

Порівнявши структури дидактичного спілкування учителів гуманітарного і природничо–математичного спрямування і можемо зробити висновок, що розгалуженість зв'язків вербальних функцій невелика – в першому випадку структура зв'язків об'єднує три категорії, в другому – чотири, так що на процес вербальної взаємодії впливає небагато чинників і в учителів–гуманітаріїв, і у викладачів предметів природничо–математичного циклу. Але істотні відмінності існують у сутності найвпливовіших функцій, котрі мають найбільше зв'язків з іншими категоріями.

Для визначення статистично значущих відмінностей між показниками розвитку категорій вербальної взаємодії нами використана така процедурами, як "Критерій знаків", що дозволило нам визначити перевагу вчителів гуманітарного спрямування над викладачами природничо–математичних дисциплін за показниками: "схвалення вчителем учнівських дій або висловлювань" (2), "сприйняття і розвиток учнівських ідей" (3), "постановка питань учителем" (4), "відповідь учня на питання вчителя" (8), "відповідь учня товаришу" (12). Вчителі природничо–математичного спрямування перевершують учителів–гуманітаріїв в наступних категоріях: "повідомлення інформації вчителем" (5), "критика учнівських дій" (7), "спонтанне мовлення учнів" (9), "пауза–розгубленість" (10), "потенційно продуктивна пауза" (11). Дані, що дали нам підстави зробити такий висновок, розміщені в додатку 2.

Отже, учителі–гуманітарії розвивають продукування учнями власних ідей і міркувань, а педагоги природничо–математичного спрямування виробляють навички сприйняття й викладу знань точно, без відхилення від заздалегідь запрограмованого варіанту відповідно до норм тих предметів, котрі вивчають учні.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. В цілому, за результатами дослідження, що можемо зробити висновок, що педагоги природничо–математичного спрямування виробляють навички сприйняття й викладу знань без відхилення від заздалегідь запрограмованого варіанту відповідно до норм предметів, що вивчаються учнями; в той час, як учителі–гуманітарії використовують продукування учнями власних ідей і міркувань. Що ж стосується впливу фактору статі на особливості вербальної взаємодії вчителя та учнів в ході дидактичного процесу, можемо зауважити, що істотних відмінностей у рівні розвитку категорій вербальної взаємодії між учителями чоловічої і жіночої статі немає, але існує значна перевага вчителів–жінок у побудові цілісної й гнучкої структури дидактичного спілкування на уроці.

Перспективним залишається дослідження впливу на особливості дидактичного процесу таких особистісно–професійних якостей педагога, як:

вік, досвід роботи за фахом, та педагогічна майстерність, бо передумови їх вивчення вже закладено у даному дослідженні.

Література

1. Гуманізація навчально – виховного процесу//Науково – методичний збірник. Випуск XVII. Слов'янськ, 2002.
2. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия//Психолого–педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося. – М.: Педагогика, 1980.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.
4. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Питер, 1999.
5. Психология. Словарь//Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Политиздат, 1990.
6. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. – М.: Просвещение, 1990.
7. Фридман Л.В., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991.
8. Ушинский К.Д. Избранные сочинения. – М.: Педагогика, 1962.
9. Стоунс Е. Психопедагогика. – М.: Педагогика, 1984.
10. Роменець В.А. Історія психології. – К.: Вища школа, 1978.

Л.Ярославська

ПЕДАГОГІЧНІ БАР'ЄРИ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка проблеми. У навчально–виховному процесі вчитель у школі або викладач у вищому навчальному закладі постійно стикається з певними труднощами, складнощами, які заважають ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню знань, умінь, навичок, стають причинами недоліків у виховній роботі з учнями та викликають непорозуміння у процесі педагогічного спілкування. Ці труднощі відомі в психології та в педагогіці як «бар'єри». Проблема полягає в тому, що поняття «бар'єр» досліджується більше саме в психології, ніж у педагогіці. Щодо педагогічного розуміння цього поняття, то дослідження в цій сфері розглядають його більш як «бар'єр у педагогічному спілкуванні», тобто ототожнюють поняття «педагогічний бар'єр» та «бар'єр педагогічного спілкування». Іншим бар'єром, що досліджується в педагогіці досить широко, є конфлікт. Але труднощі можуть виникати не тільки в процесі спілкування («комунікативні бар'єри»), існують бар'єри дидактичні, тобто пов'язані із вивченням навчальних предметів, бар'єри самореалізації тих, хто навчається. Тобто поняття «педагогічний бар'єр» значно ширше за поняття «бар'єр педагогічного спілкування», яке крім бар'єрів спілкування включає в себе інші сторони бар'єрів педагогічних. Актуальність проблеми обумовлена необхідністю дослідження педагогічних бар'єрів не однобічно, а як багатоаспектного явища. Крім того, ця необхідність посилюється потребою розглядати бар'єри саме в педагогічному контексті, а не лише в психологічному.

Метою статті є вивчення розвитку понять «бар'єр» та «педагогічний бар'єр» на основі аналізу психолого–педагогічної літератури, систематизувати, узагальнити основні теоретичні нароби з обраної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження... Термін «бар'єри» в психології («психологічні бар'єри») розглядається як «психічний стан, що знаходить прояв у неадекватній пасивності суб'єкту, яка заважає виконанню їм тих або інших дій»[3; 36]. Емоційний механізм психологічного бар'єру полягає у посиленні негативних переживань та установлень – сорому, почуття

провини, страху, тривоги, низької самооцінки. В соціальній поведінці індивіда психологічні бар'єри представлені комунікативними бар'єрами (бар'єрами в спілкуванні), що виявляються у відсутності емпатій, а також бар'єрами сенсовими. Виходячи із визначення психологічних бар'єрів, одним із наслідків цього явища є пасивність суб'єкта. Пасивність – це « особливість поведінки людини, у стійких формах – риса характеру, яка виражається у відсутності в нормальної і здорової людини прагнення, потреби й звички виявляти фізичну або розумову активність, енергію, наполегливість, ініціативність»[1; 249]. У дитини пасивність може бути своєрідною реакцією на непосильні вимоги, які підірвали в неї віру у свої сили, або, навпаки, результатом «тепличного» виховання, коли дитині все давалося занадто легко й не вимагало з її боку певних зусиль. І в цьому аспекті спостерігається вже педагогічний погляд на проблему. В ході аналізу педагогічної літератури можна виділити два найпоширеніші види дитячої пасивності – громадську і розумову. Громадська пасивність виражається в тому, що дитина стоїть осторонь від життя й роботи дитячого колективу, не бере в них участі. Розумова пасивність виражається у відсутності в дітей звички до розумових зусиль, напруження. В окремих випадках такі діти створюють враження відсталих у розумовому розвитку.

Багато уваги в психології, так само як і в педагогіці, приділяється проблемі бар'єрів комунікативних, які виникають у процесі спілкування. В загальному педагогічному значенні комунікативний бар'єр розглядається як психологічна завада на шляху адекватної передачі навчальної інформації між учасниками педагогічного процесу. В разі виникнення бар'єру ця інформація втрачає первинне значення. Тут можна виділити бар'єри незбігу установок, неприязні, тобто почуття несприйняття людини людиною, відсутності контакту, звуження функцій спілкування, страху допуститись помилки, минулого негативного досвіду спілкування, а також бар'єри темпераментів, віку [2]. Взагалі розрізняють три групи бар'єрів педагогічного спілкування:

- особистісні;
- соціально–психологічні;
- фізичні.

Серед особистісних бар'єрів більшу групу складають так звані бар'єри неправильної установки свідомості:

- стереотипи мислення, які являють собою стійкі погляди на людей та ситуації;
- упередженість, що виявляється в такому:
 - хибні стереотипи, які відносяться до сприйняття людини за зовнішньою ознакою;
 - приписування достоїнств і недоліків людині, виходячи з її соціального статусу;
 - суб'єктивізм, попередня інформація, котру вчитель отримує про учня;
- неправильне відношення один до одного;
- відсутність уваги та інтересу до іншого;
- зневажливість до фактів.

Як наслідок, ми маємо:

- бар'єр страху;
- бар'єр страждання;
- бар'єр поганого настрою;
- бар'єр презирства;
- бар'єр недостатнього розуміння важливості спілкування;
- бар'єр мовлення.

Деякі вчені також досліджували проблему конфлікту як в психології, так і в педагогіці. Наприклад, М.Рибаківа вивчала проблему конфлікту та взаємодії в педагогічному процесі [4], Г. Антонов приділяв увагу проблемі конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу, проблему конфліктів між підлітками розкривали Л.Ломджарія та Є.Тимоховець, а Ш. Дундул досліджувала педагогічні умови подолання та профілактики конфлікту в системі «вчитель – батьки».

Не меншої уваги, на наш погляд, слід приділяти проблемі дидактичних бар'єрів, сутність якої полягає у виникненні у традиційній суб'єкт-об'єктній взаємодії, орієнтованій предметно, а не особистісно, перешкоди, неприязні, і навіть протистояння між педагогом і вихованцем. Дидактичні бар'єри стають причиною зниження пізнавальної активності тих, хто навчається, вони руйнують навчальну взаємодію, сприяють формуванню у студентів або учнів негативного відношення до педагога, і як наслідок, до предмета. У цілому, суб'єкт-об'єктна взаємодія призводить до результатів у вигляді репродуктивних утворень, досягнення ж продуктивне, творче можливе за умови суб'єкт-суб'єктної, особистісно орієнтованої взаємодії. Вважаємо, що особливої уваги на нашу думку заслуговують також причини виникнення дидактичних бар'єрів, з-поміж яких можна назвати стиль викладання («командний», «байдужий», «пригнічуючий», «неприродний»), а також теоретична складність, об'єм навчальної інформації і темп її вивчення. Звичайно причини виникнення дидактичних бар'єрів можуть бути і внутрішнього характеру, наприклад, власна пасивність тих, хто навчається, їх невідповідність, неухважність. З'ясування причин виникнення дидактичних бар'єрів дає можливість пошуку можливих шляхів їх подолання, і, як наслідок, забезпечення умов для ефективного протікання навчального процесу.

Окремо виділяють бар'єри самореалізації студентів (учнів). Самореалізація школярів у процесі навчання є складним, багатоаспектним, часто суперечливим процесом. У цьому процесі учень виступає як носій індивідуальних якостей, як суб'єкт навчальної діяльності, як суб'єкт спілкування і самопізнання.

Пріоритетною метою сучасної освіти є створення умов для успішної самореалізації школярів у різноманітних видах навчальної діяльності. Самореалізація при цьому розглядається як процес свідомого і цілеспрямованого розкриття сутнісних сил особистості, а саме потреб, здібностей, інтересів, знань, умінь і навичок. Підґрунтям цього процесу є самопізнання, самовиховання, самопроекування як структурні компоненти самовизначення особистості. Особистісна самореалізація опосередкована складною взаємодією як зовнішніх чинників – вимогами педагогічної системи, характером викладання навчальних дисциплін, особистісними особливостями вчителя і характеристиками класного колективу, так і внутрішніх, суб'єктивних чинників – індивідуальними властивостями пізнання, спілкування і діяльності тих, хто навчається. Між унікальним і індивідуальним процесом самореалізації і масовим характером навчання, між зовнішніми вимогами освітнього середовища і внутрішніми можливостями школяра існують суперечності, які обумовлюють наявність різних типів бар'єрів, що впливають на характер і якість самореалізації тих, хто навчається, в навчальній діяльності.

Щодо типології бар'єрів самореалізації, можна виокремити такі:

- 1) організаційно-педагогічні:
 - управлінські;
 - педагогічні;
 - інформаційні;
- 2) суб'єктивні:
 - психологічні;
 - особистісні;

- суб'єктивні;
- 3) соціально–психологічні:
 - комунікативні;
- 4) фізіологічні:
 - вікові;
 - індивідуальні.

Виникнення бар'єрів обумовлює появу психічної активності, спрямованої на її подолання. Для кращого розуміння способів подолання бар'єрів вважаємо за потрібне розглянути функції бар'єрів.

1. Позитивні функції бар'єрів:
 - індикаторна функція (залучення уваги суб'єкта);
 - стимулююча, мобілізуюча функція.
2. Негативні функції бар'єрів:
 - стримуюча функція;
 - деструктивна, руйнівна функція.

Треба зазначити, що якщо позитивні функції бар'єрів сприяють виникненню проблемної ситуації і пошуку шляхів її рішення і, таким чином, продовженню діяльності, а, значить, і успішної самореалізації особистості, то негативні функції бар'єрів зупиняють і руйнують діяльність, ведуть до пошуку компенсаторних, часто неадекватних ситуації дій і перешкоджають успішній самореалізації того, хто навчається. Тому для успішної самореалізації необхідно створити психолого–педагогічні умови, які сприятимуть реалізації позитивної функції бар'єрів.

Висновки. Отже, проблема педагогічних бар'єрів вимагає свого дослідження не лише в контексті психології, а й в контексті педагогіки. При цьому вкрай необхідно виходити за межі вивчення комунікативних бар'єрів, а розглядати їх як явище багатоаспектне. У ході дослідження розвитку поняття «бар'єр» ми дійшли висновку, що не можна ототожнювати поняття «педагогічний бар'єр» та «бар'єр педагогічного спілкування».

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. – М., 1979.
3. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2–е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*І.Дмитрієва***ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ХУДОЖНЬО–ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ
УЧНІВ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Актуальність проблеми. Проявом потреби є інтерес, який проявляється в пізнавальній спрямованості людини на той чи інший предмет чи явище дійсності, в позитивному емоційному ставленні до пізнання об'єкту, до оволодіння тією чи іншою діяльністю. Інтереси є емоційним проявом пізнавальних потреб людини. Основними ознаками інтересу дослідники визначають: вибіркоче ставлення, пізнавальну спрямованість, активність, емоційну забарвленість (Л.Божович, В.Бондаревський, Л.Гордон, Л.Занков, Н.Морозова, Л.Славіна та ін.). Художньо–естетичні інтереси як прояв духовного світу людини спрямовані на пізнання й освоєння естетичних явищ дійсності і мистецтва, активну участь в естетичній діяльності.

Розвиток у розумово відсталого школяра інтересу до мистецтва – одне із завдань естетичного виховання у допоміжній школі. У зв'язку з цим, **метою** нашого дослідження стало з'ясування особливостей прояву інтересів до різних видів мистецтва в учнів допоміжної школи. Оцінка результатів експерименту здійснювалася за такими показниками: 1) наявність переваг в галузі мистецтва; 2) адекватність і усвідомлення мотивів спілкування з мистецтвом; 3) характер емоційно–естетичного ставлення до мистецтва. В експерименті брали участь понад 400 учнів, серед яких 89 учнів 3–х класів, 95 учнів 5–х класів, 115 учнів 7–х класів, 110 учнів 9–х класів, що дозволило простежити вікову динаміку прояву естетичних потреб в розумово відсталих учнів. Експеримент проводився у допоміжних школах Донецької, Харківської, Волинської областей та Криму.

Основний виклад матеріалу. Аналіз результатів експерименту свідчить, що розумово відсталі учні всіх вікових груп мають інтерес до мистецтва, але, як правило, він має обмежений, поверховий й нестійкий характер.

Так, розглядаючи спрямованість інтересів до художньої літератури, ми, в першу чергу, розглядали питання, що саме викликає інтерес в розумово відсталого школяра в художньому творі – сюжет, гумор, моральні відношення, опис природи тощо. Названі учнями твори за тематикою було розподілено на чотири групи: 1) твори на теми моралі, побуту, любові, дружби і т.ін.; 2) пригоди, детективи; 3) героїка, історична тематика; 4) пейзажна лірика (поезія і проза). Ця класифікація умовна, але вона дозволяє визначити деякі загальні закономірності в залежності від віку в жанрово–тематичних перевагах розумово відсталих школярів.

Учні 3–х класів серед найулюбленіших літературних жанрів виділяють казки про тварин: "Вовк і ліса", "Пан Коцький", "Колобок", "Муха–цокотуха" та ін., учні 5–х класів – чарівні казки: "Царівна–жаба", "Іван–царевич і залізний вовк", "Попелюшка", пригодницькі казки: "Подорож Гуллівера", "Пригоди Буратіно та його друзів", "Незнайка на Луні", соціально–побутові казки: "Казка про майстра Іванка", "Про бідного та багатого брата" та ін., оповідання про тварин, моральні вчинки дітей. Якщо школярі не могли чітко назвати твір, то намагалися пригадати, про що розповідається у творі,

переказували окремі епізоди, які їм найбільш запам'яталися, або згадували головного героя та його вчинки.

В 7-му класі спостерігається поступове збільшення інтересу до морально-побутової, пригодницької та героїчної тематики. Відповіді учнів 9-х класів розподілилися між дівчатами та хлопцями. Якщо дівчата називали твори про любов, дружбу (38%), детективний жанр (22%), казки (12%), то хлопці віддавали перевагу творам про війну (28%), на пригодницькі (40%), біблейські (18%) теми. І хоча жанрово-тематичні переваги учнів старших класів мають більш різнобічний характер, найбільший інтерес до читання позакласної літератури спостерігається в 5-х і 7-х класах, учнів 9-х класів більше приваблюють інші види мистецтва (кіно, музика). Читання ж художніх творів обмежується, як правило, лише рамками навчальної програми. Тільки 10% учнів назвали авторів своїх улюблених творів (О.Пушкіна, Г.-Х. Андерсена, М.Лермонтова, С.Крилова, Л.Українку, І.Франка, Т.Шевченка).

Учнів приваблює, перш за все, цікавий сюжет твору або окремі сюжетні лінії; рідше – позитивне ставлення до головного героя; кількох учнів привабив гумор, кумедність описаних подій. Але частина відповідей (біля 40% у 3-х, 5-х класах і 30% – у 7-х, 9-х класах) мала немотивований характер, наприклад: *"Мені подобається, тому що там багато картинок"* (Ганна П., 3 кл.); *"Там багато хороших слів"* (Віталій А., 5 кл.); *"Я люблю читати товсті книжки, я завжди беру у бібліотеці товсті книжки"* (Настя В., 7 кл.) і т.ін.

Біля 12% учнів 3-х, 5-х класів та 20% учнів 7-х, 9-х класів серед улюблених літературних творів назвали вірші про природу рідного краю. І хоча школярі не завжди пам'ятали описи природи у цих творах, заміняли їх "стандартними" описами, які присутні в їхньому досвіді – "золоте листя", "красиво навкруги", "тепле сонечко", "сніг кружляє і землю застилає", "біла березка" і ін. – емоційність учнівських відповідей свідчила про зацікавленість пейзажною лірикою, красою її виразної мови: *"Слова такі ніжні, красиві"* (Оксана Р., 5 кл.); *"Цей вірш добрий, він про нашу природу"* (Рита Н., 7 кл.). Читання віршів цих учнів відрізнялося від інших дітей емоційністю декламації, певною дотриманістю інтонації, наголосу в деяких словах.

Щодо характеристики улюблених героїв, то учні, керуючись своїм ставленням до них, намагалися наділити персонажі тими рисами, які вони мають у творі, й тими, про які у творі і не згадується. Взагалі учні спиралися не на текст, а лише на своє бачення цього героя і власний досвід. Відповіді на питання *"Хто твій улюблений літературний герой? Чи хотів би ти бути на нього схожим? Чим?"* було розподілено на 4 групи:

1) мотивовані декількома істотними ознаками (3 кл. – 9%; 5 кл. – 15%; 7 кл. – 18%; 9 кл. – 24%): *"Це Червона шапочка, я теж хочу бути такою ж красивою, доброю і веселою"* (Катерини В., 5 кл.); *"Альоша Попович, тому що він сильний і людям допомагав"* (Юрій С., 7 кл.);

2) мотивовані однією істотною ознакою (3 кл. – 20%; 5 кл. – 28%; 7 кл. – 34%; 9 кл. – 42%): *"Чебурашка, він вміє дружити. Я хочу бути на нього схожим, але щоб не було великих вух"* (Ігор М., 5 кл.); *Гаррі Поттер, він розумний"* (Аліна Д., 7 кл.); *"Тарас Бульба, тому що він любив Україну"* (Віталій Н., 9 кл.);

3) мотивовані неістотними ознаками (3 кл. – 48%; 5 кл. – 37%; 7 кл. – 32%; 9 кл. – 22%): *"Колобок, він усіх перехитрив, але я би не хотіла бути на нього схожою, що це за життя! Ні рук, ні ніг!"* (Світлана П., 5 кл.); *"Снігова королева, тому що вона їздить у кареті"* (Олеся Ш., 7 кл.); *"Бог, тому що він все може"* (Олексій В., 9 кл.);

4) відповіді типа "Не знаю", "В мене немає улюбленого героя", "Мені ніхто не подобається", "Я сам собі подобаюся" та ін. (3 кл. – 23%; 5 кл. – 20%; 7 кл. – 16%; 9 кл. – 12%).

Таким чином, без спеціального педагогічного керівництва розумово відсталий учень, навіть у старших класах, не може досягнути художній образ загалом і сприймає лише окремі вчинки героя, які найбільше вразили, не піднімаючись до осмислення його особистих якостей, не вміє виділяти істотні ознаки, диференціювати їх з неістотними, критично оцінити сприйманий матеріал. На мову як мистецтво розумово відсталі школярі уваги не звертають, майже 86% школярів сприймають художнє слово автоматично, не замислюючись над його значенням.

Вплив засобів масової інформації активно відбиваються на музичних інтересах розумово відсталих учнів. Так, значна кількість учнів (3 кл. – 56%; 5 кл. – 64%; 7 кл. – 82%; 9 кл. – 88%) проявляє інтерес до сучасної популярної музики, знає прізвища багатьох українських та закордонних виконавців – Н.Могілевську, В.Козловського, Т.Кароль, К.Орбакайте, Н.Баскова, С.Ротару, А.Пугачову, В.Сердючку, В.Цоя, Діану Гурцьку і багатьох інших, знають назви багатьох поп-, рокгруп ("Фактор-2", "Корні", "Рефлекс", "Арія", "Рамштайн", "Віагра", "Дискотека Аварія", "Любе" та ін.) й їх репертуар. Якщо діти не могли пригадати прізвища улюблених виконавців, то називали строки з улюблених пісень. У багатьох учнів є найулюбленіші твори, які вони можуть слухати неодноразово.

Інтерес до класичної і народної музики найбільш ядро виявляється в учнів 5-х класів. На наш погляд, це пов'язано з тим, що у цьому віці діти мають певний запас знань про класичну і народну музику, який отриманий на уроках музики і співу. В учнів 7-х і 9-х класів інтерес до класичної музики майже зовсім відсутній, лише 10% школярів зазначили, що полюбують цю музику, бо вона "спокійна", "допомагає розслабитися, відпочити". Інтерес до народної музики ядро виражений у тих учнів, які приймають активну участь у шкільних заходах (концертах, вечорах тощо) чи продовжують після вивчення навчального курсу з музики займатися у музичних та хорових гуртках.

Елементарні вислови учнів 3-х, 5-х класів про характер музики обмежуються, як правило, словами "красива", "швидка", "спокійна", "гучна", що свідчить про несформованість емоційно-естетичної оцінки музичних творів. З віком простежується збільшення більш розгорнутих відповідей про настрої улюблених творів з посиланням на ритмічність, мелодійність, силу та висоту звука, але ця позитивна динаміка незначна.

Таким чином, результати даного етапу експерименту свідчать про надмір вражень про сучасну естрадну музику й явний дефіцит спілкування з творами народної і класичної музики в старших класах.

Незначний інтерес проявляють учні до образотворчого мистецтва, зокрема живопису. При цьому в старших класах інтерес до живописних творів значно нижчий, ніж у молодших та середніх класах. Визначаючи жанрові переваги учнів допоміжної школи, було встановлено, що вони залежать від віку учнів. Так, 60% учнів 3-х, 5-х класів зазначили, що більш за все люблять розглядати картини про природу і тварин. В 7-х класах спостерігається збільшення інтересу до сюжетних картин. Серед учнів 9-х класів з'ясувалася різна прихильність до будь-якого одного жанру живопису в залежності від статевих відмінностей школярів. Дівчат, як правило, більше приваблює естетична сторона твору. Вони проявляють інтерес до картин різних жанрів, якщо ці картини доставляють їм естетичну насолоду. Хлопців приваблюють

більше картини історійко–героїчного жанру: *"Люблю про війну"* (Антон Д.), *"Мені подобається розглядати, як люди раніше воювали, як солдати були одягнуті, яка в них зброя"* (Олег М.).

Зниження інтересу до класичного та народного музичного й образотворчого мистецтва, на наш погляд, можна пояснити тим, що в старших класах відсутні уроки як музики, так і образотворчого мистецтва, а позакласної роботи недостатньо для підтримки інтересу в розумово відсталих учнів до цих видів мистецтва.

Учні допоміжної школи відкриті до сприймання театрального мистецтва, їм подобається цей вид мистецтва, але за умовою, якщо зміст вистави доступний для їхнього сприймання. Відвідування театру – явище в допоміжній школі надто епізодичне, випадкове, розраховувати на сімейне відвідування особливо не приходиться. При цьому діти з задоволенням згадують вистави лялькового театру, вистави дитячих театральних студій за мотивами якої–небудь казки. На запитання *"Чи любите ви театр? За що, якщо ні – чому?"* учні, як правило, вказують, що театр подобається, тому що: *"У театрі красиво, всі нарядні"* (Олег Ж., 3 кл.), *"Там співають, танцюють, казки цікаві показують"* (Олена М., 5 кл.), *"Там у всіх костюми гарні"* (Наталія Ф., 7 кл.), *"Можна посміятися"* (Антон З., 9 кл.). Вибір переваг у жанрах розподілився так: смішні вистави подобаються 70% школярів, сумні – 10% учнів, 20% – не знають відповіді або їм байдуже.

Можна вважати, що в школі, як на уроках художньо–естетичного циклу, так і у позаурочний час, метод драматизації як корекційно–виховний прийом необхідно обов'язково використовувати, аналізувати почуття і враження, що виникають у процесі сприймання доступних театральних вистав, тоді й інтерес до драматичного мистецтва у молодших школярів мав би не тільки "розважальний" мотив, а й настроював на більш усвідомлене ставлення до цього виду мистецтва.

Певний інтерес виявляється до циркового мистецтва в учнів. У своїх розповідях про відвідування цирку школярі помітно оживляються, згадують про виступи клоунів, дресированих тварин, акробатів, фокусників, проявляють бажання ще раз відвідати циркову виставу. Але, слід зазначити, що відвідування цирку, особливо для учнів, які навчаються у школах, що розташовані в сільських районах або у невеликих містах, явище вельми епізодичне. Так, 30% учнів допоміжної школи ніколи не були в цирку, лише бачили окремі виступи по телебаченню.

Безперечним лідером серед видовищних, синтетичних видів мистецтва, до яких розумово відсталі учні проявляють інтерес, є кіно і телебачення. Дівчата люблять дивитися передачі *"Шанс"*, *"Караоке на майдані"*, *"Дом–2"*, різні концертні виступи, в яких приймають участь співаки та співачки України та Росії. Хлопцям, як 5–х, так і 7–х, 9–х класів подобається дивитися передачі про природу, спортивні та гумористичні програми. Деякі зі старшокласників назвали програму КВК: *"Вона смішна"* (Вова М., 7 кл.), *"Там виступають розумні хлопці й дівчата, вони змагаються, хто краще вміє танцювати, шуткувати, співати. Вони веселі"* (Дмитро Р., 9 кл.); телепередачі *"Чекай мене"* і *"Ключовий момент"*, тому що *"Там люди знаходять друг друга, просять пробачення"* (Світлана І., 3 кл.), *"Ця передача для того, щоб люди були добріше"* (Катя Є., 9 кл.).

Особливий інтерес викликають телесеріали, майже всі дівчата, як 3–х, так і 9–х класів знають їх назви: *"Не родися вродливою"*, *"Приречена бути зіркою"*, *"Кармеліта"*, *"Клон"* та інші, із захопленням розповідають сюжет

серіалу, уважно слідкують за подіями кожної серії. Багато хто з дівчат 5-х і 7-х класів полюбляє індійські фільми. Прикро, що майже ніхто з дітей без підказки вчителя не згадав фільми-казки радянського виробництва або сучасні вітчизняні чи російські дитячі фільми.

Цікаво, що у виборі жанрових переваг художніх фільмів, 70% учнів старших класів віддали перевагу бойовикам, фільмам жахів, пригодницьким та фантастичним фільмам ("Термінатор", "Рембо", "Дзвоник", "Крик", "Гаррі Поттер", "Пірати Карибського моря" та ін.). На наш погляд, це пов'язано, як з необхідністю яскравих емоційних вражень у підлітковому віці, так і з доступністю і простотою їх сюжетів.

Відсутність педагогічного і батьківського контролю у виборі телепередач чи художніх фільмів, нездатність самостійно розібратися в якості отримуваної ззовні інформації, проаналізувати її, адекватно оцінити призводить до того, що учні зосереджені тільки на зовнішньому боці сюжету, більшість з них не в змозі зрозуміти основну думку, встановити необхідні логічно-змістовні зв'язки.

Улюбленими акторами художніх фільмів старшокласники називають Арнольда Шварцнегера, Джеккі Чана, Чака Норріса, Анжеліну Джолі, Бреда Пітта, Дженніфер Лопес, Джоні Деппа та ін. 64% учнів приваблює зовнішня краса та сила героїв, лише 12% – внутрішні якості (доброта, чесність, чуйність та ін.), 24% – "не знають що, але подобається". Майже всі підлітки хотіли бути схожими на своїх улюблених героїв.

Значний інтерес в розумово відсталих школярів, особливо у 3-х і 5-х класах, до анімаційного кіно. Школярі 3-х і 5-х класів із задоволенням називають улюблені мультфільми ("Черепашки ниндзя", "Том і Джеррі", "Вуді Вудпеккер", "Шрек", "Білосніжка" та т.п., значно рідше – "Кіт Леопольд", "Ну, постривай!", "Козаки" та ін.). У 60% школярів позитивне емоційно-особистісне ставлення мотивується лише зовнішніми ознаками: "Подобається, як стріляють із пістолета" (Юлія Л., 3 кл.), "Тому що там у зайця вуха динні ростуть" (Оксана Д., 5 кл.). Характерно, що майже жоден учень не визначив виразні засоби анімаційного фільму – колірне рішення, виразність міміки, композиційне та графічне вирішення тощо.

Нас, звичайно, цікавило не тільки питання про те, який твір полюбляє той чи інший учень у кожному виді мистецтва, але й питання, чому він у даному випадку віддає перевагу саме цьому виду мистецтва і що є визначальним в його ставленні й оцінці. Вирішення цього питання допоможе нам скоригувати основні напрямки педагогічної роботи з формування і розвитку в учнів здатності розуміти мистецтво в єдності його змісту і форми, враховуючи їхні інтереси і потреби в галузі мистецтва. У зв'язку з цим, завдання експерименту полягало у вивченні характеру і своєрідності емоційно-особистісного ставлення до того чи іншого виду мистецтва. За характером мотиву вибору відповіді учнів було розподілено на чотири групи.

До першої групи віднесено відповіді, обґрунтовані однією або декількома істотними ознаками (3 кл. – 9%; 5 кл. – 15%; 7 кл. – 18%; 9 кл. – 24%). При цьому мотивом вибору служила:

– естетична оцінка виду мистецтва: *"Мені подобається більше розглядати картини, чим читати або слухати музику. Особливо про природу, бо я дуже люблю природу, дерева, квіти. Вони завжди красиво намальовані, як в житті"* (Світлана Р., 7 клас); *"Я люблю слухати музику, бо вона різна. Який у мене настрій, таку і музику слухаю"* (Дмитро Ф., 9 кл.);

– пізнавальна оцінка: *"Коли я читаю, я більше знаю про життя, про людей, про все"* (Володимир А., 3 кл.); *"Подобається більше музика, тому що я сама співаю і хочу знати, як треба правильно співати"* (Кароліна Г., 5 кл.);

– моральна оцінка: *"Мультфільми вчать нас бути добрими, не ображати маленьких"* (Віктор Д., 3 кл.); *"У театрі завжди показують, що добро перемагає зло"* (Анжела Г., 9 кл.).

Аналіз відповідей першої групи показав, що учні допоміжної школи не в змозі розгорнуто пояснити свої переваги. При цьому простежується позитивна вікова тенденція нарощування суттєвих ознак, але ця динаміка незначна. Окрім того, якщо висловлювання учнів 3-х і 5-х класів включали мотиви пізнавальні (48%) або естетичні (32%), то в учнів 7-х і 9-х класів перевага була на боці мотивів особистісного ставлення морального характеру (відповідно 54% і 62%).

До другої групи віднесено відповіді з мотивацією вибору, яка обґрунтована несуттєвими ознаками (3 кл. – 9%; 5 кл. – 15%; 7 кл. – 18%; 9 кл. – 24%). Наприклад, *"Ця музика (популярна) весела, а ця – (класична) ні"* (Віталій С., 9 кл.); *"Мені книжки не подобаються, їх треба читати, а я не люблю читати. Краще у футбол погаяти, або кіно подивитися"* (Олег Т., 7 кл.); *"Люблю цирк, тому що там красиві іграшки продають"* (Антон К., 3 кл.).

Відповіді третьої групи (3 кл. – 9%; 5 кл. – 15%; 7 кл. – 18%; 9 кл. – 24%) характеризуються відсутністю мотивації, переваги учнів висловлювалися одною фразою: *"Подобається"*, *"Не подобається"*.

Учні, відповіді яких склали четверту групу, проявили байдужість до завдання (3 кл. – 9%; 5 кл. – 15%; 7 кл. – 18%; 9 кл. – 24%).

Низький відсоток усвідомлених мотивів проявів інтересу до мистецтва (в залежності від його виду) в розумово відсталих учнів обумовлений декількома причинами. По-перше, порушення пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи, які пов'язані з недорозвиненням вищих психічних функцій, обумовлюють побудову учнівських висновків, як правило, на основі трансдуктивного мислення. Школярі не можуть на основі самостійного аналізу логічних зв'язків зробити узагальнення на рівні абстрагування. По-друге, невміння обґрунтувати свій вибір на рівні узагальнення пояснюється низьким словниковим запасом розумово відсталих учнів. В активному словнику учнів, як правило, відсутні розгорнуті висловлення, епітети, образні порівняння і т.ін. По-третє, учні допоміжної школи мають недостатній життєвий досвід. При цьому, як свідчать дані, спостерігається позитивна вікова динаміка мотиваційного компонента пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів. Кількість і якість відповідей, усвідомлено мотивованих про вибір того або іншого виду мистецтва, в 9-му класі незначно збільшилися.

Висновки. Таким чином, в учнів переважає установка на простоту, доступність, розважальність того чи іншого виду і жанру мистецтва. Синтетичні види мистецтва у допоміжній школі не вивчаються. Проте, цирк, естрадна музика, телебачення, кіно комплексно впливають на школярів, задовольняють їхні потреби щодо вражень емоційного характеру. Інтерес учнів більше пов'язаний з популярністю виду мистецтва, ніж із його значущістю, цінністю, чому, безумовно, перешкоджає як низький рівень інтелектуальних, емоційно-чуттєвих, ціннісних компонентів естетичної свідомості, так і недостатня ефективність педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю учнів у процесі художньо-естетичного виховання.

ПОКАЗНИКИ ЕМОЦІЙНО–ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ДО ТВОРІВ МИСТЕЦТВА ТА МУЗИКИ

Постановка проблеми... Вирішення завдань індивідуально–особистісного підходу, що визначені Державною національною програмою «Освіта» (Україна – XXI століття), пов'язане з підвищенням системи освіти школярів і може здійснюватися за умови урахування останніх наукових досягнень в галузі педагогіки і психології.

Одним із напрямків науково–методичних досліджень є розв'язання питань про удосконалення корекційно–виховної роботи з дітьми з психофізичними вадами (І.Бех, В.Бондарь, В.Засенко, С.Максименко, В.Синьов, В.Тарасун, Л.Фомичова, О.Хохлина, М.Шеремет, Н.Ярмаченко та ін.). Як правило, діти, що мають відхилення у розвитку, відчувають труднощі в адекватній самореалізації, інтеграції в освітнє та соціокультурне середовище. Відповідно Конвенції із прав дитини „всі діти мають однакові права і однакову цінність” (Ст.2), кожна дитина з фізичними та психічними недоліками „має право на повноцінне і гідне життя, що забезпечує участь у житті суспільства” (Ст.23). Це означає, що всебічне сприяння реалізації внутрішнього потенціалу кожної дитини, в тому числі тих, що мають відхилення у психофізичному розвитку – найважливіше завдання гуманного суспільства. Кожна дитина повинна мати право не тільки отримати доступну їй освіту, але й розвивати притаманні їй здібності, знайти засоби самореалізації, стати повноцінним членом суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливої уваги у вирішенні питання забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життя суспільства потребують розумово відсталі діти. У вітчизняній олігофренопедагогіці розвиток дитини з порушеннями розумової сфери розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості у цілому (І.Бех, В.Бондар, Л.Вавіна, А.Висоцька, І.Єременко, А.Капустін, М.Козленко, В.Липа, Г.Мерсіянова, В.Синьов, Н.Стадненко, Н.Тарасенко, В.Турчинська, О.Хохлина та ін.). Сьогодні наука приділяє велику увагу як корекції пізнавальної діяльності дитини, так і виправленню недоліків особистісних аспектів її розвитку. Усвідомлення важливості цих проблем прямо або побічно повинне знаходити своє відображення в корекційно–виховній роботі допоміжної школи.

У формуванні гармонійно розвиненої особистості велика роль мистецтва, що є специфічною формою суспільної свідомості й людської діяльності, відображенням дійсності в художніх образах, найважливішим способом естетичного освоєння миру. У зв'язку із цим, звертання до мистецтва як факторові формування особистості розумово відсталої дитини є усвідомленою необхідністю.

У філософській, культурологічній, мистецтвознавчій літературі мистецтво розглядається як сфера духовно–практичної діяльності людей, що спрямована на художнє збагнення й освоєння миру (В.Асмус, А.Бурів, В.Ванслов, Н.Волков, І.Зязюн, М.Каган, Є.Квятковський, І.Кін, М.Лифшиц, Б.Мейлах, М.Овсянников, В.Розумний, В.Скатерщиков, Л.Столович, Ю.Фохт–Бабусин, ін.). Відображаючи реальну дійсність, мистецтво містить у собі значні пізнавально–виховні функції, тому що сприяє пізнанню соціального

досвіду людства, осмисленню явищ дійсності, формуванню певних ціннісних орієнтацій.

Проблемою формування різних аспектів естетичної культури засобами мистецтва дітей різних вікових груп займалися різні вчені, у цьому плані особливий інтерес представляють дослідження психологів Б.Ананьєва, П.Блонського, Л.Божович, Л.Венгер, Л.Виготського, А.Запорожця, Є.Ігнат'єва, С.Рубінштейн, Б.Теплова, Д.Ельконина, П.Якобсона й ін.; педагогів Т.Аболиної, Н.Анищенко, В.Бутенко, Б.Верб, Д.Джола, Б.Лихачова, Н.Миропольської, С.Хлебик, О.Черновій, Г.Шевченко, А.Щербо й ін.

В останні роки активізувався інтерес дослідників до проблеми емоційного розвитку мистецтва й різних видів художньої діяльності (Б.Ананьєв, Б.Додонов, А.Запорожець, В.Медушевський, Е.Назайкинський, Г.Тарасов, Г.Шингаров.). Серед інших мистецтв музику відрізняє особлива сила безпосередності емоційного впливу. Специфіка музичної мови, його інтонаційна природа, особливості організації музичних добутоків дозволяють розглядати музичне мистецтво як один з найефективніших засобів формування емоційної сфери людини.

Незважаючи на значні досягнення спеціальної психології й педагогіки, питання використання музичного мистецтва для корекції відхилень у розвитку розумово відсталих дітей не знайшли ще належного рішення.

У зв'язку з цим ми ставимо **метою даної статті** необхідність вивчення можливостей розвитку емоційного–естетичного ставлення до музики розумово відсталими учнями середніх класів та виявлення показників емоційно–естетичного ставлення розумово відсталих учнів до творів мистецтва та музики.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні ми взяли до уваги позицію експресивної естетичної теорії, яку розробляли у свій час І.Бахтін, Л.Виготський, М.Марков, Б.Теплова, П.Якобсон та інші науковці. Згідно цієї позиції предметом мистецтва виступала емоційність смислових об'єктів "Краса досягається перш за все чуттям" [1, с.13].

Поняття "почуття" у контексті даної естетичної концепції не варто сприймати тільки як безпосередню емоційність. Твори мистецтва викликають катарсичне перетворення почуттів у людини. Воно має в собі дещо таке, що переборює звичайні почуття. І це дещо просвітлює їх.

Л.Виготський уявляв мистецтво як подовжене суспільне почуття, яке об'єктивоване, винесене зовні нас, матеріалізоване і закріплене у зовнішніх предметах мистецтва. Він вважав, що мистецтво це суспільна техніка почуттів, зброя суспільства, через яку воно вводить в коло соціального життя найінтимніші і найособистісніші сторони нашого існування. Таке розуміння мистецтва дозволяє стверджувати, що через мистецтво почуття людини стає суспільним, рідним, особистісним, і що твори мистецтва здатні формувати емоційно–естетичне ставлення.

У працях Б.Теплова мова йде про те, що художні твори спочатку не виступають перед дитиною в своїй специфічно–естетичній функції. Спочатку воно повинно бути естетично зрозумілою дією. Для цього необхідно виділити емоційну природу художніх творів. "З почуття повинно починатися сприйняття мистецтва, через нього повинно йти, без нього воно неможливе" [3 с.10, 45], – вважає Б.Теплов. Специфічним для музичного переживання є почуття, емоції, настрої. Позбавляючись свого емоційного змісту, музика перестає бути мистецтвом. Для підкріплення думки Б.Теплов посилається на подібні погляди філософа Аристотеля, композиторів П.Чайковського, Ф.Шопена, М.Римського–Корсакова, письменника Ромена Роллана. Інакше кажучи, естетичне розуміння

музики є, перш за все, емоційне розуміння, яке відбувається при сприйнятті зовнішнього настрою музичної тканини. Тільки через вираження емоційності музика може передати "думки і образи" або картини природи. Через естетичну емоцію в даному випадку людина пізнає світ.

Втрачаючи емоційну безпосередність по відношенню до художніх творів, людина втрачає власне естетичне ставлення до них, вважає Б.Телов. Одне із складних завдань художнього сприйняття – зберегти цю емоційну безпосередність при зростаючій свідомості ставлення до мистецтва, поглиблюючи його зміст і техніку. Мова йде про те, що естетична емоційність передбачає наявність безпосередніх емоцій, але вже в перетвореній "окультуреній" формі. Можливість такого сприйняття по відношенню до значних та глибоких творів мистецтва не дається безпосередньо: вона вимагає великої попередньої роботи, підготовленої, високої культури – спеціальної естетичної та загальної.

С.Рубінштейн вважав, що емоційно–естетичне ставлення як естетичне почуття виступає специфічним засобом художнього освоєння дійсності. Почуття "проникає" в сутність предмета, а не тільки відноситься до предмета – "коли твори мистецтва, картини природи або людина викликає у мене естетичне почуття, то це означає не просто, що вона мені подобається, в естетичному почутті, яке вони у мене викликають, я пізнаю специфічні естетичні якості – їх красу. Ця їх специфічна якість, власне кажучи, може бути пізнанням тільки шляхом почуття" [5, с.49].

Дякуючи емоційній насиченості творів мистецтва і зокрема музики, їх можна уявити як вихідну форму, яка виховує емоційно–естетичні ставлення до творів мистецтва як деякий історичний досвід, який існував до і окремо від емоційного досвіду конкретної дитини, як передумова розвитку емоційно–естетичного ставлення дитини до творів мистецтва. Прийнято вважати, що музика є однією із найблагоприємніших умов для цього.

Музика не описує і не показує людських почуттів, вона безпосередньо їх втілює, – вважає Д.Кабалевський, Л.Мазель, В.Цукерман. Рух почуттів як процесу визначає звуковий (інтонаційний) і тимчасовий характер музичної форми, – вважає Б.В.Асаф'єв, Б.Ярусовський розглядає інтонаційність в музиці не тільки як безпосередній подразник людському голосу: "Не наслідування, а пошуки в інструментах виразності та емоційного тепла, рівнозначні людському голосу". [11, 130с.]. Естет І.С.Степанян відзначає, що музичний образ є образ почуття, образ ідеї, але ці почуття та ідеї не конкретні, а узагальнені (образи кохання або ненависті, суму або радості).

А.Сохор вважає, що емоційний образ в музиці – це явище не зовнішнього світу, а породженої ним емоції, за характером якої ми можемо судити про її джерело [9, 20с.].

Ми показали, що естетична емоційність якісно відрізняється від безпосередньої емоційності і може бути тим благодатним матеріалом, на якому естетична емоційність може виховуватися. Перш, ніж перейти до питання про те, як формується емоційно–естетичне ставлення до музики у школярів, необхідно виділити критерії або показники.

Першочерговим наближенням до вирішення питання про критерії розвитку емоційно–естетичного ставлення до мистецтва можуть слугувати типології реагування на твори мистецтва, наприклад, представлені у працях С.Беляєвої–Екземплярської, К.Валентайна, Т.Трошина. Досліджуючи особливостей вияву естетичного ставлення до музики та живопису у дітей,

вони виділяли **три типи емоційних відношень до творів мистецтва**, з яких тільки один тип відповідає якійсь своєрідності естетичної емоційності.

1. *Суб'єктивний тип емоційного реагування на твори мистецтва ("реактивний")*. Він характеризується наявністю емоційного переживання творів мистецтва, але при цьому сам твір мистецтва як і джерело і причина емоційної реакції із поля свідомості зникають, діючи в певних випадках ніби наркотично.

Т.Трошин обговорює експерименти, в яких досліджується вплив музики на людський організм, зокрема на нервову діяльність, кровообіг тощо. Він робить висновок, що на "фізичну сферу музика діє так же, як будь-яка інша емоція". Тому пошук в механізмі приємних або збудливих емоцій вказує на прояв споживчого характеру емоційного переживання: "Людина шукає приємних емоцій або розваг через те, що вони вимагають від неї не так багато, для багатьох, щоб мати насолоду від музики, достатньо сісти в крісло та розкрити рота". Для суб'єктивного типу показники мають досить пасивний характер емоційного ставлення до творів мистецтва [10].

2. *Об'єктивний або абстрактно-фронтальний тип реагування*. Люди цього типу при сприйнятті особливостей організації творів мистецтва, виділяють всі елементи художньої мови, володіють розвиненими сенсорними та аналітичними здібностями. При цьому емоційне співпереживання художніх творів відсутнє повністю.

3. *Об'єктивно-суб'єктивний тип емоційного реагування*. Він характеризується наявністю емоційного співпереживання художньому твору. Це співпереживання виникає відповідно естетичному об'єкту і весь час "рагується" з ним у своєму існуванні. Цей тип реагування дослідники схильні розцінювати як власне естетичний.

Обговорюючи особливості емоційно-естетичного реагування на твори мистецтва, можна відзначити в якості його показників таке: усвідомлення (виділення) творів мистецтва як особливо емоційного предмета та співпереживання дитини емоційному змісту творів мистецтва. Рішення питання про показники вимагає вказівки не тільки на якісну своєрідність у прояві естетичної емоційності, але й виділення її структурною формуючою.

Л.Виготський висунув гіпотезу про те, що почуття та сенсорний образ, почуття і образ уявлення при сприйнятті мистецтва є не двома окремими один від одного процесами, але в сутності одним і тим же процесом, і тому можливе розуміння образу в мистецтві як центрально виражаючого емоційні реакції [1]. У експериментальній психології мистецтва це підтверджено конкретними дослідженнями.

Дослідження А.Мелик-Ламаєва "Виразні функції кольору в образотворчій діяльності дітей" показало, що в малюнках обдарованих дітей колір слугує активним засобом вираження емоційного ставлення до казкового предмета, що містить контурні малюнки (ситуація добрих і злих чарівників). [5]. У експерименті спостерігалась емоційна специфіка виразного сенсорного образу, про який Л.С.Виготський говорив, як про гіпотезу.

Зв'язок емоційно-образних компонентів у структурі естетичного ставлення показують, що виразність художнього образу визначається емоційною виразністю художньої мови мистецтва. Її сприйняття не дається безпосередньо. У сенсорних особливостях творів мистецтва вона виявляється лише для людини, яка володіє розвинутою естетичною емоційністю. Тому виявилось необхідним в якості показника виділити сприйняття емоційної виразності художньої мови.

Більш складною формою вияву естетичного є, як відомо, самовираження через художній предмет. Ця здатність пов'язана з творчим м людини до дійсності і виражається, наприклад, у створенні унікальних творів мистецтва.

Можливо, що відзначені вище показники емоційно–естетичного до творів мистецтва, а саме:

- усвідомлення музики як особливого емоційного предмета, співпереживання його змісту;
- сприйняття емоційної виразності художньої мови;
- самовираження в естетичному предметі засобом елементів художньої форми, є необхідним і достатнім показником емоційно–естетичної розвинутості дитини.

Проведений аналіз дозволяє зробити **висновок** та виділити два моменти, які суттєво проявляють особливості емоційно–естетичного до творів мистецтва:

1) це пов'язане з усвідомленням музики як особливого емоційного предмета;

2) воно виступає як дія співпереживання: залучення індивіда до універсальної естетичної людської культури.

Тому при виділенні показників емоційно–естетичного ставлення до музики у розумово відсталих учнів середніх класів в нашій роботі будуть прийнятні такі положення:

1) усвідомленого виділення музичного твору або його фрагменту як особливого емоційного предмета на відміну від всіх інших предметів;

2) співпереживання його змісту;

3) сприйняття емоційної виразності художньої мови;

4) самовираження в естетичному предметі через елементи художньої форми.

Література

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство. – 1968, изд.2. – 576с.
2. Костюк О. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 117с.
3. Кондратенко Ф.Д. Эстетическое как отношение // Эстетическое. – М.: Искусство. – 1964. – С. 219 – 309.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку – Київ–Луганськ, 2002.
5. Мелик–Ламаев А. Способность к применению цвета в качестве выразительного средства как компонент художественной одаренности. – Дисс. на соиск. учен. степ. кандидата психол. наук. – М., 1976. – 164с.
6. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 367с.
7. Ражников В.Г. Исследование музыкального исполнительского образа // Вопросы психологи. – 1978. – № 2. – С. 70 –80
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи. – М., 1946 (переиздание – СПб.: Питер, 1999).
9. Сохор А.Н. Что такое музыкальный образ? //Музыкальная жизнь. – 1964. – № 7. – С. 15–16.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2–х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985.м– С. 42–222
11. Ярустовский Б. Как жизнь // Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка. – 1965. – С. 95–133.

Т.Кузнецова, О.Трощина

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ У ПСИХОФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ КАЗКИ

Постановка проблеми. Пізнавальна діяльність і активність дітей тісно пов'язані з їхньою зацікавленістю навчальним матеріалом, тобто з пізнавальним інтересом. В дошкільному віці одним з методів активізації пізнавальної діяльності є художня література, яка сприяє виникненню у дітей яскравих уявлень, нових образів, викликає цілком природне бажання “пограти” з героями улюбленого твору на вербальному рівні, викликає дитячу фантазію, пробуджує інтерес.

Найбільш цікавим для дошкільників видом художньої літератури є казка. Соціально–педагогічне значення казки в тому, що вона створює великі можливості для розвитку творчого уявлення слухача, підключенню його образного мислення до чарівного і реального плану. При цьому розвивається вся сенсорна система слухача: зорові, слухові, просторово–моторні механізми.

Казка завжди підтримує інтерес на заняттях, вона орієнтована на соціально–педагогічний ефект: навчає, виховує, попереджає, спонукає до діяльності і навіть лікує. Тобто потенціал казки значно багатіший за її художньо–образної значимості. Саме тому казка є одним з важливіших соціально–педагогічних засобів формування пізнавального інтересу.

Відомо, що у розумово відсталих дітей дошкільного віку пізнавальний інтерес фактично відсутній. Робота з його формування займає важливе місце в системі корекційно–виховних заходах і стає запорукою підготовки дітей до навчання в школі. При правильному підході до цієї роботи можливо говорити про формування елементів пізнавального інтересу у дошкільників з вадами інтелектуального розвитку. Саме казка, поряд з грою, стає важливим засобом зацікавлення дітей.

В спеціальних дошкільних закладах, казка використовується як засіб естетичного, морального виховання, формування особистості дітей. Переважно педагоги–дефектологи проводять роботу над казкою на заняттях з розвитку мовлення. Однак остається не достатньо розробленим питання використання змісту української народної казки для підвищення пізнавальної активності дітей з вадами у психофізичному розвитку на заняттях з різних розділів програми.

Саме тому **об'єктом нашого дослідження** ми обрали систему роботи з формування пізнавальних інтересів дітей з вадами у психофізичному розвитку.

Предметом дослідження стали методи та прийоми роботи з використання змісту українських народних казок в роботі з формування пізнавальних інтересів дошкільників з вадами розвитку на заняттях з різних розділів програми.

Ми припустили, що у розумово відсталих дітей дошкільного віку основою формування пізнавального інтересу є організація активної пошукової діяльності, яка забезпечить успіх дітей, створить додаткові мотиви діяльності, буде сприяти розширенню перспектив і виникненню нових знань для рішення нових завдань, тобто допоможе переходу епізодичного інтересу в більш стійкий, пізнавальний інтерес. Важливо щоб ця робота проводилася систематично, на всіх заняттях, а діти були підготовлені до сприймання художнього матеріалу.

Запропонована нами експериментальна методика передбачає два напрямки роботи: на першому увага приділяється розвитку емоційної сфери у розумово відсталих дошкільників, на другому – проводиться безпосередня робота з формування елементів пізнавального інтересу у розумово відсталих дошкільників на різних заняттях і в різних видах діяльності.

Корекційно–розвивальна програма занять *I-го напрямку* рішала наступні завдання:

1. Навчання дітей зовнішньому прояву емоцій (у “мові тіла”).
2. Розкриття поняття „емоції” за допомогою художніх та поетичних образів.
3. Активізація власного досвіду дітей стосовно певних емоцій, навчання аналізувати власні переживання.
4. Формування вмінь використовувати отримані знання на практиці спілкування, ознайомлення з прийомами саморегуляції.
5. Закріплення отриманих знань через ігрові завдання.

Робота з формування емоційної сфери у дітей проводилась систематично на різних заняттях. До кожного заняття входили етичні бесіди, рухливі ігри, такі як: “Канон”, “Чотири стихії”, “Спритні діти”, “Рибаки і рибки”, “Водяні”, “Танцюй, танцюй – тупоти”, “Весела Варвара” та ін., обігравання ситуацій, вправи на самовиховання, пантоміми, етюди, тематичне малювання, релаксація.

Заняття проводяться за такими правилами:

- добровільна участь дітей;
- створення позитивних, добродійних умов;
- надання якнайбільше можливостей для виявлення дитячих почуттів;
- надання можливості бути вислуханими (оцінка за відповідь не ставиться);
- розширення рамок спілкування для донесення свого бачення оточуючої дійсності.

Корекційний вплив на емоційну сферу розумово відсталих дітей проводилась й у вільний від занять час, тобто в ранкові часи, на прогулянці, під час режимних моментів: пробудження, гімнастика здійснювалась за допомогою ігор на розвиток емоцій. Дітям, наприклад, пропонували такі вправи:

1. Посміхнись як котик на сонечку; як колобок співає пісеньку; як коза до своїх козенят; як Івасик Телесик своїй матусі; як ласкаве Сонечко діточкам; як Буратіно; як хитра лисиця; ніби–то ти побачив чудо.

2. Злякайся як козенята злякалися вовка; як Коза–Дерева злякалася Півника; як дитина, яка загубилася в лісі; як зайчик, який побачив вовка; як кошенятко, на якого гавкає собака.

3. Стомися як дід та баба, коли били яечко; як дід та баба, коли тягли Ріпку; як папа після роботи; як людина, яка підняла важку вагу; як мурашка, яка притягла велику муху.

4. Відпочинь як дід та баба після того, як тягли ріпку; як вовчик, який віз на собі лисичку; як турист, який зняв тяжку валізу; як дитина, яка багато працювала, допомагаючи матусі; як стомлений воїн після перемоги.

5. Насупись як Пан Коцький на звірів; як змія на Івасика Телесика; як Коза–Дерева на Зайчика; як Журавель на Лисичку; як осіння хмарка; як зла відьма.

Під час занять з розвитку емоційної сфери розумово відсталих дошкільників використовувалися такі етюди:

1. Сфера відбиття гніву, огиди – етюд: “Оленка втекла від Баби Яги”, “Солоний чай”, “Дуремар і Тортила”, “Дюймовочка і Жук”, “Король Боровик”.
2. Сфера відбиття страху – етюд: “Один вдома”, “Лисенятко боїться”.
3. Сфера відбиття горя і радості – етюд: “Про Таню”, “Солоденькі цукерки”, “Ласка”, “Квітка”.

Для педагогів–дефектологів були запропоновані конспекти занять щодо корекції емоційної сфери розумово дошкільників за темами: “Радість”, “Сум”, “Гнів”, “Страх”, “Подив”.

Метою *II-го напрямку* було формування пізнавального інтересу на різних заняттях і в різних видах діяльності. Основним методом роботи на цьому етапі ми обрали українську народну казку. Нами була розроблена корекційно–розвивальна програма в якій ми запропонували перелік народних казок для різних років навчання, види спеціальних завдань по використанню змісту цих казок на різних заняттях та практичні рекомендації з методики їх проведення.

На цьому етапі роботи нами використовуються наступні методи:

- морфологічного аналізу – варіанти вирішення проблеми;
- пізнавально – пояснювальні, пошукові;
- тренувальні – розвиток дрібної моторики;
- продуктивно–творчі – складання самостійних розповідей, казок, кінцівок казок, перебрівування казок.

Ми урізноманітнили прийоми роботи з розвитку пізнавального інтересу розумово відсталих дошкільників:

- інтелектуальні – зіставлення, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, диференціація;
- словесні – зразок розповіді вихователя, запитання, підказка, нагадування, пояснення;
- практичні – сюжетні ігри, дидактичні ігри, вправи.
- наочні схеми–моделі, схеми для визначення казкових героїв та подій.

Окремих занять з розвитку пізнавальних інтересів системою не передбачається. Зміст казок може стати матеріалом для розвитку пізнавальних інтересів на будь–якому занятті. Наприклад, матеріал казки „Курочка Ряба” може застосовуватися:

- на заняттях з ознайомлення з навколишнім (використання пальчикового театру, лялькового театру, казка на фланелеграфі; пізнавальні бесіди: спробуй прослідкувати ниточку розвитку курка – яйце – курча – курка – яйце; подумай, хто крім курки може вилуплюватися з яйця; що можна приготувати з яєць; творчі завдання: складемо серіал про курочку Рябу – на прогулянці – в гостях – на базарі – на відпочинку);

- на заняттях з розвитку мовлення (перегляд фільму „Курочка Ряба”, прослуховування запису казки; продовження казки: „Добра курочка знесла золоте яєчко, воно було чарівним...”; складіть казку „Як дід і баба стали щасливими”; мовленнєва гра „Півслівця з казки” – Жи... бу... собі Дід та Ба... . Була...; дидактична гра „Додай слівце” – курочка – курочка Ряба – курочка Ряба знесла яйце; придумай нову казку „Курочка Ряба та Сірий Вовк”);

- на заняттях з формування елементарних математичних уявлень (порахуй героїв казки – розмір, розташування, колір; добери геометричну фігуру за розміром та кольором героїв казки);

- на заняттях з образотворчого мистецтва (малювання героїв казки; малювання та декоративне прикрашення золотого яйця; вирізання золотого яйця нижницями з паперу; наклеювання яйця на картон і виготовлення

підставки; ліплення – в чому різниця між простим та золотим яйцем – колір, форма, маса) і т.п.

На цьому етапі роботи всі знання дітей, здобуті під час спостереження, екскурсій, праці у природі, образотворчої діяльності, читання художньої літератури акумулювалися в казках, тобто узагальнювалися знання дітей з усіх видів діяльності. Спочатку добиралися казки, які можна використовувати на заняттях і у повсякденному житті для формування пізнавального інтересу у розумово відсталих дітей, потім поступово ці казки вводилися у заняття й інші види діяльності, казки читалися й на попередньому етапі роботи – у процесі підготовки до занять.

Висновок. Таким чином, для формування елементів пізнавального інтересу в розумово відсталих дошкільників треба, щоб казка була відображена в усіх видах діяльності дитини, використовувалася на різних заняттях і режимних моментах.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. –480 с.
2. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.
3. Сарнацкий С.В. Психокоррекционный потенциал метафорического контекста народных сказок // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки: Збірник наукових праць. – Херсон, 2005. – С.128–130.

І.Татьянчикова, О.Манько

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми... Перед допоміжною школою стоїть завдання підготувати своїх вихованців до продуктивної, суспільно–корисної праці. Значення цього завдання підвищується у зв'язку з тим, що розумово відсталі складають найбільший відсоток серед аномальних дітей. Ось чому підготовка до життя достатньо великої групи осіб та включення їх у виробничу працю – важлива соціальна проблема.

При цьому особлива роль належить таким видам роботи, які викликають в учнів підвищений інтерес та емоційно–позитивні стосунки. До них відноситься образотворча діяльність.

Велике значення корекційно–виховної роботи в процесі образотворчої діяльності, а також доцільність пошуку дидактичних шляхів, які сприяють рішенню спеціальних завдань допоміжної школи засобами малювання, визначили **актуальність нашого дослідження.**

Аналіз основних досліджень і публікацій... Проблема виховання і розвитку учнів допоміжної школи є особливо значущою в світі теорії Л.С. Виготського про ведучу, стимулюючу роль навчання в розвитку дитини. Ця концепція в останні роки набула особливої важливості, яка підтверджується дослідженнями загальної психології і педагогіки (Ю.К. Бабанський, Д.М.Богоявленський, П.Я.Гальперин Л.В. Занков, А.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін і др.).

Ідеї Л.С. Виготського про можливість і необхідність психічного розвитку дітей в процесі навчання грають вирішальну роль і в питаннях спеціальної педагогіки. При цьому в працях Т.О. Власової, І.Г. Єременка, В.І. Лубовського, В.Г. Петрової, Ж.І. Шиф і інших дефектологів виявлені значні

потенційні можливості розвитку психіки аномальної дитини, які найбільш успішно реалізуються в спеціально організованих умовах, коли застосовуються різноманітні коригуючі засоби.

Аналіз літератури і досвід практики навчання учнів з порушенням інтелекту показують, що незалежно від значних змін, які сталися в останні роки в загальній оцінці значущості образотворчої діяльності, ще спостерігається традиційний підхід до занять малюванням, сутність якого є в тому, щоб можливо будь-якими засобами досягти більшого або меншого реалістичного зображення. Однак, оскільки образотворчі можливості дітей-олігофренів обмежені, то в процес навчання малюванню активно вводяться прийоми, за допомогою яких можна було б досягти зовнішнього ефекту за короткий час. До них можна віднести перш за все малювання за шаблонами і трафаретами, копіювання готових зразків, розфарбування раніше заготовлених контурних зображень і т. ін.. Крім того, використовуються так звані графічні диктанти, під час яких вчитель послідовно відтворює кожен елемент малюнка, а учні повторюють його дії. При цьому, підкреслює І.О. Грошенков, необхідно відмітити неправомірний характер дозування подібних прийомів, коли спостерігається володіння більш легких, а за суттю механічних способів одержання зображення. Як відмічають О.М. Леонт'єв, С.Я. Рубінштейн, О.О. Смірнов, навчання стає розвиваючим лише тоді, коли в учбовий процес включається активна діяльність самих учнів. Така діяльність (з визначеним змістом, підпорядкована завданням спеціального навчання і виховання) є одним з головних факторів розвитку психіки розумово відсталого школяра. Як вказує В.Г. Петрова, поза цією діяльністю не може формуватися ні пізнавальна діяльність, ні особистість дитини.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми показав, що в учнів молодших класів допоміжної школи наголошується недостатній рівень сформованості образотворчих умінь і навичок, а також недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, які задіяні на уроках образотворчого мистецтва. Це в свою чергу позначається на результатах їх учбової діяльності і утрудняє весь процес навчання предмету.

Виклад основного матеріалу дослідження... Під час дослідження ми також переконалися, що образотворчі навички учнів молодших класів допоміжної школи недосконалі, неточні, поверхневі. Вони нездібні самостійно виконувати запропоновані завдання, потребують постійної допомоги, стимуляції.

Для отримання кращих результатів в учнів необхідно проводити з ними спеціально організовану роботу, тому ми ставили своєю метою довести ефективність проведення такої роботи з використанням оптимальних шляхів формування образотворчих навичок і простежити їх вплив на розвиток інтелектуальних процесів учнів допоміжної школи.

У формуючому експерименті брали участь учні 3-х класів Слов'янської допоміжної школи –інтернат № 2 у кількості 30 чоловік.

Спеціально організована робота проводилась з учнями експериментальної групи. Навчання в контрольній групі проводилося по прийнятій у школі традиційній методиці, без використання в навчальному процесі експериментальних нововведень і змін.

Експериментальне навчання на уроках образотворчого мистецтва здійснювалося в процесі різних видів малювання (декоративного, з натури, тематичного). Був також передбачений так названий підготовчий період

навчання (ми його назвали пропедевтичним), який був спрямований на збагачення сенсорного досвіду і розвиток моторики учнів.

Значимість сенсорного виховання дітей була розглянута в працях Л.О.Венгера, Н.П. Сакуліної, Н.П. Павлової, В.Г. Петрової, Ж.І. Шиф, які також підкреслюють необхідність збагачення чуттєвого досвіду розумово відсталого дитини.

Експериментальна система занять базувалася на сучасній науковій концепції про місце дидактичної гри і продуктивних видів діяльності в сенсорному вихованні і розвитку дітей. Вона включала в себе комплекс вправ, які були направлені на те, щоб навчити дітей більш повно і точно сприймати предмети, їх властивості і відношення. В основу підготовчого етапу був покладений принцип об'єднання змістовної предметно–практичної діяльності учнів з діяльністю образотворчою. Це передбачало органічне поєднання спеціально підібраних ігор з заняттями малюванням, раціональне використання наочних і мовних засобів навчання, розширення практики використання сенсорних еталонів. Суттєвим моментом кожного уроку було проведення гімнастичних вправ для кисті і пальців рук. Такі вправи є надійним засобом підвищення працездатності кори головного мозку. Ми також на уроках використовували спеціальні графічні вправи і систему формування початкових технічних навичок для покращення процесу малювання.

На уроках декоративного малювання особливу увагу ми приділяли розвитку у дітей зорово–рухової координації, а також окремим компонентам графічних дій, засобами художньої виразності (декоративність і ритмічність елементів узору, багатоманітність кольорових поєднань).

Успішність рішення задач розвитку дітей на цих уроках можна лише за умов достатньої вправляємості. На це ми робили особливе упирання.

Малювання за зразками слід розглядати як засіб корекційно–виховної роботи. Ми виходили з того, що високі показники розвитку аналітико–синтетичної діяльності на уроках декоративного малювання (робота за зразками) можуть бути забезпечені за умови активної практичної діяльності самих учнів. Тому все експериментальне навчання будувалось на використанні цієї діяльності. Також в процесі роботи над узором особа увага приділилась розвитку просторового аналізу. Ми навчали дітей встановлювати зв'язок між словом, образом і рухом, які особливо закріплені в графічних діях в процесі малювання орнаменту.

При малюванні з натури ми робили упирання на предметно–практичну діяльність школярів і їх чуттєвий досвід, включення в процес зображення комплексу рецепторів, що забезпечують благоприємні умови для роботи над малюнком. Також ми приділяли особливу увагу аналізу об'єкта зображення, поєднання і роз'єднання цілого і частин натури, мовленнєвому звіту і аналізу, який передував образотворчим діям учнів.

На уроках тематичного малювання ми використовували спеціально підібрані розповіді – описи, ілюстрування яких передбачало передачу в графічній формі знайомих дітям предметів, які знаходились в визначених просторових відношеннях. Ці розповіді – описи, як нами було встановлено, мали найбільший корекційний ефект, тому що удосконалення зорових уявлень в процесі занять тематичним малюванням складає важливу ланку в розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів.

Також процесу тематичного малювання передувала предметно–практична діяльність учнів, яка передбачала не тільки вербальне визначення заданої ситуації, але й моделювання її об'єктами, які зустрічалися в розповіді.

В процесі експериментального навчання ми намагалися створити навколо дітей емоційні позитивні обставини і позитивне відношення до пред'явлених завдань. Це ми визначили як емоційний тонус образотворчої діяльності учнів.

Таким чином, проведене нами дослідження було спрямоване на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів розвитку і виховання молодших школярів засобами образотворчої діяльності.

В процесі формуючого експерименту дітям було запропоновано завдання, які були розподілені на серії.

В I серії експерименту ми ставили за мету визначити особливості зв'язуваного мовлення розумово відсталих молодших школярів: описати процес малювання (в процесі визначення вище представлених видів малювання), його послідовність, вміння піддержувати бесіду, дати словесний звіт про виконану роботу. Ми визначили цю серію експерименту як мовленнєву.

В II серії експерименту ми ставили за мету визначити рівень розумової діяльності учнів з порушенням інтелекту (процеси аналізу, синтезу, узагальнювання, порівняння) під час роботи над малюнками. Ми визначили цю серію експерименту як розумову.

В III серії експерименту ми ставили за мету визначити особливості пам'яті, уявлень, сприймання в процесі образотворчої діяльності учнів допоміжної школи. Цю серію експерименту ми позначили як уявленеву.

В IV серії експерименту ми вирішували завдання визначення виховання учнів з порушенням інтелекту під час роботи над малюнком і в період проведення всього циклу експериментальних уроків. При цьому зверталась увага також на емоційний стан школярів і ставлення їх одне до одного. Цю серію експерименту ми визначили як виховну.

Стан розвитку і виховання молодших розумово відсталих школярів перевірявся також за допомогою бесід, індивідуального опитування учнів і індивідуальної роботи з ними, спостережень за їх образотворчою діяльністю взагалі.

З метою з'ясування впливу експериментальної програми з підвищення ефективності виховання і розвитку учнів з порушенням інтелекту в процесі образотворчої діяльності нами був проведений другий контрольний зріз з учнями контрольної і експериментальної груп.

Нами було встановлено, що під впливом ціленаправленого навчання на уроках образотворчого мистецтва відбуваються суттєві зміни.

Так, на уроках малювання з натури відбуваються зрушення в повноті сприймання спостережуваних об'єктів. Кількість ознак, самостійно виділених учнями, зростає в 2,2 рази і складає в середньому 9,3 на одного учня, що значно вище показників контрольних класів.

Під впливом навчання учні краще вирішують питання композиції малюнка, правильно розміщують зображення на площині, розуміють співвідношення основних величин об'єкту. У школярів, які навчались по експериментальній програмі, результати виявились в 1,8 раз вище, ніж в учнів контрольної групи.

Під впливом корекційно-виховної роботи розумово відсталі школяри точніше зображують предмети симетричної форми. В експериментальній групі з цим завданням впоралися 61,6% учнів, в контрольній – лише 40,5% учнів.

Найбільш складний вид роботи для учнів допоміжної школи – тематичне малювання. Перехід до нього слід здійснювати лише тоді, коли у дітей є деякий запас графічних образів.

Наше дослідження показало, що в результаті ціле направлено педагогічного впливу в 3–4 рази зменшується кількість відволікань під час роботи над тематичним малюнком. Водночас підвищується пізнавальна активність учнів. Це позначається в збільшенні кількості питань у зв'язку з образотворчою діяльністю. Пасивне відношення дітей до об'єкту зображення змінюється потребою учнів дістати про нього більш точні свідки. Зріст пізнавальної активності школярів впливає і на підвищення якості малюнків. У зв'язку з цим, до кінця учбового року кількість добрих і відмінних оцінок зростає в 1,5 – 1,6 разів.

Наше дослідження також показало, що під впливом спеціальної корекційно–виховної роботи на уроках образотворчого мистецтва в учнів спостерігається позитивна динаміка емоційно–естетичного розвитку. Це проявляється в розширенні спроможностей дітей бачити, розуміти і оцінювати об'єкти, які сприймаються, а також в їх намаганні виконати малюнок краще, при цьому в них спостерігається емоційна чуйність.

В процесі формуючого експерименту ми переконалися в тому, що важливе значення в організації корекційно–виховної роботи на уроках образотворчого мистецтва має емоційний тонус при викладанні учбового матеріалу, збудження активності школярів шляхом пояснювання їм суспільної значимості образотворчої діяльності, а також використання різних додаткових стимулів.

В процесі спеціальної педагогічної роботи всі показники образотворчої діяльності учнів з порушенням інтелекту, а також рівень їх розвитку і виховання знано покращуються. Отримані результати (II серія експерименту – розумова) представлені в наступній таблиці.

Рівень розумової діяльності учнів з порушенням інтелекту (процес аналізу, синтезу, узагальнювання, порівняння) під час виконання малюнка з натури (II серія експерименту – розумова)

Клас	Кількість учнів (чол.)	Рівні							
		Високий		Середній		Низький		Дуже низький	
		Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
3 – А контрольний	15	–	–	4	26,6	8	53,4	3	20,0
3 – Б експеримент.	15	3	20,0	9	60,0	3	20,0	–	–

Як видно з таблиці, результати учнів експериментальної групи значно кращі результатів учнів контрольної групи. Так, високий рівень розумової діяльності не показав жоден учень контрольної групи, що стикається з аналогічними результатами цих учнів на етапі констатації. В той же час високий рівень ми зафіксували у 20,0% (3 чол.) учнів експериментальної групи. Середній рівень розумової діяльності ми знайшли у 26,6% (4 чол.) учнів контрольної і у 60,0% (9 чол.) учнів експериментальної групи, тобто результати виявилися кращими у 2,5 рази. Низький і дуже низький рівні розумової діяльності ми визначили у 20,0 % (3 чол.) і 0% (0 чол.) учнів експериментальної групи і у 53,4% (8 чол.) і 20,0% (3 чол.) учнів контрольної групи, що переконливо доводить перевагу запропонованої нами методики.

Таким чином, аналіз отриманих результатів нашого дослідження показав перевагу застосування розробленої нами спеціальної системи роботи,

направленої на підвищення ефективності виховання і розвитку учнів з порушенням інтелекту в процесі образотворчої діяльності.

Показники ефективності виконаних учнями завдань і рівень їх розвитку і виховання перевищили початкові до формування більш ніж в два рази.

Проведене нами дослідження дозволило вийти на наступні **висновки**:

- заняття малюванням є важливим засобом всебічного розвитку і корекції відхилень в розвитку розумово відсталих учнів;

- учні з порушенням інтелекту володіють значними потенційними можливостями, які мають бути успішно реалізовані за допомогою відповідної методики на уроках образотворчого мистецтва;

- корекція недоліків розвитку і виховання учнів допоміжної школи відбувається лише за умови спеціальної організації уроків образотворчого мистецтва;

- образотворча діяльність учнів з порушенням інтелекту відіграє значну роль в процесі їх соціальної і трудової адаптації;

- головне завдання уроків образотворчого мистецтва в допоміжній школі полягає не стільки в тому, щоб навчити дітей зображати які-небудь предмети і явища, скільки в тому, щоб оптимальним чином використовувати її в якості важливого педагогічного засобу, направлено на корекцію притаманних дітям недоліків;

- корекційно-розвиваючий ефект занять з малювання може бути досягнутий в тому випадку, коли враховуються особливості образотворчої діяльності розумово відсталих школярів, використовуються спеціальні педагогічні методи і прийоми, засоби навчання, які забезпечують максимальне застосування позитивних потенційних можливостей учнів, робиться упирання на „зону найближчого розвитку” школярів.

Виконання всіх вище представлених положень дозволить більш раціонально використовувати образотворчу діяльність учнів з порушенням інтелекту згідно особливим завданням допоміжної школи.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений, т.5. Основы дефектологии /Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1974. – 315 с.
3. Грошенко И.А. Состояние и некоторые пути улучшения обучения рисованию учащихся младших классов вспомогательной школы //Вопросы дефектологии. – М.: Просвещение, 1964. – С. 157 – 172.
4. Грошенко И.А. О степени готовности учащихся вспомогательной школы к изобразительной деятельности //Дефектология. – 1970. – №6. – С. 35 – 41.
5. Грошенко И.А. О путях усиления коррекционного воздействия занятий по рисованию на развитие учащихся вспомогательной школы //Эстетическое воспитание во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1972. – С. 7 – 35.
6. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1982. – 297 с.
7. Ілляшенко Т.М. Малюнок та художнє слово в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку //Дефектологія. – № 1. – 2000. – С. 50 – 53.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Постановка проблемы. Современная школа предъявляет большие требования к детям, поступающим в первый класс. Готовность к школе – это тот уровень морфологического, функционального и психического развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными, не приведут к нарушению здоровья ребенка, срыву социально-психологической адаптации и снижению эффективности обучения. Причем, имеется в виду, не к школе вообще, а к конкретным условиям обучения в конкретной школе. Поэтому, от того, насколько ребенок готов к обучению, зависит, как у него будут формироваться главные учебные навыки – письма и чтения.

Количество детей с трудностями обучения письму и нарушениями письма, действительно, увеличивается с каждым годом и по самым общим подсчетам составляет 25-30% причем это дети, имеющие непреходящие трудности обучения. Многие трудности не заканчиваются в начальной школе, а лишь модифицируются и сохраняются зачастую, вплоть до окончания школы. Причин для возникновения этих трудностей предостаточно: и чисто педагогические, и медицинские, и физиологические, а системы коррекционной работы нет. Учитель часто просто "не видит", как и когда начинаются многие трудности, еще чаще - пытается скорректировать не причину, а результат, и нередко, затратив много сил (своих и ученика), не добивается желаемого результата. Еще чаще жесткость требований, недостаточное знание и учет возможностей ученика, неправильная тактика педагогической работы и работы дома приводят к серьезным отклонениям в состоянии здоровья ребенка.

И письмо, и чтение – сложнейшие навыки. Их формирование начинается задолго до обучения в школе: дети овладевают графическими движениями, учатся выполнять графические элементы (прямые линии, соединения, овалы и т.п.), выделяют пространственное расположение различных графических элементов, узнают и дифференцируют печатные буквы, копируют печатные и письменные буквы, дифференцируют различные звуки на слух, знают соответствие звуков и букв и т.п. Все это создает предпосылки для овладения навыками письма и чтения в школе.

Графические навыки письма относятся к сенсорным навыкам человека. Но, в отличие от большинства сенсорных навыков, графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи. В этом специфика и сложность их формирования.

Анализ основных исследований и публикаций. В работах Т.С.Комаровой, В.С.Кузина, М.П.Сакулиной, Н.М.Сокольниковой, Е.В.Шорохова и др. отмечается, что успешное овладение изобразительной деятельностью способствует развитию графических навыков, интеллектуальному развитию ребенка, помогает в формировании других видов психической деятельности.

Как показал ряд работ (С.М. Блинкова, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Ж.И. Шиф и другие), нарушения некоторых областей коры головного мозга ведут к различным расстройствам письма и письменной речи. Изучение характера этих нарушений дало возможность рассматривать различные участки коры головного мозга в связи с разными видами письменной речи. Височные

области левого полушария головного мозга связаны со слуховым анализом в процессе письма: их поражение больше всего вызывает нарушение процесса письма, осуществляемого по слуху, но мало сказывается при списывании. Заднецентральные области левого полушария, синтезирующие кинетические ощущения, также связаны с процессами письма - именно управлением движений через артикуляционные системы речи. Затылочно-теменная область связана со зрительной организацией процесса письма. Ее поражение ведет к пространственным нарушениям процесса письма. Соблюдение чередования и последовательности наружной повторности букв связано с премоторной областью коры и сохранением моторного образа слова. Левые лобные доли - моторный центр речи - больше всего связаны с сохранностью замысла при письме. Их поражение вызывает невозможность последовательного письма. Чтобы правильно написать даже отдельную букву, ребенку необходимо не только освоить написание каждого элемента этой буквы, но и правильно расположить их относительно друг друга, соотнести по размеру, а также правильно сориентировать весь набор элементов буквы относительно тетрадного листа. Так называемое зеркальное письмо, когда ребенок неверно располагает элементы буквы на плоскости листа, является одним из проявлений этого рода трудностей.

Постановка задания. Для овладения навыком письма необходима определенная функциональная зрелость коры головного мозга. Процесс письма осуществляется не только благодаря деятельности периферических органов, он связан с соответствующими кортикальными и субкортикальными областями, которые управляют процессами речи, зрения и моторики. Письмо как двигательный процесс возможен благодаря функционированию кортикальных, пирамидных, экстрапирамидных и церебеллярных областей мозга. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе. Поэтому очень важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Изложение основного материала исследования. В основе освоения детьми начертания букв, правил сложения и вычитания, а также многих других аспектов учебного содержания занятий в первом классе лежат развитие пространственных представлений и образного мышления, умение ориентироваться на систему признаков, что позволяет выявить, сколько признаков может одновременно учитывать ученик при выполнении того или иного задания.

Однако далеко не все дети, приходящие в первый класс, имеют достаточный уровень сформированности тех функций, на которых и строятся эти навыки. Например, в возрасте 6–7 лет, когда школа предъявляет высокие требования к организации и регуляции движений руки, связанных с обучением письму, еще не сформированы механизмы центральной (корковой) организации этого вида деятельности, не закончено формирование мышц руки, кисти, пальцев и окостенение костей запястья. Морфологически и функционально ребенок еще не готов к связному, курсивному письму, а длительное письмо просто невозможно. Мы имеем в виду только письмо как технический навык, обеспечивающий реализацию письменной речи. В этом возрасте у большинства детей недостаточно сформированы и механизмы организации деятельности, а значит, затруднены восприятие инструкции, планирование работы, концентрация

внимания и коррекция ошибок. Несформированность механизмов организации деятельности в сочетании с несформированностью моторных функций может быть причиной трудностей обучения письму, что, в свою очередь, может приводить к комплексу других трудностей.

У значительной части детей, начинающих обучение письму, выявлена незрелость зрительно-пространственного восприятия, зрительной перцепции и пространственного гнозиса, что является важнейшим фактором, определяющим трудности обучения базовым учебным навыкам.

Однако, в рамках инклюзивного обучения, в массовую начальную школу, все чаще, поступают дети, имеющие те, или иные двигательные нарушения и различные отклонения в развитии центральной нервной системы, минимально-мозговые дисфункции. Как правило, эти первоклассники, имеют речевую патологию (около 60%), в основном - это дизартрии, дисграфии, дислексии. А именно, уровнем речевого развития ребенка, во многом определяется успешность обучения в школе и успешность формирования базовых учебных навыков,

У школьников со стертой формой дизартрии слабо развита общая и мелкая моторика, недостаточно сформированы навыки зрительно-двигательной координации, нарушены точность и быстрота движений, произвольное внимание, зрительная память, представления о пространственных признаках и отношениях. Значительные трудности вызывает у детей динамическая организация двигательного акта, в большинстве случаев оказывается затрудненным или невозможным быстрое и плавное воспроизведение предложенных движений. При этом отмечаются добавочные движения, персеверации, перестановки, нарушения оптико-пространственной координации. Переключение движений часто осуществляется сопряжено, по речевой инструкции и с проговариванием их последовательности. Наибольшие трудности вызывает одновременное выполнение движений, что свидетельствует об определенной дисфункции премоторных систем, обеспечивающих прежде всего кинетическую организацию движения. Нарушения пространственной ориентации, незрелость контроля над тонкими движениями руки и мышечно-суставного чувства и обуславливают затруднение в формировании навыков письма. Замечено, что, чем сложнее рисунок (графема), тем больше искажений он выявляет. Для письма детей данной категории характерны «дрожащие» линии, выход элементов буквы за пределы строки, зеркальное изображение графем, пропуск элементов букв, дописывание лишних, замена формы графемы и др.

Как видно, обучение письму не является легким процессом для детей различных категорий, оно требует соответствующего многокомпонентного психофизиологического развития ребенка и определенных умений и навыков.

У части детей, начинающих обучение, отмечается комплексная несформированность организации деятельности и моторики, организации деятельности и речи, речи и моторики и т. п. В этих случаях трудности формирования навыков письма возникают буквально с первых дней обучения.

Трудности в процессе обучения могут быть связаны с функциональным развитием ребенка, но нарушение процессов формирования навыков письма в значительной степени определяется и неадекватными требованиями, и несоответствием технологий и методик обучения возрастным и функциональным возможностям детей.

Выработка разборчивого и быстрого письма за короткое время невозможно, так как этот навык формируется в течение нескольких лет.

Формирование навыков письма имеет огромное не только педагогическое, но и общественно-воспитательное значение. Приучаясь к четкому, аккуратному, правильному написанию, ребенок формирует в себе привычку к старанию в выполнении какой-либо работы, а не только письменной. Опыт учителей начальной школы показывает, что работа по овладению графическими навыками имеет общеразвивающее влияние на ребенка, формирует способности, требующие не только (и не столько) для приобретения красивого и выразительного почерка, но и для обучения в целом.

Трудности детей в овладении письмом редко вызывают настоящее беспокойство учителей начальной школы и родителей. Кажется, что со временем, ребенок, так или иначе «выпишется». Однако плохой, нечеткий почерк является проявлением несформированности чрезвычайно важных ментальных структур ребенка, связанных со способностью формирования не только письма, но и не менее значимых умений ребенка (читать, считать). Коррекция формирования графических навыков является одновременно пропедевтической работой, в возможных отклонениях быстроты овладения чтением и счетом.

Четкое, выразительное письмо зависит от качества работы зрительного, слухового и тактильного анализаторов, от способности проводить координацию и регуляцию движений. Ребенок должен иметь хорошую пространственную ориентацию, уметь локализовать объект, в пространстве, иметь навыки рисования и перерисовывания предметов. Первоклассник должен уметь анализировать и синтезировать явления окружающей действительности.

Письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки и глаза.

Техника письма требует также, слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания. Технически сам процесс письма может осложняться такими независимыми от ребенка факторами, как уровень окостенения запястьев и фаланг пальцев, уровнем строения нервной системы, общей физической подготовки, в частности, способности переносить продолжительные статические нагрузки. Многогранность двигательных действий и одновременно выполнение письменных упражнений вызывают у детей сильное напряжение руки, иногда, и всего туловища. Наблюдается онемение пальцев рук. Рука становится малоподвижной, темп письма тормозится, стимуляция со стороны взрослого приводит не к увеличению, а к еще большему замедлению темпа письма, иногда до полной его остановки. Первое письмо детей должно быть неторопливым, чтобы они в полной мере усвоили процесс и смогли пройти его дальнейшую интериоризацию. Поэтому, при формировании ребенком азов графической деятельности, какие-либо временные ограничения на выполнение той или иной работы нецелесообразны, письмом надо овладевать, т.е. доводить навыки до автоматизма.

Развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребёнка. Связь руки с речью была отмечена еще в 1928 году В.М. Бехтеревым, который отмечал стимулирующее влияние движений руки на развитие речи. На основе специально проведенных исследований М.М. Кольцовой (1973) было высказано предположение, что движение пальцев рук стимулируют созревание ЦНС и ускоряют развитие речи ребенка.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обычно ребёнок,

имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, мышление, связная речь. Развитию этих видов психической деятельности детей способствует изодетельность (рисование, аппликация, лепка, изготовление различных поделок из бумаги, проволоки, соленого теста и других материалов).

Изобразительная деятельность, в частности рисование, является любимым видом деятельности, как в дошкольном детстве, так и у младших школьников. Рисуя, ребенок проявляет свое стремление к познанию окружающего мира, и по рисунку в определенной степени можно выяснить уровень этого познания. Чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своем творчестве, тем богаче, выразительнее их рисунки. В изобразительной деятельности 6-7 летних детей находят отражение такие специфические особенности их мышления, как конкретность, образность. Изобразительная деятельность ребенка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом. В ней проявляются интересы ребенка, темперамент, некоторые половые различия.

Учеными установлено, что рисование, так же как и письмо, требует согласованного участия многих психических функций и анализаторов. Оно способствует также согласованности межполушарного взаимодействия. Наблюдения показали, что первоклассники, хорошо владеющие техникой рисования, легче выучиваются писать. В процессе рисования координируется конкретно-образное, а также абстрактно-логическое мышление, задействованы зрительный и моторный анализаторы, вырабатывается умение управлять инструментом (карандашом, кисточкой, мелками), развивается координация движений обеих рук, координация действия руки и глаза, зрительный контроль, необходимые для формирования, а также коррекции графических умений и навыков. В наибольшей степени этому способствуют интегрированные уроки, по развитию графомоторных навыков, на которых дети создают изображение рисунка из элементов графем. Ребенок успешно овладевает письмом, если он умеет производить рукой ритмичные, равномерные, плавные движения. Формированию такого рода движений способствует рисование растений, декоративное рисование по мотивам вышивок, росписей и др. К категории подобных заданий можно отнести игровые задачи типа: "Как получились фигуры...?", "Придумай узор из элементов букв", "Заверши рисунок до целого", "Придумай знак - символ".

Эти задания применяются при работе с учениками иногда в индивидуальном порядке, если видно отставание ряда навыков и умений у учащихся. Например: слабый анализ формы, неумение работать по аналогии, неуверенность при самостоятельной работе. Применение задач такого рода позволяют учащимся преодолеть неуверенность в выполнении ряда графических работ, нарастить недостающие умения.

Выводы. Основная цель нашего исследования – изучить специфику и уровень развития графомоторных навыков у детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата и поражением центральной нервной системы. Разработать систему проведения занятий по изобразительной деятельности, направленную на формирование графических навыков старших дошкольников и младших школьников с ДЦП и апробировать ее эффективность.

В ходе исследования предполагается решить следующие задачи:

1. Изучить и охарактеризовать специфику нарушения движений в изобразительной деятельности у дошкольников и младших школьников с различными формами и степенями детского церебрального паралича.

2. Разработать систему перманентных коррекционных занятий, направленных на развитие изобразительной деятельности и графических навыков у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период. – М., 1989.

2. Безруких М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. - М., 2001.

3. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников. - М.: Просвещение, 1970.

4. Романенко О. Формування соціально-комунікативних умінь і навичок у школярів із церебральним паралічем // Дефектологія. – 2005. - №1. – С.2-4.

5. Хайрулина И.А., Горбунова С.Ю. Формирование первоначальных навыков письма. Программа подготовки к школе детей с тяжелыми нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата. - М., 1998.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

С.НІКОЛАЄНКО	3
ВИХОВАТИ ПЕДАГОГА-ГРОМАДЯНИНА	
С.АЛЕКСАНДРОВА	6
РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ ІНДУСТРІЇ	
С.БАРИЛКО	10
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ	
Н.БЕЗУМОВА	15
ІДЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ МОЛОДІ В США	
А. БЕРЕСНЄВ	19
СТВОРЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ СИТУАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	
В.БЄЛКОВА	26
ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНИХ ВМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЩОДО РОЗРОБКИ КОНТРОЛЬНИХ ЗАПИТАНЬ	
С.БЄЛЯЄВ	32
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ І СПІЛКУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	
Ю.БОГІНСЬКА	36
РОЛЬ РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У США	
Т.БОНДАР	40
ПРАКТИКА ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ США	
В.БОРИСОВ, В.ХОР'ЯКОВ	46
ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАВДАНЬ І ЗМІСТУ СТАТЕВО-РОЛЬОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ	

Е. БУДАГОВСКАЯ, Г.ЦИБУЛЬКО	51
ПРОФЕСИОНАЛЬНА ОРИЕНТАЦІЯ МОЛОДІЖИ ВО ФРАНЦІЇ В 1960–1970–Е ГОДИ	
А.БЫСТРЮКОВА	55
ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНОГО ПОЛЯ ІСЛЕДОВАНИА ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИА	
М.ВІЄВСЬКА	60
ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ФУНКЦІОНУВАННІ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ	
І.ДЕМУРА	64
СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	
Н.ДУДНИК	71
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕСЕ ОБУЧЕНІА В ПЕДАГОГІЧЕСКОМ УНІВЕРСИТЕТЕ	
Л.ЗЕЛЕНСЬКА	76
ОРГАНІЗАЦІЙНО–УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ДІАЛЬНОСТІ РЕКТОРСЬКОГО СКЛАДУ ВІТЧИЗНЯНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ХІХ СТОЛІТТЯ	
Р.ЗЕЛЕНСЬКИЙ	82
СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬ- НОСТІ ПРАЦІВНИКА ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ	
О.ІВАНОВ, А.БЛУДОВА, В.ПОПОВ	84
ОРГАНІЗАЦІА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЗА ПРОГРАМОЮ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ	
А.ІСАЄНКО	88
ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ ФІЛОСОФСЬКИХ ЗНАНЬ»	
Т.КАРТЕЛЬ	90
ГУМАНІЗАЦІА ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–БУДІВЕЛЬНИКІВ	
Л.КІДІНА	94
ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	
І.КОЖЕВНИКОВА	98
МОДУЛЬНО–РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ У МАКІЇВСЬКОМУ ЕКОНОМІКО–ГУМАНІТАРНОМУ ІНСТИТУТІ	

В.КОЖЕВНИКОВ	104
НАСТУПНІСТЬ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВИМІРАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	
Ю.КОРОТКОВА	112
ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ГРЕЦІЇ	
О.КУЗНЕЦОВА	116
КОМПОНЕНТИ ТА ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
О.МАКСИМОВА-КУЛШОВА	120
ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ	
В.ПАТЛАЧУК	124
ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ТА ІДЕОЛОГІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
І.НАГОРНА	127
ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ПРИ ВИВЧЕННІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
А.ПОСТОРОНКО	132
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	
І.ПУЧКОВ	138
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ	
М.РОГАНОВА, Г.СІГОВА	141
ДУХОВНІ ВИТОКИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
С.РОМАНОВА	146
СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТА ЯК ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ	
І.САВІНКОВА	149
ЕВРИСТИЧНІ МЕТОДИ ЯК ОДИН ІЗ ПЕРСПЕКТИВНИХ НАПРЯМІВ АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	

С.СЕДАШЕВА	154
ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ	
И. СИМКИНА	156
СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» В ТЕХНИКУМАХ	
В.СМИРЕНСЬКИЙ	162
ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ	
В.ТОПОЛЬСКИЙ	166
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
Т.ФІЛАТЬЄВА	169
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ПОЗА-ШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
О. ЦИМБАЛ	174
ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА ВИМОГАМИ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	
Н.ЧЕРКАСОВ, Е.ЕМЧЕНКО	180
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НОРМИРОВАНИЯ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	
Н.ЯРКО	184
НАДБАННЯ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАПОРУКА ПАТРІОТИЧНОГО ТА МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ	
<u>ЗАГАЛЬНА ШКОЛА</u>	
Т. СТОЕВ, Д. ХРИСТОВА, Ж. ХРИСТОВ	187
ТЕЛЕСЕН СЪСТАВ И СОМАТОТИП ПРИ МОМЧЕТА И МОМИЧЕТА НА ВЪЗРАСТ 14-18 ГОДИНИ	
М.БАБКОВ	193
ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ МИСТЕЦТВА У МОРАЛЬНО – ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	
Я.БОБИЛЕВА	198
Д.О.ТХОРЖЕВСЬКИЙ ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ	

Я.ПОЛЯКОВА	201
ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
С.ОМЕЛЬЧЕНКО	206
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СУСПІЛЬСТВА У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ	
Л. ЧИБІС	210
ВІДОБРАЖЕННЯ ЕТНОЕКОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ БРИТАНЦІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУРИ	
<u>ПОЧАТКОВА ШКОЛА</u>	
О.ГАМАНЮК	220
ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ УРОКІВ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
Е.КОЙКОВА	225
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
<u>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</u>	
У.МИХАЙЛИШИН	229
ТЕКСТОТВОРЧІ ПОТЕНЦІЇ КОСМОГОНІЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
С.ЧЕРВОНЕЦЬКА	236
РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ІСТОРІЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ	
<u>ВИХОВАННЯ</u>	
С.БАДЬОРА	244
МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ: РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА	
Г.ПОПОВА, М.ПОПОВ	250
ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ PR-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННЯ НЕСПРИЯТЛИВОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ДЕВІАНТНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ	
В.СІЗОВ	257
ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЕСТЕТИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ	

ПСИХОЛОГІЯ

- О.ЄГОРОВА, С.МАКОВЄЄВА** 262
РОЗЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК СТРЕСУ ТА АГРЕСИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ
- О.ГЛУХОВА** 266
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ “СТАТУС
ОСОБИСТОСТІ”
- М.САВРАСОВ**..... 269
СТАТЬ ТА ФАХ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИКИ ВЕРБАЛЬНОСТІ
ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ
- Л.ЯРОСЛАВСЬКА**..... 274
ПЕДАГОГІЧНІ БАР’ЄРИ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

- І.ДМИТРІЄВА** 278
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ХУДОЖНЬО–ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ
УЧНІВ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ
- О.КОЛОМІЙЦЕВА** 284
ПОКАЗНИКИ ЕМОЦІЙНО–ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ДО ТВОРІВ МИСТЕЦТВА ТА
МУЗИКИ
- Т.КУЗНЕЦОВА, О.ТРОЩІНА**..... 289
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДОШКІЛЬНИКІВ З
ВАДАМИ У ПСИХОФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ
КАЗКИ
- І.ТАТЬЯНЧИКОВА, О.МАНЬКО** 292
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ УЧНІВ
ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
- Е.ТУЖИКОВА** 298
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КАК ОСНОВА
ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С
ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXVIII)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., кандидат фізико-математичних наук, доцент,
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 27.11.2007 р. Ум. др. арк. 19,3
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



Видавничий центр «Маторін»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДДЦ №74, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України від 10.02.2004 р.

Формат 60×84 1/16.
Зам. № 402. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи:

- **анотація;**
- **ключові слова;**
- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз** останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена 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;
- **література.**

Структурні елементи мають бути надруковані напівжирним шрифтом.

Текст статті має бути уважно вичитаний і перевірений.

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 4 береги: верхнє, нижнє, праве, ліве – 3 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.

Збірник надсилається поштою накладною платою.