

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК
(*ВИПУСК XXXIX*)**

Слов'янськ, 2008

УДК 371.13
ББК 74.202
Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XXXIX /За заг.ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 303 с.

Редакційна колегія:

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

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

Свтух 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, професор.

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 t 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 № 6 від 28.02.2008 р.)

ВИЩА ШКОЛА

Бабенко Б.

МЕНТОРИНГ, ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА З АДМІНІСТРУВАННЯ ШКОЛИ В США ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток підготовки керівників шкіл в Україні передбачає як всебічний аналіз підготовки керівників шкіл в інших країнах, так і розробку концептуально нових форм та методів підготовки директорів шкіл у нових політичних, економічних та соціальних умовах.

Актуальність публікації полягає у дослідженні сучасних технологій підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США, з метою подальшого використання досвіду американських вчених в Україні.

Мета статті – розглянути менторинг, як один із засобів підготовки магістра з адміністрування закладів освіти в США до професійної діяльності.

Професійна підготовка адміністраторів шкіл в США, як і у всьому світі, посідає значне місце в системі освіти. Адміністратор школи – це людина, яка відповідає не тільки за свій навчальний заклад, мається на увазі будівлі, обладнання та ін., але й за розумовий, творчий та духовний розвиток педагогічного колективу, персоналу школи та усіх учнів. Саме цьому, під час призначення на посаду керівника загальноосвітнього НЗ, представники відділів освіти звертають особливу увагу на професійну освіту, яку було отримано претендентами.

За останні роки, у програмах із професійної підготовки магістрів з адміністрування навчальних закладів в США можна прослідити тенденцію збільшення терміну проходження практики/інтернатури на базі шкіл з метою надання магістрантам/інтернам можливості ознайомитися з практичним аспектом роботи адміністратора школи більш детально; звернути свою увагу на ті питання, які являють собою основу повсякденного процесу керівництва школою. У багатьох програмах із професійної підготовки магістрів з адміністрування шкіл (залежно від навчального плану), протягом навчання, проходження практики, інтернатури або на початку професійної діяльності значну роль відіграє ментор – людина, яка спрямовує навчання студента, допомагає подолати випробування та вирішувати проблемні ситуації.

Представники департаменту освіти та міських відділів освіти визнають, що формальна професійна підготовка магістрів з адміністрування шкіл повинна мати за основу не тільки теоретичні знання, але ж і практичний компонент, який має на увазі здобуття практичних навичок та вмій керівництва навчальним закладом. Даний компонент зазвичай має назву *інтернатури* або *учнівства* (internship/apprenticeship). Останнім часом ефективність програм із підготовки адміністраторів шкіл постає особливо гостро, через те, що все більша кількість шкільних округів стикається із зменшенням кількості кандидатів на посаду керівників загальноосвітніми навчальними закладами, як результат, кількість студентів у програмах підготовки магістрів із адміністрування шкіл теж зменшується, отже постає необхідність зменшити години інтернатури (практики) [6]. Отже, особливу роль у професійному зрості майбутніх адміністраторів шкіл, повинні відігравати ментори, мета яких спрямувати практичний досвід магістрантів/інтернів у потрібному напрямку за умови нестачі часу. Менторинг, який отримують майбутні адміністратори освітніх закладів протягом професійного навчання, може допомогти їм виконувати функції керівника більш ефективно через формування мережі колег та досвідчених професіоналів у сфері адміністрування навчальних закладів, які можуть надати підтримку та вказівки.

Таким чином, на сьогоднішній день, більшість шкільних округів в США, задля успішного досягнення результатів у програмах із підготовки магістрів з адміністрування шкіл, широко залучають до змісту загальноприйнятих програм

спостереження та консультаційну практику із боку менторів. Так, американський дослідник Плейко М. А. (Playko M. A.) визначає чотири ключові переваги, які магістранти або інтерни можуть отримати протягом співпраці із ментором: практичний досвід щодо щоденної роботи адміністратора школи; відчуття впевненості у своїх власних здібностях як адміністратора; адаптація до нової ролі; та набуття корисних зв'язків із практикуючими керівниками, що, безумовно, стане у нагоді під час виконання професійних обов'язків у майбутньому [13].

Сьогодні, американські вчені надають наступні визначення поняття “ментор”: “ментор – людина, завдання, якої полягає у визначенні надзвичайного зв'язку із своїм протеже, та задоволенні його/її професійних потреб” [14]; “ментор – вчитель або вчений, який діє відкрито для свого протеже, та приймає безпосередню участь у взаємних пошуках мудрості” [1, 16].

Дослідник Крам (Kram) також визначає наступні дві функції менторингу: перша – професійна (функція, спрямована на кар'єрний зріст), психологічна (розвиток особистості у навколишньому середовищі) [9, 120].

Як свідчить аналіз сучасних програм із менторингу у процесі підготовки магістрів з адміністрування закладів освіти, штучне створення партнерства між ментором та протеже може припускати виникнення певних труднощів. Не можна не приймати до уваги той факт, що не кожна людина може бути ментором, який відповідає всім вимогам даної посади, та не кожен ментор може продемонструвати такі якості, як здатність навчати, підтримувати, та виконувати роль приклада для наслідування. Але навіть найкращі ментори можуть зазнати поразки під час встановлення зв'язку із своїм протеже, що призведе, у найкращому випадку, до байдушких стосунків. Існує думка, що найкращі ментори – це директори шкіл із багаторічним досвідом керівництва навчальним закладом через припущення, що багатий досвід автоматично веде до професіоналізму. Інша людина може працювати керівником школи двадцять років, але впродовж усіх двадцяти років виконувати свої обов'язки за загальноприйнятими стандартами. Отже, вона не розвивається професійно через набутий досвід.

Фактично, багато керівників шкіл підкреслюють, що період інтернатури (яка майже завжди має на увазі співпрацю із ментором) був слабкішим компонентом програми із професійної підготовки. Даний факт мав місце через не співвідносність із ментором, відсутність бажання визначити завдання практики/інтернатури, та існуюча тенденція ігнорувати важливі аспекти у професійній підготовці майбутнього адміністратора школи [7].

Так, наприклад, один із аспектів, що ускладнює формування стосунків між ментором та протеже – расові та гендерні стосунки. Офіційні дані (2000 р.) свідчать про те, що 96% керівників відділів освіти, більше ніж 80% голів шкільних рад та 60% директорів шкіл – білі чоловіки, на той час як 73% усіх вчителів (отже і майбутніх адміністраторів шкіл) жінки [2].

Тільки-но у 1988 році, лише 2% директорів загальноосвітніх шкіл були жінками, даний факт мав на увазі, що магістранти, інтерни або молоді директори, які перебували у пошуках приклада для наслідування, не мали стикатися із труднощами, пов'язаними зі статтю або расою. Але за останні роки, склад директорів шкіл та людей, які намагаються отримати професійну освіту із управління НЗ, змінився значною мірою – зараз 35% жінки. Більша частина з них молоді адміністратори шкіл, які потребують нагляду та консультацій із боку менторів, але не мають бажання дотримуватися традиційних поглядів на менторинг. Такі ж самі проблеми виникають у 13% директорів, які належать до етнічних груп [2].

Після ретельного аналізу університетських програм із професійної підготовки магістрів з адміністрування закладів освіти, які включали компонент менторингу, вчені Мьюс, Томас та Восден (Muse, Thomas and Wasden) визначили загальні проблеми, пов'язані із менторингом, та шляхи їх вирішення. Деякі аспекти включали наступні питання:

- деякі з адміністраторів шкіл можуть не бути добрими менторами;

- інші ментори можуть зловживати своїми стосунками із інтернами/магістрантами задля власної кар'єри;

- деякі ментори занадто контролюють та опікуються;
- деякі ментори можуть не розуміти обмежень із боку магістранта/інтерна;
- виникнення можливої залежності від ментора;
- на процес менторингу можуть здійснювати вплив стереотипне гендерне ставлення.

Як зазначають вчені, дані питання можна частково або повністю вирішити завдяки ретельнішому плануванню навчального процесу із боку університету та ментора [12].

Аналіз літератури із даного питання свідчить, що дослідники Мілстайн та Круегер (Milstein and Krueger) дійшли висновку, що за умови, якщо програма із менторингу діє ефективно, то, як протеже так і ментор здатні отримати позитивні результати від співпраці: “інтерни/магістранти отримують вигоду завдяки забезпеченню спрямованої на них уваги, підтримки та керування їх діяльністю. Ментори отримують вигоду від задоволення своїх професійних потреб, здатності відстежити професійний зріст інтернів та відчуття поруч людини, яка розділяє та розуміє їх власні проблеми та погляди керівника” [10, 109].

Вчені Кроу та Метьюз (Crow & Matthews) також визначають перелік певних переваг для пари “ментор–протеже”. Отже, як результат партнерства, протеже може отримати наступні переваги:

1. Розкриття новим ідеям та креативності: коли протеже стикаються із новим досвідом, у них виникають нові ідеї стосовно своєї професійної практики; взагалі–то людина, яка співпрацює із ментором, стає креативною та продуктивною.

2. Захист від ризикованих ситуацій: ментор може захистити протеже від потенційно небезпечних ситуацій, попередивши про наслідки.

3. Можливість ризикувати: у ризикових ситуаціях ментор може підтримати свого протеже, у такий спосіб вони не матимуть загрози для своєї подальшої кар'єри та отримають практичний досвід щодо подібних ситуацій у майбутньому.

4. Розвиток самовпевненості та компетентності: ментори можуть надати підтримку, надихнути, скерувати протеже до розуміння того, що можна зробити для удосконалення навичок прийняття рішень.

Ментори, у свою чергу, можуть також одержати наступні переваги:

1. Ментор отримує шанс “оновити” натхнення до своєї професії: за умови, якщо людина залучається до роботи ментора, вона має можливість уникнути професійної ізоляції, а також переосмислити свій потенціал та якості керівника.

2. Ментор починає розуміти речі по новому: наприклад, директор школи починає розглядати свою роль у більш просторому сенсі.

3. Ментор отримує можливість кар'єрного росту, завдяки своїй співпраці із протеже.

4. Ментор отримує підтвердження свого професіоналізму та ролі наставника.

5. Ментор отримує довготривалі та значимі стосунки із іншими професіоналами [4].

Таким чином, університети, шкільні округи та школи повинні співпрацювати за для розробки програм, які б стали у нагоді не тільки магістрантам або директорам–початківцям, але й досвідченим керівникам шкіл, які мають достатньо досвіду для спрямування майбутньої професійної діяльності початківців у сфері адміністрування закладів освіти.

Значну роль у формуванні пари “ментор–протеже”, також відіграють професійні і особистісні якості ментора. Так, Джон Дареш (Daresh, John) визначає наступні характеристики ефективного ментора:

1. Ментори – успішні адміністратори, професійну діяльність яких, колеги визнають ефективною.

2. Ментори демонструють наступні якості ефективного керівника:

- видатні комунікаційні навички;

- високі розумові здібності;
- бачення того, що необхідно втілювати у життя;
- позитивні міжособистісні навички та чуйність.

3. Ментори ставлять слушні запитання, не тільки забезпечують слушні відповіді.

4. Ментори погоджуються із діями інших; вони не мають бажання, щоб усі наслідували їх дії.

5. Ментори бажають, щоб інші показували кращі результати ніж вони мають на даному етапі.

6. Ментори демонструють обізнаність у практичних (пов'язаних із практичною діяльністю) та соціальних питаннях, та різних типах шкільних систем [5, 160–161].

Як було вже зазначено, один із найважливіших компонентів у процесі запровадження менторингу – відбір менторів та протезе. Безумовно, він відіграє критичну роль, адже від нього залежить наскільки ефективним буде партнерство. Один із аспектів відбору ментора та протезе – розташування та характеристики школи, де останні будуть співпрацювати. Через те, що більшість шкіл та шкільних округів має свої властивості та проблеми, виникає потреба організувати партнерство ментора та протезе таким чином, щоб задовольнити певні потреби навчального закладу. Наприклад, школи, які розташовані у великих містах та мають високий рівень бідності серед учнів, стикаються із певними соціальними та расовими проблемами, та завдання викладачів університету та відділу освіти полягає у тому, щоб визначити людину, яка матиме змогу та здібності керувати таким навчальним закладом, та призначити відповідного ментора, що має досвід керівництва такою школою. Один із засобів, який може допомогти міським школам у процесі відбору пари “ментор та протезе” – *інтерв'ю із відбору директорів міських шкіл Габермана* (Haberman Urban Principal Selection Interview). Дане інтерв'ю базується на твердженні, що успішний адміністратор школи – діяч та мислитель, професійні цілі якого мають за основу провідні переконання у сфері управління загальноосвітніми навчальними закладами. Маючи за основу дане твердження, інтерв'ю допомагає визначити людину, яка може привнести у процес керівництва школою комбінацію ідеології та активної діяльності. На допомогу такому протезе/інтерну надається “видатний директор” (“Star Principal”), професіонал, якому вдалося досягти успіху у своєму навчальному закладі та який має такі ж самі переконання і характеристики, як і майбутній протезе. Це надасть можливість спостерігати, яким чином ці переконання можуть діяти на практиці [8].

Якщо проаналізувати тривалість програм із менторингу під час підготовки магістрів з адміністрування шкіл, то можна дійти висновку, що термін інтернатури або учнівства може варіюватися значною мірою. Деякі університети вимагають менше ніж 165 годин, на той час як інші – 632 годин [3]. На думку американського дослідника Монсоура Ф. (Monsour F.), для того щоб, програма із менторингу була якомога кориснішою, вона повинна бути довгостроковою, можливо, навіть близько одного року для того, щоб магістрант/інтерн мав змогу продемонструвати свою відданість новій професії [11].

Як зазначають американські вчені, тривалість програми із менторингу не повинна обмежуватися періодом проходження практики, інтернатури або професійною діяльністю керівника школи на початкових стадіях. Так, навіть досвідчені керівники можуть здобути користь під час співпраці із ментором над актуальними проблемами, які можуть виникнути у процесі керівництва навчальним закладом. Довготривалі стосунки із наставником не тільки надають керівникові школи додаткові можливості вирішити ту чи іншу проблему, але також готують його до виконання ролі ментора у майбутньому. Таким чином, постійно збільшується кількість досвідчених професіоналів, які матимуть можливість допомагати наступним генераціям адміністраторів шкіл.

Наведемо приклади програм, спрямованих на підтримку магістрантів та директорів–початківців через менторинг.

У 1994 році було започатковано Програму із додаткової підтримки директорів шкіл у Альбукерці (Albuquerque Public Schools' Extra Support for Principals – ESP). Група директорів шкіл здійснила спробу визначити, яким чином розробити систему, яка б якомога краще сприяла професійному розвитку магістрантів або керівників–початківців. Запропонована програма була розрахована на тісну співпрацю із університетами, які готують магістрів з адміністрування шкіл, та виглядала наступним чином – координатор розглядає професійний досвід та набуту освіту магістрантів/керівників–початківців, які у свою чергу надають йому список досвідчених керівників шкіл, із якими вони б хотіли співпрацювати. Завдання координатора – визначити пару “ментор – протеже”. Як зазначає американський вчений Вейнгартнер (Weingartner), завдяки цьому багатогранному партнерству “університет – ментор – протеже”, як інтерни та і ментори значною мірою здобули користь для себе [15].

Наступна програма, започаткована Академією управління Північної регіональної Ради освіти (Southern Regional Educational Board – SREB), акцентує свою увагу на розвитку стилів керівництва, які здійснюють безпосередній вплив на школу в цілому. Важливим компонентом даної програми із професійної підготовки магістрів з адміністрування шкіл є програма менторингу. Виходячи з неї, кожна команда магістрантів отримує ментора ззовні, це – директор–професіонал високого рівня, який працює в іншій школі або навіть в іншому шкільному окрузі. Ментор виконує роль технічного наставника команди магістрантів, допомагає розробити найкращі стратегії, які б відповідали цілям та вимогам шкільних округів, представниками яких вони є. Ментор також допомагає збирати інформацію і аналізувати теоретичну літературу, та сприяє розробці планів щодо персонального вдосконалення. Він також відвідує своїх протеже на робочих місцях, спостерігає і надає поради щодо особистих цілей та цілей, які було поставлено перед групою майбутніх магістрів. За умови, що ментор не є працівником того ж самого навчального закладу, протеже не сприймають його як загрозу – ментор надає неупереджену оцінку їх діяльності. Однак він повинен бути достатньо добре обізнаний із даним навчальним закладом та шкільним округом.

Програма, що була запропонована університетом Небраска в Омазі, виглядала наступним чином. Магістрантам, які приймали участь у програмі із професійної підготовки керівників шкіл, було запропоновано вибрати собі ментора. Завдання ментора полягало у визначенні напрямку діяльності для студентів, спрямованого на професійний зріст, наприклад, спонукання студентів до волонтерської діяльності (допомога директорам шкіл у повсякденному процесі керівництва навченим закладом), робота у комітетах, діяльність яких пов'язана із керівництвом навчальними закладами, участь у конференціях та ін. Один із важливих аспектів даної програми те, що ментор мав допомогти студенту вибрати проектне завдання, пов'язане із дисциплінами, що вивчалися протягом семестру, та наприкінці семестру визначити та проаналізувати результативність проекту.

Програма, запропонована університетом, була спланована таким чином, що, принаймні, одна дисципліна вимагала співпраці із ментором. Наприклад, курс із наукових досліджень, вимагав від студента розробити проспект із дослідження актуальної теми, пов'язаної із школою, де він працює. Завдання ментора полягало у спрямуванні дослідження та ухваленні отриманих результатів. Протягом вивчення дисципліни із шкільного права, студент повинен був дослідити п'ять судових прецедентів по всій країні, узгодити своє дослідження із ментором та письмово викласти свої судження та висновки [16].

Приймаючи до уваги усе зазначене вище, ми можемо зробити наступні висновки:

- менторинг може бути частиною програми із професійної підготовки магістрів із адміністрування шкіл на різних її етапах: у період практичних занять, під час проходження практики або інтернатури;

- формування пари “ментор–протеже” посідає дуже важливе місце у процесі менторингу та здійснюється викладачами або координаторами із боку університету, відділу освіти, шкільного округу чи навчального закладу, на базі якого буде проходити практика/інтернатура (залежно від програми);

- ментор спрямовує академічну діяльність свого протеже; скеровує практичну частину програми із професійної підготовки – допомагає визначити завдання практики/інтернатури, досягти цілі, що були поставлені на меті; допомагає підібрати теоретичну літературу та обговорює актуальні проблеми; спрямовує укладання портфоліо або виконання проектного завдання.

Таким чином, розглянувши одну із технологій підготовки магістрів з адміністрування шкіл в США, а саме менторинг, у даній науковій статті широкому загалу було запропоновано один із аспектів американського досвіду, який може здійснити позитивний вплив на професійну підготовку магістрів з управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні. На нашу думку, питання апробації різних аспектів досвіду інших країн є досить позитивним та потребує ретельного подальшого вивчення.

Література:

1. Bell, Chip R. *Managers as Mentors: Building Partnerships for Learning*. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 1996.
2. Blackman, Mildred Collins, and Leslie T. Fenwick. *The Principalship // Education Week on the Web*. – March 29, 2000. – 2 p. (www.edweek.org)
3. Cordeiro, Paula A., and Ellen Smith-Sloan. *Apprenticeships for Administrative Interns: Learning to Talk Like a Principal // the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. – San Francisco (USA). – April 18–22, 1995. – 36p.
4. Crow, G. & Matthews, J. *Finding One’s Way: How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership*. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998. – P. 32 – 34.
5. Daresh, John. *Beginning the Principalship: a practical guide for new school leaders*. – Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2006. – 184 p.
6. *The Principal, Keystone of a High-Achieving School: Attracting and Keeping the Leaders We Need*. – Arlington, Virginia: Educational Research Service, 2000.
7. Geismar, Thomas J., Morris, John D., and Lieberman, Mary G. *Selecting Mentors for Principal Interns // Journal of School Leadership*. – May, 2000. – Vol. 10. – P. 233 – 247.
8. Haberman, Martin and Vicky Dill. *Selecting Star Principals for Schools Serving Children in Poverty // Instructional Leader*. – January, 1999. – Vol. 12(1). – P.1 – 5, 11 – 12.
9. Kram, K. E. & Isabella, L. A. *Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development // Academy of Management Journal*. – 1985. – Vol. 28. – P.110 – 132.
10. Milstein, M. M. & Krueger, J. A. *Improving educational administration preparation programs: What we’ve learned over the past decade // Peabody Journal of Education*. – 1997. – Vol. 72(2). – P.100 – 116.
11. Monsour, F. *Twenty recommendations for an administrative mentoring program // NASSP Bulletin*. – January, 1998. – P. 97 – 100.
12. Muse I. D., Thomas, G. J., & Wadsen, F. D. *Potential problems (and solutions) of mentoring in the preparation of school administrators // Journal of School Leadership*. – 1992. – Vol. 2. – P.310 – 319.
13. Playko, M. A. *Mentoring for educational leaders: A practitioner’s perspective // Journal of Educational Administration*. – 1995. – Vol. 33(5). – P.84 – 92.

14. Samier, Eugene. Public Administration Mentorship: Conceptual and Pragmatic Considerations // Journal of Educational Administration. – 2000. – Vol. 38(1). – P.83 – 101.

15. Weingartner, Carl J. Albuquerque Principals Have ESP // Principal. – March, 2001. – Vol. 80(4). – P.40 –42. (www.naesp.org/comm/p0301.htm)

16. <http://www.unocoe.unomaha.edu/mckay/foiodirection.htm> (January 15, 2001)

Бабков М.

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Стаття присвячена аналізу поняття «естетична культура студентів» та етапам і основним напрямам її формування.

Основні поняття: світоглядні установки, призначення естетичного виховання, система естетичного виховання, естетичні цінності, Ціннісно-орієнтаційна й ціннісно-пошукова діяльність.

Постановка проблеми. Навчання у вищому закладі освіти – це момент, коли молода людина здійснює вибір смислу життя у відповідності з моральними та естетичними ідеалами. У вищій школі, яка здійснює професійну підготовку, на завершальну стадію переходить процес формування світоглядних установок особистості (світосприйняття, світорозуміння, світовідношення). Особливу роль у становленні особистості майбутнього фахівця–спеціаліста має естетичне виховання. На наш погляд, естетичне виховання – не самоціль, а важлива умова і шлях досконалого й гармонійного розвитку справді людських засад у кожній людині. Воно є максимальним розкриттям особистості в тій діяльності, яка найбільше відповідає її душі. Формування естетичної культури студентів шляхом всебічного естетичного виховання, етапи цього виховання, його особливості на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні і стали предметом нашого дослідження. Доцільність і актуальність дослідження зумовлена необхідністю узагальнити досвід естетичного виховання у вищих навчальних закладах України сучасного періоду, виявити провідні тенденції естетичного розвитку студентської молоді, форми і методи естетичного впливу на особистість.

Аналіз досліджень. Проблеми естетичного виховання студентської молоді в різних аспектах розроблялися досить плідно в радянські часи і в часи незалежності України. Філософські проблеми естетичного виховання особистості розкрили В. Мазепа, Г. Квасов, В. Михальов, В. Кудін, Л. Левчук, О. Семашко та ін., загальнопедагогічні та психологічні – А. Алексюк, І. Зязюн, В. Андрущенко, М. Євтух, О. Олексюк, О. Глузман, Ж. Юзвак та ін.

Естетичне виховання у вищій школі вивчали Г. Шевченко, Г. Падалка, В. Дряпіка, М. Лещенко, С. Мельничук, Т. Рейзенкінд.

Цілі статті. Призначення естетичного виховання – розвивати в кожній людині її пізнавально–творчий потенціал, допомагати їй відкривати саму себе, знаходити ту суспільно корисну справу, яка з часом стане джерелом її вищого щастя. Прагнення до досконалості в сфері краси – це душевна потреба людини, а краса – це ставлення людини до навколишнього світу, яке має бути творчим. Увести суб'єкт у сферу краси – означає ввести його у сферу творчості. Автор ставить за мету проаналізувати стан та перспективи формування естетичної культури сучасних студентів як основи їх загальної культури, світогляду, моральності.

Виклад основного матеріалу. Видатний педагог К. Ушинський один з перших розробив теорію естетичного виховання. Він визнавав активно–творчу суть естетичного виховання: формувати потреби, здібності та навички людини, вносити естетичний елемент у її працю, суспільні відносини, побут, усі сфери вияву людського «Я» [2].

Формування особистості сучасних студентів ми пов'язуємо насамперед з моральним вихованням. На думку Г. Шевченко, моральний вплив на особистість становить головне завдання виховання. У тісному зв'язку з формуванням

моральності людини вона радить формувати і її естетичні смаки. Естетичне в поведінці людини Г. Шевченко розглядає як форму виявлення її морального змісту [4].

Природа естетичного і морального має виключно людський характер. Вона є джерелом почуттів і переживань людини. К. Ушинський вважав моральне галуззю естетичних почуттів; не може бути сумніву в тому, що моральне є прекрасним і пробуджує в людині естетичні почуття.

І. Зязюн визначав не тільки моральний соціальний смисл прекрасного, а й моральність через естетичне. Моральним у стосунках між людьми є те, що відповідає критеріям краси [1].

Тому немає сумніву в тому, що естетична культура молоді людини є основою її духовності та моральності, а без естетичного виховання говорити про виховний процес в вищій школі взагалі не можливо.

Ефективна організація процесу естетичного розвитку студентської молоді у контексті особистісно орієнтованої освіти має ґрунтуватися на таких концептуальних напрямках:

- створення особистісно орієнтованих ситуацій у навчанні, які вимагають від студентів критичного й проблемного мислення, оцінної та рефлексивної діяльності естетичної свідомості та інших компонентів естетичного розвитку особистості;
- наповнення змісту освіти загальнокультурними цінностями людства;
- активізація естетичного ставлення студента до навколишньої дійсності як системоутворюючого компонента його естетичного розвитку та становлення;
- естетичний розвиток особистості студента як у цілісному освітньому процесі, так і в усіх його складових [5].

Мистецтво зародилося разом з людським суспільством і являє собою специфічне ставлення людини до навколишнього світу. Поряд з корисними якостями в речей була виявлена властивість бути «красивими» (прекрасними), хоча спочатку поняття «корисне» і «красиве» мало розрізнялися. Через працю й спілкування людина отримувала початкові уявлення про те, що в природі є якась гармонія, домірність, упорядкованість і доцільність. Згодом люди виділили естетичні цінності в особливий світ і навчилися отримувати специфічне задоволення від краси.

Естетичні цінності загальнозначущі, хоча їхнє існування й особливості пов'язані з місцевими умовами життєдіяльності їхніх творців. Специфічно людське почуття прекрасного розвивається й збагачується разом з розвитком культури, всієї соціальної практики, виступаючи основою для формування усе більше складного й різноманітного естетичного ставлення людини до світу. Естетичне ставлення до дійсності припускає особливий ракурс бачення – сприйняття з погляду прекрасного, законів краси. Естетичний погляд здатний бачити й цінувати гармонію, доцільність, світ, єдність як щось самодостатнє. Свобода від щоденності, надавана естетичним ставленням розвиває творчий потенціал людини, його естетичну культуру.

Естетична культура особистості виступає показником розвитку внутрішніх духовних сил людини. Тому в її створенні й збереженні зацікавлений як сам індивід, що при цьому реалізує свою потребу в красі, так і суспільство в цілому. Естетична культура особистості припускає наявність розвиненого естетичного смаку, потреб і здатностей до естетичної творчості [3].

Головними умовами успішного формування естетичної культури студентів вищих навчальних закладів можна виділити наступні:

- система естетичного виховання, що передбачає чітку постановку завдань естетичного виховання як складової частини загальної мети навчально-виховного процесу;
- відбір інформації, необхідної для майбутньої успішної професійної, естетично значущої діяльності;
- вибір форм і методів виховання, спрямованих на вдосконалення естетичної свідомості й реальної педагогічної діяльності з естетичного виховання студентів;
- моніторинг рівня розвитку естетичної культури студентів.

У процесі естетичного виховання у студентів повинні сформуватися такі якості особистості як:

- прагнення мати певну начитаність, широке коло інтересів і знань;
- володіння культурою мовлення, уміння грамотно і чітко висловлювати власні думки;
- володіння розвиненим естетичним смаком у виборі предметів споживання;
- дотримання культури побуту, правил поведінки й гігієни;
- участь у творчій, перетворюючій діяльності;
- прагнення до життєтворчості;
- постійне поповнення, розширення й удосконалювання своїх інтелектуальних знань, практичних умінь, навичок, соціальних дій;
- уміння у звичайному побачити незвичайне;
- бажання розвинути інтуїцію й уміння вдосконалювати свої таланти.

Пропоновані якості особистості, з одного боку, досить ясні, щоб служити орієнтирами у вихованні студентів, а з іншого боку, досить об'ємні, щоб не сковувати ініціативу й творчість педагогів.

Реформування національної системи вищої освіти вимагає від викладачів вищих навчальних закладів переосмислення та оточення власної світоглядної позиції, внесення коректив у цілі, завдання та зміст навчально-виховного процесу. Актуальні педагогічні проблеми вищої школи сьогодні – формування культури спеціаліста – є закономірним відображенням протиріч, що виникли між:

– місією освітніх інституцій та не розробленістю дієвих механізмів управління реалізацією декларованих ідеалів всебічно гармонійно розвиненої особистості в практиці підготовки;

– вимогами до якості ідеалів і реальним станом їхнього культурного розвитку.

Розв'язання цих протиріч породжує інші проблеми, значущими серед яких є організаційно-практичні, адже їх вирішення пов'язане з пошуком нових форм виховної роботи у вищій школі та викладачів, підготовлених до організації процесу виховання студентської молоді. У виховній роботі проявляється індивідуальна неповторність, самостійність викладача, його творчий пошук, спрямованість на досягнення суспільно оптимальних результатів. Практика виховної роботи у вищій школі потребує зосередженості викладача на сучасних ціннісних орієнтирах та їх трансформації у навчально-виховному процесі.

Процес естетичного виховання передбачає певні етапи, знання особливостей яких дасть змогу викладачеві спланувати виховну роботу, передбачивши її зміст і методику здійснення:

– Визначення сукупності рис і якостей особистостей, які слід сформувати у студента (ідеал майбутнього професіонала).

– Вивчення індивідуальних особливостей студента, його позитивних рис, недоліків у характері і поведінці, визначення якостей, які ще не сформовані або перебувають на стадії зародження.

– Реалізація програми виховання шляхом залучення студентів до різних видів естетичної діяльності.

– Самостійна робота студента над собою, самовиховання.

При організації естетичної діяльності в вищій школі широко використовуються різноманітні форми, методи, засоби естетичного виховання студентів у позааудиторний час із урахуванням специфіки регіону, досвіду роботи й традицій самого навчального закладу.

Форми, методи й прийоми позааудиторної роботи з естетичного виховання різні за широтою охоплення студентів і ступеня їхньої активності:

Ціннісно-орієнтаційна й ціннісно-пошукова діяльність:

– літературні вітальні (зустрічі з діячами культури й мистецтва, цікавими людьми різних професій і т.д.);

– конкурсу-присвяти, конкурси естетерудитів, огляди-конкурси творчих робіт, ювілейні творчі вечори;

- виховні години, диспути, дискусії, ток-шоу за естетичною проблематикою;
- відвідування музеїв, виставок, театрів, кінотеатрів;
- ситуації морального вибору, ситуації успіху.

Просвітницька діяльність:

- інтелектуально-пізнавальні ігри, вікторини, брейн-рінги;
- турніри знавців (літератури, живопису), бесіди, відверті розмови;
- круглі столи, усні журнали.

Творча діяльність:

– ситуації естетичного перетворення реальності, ситуації самопізнання й усвідомлення себе як творця прекрасного;

– вечори художньої самодіяльності, авторської пісні, конкурси (читців, вокалу), «вогники», концерти, тематичні вечори й дискотеки, музичні вітальні, КВК;

– гуртки: літературні, театральні, вокальні, художньої самодіяльності, сучасного танцю, аматорів музики, історії костюма, різьблення по дереву, історії архітектури, художньої обробки металу, тканини, народних промислів, флористики, театр моди;

– клуби по інтересах («Гармонія», «Клуб любителів живопису», «Клуб цікавих зустрічей», «Арт-клуб» тощо)

– оформлення наочних матеріалів (альбомів і наочних приладь, матеріалів стіннівок й радіопередач, друкованого видання навчального закладу, підготовка сценаріїв свят і вечорів, програмок, квитків; оформлення кабінетів, коридорів).

Висновки. Формування й розвиток естетичної культури студентів у сучасній вищій школі припускає наявність постійного, системного моніторингу якості виховної роботи в цьому напрямку. Володіння викладачем поточною інформацією, досягнення ефективності роботи з естетичного виховання неможливо без повсякденних відомостей про успіхи й невдачі студентів у формуванні поглядів і переконань, моральних і естетичних відносин, особистісних якостей. Поінформованість дає викладачеві реальну можливість доходити до кожного студента, вносити корективи в його ставлення до життя, людей, самого себе, професійного становлення, вносити корективи у планування виховних ситуацій, структуру й зміст окремих форм, методів виховання.

Література:

1. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. – К., 1976.
2. Ушинський К.Д. Про сімейне виховання. – К.: Рад. школа, 1974.
3. Художественная культура и эстетическое развитие личности. Под ред. В. Мазепы. – К., 1989.
4. Шевченко Г.П., Джабер Х.М. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період. Луганськ, 2004.
5. Юзвак Ж.М. Естетичні фактори духовного розвитку особистості. К., 1999.

Бойко А.

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ТЬЮТОРСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: *тьютор, студент, завдання, індивідуальна самостійна робота, технологія, заняття, оцінювання.*

Сучасні фахівці повинні орієнтуватися в складному глобалізованому середовищі, працювати на міжнародних ринках, володіти інформаційними та комунікаційними засобами, тому поширення набувають перевірені, міжнародні форми організації освітньої діяльності. У зв'язку з цим формуються єдині вимоги до змісту освіти, знань, умінь і навичок, які мають бути засвоєні фахівцем певного профілю.

Технологія тьюторства розвивається як засіб інтернаціоналізації освіти, один із складників кредитно-модульної системи навчання передусім у закладах

педагогічної освіти III–IV рівнів акредитації. Базою для розповсюдження тьюторства стали потреби уніфікації Зони європейської вищої освіти, подальша індивідуалізація навчання, особистісна спрямованість і розвиток усіх видів самостійної роботи, її креативність та елективність. При цьому слід наголосити на індивідуально–соціалізуючому характері тьюторства, а отже, – підсиленні виховного аспекту в підготовці вчителя. Важливою особливістю сучасної освіти є й те, що дедалі більше втрачається суто національна обмеженість освітнього процесу. Підготовка вчителя мусить відповідати вимогам світових ринків праці.

„Тьютор” – педагог–наставник, порадник, друг, захисник студента, походить від англійського „tutor” і латинського – „tutor”, що означає спостерігач, піклуюся. Згідно з зарубіжним досвідом, тьютори навчають за спеціальністю і виховують студентів у аудиторний чи позааудиторний час. Майбутні вчителі індивідуально чи невеликими групами (3–5 чол.) самостійно, під керівництвом тьютора працюють над певними завданнями, відповідають на запитання, аналізують педагогічні ситуації, одержують необхідні консультації. У процесі такого педагогічного супроводу студенти поглиблюють знання, формують інтерес до педагогічної діяльності, оволодівають професійними прийомами пізнання і виховання, розвивають креативність і самостійність.

У вітчизняній педагогічній теорії і практиці проблема тьюторства залишається не розробленою. Побіжно її торкалися: А.М. Алексюк у посібнику з педагогіки для вищої школи, розглядаючи тьюторські завдання як форму роботи, і Н.М. Дем’яненко, аналізуючи теоретичний аспект цього феномена. Метою нашої статті є обґрунтування тьюторства як міжнародної форми навчальної взаємодії, передусім у роботі зі студентами, які потребують підвищеної педагогічної уваги, а також визначення функцій тьютора і студентів у їхньому суб’єкт–суб’єктному співробітництві.

Індивідуальне тьюторське співробітництво викладача і студента сприяє виявленню знань й критичному самоаналізу підготовки. При правильному супроводі воно допомагає самоствердженню й самореалізації, розвиває постійний самоконтроль, а отже, – потребу в самоосвіті, розкриває шляхи подальшого особистісного й професійного самоудосконалення. Варто підкреслити, що нині актуалізується вміння оперувати знаннями, працювати з інформацією, вміти її знаходити й аналізувати, що вдається не всім майбутнім учителям.

Тьюторство у нашому досвіді спрямоване насамперед на студентів, які потребують підвищеної педагогічної уваги. Індивідуальна взаємодія й співпраця в невеликих групах посилює мотивацію на професію, сприяє взаємній інтелектуальній активності, співконтролю і самоконтролю. У процесі заняття відбувається взаємоперевірка, порівняння і співставлення знань, виявлення слабких місць. Так як ця робота поєднується з консультуванням викладача, то вона зводиться до суб’єкт–суб’єктної навчально–виховної співбесіди двох рівноправних партнерів – тьютора і майбутнього вчителя, що сприяє розвитку самостійної індивідуальної роботи, самовихованню студента й самовдосконаленню викладача. Оскільки результатом педагогічного процесу є не тільки сума засвоєних знань, а й їх синергетичний вплив на людину, розвивається індивідуальний механізм талановитості, який надалі функціонуватиме за самовідтворювальним принципом.

Але є студенти, які „випадають” із загального педагогічного поступу. Це важливо усвідомити, тому що кожен майбутній учитель, працюючи за кредитно–модульною технологією, має свої можливості, темпи, мотивацію на професію, то у зв’язку з цим може трапитися так, що певна кількість студентів вчасно не набере належної кількості балів, яка б відповідала їхнім прагненням. Загальмувати послідовність у навчанні може також хвороба, академічна відпустка тощо. Не сприяє високому темпу навчання невелика кількість семінарських і практичних занять з педагогіки. У такому випадку студенти матимуть змогу самостійно чи за порадою викладача виконувати тьюторські завдання.

Кожне завдання має свою вартість, виражену в певній кількості балів. Зацікавлений студент зможе виконати за своїм інтересом і бажанням не одне із завдань, що сприятиме зростанню кількості балів у процесі вивчення педагогіки, а головне – самоствердженню його як майбутнього професіонала. Отже, тьюторство – важливий компонент кредитно–модульної системи навчання, необхідне для вирівнювання знань студентів й водночас зміцнення Зони європейської вищої освіти. З цією метою у підготовленому посібнику нами на вибір студента розроблено понад 600 індивідуальних завдань і запитань із творчості найвидатніших вітчизняних педагогів.

Тьюторська технологія навчання передбачає суб'єкт–суб'єктну взаємодію. Без сприйняття тьютором студента як рівноправного партнера взаємодії тьюторська система неможлива. Це, у свою чергу, сприяє формуванню суб'єкт–суб'єктної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості між майбутнім учителем і його майбутніми учнями. Тьюторство у вищій педагогічній школі відбувається на підґрунті взаємоповаги і довіри, що створює реальні можливості для здійснення постійного професійного самотворення, підвищення компетентності викладача і „вирівнювання” підготовки студента, об'єктивної оцінки і самооцінки, формує гнучкість і нестандартність мислення, бажання поповнювати знання. Студентам пропонуються такі види і типи завдань і запитань: підготовка реферату, написання твору–есе, аналіз ситуацій, тлумачення цитат, продовження узагальнень і висновків педагогів, інтелектуальний штурм, дебатну методичку, кейс–технології, поповнення педагогічного портфоліо тощо. Багато з цих завдань потребують поради, консультування, допомоги в розумінні їх сутності, пошуках потрібної літератури, актуалізації раніше отриманих знань. А разом з цим, – гуманних суб'єкт–суб'єктних стосунків.

Гуманні, суб'єкт–суб'єктні педагогічно доцільні взаємини є запорукою творчого настрою студента, його розкнутості й віри у власні сили і можливості. Морально–естетичні стосунки сприяють прискореному особистісному і професійному саморозкриттю майбутнього фахівця, стимулюють тьютора до ґрунтовного й емоційного супроводу у виконанні різноманітних завдань самостійної роботи.

При оцінюванні самостійної роботи вони дозволяють тьютору усвідомити необхідність перенесення акцентів із відставання на навчальні досягнення, громадську активність студента, з роздратованості й приниження на співчуття і мудру розважливисть. У цьому допомагає бально–словесне оцінювання тьютора, поєднання оцінки і самооцінки професійних досягнень майбутніх учителів. Тому на кожному тьюторському занятті мусить мати місце співбесіда двох рівноправних суб'єктів – викладача і студента на основі взаємоповаги, взаємодовіри і взаєморозуміння.

Викладач звертається до конкретних праць педагогів–класиків, досвіду педагогів–новаторів, авторських текстів, аналізує й використовує засоби виховання і навчання, дидактичні матеріали. Особливу увагу студентів привертає до різноманіття практичних педагогічних ситуацій. З цією метою у названому посібнику вміщено фрагменти наукових праць і уривки з художніх творів семи відомих педагогів – Г.Г. Ващенко, О.А. Захаренка, Я. Корчака, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького. Головним при визначенні цих педагогів були не алфавітний чи хронологічний принципи, а доцільність професійного аналізу їхньої творчості, зокрема педагогічних ситуацій для удосконалення знань, умінь і навичок майбутніх педагогів, особливо з проблем виховання.

Це дуже важливо. Адже, як у найважливішій формі навчання – уроці відтворені всі категорії дидактики, так і в провідній клітинці процесу виховання – педагогічній ситуації зосереджуються конкретні завдання, зміст, організація і засоби виховання.

При вдумливому і гуманному тьюторстві значно оперативніше відбувається трансформація зовнішньої оцінки у внутрішню критичну самооцінку. Це дуже

важливо, адже студенти, які не систематично з тих чи інших причин навчаються, як правило, характеризуються відсутністю критичної самооцінки, що призводить до невдоволеності та відставання в професійному зростанні. У зв'язку з цим вони мусять при сприянні тьютора виконувати завдання не лише для одержання певного оцінювального балу. Зростає значення виховного аспекту, відповідальність за результат учіння й водночас посилюється пізнавальний інтерес до предмета, поєднаний з повагою до викладача. Нагальною постає потреба для обох суб'єктів у неперервному самоосвітньому і самовиховному процесі.

А отже, тьюторство розпочинається зі стимулювання кінцевого результату, а далі формується прагнення успіхів у оволодінні професією. На всіх етапах вивчення педагогіки активізуються раніше одержані знання. Вони перестають бути формальними, відчутнішою стає потреба знань, а відтак – просування майбутнього вчителя у навчанні і вихованні. На цьому етапі особливого значення набуває система стимулювання. Студенти потребують постійної об'єктивної оцінки не лише повністю виконаного завдання. Вони високо цінують заохочення на кожному етапі чи елементах роботи. Зростає гуманна педагогічна культура тьютора і студента.

Взаємодія не лише на лекції, семінарських і практичних заняттях, а й в позааудиторний час дозволяє викладачеві охопити своєю професійно-вдумливою увагою кожного студента, реалізувати на практиці принципи суб'єктності, індивідуального підходу, елективності, здійснювати особистісно орієнтовану педагогічну діяльність.

Тому виставлені в пропонованому посібнику бали за кожний вид тьюторських завдань не є стабільними. Вони можуть бути мотивовано вищими, або підлягати зниженню в залежності від якості навчання студента, щоб бути показником його „руху” в особистісному і професійному зростанні чи слугувати виявленню гальмівних факторів. Справедлива оцінка завжди була і є головною рушійною силою роботи навчально-виховного закладу, запорукою суб'єкт-суб'єктної взаємодії тьютора і майбутнього фахівця. Важливо підкреслити, що оцінка тьюторського завдання в балах мусить бути реальною й водночас оптимістичною, позитивно спрямованою на самоосвіту й професійний саморозвиток майбутнього вчителя. Беручи за основу розроблену в університеті оцінку самостійної роботи студента, (25 балів), пропонуємо виставляти таку суму балів за одне тьюторське завдання:

відмінно „5” – 18–25 б.

добре „4” – 12–18 б.

задовільно „3” – 6–12 б.

незадовільно „2” – 0–6 б.

Зауважимо, що тьютору надається право вносити свої корективи в оцінювання. У процесі оцінювання виконаної роботи тьютором береться до уваги: по-перше, професійна спрямованість підготовки; по-друге, наявність теоретичних знань, умінь ними оперувати; по-третє, самостійність їх пошуку і мобільність при використанні; по-четверте, володіння професійно-педагогічними вміннями і навичками; по-п'яте, оптимізм у роботі з дітьми, любов до професії; по-шосте, уміння аналізу педагогічних ситуацій; по-сьоме, наявність критичного мислення, об'єктивної самооцінки; по-сьоме, прагнення до постійного оновлення і поповнення знань.

Як уже наголошувалося, поєднання бальної і словесної оцінки (письмової чи усної) дозволяє особистісно орієнтувати навчання, переключаючи увагу з одержаних студентом фрагментарних знань як об'єкта навчання, на його перспективні можливості як суб'єкта неперервної освіти й самоосвітньої діяльності, корегувати власний рівень навчальних зусиль, ставлення до предмета, а далі – формувати під керівництвом тьютора індивідуальний стиль мислення й діяльності, прискорити особистісний і професійний саморозвиток, надавати взаємодії „викладач-студент” педагогічно доцільного, суб'єкт-суб'єктного характеру.

Самооцінка майбутнім фахівцем досягненого рівня знань передбачає розуміння ним навчання як єдності учіння й викладання, створення умов для

регулярного отримання тьютором зворотної інформації, а звідси – вдумливого і критичного „саморуку” в оволодінні професією. На тьюторському занятті ведеться творчий діалог між суб'єктами навчання і виховання на засадах взаємоповаги і симпатії.

Особливо доцільно в процесі виконання тьюторських завдань керуватися принципом єдності навчання і виховання, що необхідно для цілісного формування особистості вчителя. Не випадково тьюторство з'явилося набагато раніше в університетах, ніж у загальноосвітніх школах, що диктувалося зростаючими вимогами до всебічної підготовки фахівця.

Отже, тьюторство це форма переважно індивідуальної роботи студента і викладача, спрямована на розвиток мотивації й інтересу до професії, активізації самостійного формування особистості майбутнього фахівця і в результаті – збільшення балів і піднесення його рейтингу. В основі тьюторства – історично апробований принцип педагогічного супроводу самостійної роботи, особливо тих студентів, які цього потребують у силу різних обставин.

Організуючи виконання тьюторських завдань, викладач виступає в ролі порадики і друга, є прикладом для наслідування. Тому його взаємодія зі студентом стає морально–естетичною, педагогічно доцільною. У зв'язку з цим він відчуває потребу постійного самовдосконалення, врахування індивідуальних особливостей кожного майбутнього вчителя, специфіки його інтелекту й емоційної сфери, темпів і можливостей. Для організації самостійної роботи важливо постійно підтримувати прагнення, бажання та інтерес до самостійної роботи.

Тому тьютор не може не знати своїх студентів, не урізноманітнювати форми і види навчально–виховної взаємодії, а для цього мусить постійно вивчати нові досягнення педагогічної науки, педагогічні технології, інноваційний досвід учителів–практиків. Прагнути до того, щоб новації не залишалися мертвим вантажем, постійно впроваджувати їх у практичну діяльність. У таких умовах навіть для найслабшого студента зростає значення одержаних знань, особистості викладача, від чого залежить його ставлення до навчальної дисципліни, бажання самостійної пізнавальної діяльності.

Слід зауважити, що в даному разі тьюторство розглядається як конкретно–практична технологія, спрямована на інтенсифікацію педагогічної діяльності, але особливо на вирівнювання результативності навчання майбутніх фахівців при кредитно–модульній системі організації навчального процесу, прийнятій у більшості країн Європи.

Тьюторству належить розвиватися для встановлення якісно нових зв'язків у Зоні європейської вищої освіти, де об'єктивно відбуваються процеси інтернаціоналізації. Тьюторство передбачає: по–перше, інтеграцію педагогіки як провідної в педагогічному навчальному закладі з іншими спеціальними і культурологічними дисциплінами; по–друге, розроблення системи міжкафедральних тьюторських завдань; по–третє, заміну фронтальних, у свої більшості авторитарних методів і форм семінарських та практичних занять тьюторськими, з метою забезпечення на цій основі особистісно орієнтованої взаємодії; по–четверте, розробку комплексу навчальних посібників для виконання індивідуальних і групових самостійних тьюторських завдань.

В умовах кредитно–модульної технології навчання неоднозначною залишається проблема збереження досягнень національної системи освіти, яка прийшла до європейського культурно–освітнього простору з потужним позитивним потенціалом. Наше завдання відстоювати вітчизняні здобутки, не допустити їх нівелювання і втрати. Водночас розуміти, що в сучасних умовах неможливо забезпечити розвиток країни і її освіти ізольовано від світових процесів. Але при цьому зберігати національну ідентичність, традиційні моральні норми й цінності нашого народу, розвивати напрацьовані методи, форми і технології навчання.

Тому вважаємо, що основним напрямом розвитку освіти і виховання в країні має бути знаходження оптимального поєднання між включенням країни в

глобалізаційні процеси, підтримкою кращих світових досягнень і збереженням національних особливостей педагогічного процесу.

Тьюторство обосновується як інтернаціональна форма обучения в составе кредитно–модульной технологии, принятой в большинстве стран Европы, определяются функции тьютора и студентов в процессе их субъект–субъектного взаимодействия, направленного на интенсификацию индивидуальной самостоятельной работы будущих учителей и „выравнивание” их знаний.

Література:

1. Альтбах Ф. Частное высшее образование, его характерные черты и различия. //Перспективы. – 2000. – № 3. – Т. 29. – С. 7–8.
2. Бойко А.М. Интегрированный курс теории та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів II–V курсів. – Полтава. – 360 с.
3. Дем'яненко Н.М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України // Збірник наукових праць ПДПУ імені В.Г. Короленка. – Серія „Педагогічні науки”. – 2007. – Вип. 5 (57). – С. 117.

Борисов В.

ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА

Постановка проблеми. В наш час стратегічною метою опанування іноземними мовами вважається прилучення особистості до іншої культури і її участь в діалозі культур. Така мета досягається шляхом формування здатності у навчаємого до міжкультурної комунікації, набуттям необхідного рівня між лінгвістичної, професійно–комунікативної і культурологічної компетенцій. Актуальність дослідження проблеми формування міжкультурної компетенції студентів засобами іноземних мов обумовлена низкою обставин:

- в сучасних соціокультурних умовах у людей виникла необхідність і потреба встановлювати контакти з носіями мови;
- спеціаліст сьогодні повинен уміти долати труднощі при зіткненні з чужою культурою і її носіями;
- будь–яка людина повинна навчитися проявляти толерантність до іншого образу життя.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема професійної компетенції була актуальна у всі часи. До розв'язання цієї проблеми докладали зусиль філософи давнього часу і Середньовіччя Аристотель, Ф.Аквінський, М.Ф.Квінтіліан, Конфуцій, Платон, Е.Роттердамський та ін..).

Компетенція спеціаліста є предметом уваги і з боку сучасних дослідників (В.Адольф, Г.Аксьонов, Т.Андропова, В.Буткевіч, В.Рибалко, В.Сластьонін, Г.Храмова та ін..) В їх працях розглядаються різні аспекти цього феномену.

Постановка завдання. Враховуючи значення термінології у встановленні наукової істини, ми звернулись до аналізу понять і термінів з метою усунення неоднозначного їх використання стосовно проблеми теоретичних основ формування міжкультурної компетенції спеціаліста. Перш за все розглянемо сутність термінів «компетенція» і «компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження. В російському словнику іноземних слів, вказується, що [7, С.295] «компетенция (лат. competere – добиваться, соответствовать, подходит) – круг вопросов, в которых кто–либо хорошо осведомлен». «Компетентность – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем–либо».

В радянському енциклопедичному словнику [6, С. 621] читаємо:– «Компетенция (от лат. compete – добиваюсь, соответствую, подхожу) – знания и опыт в той или иной области».Новий тлумачний словник української мови подає лише тлумачення компетенції. «компетенція – і, ж.р.: 1. Добра обізнаність із чим–небудь... 2. Коло повноважень якої–небудь організації, установи або особи.» [4].

Відзначимо, що у більшості визначень «компетентності» включають: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, уміння вірно визначати індивідуальні особливості і емоційні стани інших людей; уміння обирати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх в процесі взаємодії

Виявлення значень понять «компетенція» і «компетентність» дозволяє встановити сутність і специфіку ще одного поняття «міжкультурна компетентність». Аналіз літературних джерел свідчить, що під міжкультурною компетенцією дослідники розуміють «позитивне ставлення до наявності у суспільстві різних етнокультурних груп і вільну адаптацію соціальних та політичних інститутів до потреб різноманітних культурних груп».

Досить часто поняття міжкультурної компетенції пов'язують з таким процесом як міжкультурна комунікація, який автори розглядають як «совокупность разнообразных форм отношения и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам».

Вивчення наукових досліджень в галузі міжкультурного спілкування, професійного спілкування, культури ділового мовлення показує, що звернення сучасної вітчизняної педагогічної думки до загальнолюдських цінностей висуває на перший план питання виховання у молоді культури спілкування – міжособистісного і ділового, формування культури ділового мовлення як засобу удосконалення і відбиття моральності, залучення до майбутніх умов професійної діяльності.

В роботах Є.Ільїна, О.Ларіна та інших дослідників певне висвітлення отримали питання орієнтації навчально-вихованого процесу на загальнокультурні цінності.

Суттєве значення для нашого дослідження мають положення, що висловлені Л.Воловичем щодо значущості загальнокультурної підготовки в розвитку особистості студента і його професійно важливих якостей як майбутнього фахівця.

Соціально-психологічні аспекти проблеми загальної культури і культури ділового мовлення знайшли відбиття в роботах В.Андрєєва, Б.Швальбе, Л.Якока та ін...Деякі питання іншомовної ділової мови розглянуті в роботах закордонних авторів (J.R.Bittner, R.W.Brislin, M.Clyne, J.G.Marh, H.N.Seelge та ін.).

В роботах А.Андрєєва, В.Гачева, Т.Грушевицької та ін.. глибоко і всебічно досліджено міжкультурне спілкування через сукупність культуро утворюючих компонентів і комунікативну культуру.

Психологія міжкультурних відмінностей в контексті культури спілкування досліджувалась в роботах В.Кочеткова, А.Кронік, Є.Кронік.

Як відзначає більшість сучасних дослідників, процес виховання і освіти повинен бути зорієнтований на особливості розвитку людства – розширення взаємозв'язків різних країн, народів і культур. Цей процес охопив різні сфери суспільного життя, що проявилось в бурливому зростанні культурних обмінів і безпосередніх контактів між державними інституціями, соціальними групами, суспільними рухами і окремими особистостями. Розширення взаємодії культур робить весьма актуальним питання культурної самобутності народів і їх культурних різниць. Культурна різноманітність сучасного людства безперервно збільшується, а народи, що його складають знаходять все більше засобів, щоб зберігати та розвивати свою цілісність і культуру. Люди є учасниками міжкультурних контактів, вони взаємодіють з представниками інших культур, які мають відмінності – в мовах, нормах суспільної поведінки і та ін. – це робить контакти важкими, а іноді і неможливими. Але на думку Т.Грушевицької з співавторами, такі труднощі «лишь частные проблемы межкультурных контактов. Основные причины их неудач лежат за пределами их очевидных различий. Они – в различиях мироощущений, т.е. в ином отношении к миру и к другим людям».

Автори досить переконливі, коли відзначають, що головною перешкодою успішного розвитку проблеми є те, що ми сприймаємо інші культури крізь призму власної, тому наші спостереження і висновки обмежені саме її рамками. за таких умов особливої актуальності для вищої школи набуває проблема формування

міжкультурної компетенції майбутніх фахівців в процесі засвоєння ними дисциплін гуманітарного циклу. Таке засвоєння може виступати засобом адаптації до майбутніх умов соціальної і професійної діяльності. Тобто, виховання міжкультурної компетенції є однією з цілей сучасної вищої освіти. саме система освіти повинна взяти на себе нелегке завдання – позбавлення людей від застарілих етноцентричних поглядів і заміни їх на нові, етнорелятивістські, які більше відповідають реаліям того єдиного світу, в якому ми живемо. На це і повинна бути спрямована політика сучасних держав, які все більше стають полі етнічними, а отже, проблеми акультурації, формування міжкультурної компетентності виходять в їхньому житті на перший план.

На думку багатьох дослідників людство повинно навчитись жити в межах нової культури – культури взаємодії, культури діалогу. в цьому зв'язку автори звертаються до терміну «культура толерантності».

На думку польського політолога В. Zdaniuka толерантність – це крихтка, ненадійна, але абсолютно необхідна конструкція в людських, конфесійних, соціальних, державних та інших відносинах.

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна висловити наступну тезу: виховання толерантності – ще одне завдання освітніх інституцій, що пов'язана з формуванням міжкультурної компетенції. Але слід зважити на те, що процес досягнення толерантності досить складний, бо вона водночас необхідна і як би неможлива (доводиться приймати до уваги погляди, вчинки, образи життя, що відштовхують своєю). Згідно поглядів В.Біблера толерантність потрібна тільки щодо того, з чим не можна миритися. «Міжкультурна компетенція» певним чином корелює з поняттям «міжнародна компетенція» за наступними характеристиками:

- відчуття ідентичності на рівні нації, трудового колективу, особливо в плані людської поведінки і визнаваних цінностей;
- знання культури, яке дозволяє поглянути на її представників з середини і застосувати певний набір правил етикету у відповідності з національними або місцевими традиціями, нормами, звичками;
- культурні норми і принципи, які важливі для аналізу культури праці в новому постіндустріальному світі;
- володіння інструментами і методами культури;
- усвідомлення численних потреб ринка праці і покращення методів роботи з національними меншинами і етнічними групами в своїй країні і за кордоном;
- участь в роботі міжнародних організацій і т.ін.

На наш погляд, поняття «міжкультурна компетенція» пов'язано і з таким поняттям як «міжкультурна взаємодія». В системі освіти міжкультурна взаємодія виступає засобом осягнення етнонаціонального образу світу.

З огляду на викладені позиції можна зробити висновок, що міжкультурне спілкування завжди є рішенням не тільки комунікативної задачі, але і задачі формування міжкультурної компетенції. В наш час підготовка студентів вищих навчальних закладів характеризується недостатнім знанням мови, культури, історичного минулого, традицій і звичаїв рідного та інших народів, а також недостатньою терпимістю і доброзичливістю, що проявляються в почуттях, оцінках і поведінці щодо представників інших національностей. Саме цим пояснюється увага дослідників до питань міжкультурної, міжнаціональної комунікації, розвитку мовного спілкування, обумовленого потребами професійної практики.

Особливої актуальності для вищої школи набуває проблема формування міжкультурної компетенції майбутніх фахівців в процесі засвоєння ними дисциплін гуманітарного циклу. Таке засвоєння може виступати засобом адаптації до майбутніх умов соціальної і професійної діяльності. Виховання міжкультурної компетенції є однією з цілей сучасної вищої освіти.

Основою розвитку міжкультурної компетенції є вивчення культури. У зв'язку з цим звертає на себе увагу особлива галузь наукового знання – культурна антропологія, яка досліджує розвиток культури у всіх її аспектах: образ життя,

сприйняття світу, менталітет, національний характер, повсякденну поведінку і т. ін. Саме культурна антропологія вивчає здатність людини розвивати культуру через спілкування, розглядає всю різноманітність людських культур в їх взаємодії. Сучасному спеціалісту необхідно орієнтуватися в культурній сфері сучасного суспільства, брати участь в діалозі культур для розв'язання типових і проблемних задач застосуванням вербальних і невербальних знакоформ.

Література:

1. Борисов В.В. Теоретико–методологічні основи формування національної самосвідомості: Монографія. – К.: АОЗТ „Полиграфическое предприятие АПП”, 2003. – 518 с.
2. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції студентів початкового етапу педагогічного вузу на матеріалі англійської поезії//Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. –К.:НПУ, 2003.– випуск LIV (54) – С.80 – 85.
3. Меріон М.О. Вивчення готовності до міжнаціонального спілкування серед студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови //Гуманізація навчально–виховного процесу: Збірник наукових праць. випуск XXIV./ За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: видавничий центр СДПУ, 2005.– С.65–69.
4. Новий тлумачний словник української мови. Т2.–К.: Видав– тво «Аконіт», 1999.– С.305.
5. Рибалка В.В. Психологія праці особистості: навчально–методичний посібник. – К.: КМПУ імені Б.Д. Гринченка, 2006.– 60 с.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – С.1077.
7. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Комета, 1994. – 740с.
8. Теслюк В.М. Проблемні аспекти комунікативної компетентності та її розвитку. //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.:НПУ, 2003.– випуск XLIV (44) – С.143 – 151.

Брюханова Н.

ЗАКОНИ І ЗАКОНОМІРНОСТІ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Встановлено сутність та види дидактичних законів і закономірностей, здійснено їхній аналіз на предмет повноти й адекватності сучасним вимогам до педагогічної підготовки, наведені закони та закономірності навчання викладачів технічних дисциплін.

***Ключові слова:** дидактичні закони, дидактичні закономірності, педагогічна підготовка, викладачі технічних дисциплін, загальна середня освіта, професійно–технічна освіта, вища освіта.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Підготовка викладачів технічних дисциплін має враховувати кілька факторів. По–перше, – це стан виробництва. Масштабна реорганізація промислових підприємств, звернення їх до нетрадиційних форм господарювання вимагають від сучасного робітника кваліфіковано використовувати нові засоби виробництва, грамотно вирішувати правові, економічні, екологічні питання, володіти основами наукової організації праці і культури виробництва, бути здатними до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення. Щоб забезпечити ринок праці кваліфікованими випускниками професійних навчальних закладів, відкриваються нові спеціальності та вносяться відповідні зміни до змісту їхньої підготовки, що звичайно, відбивається на змісті підготовки викладацьких кадрів для системи професійно–технічної освіти.

По-друге, – це реформування системи професійно-технічної освіти, відбите в законодавчих актах, Державному стандарті. Об'єктами стандартизації є зміст професійно-технічної освіти та система його формування; форми і періодичність перевірки рівня знань, умінь та навичок професійної кваліфікації учнів, слухачів професійно-технічних навчальних закладів; засоби кваліфікаційної атестації випускників; навчально-плануюча документація [5, с. 4]. Користуючись стандартом, викладачі технічних дисциплін повинні ефективно вирішувати питання підготовки та здійснення всіх етапів начально-виховного процесу в професійних навчальних закладах, а отже, діяти у відповідності із встановленими вимогами і властивостями педагогічного процесу загального порядку, умовами організації конкретного навчально-виховного процесу, із генерацією творчих рішень і реалізацією педагогічної майстерності.

По-третє, – це особливості педагогічної підготовки взагалі і педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін, зокрема. Мається на увазі її:

- гуманітарний характер і обумовлена цим розбіжність в тлумаченні понять, численність концепцій, теорій, підходів;
- спрямованість на роботу з людьми (учнівський і викладацький колективи, адміністративний відділ);
- реалізація функції передачі соціального досвіду, зокрема, в тому, що стосується здійснення викладацької діяльності, функціонування і розвитку виробництва, виробничих стосунків тощо;
- методологічна складова (знання умов виникнення, етапів становлення та перспектив розвитку педагогіки та освіти в країні й за її межами); гносеологічна (гностична) складова (пізнання сфери застосування зусиль, інших людей, самопізнання); проектувальна складова (аналіз професійної діяльності, вихідних даних, постановка цілей підготовки, розробка змісту і вибір технологій підготовки, контроль та корегування результатів підготовки); технологічна складова (безпосередньо взаємодія викладача й учнів з метою підготовки останніх); організаційна складова (встановлення вертикальних та паралельних зв'язків в учнівському та викладацькому колективі); науково-дослідна складова (виявлення протиріч, формулювання проблеми, визначення категоріального апарату, теоретичної основи дослідження, методів дослідження, експериментальної бази, розробка та перевірка методики); креативна складова (нестандартність прийнятих рішень). Крім того, педагогічна підготовка викладачів технічних дисциплін має і власні особливості. Серед них – отримання педагогічної і технічної освіти за той період, за який, як правило, отримується одна з них; отримання педагогічної освіти разом із технічною послідовно і у повній відповідності.

По-четверте, – це досягнення самої педагогіки-науки, зокрема актуальні підходи до організації та здійснення навчально-виховного процесу у вищій школі. Серед них є фундаментальні підходи і отримані на їхній основі, так би мовити, нові підходи. Фундаментальними є системний, діяльнісний підходи. Отримали розвиток особистісно-орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний та ін. підходи.

По-п'яте, – це зміни у вищій освіті України, які продиктовані приєднанням її до Болонського процесу. Перед вітчизняною вищою освітою поставлений ряд завдань: введення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; формування системи контролю якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти. Випускникам вищих навчальних закладів має бути забезпечений такий рівень підготовки, який водночас дозволяв би їм продовжувати освіту у будь-якій країні Євросоюзу та робив би їх конкурентоспроможними на Європейському ринку праці. При цьому аудиторна робота студентів скорочується на користь самостійної, взятий курс на інтеграцію навчальних дисциплін.

Ці сторони дійсності визначають напрямки, характер, особливості підготовки викладачів технічних дисциплін і мають бути втіленими в дидактичних законах,

закономірностях, принципах та правилах, обумовлювати цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання. В межах даної статті вивченню підлягають дидактичні закони і закономірності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Переважна кількість робіт з педагогіки, авторами яких є І.М. Богданова, Н.Н. Волкова, В.В. Воронов, В.С. Лозниця, Н.С. Мойсеюк, І.П. Подласий, В.А. Слатьонін, І.Ф. Харламов, А.В. Хуторський, В.В. Ягупов та ін., містить закони і закономірності навчання учнів середніх навчальних закладів.

А.П. Беляєва, І.Б. Васильєв, О.М. Железнякова, Н.М. Нікітіна, М.О. Петухов, М.Д. Ярмаченко та ін. наводять постулати організації та здійснення навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах.

Дидактичні основи функціонування вищої школи розглядаються М.В. Булановою-Топорковою, С.С. Вітвицькою, М.М. Фіцулою та ін.

У вищій інженерно-педагогічній школі дотримуються канонів, про які пишуть В.С. Безрукова, О.Е. Коваленко, В.П. Косирєв, П.Ф. Кубрушко та ін.

Аналіз робіт показав, що частіше за все дослідниками педагогіки шкіл різних рівнів використовуються однакові, давно відомі дидактичні основи педагогіки середньої школи в силу їхньої високої узагальненості. В окремих випадках пропонуються деякі додаткові закономірності, метою яких є відбити чи підкреслити особливості професійної підготовки. Але ці положення не відрізняються вичерпністю.

Формулювання цілей статті. Цілями даної статті є встановлення сутності й видів законів та закономірностей, аналіз їх на предмет повноти та адекватності сучасним вимогам до педагогічної підготовки взагалі і педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін, зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. За висловлюванням В.В. Ягупова, навчальний процес має свої закони та закономірності, які визначають порядок досягнення цілей і завдань навчання, сприяють ефективному управлінню навчальною діяльністю, надають можливість передбачити результати навчально-виховної роботи, науково обґрунтувати та оптимізувати зміст, методи й форми навчання учнів на сучасному етапі формування національної системи освіти. Будь-який закон має і пояснювальну, і прогностичну функції. Дидактичні закони дають змогу з'ясувати сутність навчального процесу, віддзеркалюють його об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки [15, с.281].

Можна виділити кілька підходів до визначення закону, але всі вони мають дві частини: постійну і варіативну. Постійна частина – це ствердження про незмінність чогось, непідвладність його впливу простору й часу. Варіативна частина – це елементи об'єктивної дійсності, які приймаються автором за головні при визначенні закону. До таких елементів об'єктивної дійсності відносять предмети й явища, зв'язки між ними, закономірності. Прикладом цього можуть служити такі загальні визначення закону:

- незалежна ні від чиєї волі, непохитність, що об'єктивно є наявною, заданість, що склалася в процесі існування даного явища, його зв'язків і відносин з навколишнім світом [8];

- те, що існує об'єктивно поза бажанням, і ми його можемо хіба що відкрити, пристосуватися до нього і зважати на нього, але не змінювати як процес чи співвідношення [4, с.217];

- внутрішній суттєвий зв'язок явищ, обумовлюючий їхній необхідний розвиток; закон виражає певний порядок причинного, необхідного та стійкого зв'язку між явищами чи властивостями матеріальних об'єктів, суттєві відношення, що повторюються і при яких зміна одних явищ викликає досить визначені зміни інших [13, с.229, 615];

- необхідне, суттєве, стійке відношення між різними явищами, що повторюється [12, с.51];

- зафіксована закономірність [6, с.43].

За цією ж схемою будуються визначення дидактичного закону:

- об'єктивно існуючі можливості організації навчального процесу, які впливають із психофізіологічної будови людини, як-то: обсяги уваги, можливості сприйняття, пороги чутливості, здатність до сприйняття кольорів тощо [4, с.217];

- об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки, які виявляються під час організації та проведення навчального процесу [15, с.283].

Під законом навчання викладачів технічних дисциплін розумітимемо постійні, об'єктивні зв'язки між елементами процесу передачі і засвоєння досвіду організації та здійснення навчального процесу з технічних дисциплін у професійно-технічних і вищих навчальних закладах першого-другого рівнів акредитації.

Головним законом, а на нашу думку суттю, процесу навчання називається обов'язкове привласнення підростаючими поколіннями соціального досвіду старших поколінь [9, с.173].

Серед законів дидактики найбільше відомі [15, с. 281], [12, с. 51]:

- закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання;

- закон цілісності та єдності дидактичного процесу;

- закон зумовленості результатів навчання характером освітньої діяльності учнів;

- закон єдності та взаємозв'язку теорії й практики навчання;

- закон виховного і розвивального навчання;

- закон взаємозв'язку творчої самореалізації учня та освітнього середовища.

С.С. Вітвицька [2, с.132] розділяє закони на динамічні й статичні. Динамічним законом є такий, за якого вихідний (початковий) стан об'єкта однозначно визначає ряд наступних його станів. Знаючи перший, можна передбачити інші. Статичним законом є такий, при якому передбачається визначення можливості (імовірності) закладених тенденцій у зміні об'єкта або системи за певних заданих умов.

За довідкою І.П. Подласого [11] американські вчителі засвоїли вимоги законів:

- взаємозв'язку (якщо два психічні акти розвиваються у взаємозв'язку, то повторення одного з них приводить до появи або закріплення другого);

- тренування (чим вища інтенсивність тренування, тим краще засвоюється зворотна реакція і тим довше вона зберігається в пам'яті);

- інтенсивності (чим інтенсивніше тренування відповіді, тим краще вона засвоюється і тим довше залишається в пам'яті);

- асиміляції (кожен новий стимул має здатність викликати реакцію, яка у минулому була пов'язана з цим же стимулом);

- результативності (реакція, що супроводжується приємними наслідками, закріплюється; якщо ж вона супроводжується неприємними наслідками, її прагнуть заглушити або уникнути).

Ці закони перекликаються із законами вітчизняної дидактики, хоча знаходяться більше у практичній площині і показують що саме слід робити викладачеві, щоб отримати реальні, відчутні результати своєї діяльності.

З урахуванням вище сказаного законами навчання викладачів технічних дисциплін є:

- закон зумовленості цілей, змісту і технологій навчання пріоритетними напрямками розвитку освіти;

- закон зумовленості цілей, змісту, технологій технічної підготовки станом і перспективами розвитку технічної галузі;

- закон зумовленості цілей, змісту, технологій навчання станом і перспективами розвитку систем професійно-технічної освіти, вищої освіти (неповної і базової);

- закон взаємозв'язку технічної та педагогічної складових підготовки;

- закон єдності та взаємозв'язку теорії й практики навчання;

- закон цілісності та єдності дидактичного процесу;

- закон зумовленості результатів навчання вихідними умовами (психологічні особливості студентів, базова підготовка тощо), освітнім середовищем і характером освітньої діяльності студентів.

На основі законів встановлюються закономірності. Закономірності також єдиного визначення не мають. Їх можна поділити на такі групи:

- визначення, в яких закономірності відповідають законам (закономірності – це закони навчального процесу, що віддзеркалюють об'єктивні, внутрішні, суттєві й відносно стійкі зв'язки дидактичних явищ, виявляються в його закономірностях [15, с. 294], [8]);

- визначення, в яких закономірності нагадують визначення законів (об'єктивно повторювана послідовність явищ [2, с.132]; суттєві, стійкі зв'язки між типовими фактами, явищами та подіями процесу навчання, які за певних умов повторюються [12, с.51–56], [6, с. 222–238], [4, с.217], [11, с. 420–466], [10, с. 81]);

- визначення, що висвітлюють закономірності як основу для розробки принципів навчання (стійкі педагогічні явища, які базуються на повторюваності фактів, навчальних дій і є теоретичною основою принципів навчання [3, с.269–275]);

- визначення, в яких поняття закономірностей розкривається через знання, що використовується у якості регулятивної норми практики [7, с. 74].

Ми під закономірностями навчання викладачів технічних дисциплін будемо розуміти відносно постійні, об'єктивні, характерні для типових ситуацій зв'язки між елементами процесу передачі і засвоєння досвіду організації та здійснення навчального процесу з технічних дисциплін у професійно–технічних і вищих навчальних закладах першого–другого рівнів акредитації.

Якщо закони мають досить загальний характер, то закономірності проявляються у конкретних речах. Але вони мають відрізнятися від принципів навчання об'єктивністю, необхідністю прояву за певних обставин, і це можна використовувати задля отримання бажаних результатів, в даному разі педагогічної діяльності. Принципи ж не використовуються, а виконуються, бо є тими вимогами до діяльності педагога та учнів, які обумовлюють ефективність навчального процесу.

В джерелах наукової педагогічної думки називаються основні та специфічні закономірності, загальні (фундаментальні) та конкретні (часткові) закономірності, які в свою чергу представлені дидактичними, гносеологічними, організаційними, управлінськими (кібернетичними), психологічними та соціологічними закономірностями тощо.

Закономірності навчання у середньому начальному закладі, що пропонуються Н.Н. Волковою [3, с.269–275], нагадують закони навчання: обумовленість навчання суспільними потребами; залежність навчання від умов, в яких воно відбувається; взаємозалежність процесів навчання, освіти, виховання, розвитку особистості тощо.

Закономірності навчання, запропоновані І.Ф. Харламовим [14, с. 171–182], можуть бути розглянуті як принципи навчання: єдність потребнісно–мотиваційної сфери та навчально–пізнавальної активності учнів; забезпечення радості успіхів в оволодінні знаннями; проблемність, наочність, доступність навчання; систематичність та послідовність навчання тощо.

Найбільш розробленою є система закономірностей, запропонованих Н.Є. Мойсеюк [6], І.П. Подласим [11], В.В. Ягуповим [15]. До загальних закономірностей навчання вони відносять такі:

- закономірність мети навчання (залежить від рівнів і темпів розвитку суспільства, потреб і можливостей суспільства, рівня розвитку і можливостей педагогічної науки та практики);

- закономірність змісту навчання (залежить від суспільних потреб і цілей навчання, темпів суспільного і науково–технічного прогресу, рівня розвитку теорії та практики навчання, матеріально–технічних і економічних можливостей навчальних закладів);

- закономірність якості навчання (залежить від продуктивності попереднього етапу і досягнутих на ньому результатів, характеру та обсягу матеріалу, що

вивчається, організаційно–педагогічного впливу суб'єктів викладання, здібностей до навчання суб'єктів навчання, часу навчання);

- закономірність методів навчання (залежить від знань і навичок у застосуванні методів, мети і змісту навчання, віку суб'єктів навчання, здібностей учнів, матеріально–технічного забезпечення, організації навчального процесу);

- закономірність управління навчанням (залежить від інтенсивності зворотних зв'язків у системі навчання, обґрунтованості коригувальних впливів);

- закономірність стимулювання навчання (залежить від мотивів навчання, суспільних, економічних і педагогічних стимулів).

Конкретні закономірності ними поділяються на такі:

1. Дидактичний компонент, який узагальнює власне дидактичні (змістовно–процесуальні) характеристики процесу, такі, як цілі, зміст, види, методи, засоби, способи, форми навчання.

2. Гносеологічний компонент процесу, який визначає його в аспекті пізнання учнями під керівництвом учителя об'єктивної дійсності, фактів, законів природи та суспільства, самих себе.

3. Психологічний компонент процесу, який відноситься переважно до внутрішньої, психічної (пізнавальної) діяльності учнів в процесі навчання.

4. В кібернетичному аспекті знаходять відбиття всі численні зв'язки, що існують у навчальному процесі, циркуляція інформаційних потоків, а головне – управління засвоєнням інформації.

5. Соціологічний компонент системи охоплює відношення між учасниками навчального процесу. В даному компоненті відбивається не тільки конкретна взаємодія учителя та учнів, але і більш загальні взаємозв'язки – спрямованість, соціальна значущість навчання та ін.

6. Організаційний компонент, який відбиває навчальний процес в аспекті інтелектуального труда. Сюди відносяться: організація навчального та викладацького труда, їх матеріально–технічне оснащення, стимулювання, продуктивність, рентабельність та ін.

Всі ці групи закономірностей, як найбільш загальні, задовольняють визначеним законам навчання викладачів технічних дисциплін і можуть бути використані нами за умови наповнення їх, крім іншого, особливостями підготовки дорослих, технічної й педагогічної підготовки, здійснення майбутньої професійно–педагогічної діяльності саме в професійно–технічних та вищих навчальних закладах першого та другого рівнів акредитації.

Для системи професійно–технічної освіти пропонуються власні закономірності [1, с. 49]: об'єктивна взаємозумовленість професійної підготовки як педагогічної категорії й суспільних потреб розвитку науки, техніки й виробництва; взаємозв'язок формування особистості із професійною підготовкою кваліфікованих робітників; взаємодія педагогічного й виробничого процесів; єдність інтеграції й диференціації в професійній підготовці; взаємозв'язок загальноосвітньої, політехнічної й професійної підготовки.

Ці закономірності опосередковано відбиваються на закономірностях навчання викладачів технічних дисциплін. І обов'язково слід враховувати закономірності навчання у вищій школі, до яких В.М.Галузинський і М.Б.Євтух відносять:

- процес формування особистості студента (у процесі його навчання, виховання і розвитку) є єдиним і взаємозумовленим;

- виховання, навчання і освіта студента, його переростання у спеціаліста є так само історично зумовленим соціальним процесом;

- загальний і специфічний характер виховання студента (в широкому розумінні цього слова) є також єдиним і взаємозумовленим; чим повніше ця єдність, тим вищим постає результат виховання;

- професійно–педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента є також взаємозумовленими і взаємозалежними;

- формування особистості студента відбувається в структурі внутрішньо колективних стосунків.

До цих закономірностей С.С. Вітвицькою додаються й такі:

- чим педагогічно доцільніше побудований навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, тим сильнішим є його вплив на особистість майбутнього спеціаліста;

- чим повніше враховуються мотиви, внутрішні прагнення студентів, тим ефективнішим є навчально-виховний процес;

- чим повніше впливає навчально-виховний процес на всі сфери (вербальної, сенсорної та ін.) особистості студента, тим швидше відбувається його розвиток і виховання [2, с.132].

Наведемо окремі дидактичні закономірності в педагогічній підготовці викладачів технічних дисциплін, які стосуються як всієї підготовки, так і вивчення окремих навчальних дисциплін:

- чим більш строгою буде ієрархія цілей навчання від соціального замовлення на підготовку викладача технічних дисциплін до формування окремих знань, умінь та навичок, тим більш адекватною буде підготовка викладачів в умовах конкуренції;

- якщо в основу змісту навчання покласти складові особистості викладача технічних дисциплін (спрямованість, досвід, здібності тощо), то можна гарантувати їхню сформованість;

- чим повніше у змісті навчання відбиватимуться питання, за якими перевірятиметься підготовка (методологічні, гносеологічні, проектувальні, творчі, менеджерські, технологічні тощо), буде реалізованою послідовність вивчення педагогічних дисциплін, міцність міжтемних зв'язків, доцільність технологій навчання, тим ефективніше буде навчальний процес;

- чим раніше та триваліше (за можливістю) буде педагогічна практика за місцем подальшого працевлаштування, тим краще будуть результати педагогічної підготовки;

- чим краще буде базова технічна й педагогічна підготовка студентів, тим краще будуть результати з вивчення методики професійного навчання та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, закони та закономірності навчання, хоча і є основними, вихідними положеннями в дидактиці, ще потребують удосконалення у напрямку врахування специфіки тієї чи іншої підготовки, побудови чітких класифікацій, забезпечення взаємозв'язку і зв'язку з принципами та правилами навчання.

Література:

1. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Волкова Н.Н. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
4. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: «ЕксОб», 2001. – 304 с.
5. Методичні рекомендації щодо розробки державних стандартів професійно-технічної освіти України з конкретних професій (нова редакція) / Десятов Т.М., Супрун В.В., Паржницький В.В. та ін. – К., 2005. – 37 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001. – 608 с.
7. Никитина Н.М., Железнякова О.М., Петухов М.О. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского

языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТН Технологии», 2003. – 944 с.

9. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа–Пресс, 1998. – 512 с.

10. Педагогіка: Навчальний посібник. – Х., ТОВ «Одіссей», 2003. – 352 с.

11. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

12. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В.Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

13. Современный словарь по педагогике Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

14. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2000. – 519 с.

15. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Бурдейна Н., Азнаурян І., Глива В.

ТЕСТОВИЙ ЕЛЕКТРОННИЙ ДОПУСК ДО НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена тестовій електронній перевірці підготовки студентів до лабораторних, практичних та лекційних занять. Вона є ефективним засобом оптимізації та активізації самостійної роботи студентів при підготовці до аудиторних видів занять, а також поточного і рубіжного контролю.

Вивченню фізики у вищих будівельних навчальних закладах приділяється особлива увага, оскільки знання з фізики – це фундамент на який кладуться цеглинка знань з суто спеціалізованих дисциплін. Зрозуміло, що отримані на перших курсах фізичні знання, мають бути ґрунтовними та міцними. Але викладачі фізики зіштовхується з проблемою – з одного боку, рівень підготовки студентів зі шкільного курсу часто є недостатнім, для ефективного засвоєння дисципліни у вищому навчальному закладі, а з іншого, – час, що виділяється на аудиторне вивчення фізики досить обмежений. Процес інтеграції до Європейського освітнього простору супроводжується збільшенням об'ємів матеріалу, які студент повинен опрацювати і засвоювати самостійно. Отже, необхідно шукати нові підходи у вивченні такої складної науки як фізика, які дозволили б максимально ефективно використати години, відведені на аудиторні види робіт, а також оптимізувати використання часу, відведеного для самостійної роботи.

У вищих будівельних навчальних закладах вивчення фізики відбувається на таких традиційних формах організації навчального процесу як лекційні, практичні, індивідуальні, лабораторні заняття, самостійна аудиторна або позааудиторна робота, консультації. Через значну обмеженість аудиторного часу, викладач під час занять оглядає всі питання, але більш докладно зупиняється лише на тих, які не розглядались в шкільному курсі або є ключовими для даної спеціальності (як, наприклад, розділ "Геометрична оптика" для геодезичних спеціальностей). На лекційних заняттях викладач з великої кількості питань окреслює межі, глибину і план їх вивчення. Для того, щоб підготуватись до практичного, індивідуального або лабораторного заняття, студент має самостійно оновити свої знання з даної теми в обсязі шкільної програми та доповнити і поглибити їх, опрацювавши конспект лекцій, підручники, наукову літературу.

Цей етап є складним для студентів, оскільки у будівельних вузах побудова лекційних і лабораторних курсів має певні особливості. При проведенні лабораторних робіт застосовується паралельний метод виконання робіт, тобто одночасно з вивченням теоретичного курсу. Практичні заняття іноді проводяться за

випереджаючим графіком у порівнянні з лекційною формою навчання. Це вимагає більш серйозного та відповідального підходу до організації самостійної роботи студентів при підготовці до навчальних занять.

Метою нашої роботи було вдосконалення деяких елементів підготовки до навчальних занять, які є суттєвими у навчальній діяльності студента при підготовці теоретичної частини.

Необхідні засоби, які допомагали б студенту самостійно освоїти теоретичний матеріал та викладачу контролювати цей процес ефективно використовуючи аудиторний та поза аудиторний час.

Для активізації та оптимізації самостійної роботи студентів при підготовці до аудиторних видів занять, а також для спрощення та більш ефективного проведення контролю і оцінювання навчальної діяльності студента ми пропонуємо запровадити електронний тестовий допуск до різних видів навчальних занять. Суть цього засобу діагностики навчально-виховного процесу полягає у тому, що студент перед навчальними заняттями має пройти тестування на комп'ютері для виявлення рівня знань і готовності сприймати теоретичний матеріал поточного заняття. Електронний тестовий допуск до практичних та лабораторних занять може відбуватися безпосередньо на початку пари, якщо на кафедрі фізики є своя комп'ютерна аудиторія. До лекційного заняття ж електронний тестовий допуск студент може пройти у будь-якій комп'ютерній аудиторії вищого навчального закладу. Оцінювання здійснюється автоматично та фіксується в електронному журналі групи. Електронний тестовий допуск до кожного навчального заняття можна здійснити лише один раз. Контроль над ступінню самостійності при цьому здійснює завідувач даною лабораторією. Доцільно, щоб тестовий електронний допуск був необхідним, але не обов'язковим видом робіт. Як кожен вид роботи, що виконує студент, ця робота повинна оцінюватися певною кількістю балів (або частиною бала). У випадку неможливості або небажання виконання цього виду роботи студент просто не отримує можливі бали, що впливають на його рейтингову оцінку. Тобто такий вид контролю є заохочуючим. Якщо поточний і тематичний контроль можна проводити у тестовій формі загалом, то до рубіжного та підсумкового контролю, який доцільно проводити у традиційній формі, є зміст запропонувати електронний тестовий допуск.

Програмне забезпечення електронного тестового допуску передбачає детальний аналіз виконаної роботи. Після проходження тестового контролю і отримання результатів, студент має змогу бачити правильні відповіді на тестові питання та проаналізувати свої помилки. Цей вид контролю допомагає систематизувати і узагальнити знання з даної теми.

Впровадження у навчальний процес електронного тестового допуску до лекційних, лабораторних та практичних занять має ряд переваг над традиційною реалізацією навчально-виховного процесу та його діагностики.

По-перше, оптимізується навчальний процес. Зазвичай, викладач на попередньому занятті повідомляє студентам теми або параграфи, які необхідно повторити, опрацювати або вивчити для того, щоб ефективно сприйняти і засвоїти матеріал наступного заняття. Часто, навіть, студент з високим рівнем прагнень, відкривши конспект і підручники, під час самостійної підготовки, бачить об'єм наукової інформації, що підлягає опрацюванню та вивченню, губиться і опускає руки. Невпевненість у своїх можливостях опрацювати і вивчити весь заданий матеріал або значну його частину спонукає студента взагалі не приступати до виконання завдання. Це свідчить про невміння студентів виконувати такі елементарні дії та операції як виділення головного, розбивка матеріалу на логічно завершені частини та порції, оптимальні для опрацювання та засвоєння, аналіз, узагальнення тощо. Тобто виконувати елементарні дії спрямовані на самостійне отримання знань зокрема та здобування освіти загалом. Слухачами нашої кафедри є вчорашні школярі, які не завжди вдало вміють працювати з книгою, конспектом, методичною літературою, ставити завдання та самостійно їх розв'язувати. Замало дати студентам

завдання для самостійного опрацювання – необхідно навчати студента здобувати нові знання, формувати вміння, отримувати навички.

Психологія студента має певні особливості. Як показує практика, студенту легше дати відповіді на окремі короткі питання, аніж опрацювати певну тему, параграф або розділ, навіть якщо набір питань повністю охоплює зміст теми або параграфа. Тому при підготовці до заняття загалом та до електронного тестового допуску зокрема, у студента має бути повний список питань, що входять до тестового опитування з певної теми.

Головна перевага такого виду діяльності полягає у тому, що завдяки правильно підібраній послідовності питань, студент має можливість одержати достатнє уявлення щодо необхідного навчального матеріалу. Це сприяє усвідомленій підготовці студента до навчальних занять, виникненню впевненості у своїх можливостях, зацікавленості у подальшому процесі навчання, а також спонукає до наукового пошуку. Отримуючи наукову інформацію з великої кількості джерел, студент має можливість прослідкувати різні підходи до описання фізичних явищ, ознайомлюватись з різними способами пояснення певних закономірностей, а також розглядати різні точки зору і погляди на одні й ті ж самі речі. При цьому студент вчиться самостійно виділяти головне, розбивати великі об'єми матеріалу на логічно завершені невеликі порції, вчиться аналізувати, синтезувати, узагальнювати.

По-друге, запропонована нами форма самостійної підготовки до навчальних занять та її контроль містять в собі ще й дидактичне навантаження. Навіть студент із середнім рівнем знань, може підготувати відповіді на запропоновані питання. Формування питань по певній темі дозволяє подати матеріал студентові порціями, що надає конкретний характер теоретичному матеріалу, сприяє більш детальному і міцному засвоєнню навчальної інформації, активізує пізнавальну діяльність студента. Самостійна робота над питаннями тестового допуску дозволяє студенту простежити логічну послідовність навчального матеріалу, виділити його головні ідеї, що дає можливість структурувати навчання і забезпечити цілісно-дискретне засвоєння знань.

По-третє, якщо відомі питання, які зустрінуться під час діагностики рівня знань, умінь та навичок, то студент буде намагатися дати відповіді на них. При цьому у студента виникає впевненість, що таким чином він страхує себе від питання, відповідь на яке не буде йому відома. Робота над науковою інформацією відповідно до поставлених питань забезпечує здійснення студентом продуктивних способів пізнання і дозволяє адаптувати навчальний матеріал до його інтелектуальних можливостей, що сприяє створенню позитивної мотивації навчання.

А в четвертих, електронний тестовий допуск дозволяє оптимізувати процес контролю рівня самостійної підготовки до навчальних занять; ефективно використовувати аудиторний час за рахунок скорочення часу, що необхідно витратити на усне опитування або скоротити власний час викладача, який він витрачає на перевірку робіт, якщо допуск відбувається у письмовій формі; сприяє об'єктивному оцінюванню.

За таких умов підготовка і допуск до навчальних занять перетворюються на усвідомлений процес отримання знань, що є необхідним у професійній діяльності майбутніх інженерів-будівельників. Слід відзначити, що це дозволяє викладачеві досягти важливої мети: вивчаючи фізику на перших курсах вчорашній школяр оволодіває основами самоосвіти, що є першим кроком до самовдосконалення та саморозвитку особистості.

Самостійна робота студентів при вивченні курсу фізики має такі напрямки, як вивчення теоретичного матеріалу, підготовка до виконання лабораторної роботи та виконання індивідуальної контрольної роботи. Одним з методів контролю засвоєння набутих самостійно знань та навичок є тестування.

Тест – це науково обґрунтований метод виміру академічних здібностей студента. Метою тестового контролю є:

- формування знань, понять та системи понять, термінів, законів та гіпотез, наукових фактів, моделей та методів;
- формування вмінь застосовування теоретичних знань при розв'язку задач та при проведенні експерименту;
- формування вмінь та навичок класифікації (порівняння, аналізу та систематизації), їх узагальнення, визначення нових понять;
- формування вміння організовувати експеримент, висловувати та перевіряти гіпотези, формувати висновки, знаходити закономірності.

Вирішальне значення для організації самостійної роботи є ретельний добір викладачами змісту та обсягу навчального матеріалу, який надається для самостійного опрацювання студентами. При чому викладач має відігравати роль не тільки постачальника інформації, а й діагноста, консультанта та мотиватора при вивченні того чи іншого питання курсу або теми. При складанні тестових завдань електронного тестового допуску до різних видів навчальних занять та контролю знань, вмінь, навичок, необхідно:

- підібрати питання зі шкільної програми та питання, що розглядалися на попередніх лекціях для лекційних занять;
- вибрати питання, з тих, що розглядалися на лекційних заняттях та висунутих на самостійне опрацювання для практичних занять;
- для лабораторних занять – питання з теорії, знання якої забезпечує розуміння процесу постановки та протікання досліду чи експерименту;
- для підготовки до рубіжного і підсумкового контролю окрім питань, що розглядалися на лекційних заняттях, відібрати ще й ті питання, що були винесені на самостійне опрацювання під час лекційних, практичних та лабораторних занять.

До психолого–педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності студентів при тестовому електронному допуску належать:

- спрямованість різноманітних і динамічних методів, прийомів, форм і засобів викладання та навчання на розвиток активної дослідницької діяльності студентів, пріоритетність методів і форм активного навчання;
- орієнтація студентів на систематичну самостійну роботу, забезпечення регулярності та ефективності контролю й оцінювання успішності студентів;
- комплексне, педагогічно доцільне використання технічних засобів навчання і сучасних інформаційних технологій;
- використання системи психологічних і педагогічних стимулів активної навчальної діяльності.

Отже, тестовий контроль дозволяє викладачу отримати інформацію про те, як проходить засвоєння навчального матеріалу у процесі самостійного вивчення кожним студентом, наскільки безпомилкові, міцні та гнучкі набуті студентами знання, вміння та навички, які елементи учбового забезпечення та які сторони взаємодії викладача та студента в навчальному процесі є недостатньо ефективними та які корективи необхідно внести в зміст та форму самостійної пізнавальної діяльності студента.

З іншого боку, тестовий контроль повинен допомогти студенту критично оцінити свої успіхи та невдачі у вивченні даного матеріалу, правильно організувати свою подальшу роботу, забезпечити її системністю та систематичністю. При цьому контроль у формі самоконтролю відіграє найважливішу роль у виховання таких якостей особистості студента, які дозволяють досягти планомірності, відповідальності, дисциплінованості, свідомості, ініціативності та результативності в пізнавальній діяльності.

Електронний тестовий допуск при вивченні фізики у вищих будівельних закладах дозволяє оптимізувати використання часу, відведеного для самостійної роботи студентів та максимально ефективно використати аудиторні години, відведені на перевірку підготовки до різних видів занять, а також до поточного і рубіжного контролю. Самостійна навчально–пізнавальна робота при підготовці до електронного

тестового допуску не лише формує у студентів навички і вміння самостійного здобування знань, що важливо для здійснення неперервної освіти протягом усієї подальшої трудової діяльності, а й має важливе виховне значення, оскільки формує самостійність як рису характеру, що відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації.

Література:

1. Бурдейна Н. Б., Благодаренко Л.Ю. Лабораторний практикум як процес інтеграції теоретико-методологічних знань і практичної діяльності молодого спеціаліста // Теорія і методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – С. 64–67.

2. Бурдейна Н.Б. Засоби удосконалення контролю і обліку навчальної діяльності студентів // Проблеми фізико-математичної і технічної освіти і науки України в контексті євро інтеграції („Вища освіта – 2006”). Збірник наукових праць за матеріалами науково-методичної конференції. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – С. 305–312.

3. Фізика. Лабораторний практикум: Навчальний посібник. – 2-ге вид., випр. і доп. / В.І. Клапченко, В.І. Тарасевич, І.О. Азнаурян та ін. / За заг. ред. В.І. Клапченка. – К.: КНУБА, 2006. – 228 с.

4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Lidia Włodarska-Zoła

Politechnika Częstochowska

EFEKTY MODERNIZACJI POLSKIEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA MENEDŻERÓW

Basing on analysis of managers' education history on higher technical universities in Poland, four its main stages were defined. On basis of literature sources dealing with elements of future manager's education, positive aspects of polish education system and tendencies were presented.

ЕФЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЛЬСЬКОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Процес модернізації польської системи підготовки менеджерів за останні роки зазнав істотних змін. Ринкова економіка потребує висококваліфікованих менеджерів, які здатні не тільки виконувати професійні обов'язки на високому рівні, а і творчо розв'язувати задачі, що постають за умов євроінтеграції. Незаперечним є той факт, що система підготовки менеджерів для різних галузей економіки в Польщі розвивалась швидше, ніж в інших посткомуністичних країнах.

В статті подана стисла характеристика чотирьох етапів розвитку підготовки менеджерів у вищих навчальних технічних закладах Польщі. Польська освіта менеджерів прагне відповідати європейським вимогам і робить це досить динамічно. Освітня система орієнтується на потреби краю, враховуючи специфіку підприємств.

Позитивно слід оцінити процес оцінки якості підготовки менеджерів, який був ініційований в 1993 році Товариством Едукації Менеджерів «Форум» і впроваджений Акредитаційною Комісією. Починаючи з 1993 року за рекомендацією Бюро Координації Підготовки Кадрів, Центр Розвитку Вивчення Економіки розпочав дослідження функціонування центрів підготовки менеджерів. В 1996 році була створена загальнопольська база даних про державні і недержавні академічні центри, які проводять підготовку з економіки.

В статті також подається стислий опис дидактичних засобів що використовуються при підготовці менеджерів.

Proces zmian polskiego systemu przygotowania zawodowego menedżerów, głównie na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat przyniósł wiele istotnych zmian, przystosowujących ten system do nowych warunków społeczno-gospodarczych i wymogów europejskich w tym zakresie.

Za pozytywne zjawisko należy uznać, że zasadniczym zmianom w sferze gospodarki od początku transformacji systemowej towarzyszą procesy dostosowawcze w dziedzinie edukacji menedżerów. Uwzględniają one potrzeby gospodarcze kraju, system kształcenia dostosowywał się do zmian dokonujących się na tworzącym się rynku pracy. Tendencje i kierunki zachodzących zmian wyszły naprzeciw dużemu zapotrzebowaniu tworzącej się gospodarki wolnorynkowej na liczną kadrę menedżerów oraz rosnącemu zapotrzebowaniu na kadrę wysoko wykwalifikowaną. W początkowym okresie nastąpił dynamiczny wzrost liczby studiujących na kierunkach menedżerskich, a od kilku lat intensyfikują się poczynania zmierzające do podwyższenia poziomu kształcenia w tej dziedzinie.

pozytywnie należy ocenić szeroką formułę programową studiów menedżerskich, która powoduje, że większość absolwentów liceum ogólnokształcącego może traktować te studia jako przedłużenie swojej edukacji ogólnej, przed podjęciem decyzji ukierunkowanych na wybór określonej specjalności.

Upowszechnił się wielopoziomowy system kształcenia menedżerów ze względu na różnorodne potrzeby i predyspozycje ludzi podejmujących studia.

Godny odnotowania jest fakt, że system kształcenia menedżerów w Polsce rozwija się szybciej niż w innych krajach postkomunistycznych.

Polska edukacja menedżerów zdąża do osiągnięcia wymiaru europejskiego. Ma miejsce współpraca partnerska szkół wyższych kształcących w dziedzinie zarządzania i wymiana między placówkami na szczeblu europejskim. Współpraca ta odbywa się w ramach takich programów Wspólnotowych, jak na przykład Sokrates. Dzięki temu programowi studenci zamierzający odbyć okres studiów za granicą otrzymują wsparcie finansowe (obecnie okres ten może trwać od trzech miesięcy do jednego roku akademickiego). Czas spędzony za granicą stanowi integralną część programu studiów w uczelni macierzystej.

Analizując zakres, w jakim na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat ujmowane było pojęcie „kształcenie menedżerów” można zauważyć, że jest on coraz szerszy i że towarzyszy temu pojawienie się podejścia jakościowego we wszystkich fazach procesu dydaktycznego, polegającego na uwzględnianiu wpływu zjawisk dydaktycznych na osobowość przyszłych menedżerów. Zjawisko to należy uznać za pozytywne, szczególnie w kontekście prognozowanych kierunków rozwoju systemu edukacyjnego w XXI wieku. Z tych samych przyczyn pozytywnie należy ocenić to, że studia menedżerskie w większym stopniu, jak inne kierunki studiów mają charakter interdyscyplinarny.

W polskich szkołach wyższych kształcących menedżerów uwzględniane jest doświadczenie zagraniczne, nie tylko europejskie, również amerykańskie, azjatyckie, a także osiągnięcia krajów Europy Środkowo-Wschodniej, o czym świadczy wiele umów międzynarodowych zawartych przez polskie uczelnie kształcące menedżerów z uczelniami kształcącymi w tej samej dziedzinie w tych krajach.

W każdym z czterech głównych etapów przygotowania menedżerów w Polsce¹

¹ Na podstawie analizy rozwoju historycznego przygotowania zawodowego menedżerów w wyższych uczelniach technicznych w Polsce, a także w oparciu o źródła literaturowe zawierające informacje na temat przebiegu kształcenia przyszłych menedżerów, jego specyfiki, pojawiających się tendencji rozwojowych i dokonujących się przemian, opracowałam cztery główne etapy tego przygotowania:

I etap – Tworzenie jednostek organizacyjnych kształcących w dziedzinie ekonomii i organizacji produkcji (1952-1988).

II etap – Tworzenie jednostek organizacyjnych kształcących w dziedzinie zarządzania (1989-1994), etap ten to inaczej: instytucjonalizacja kształcenia menedżerów.

III etap – Rozwój ilościowy jednostek organizacyjnych kształcących w dziedzinie zarządzania (1995-1998).

widoczny jest stale postępujący rozwój, który w pierwszym etapie polegał głównie na tworzeniu jednostek organizacyjnych, kształcących w zakresie ekonomiki i organizacji produkcji przyszłych inżynierów, będących specjalistami w wąskich specjalnościach przemysłowych. Postęp w drugim etapie przejawiał się w tworzeniu wielu nowych jednostek organizacyjnych kształcących w dziedzinie zarządzania, w trzecim etapie polegał na dynamicznym rozwoju ilościowym tych jednostek, a w czwartym – na postępującym do dziś rozwoju jakościowym.

Widoczne jest odchodzenie od struktur hierarchiczno–autorytarnych do struktur zapewniających lepsze współdziałanie pracowników naukowych i studentów. Struktura jednostek kształcących w dziedzinie zarządzania w badanym przedziale czasu zmieniała się, stawała się coraz bardziej różnorodna i innowacyjna, dostosowywała się do zmieniającej się gospodarki, sprzyjało to innowacyjnemu rozwojowi kształcenia w tych jednostkach.

Również treści kształcenia zmieniały się dynamicznie. Treści były uaktualniane ze względu na potrzeby społeczno–gospodarcze kraju. Wprowadzano też nowe treści uwzględniające specyfikę zmieniającego się zawodu menedżera. Pozytywne tendencje wystąpiły również w przedmiotach nauczania – wzrastała ilość przedmiotów do wyboru, dzięki czemu studiujący mogli w coraz większym stopniu zaspokajać indywidualne potrzeby i rozwijać własne zainteresowania. Ze względu na potrzebę posiadania przez menedżera coraz lepszych umiejętności interpersonalnych zwrócono uwagę na komponent psychologiczno–pedagogiczny, wzrosła liczba przedmiotów z jego zakresu, dokonały się również pozytywne zmiany w treściach tych przedmiotów i metodach nauczania. Programy większości polskich uczelni kształcących w dziedzinie zarządzania zbliżyły się znacznie do programów uczelni zachodnich. Coraz większym zainteresowaniem wśród nauczycieli akademickich cieszą się nowoczesne metody nauczania, które wykorzystywane są głównie w nauczaniu zarządzania i marketingu, są to głównie: gry dydaktyczne, symulacje i kejsy. Należy odnotować, jako bardzo wartościową inicjatywę, powstawanie akademickich banków kejsów oraz organizowanie seminariów i konferencji międzynarodowych poświęconych stosowaniu metody kejsów w nauczaniu. W bankach kejsów zawarte są następujące dane o opracowanych kejsach: dziedzina wiedzy, tytuł kejsu, nazwiska autorów, ich adresy, wersja językowa, przydatność oraz ogólna charakterystyka. Materiałami zgromadzonymi w bankach kejsów zainteresowani są głównie asystenci i adiunkci, a powinni być przede wszystkim studenci.

Pozytywnie należy ocenić pojawiające się ze strony uczelni inicjatywy nawiązywania kontaktów z pracodawcami w celu zainteresowania ich studentami jako potencjalnymi kandydatami do pracy. Jest to szczególnie ważne, bo jak wykazały badania² zainteresowanie przedsiębiorstw i pracujących menedżerów rozwojem kapitału ludzkiego w sferze edukacji jest znikome.

Widoczna jest interdyscyplinarność struktur jednostek kształcących w dziedzinie zarządzania, jak również zwiększająca się interdyscyplinarność programów nauczania. Należy to uznać za właściwą reakcję uczelni na zwiększającą się interdyscyplinarną nauki zarządzania.

Bardzo pozytywna jest pojawiająca i nasilająca się tendencja do nauczania dyscyplin menedżerskich w językach obcych, gdyż umożliwia lepsze opanowanie treści programowych zarządzania międzynarodowego oraz przyczynia się do doskonalenia znajomości języków obcych, którym poświęca się coraz więcej uwagi.

W planach studiów w coraz szerszym zakresie uwzględniane są nowoczesne koncepcje w dziedzinie ekonomii i zarządzania, znane w krajach zachodnich.

IV etap – Rozwój jakościowy jednostek organizacyjnych kształcących w dziedzinie zarządzania (od 1999 roku do chwili obecnej).

² *Studia licencjackie dla potrzeb biznesu. Dotychczasowe doświadczenia i dalsze perspektywy*, Wybór materiałów konferencyjnych, red. J. Dietl i Z. Sapijaszka, Wydawca: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 1997.

Zmiany dokonujące się w programach i przebiegu studiów idą w kierunku zwiększania zakresu samodzielnej pracy studenta. Pojawił się i rozwija indywidualny tok studiów menedżerskich nastawiony na realizację projektu związanego z perspektywą zawodową i indywidualnością absolwenta. Studenci mają możliwość wyboru własnej ścieżki studiowania od momentu wyboru specjalności. Towarzyszy temu indywidualna opieka dydaktyczna.

Pozytywnie należy ocenić proces zainicjowania oceny jakości studiów menedżerskich, który zapoczątkowała inicjatywa Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum”, powołania w 1993 roku Komisji Akredytacyjnej, na której zlecenia opracowane zostały wymagania jakościowe w odniesieniu do niektórych form kształcenia. Pomimo dużego społecznego zapotrzebowania na tą ocenę uczelnie na ogół nie są nią zainteresowane. Musi się to zmienić, gdyż ocena wewnętrzna uczelni oraz zewnętrzna, a w tym także akredytacja są niezbędne w związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, w której takie systemy istnieją. Również w 1993 roku na zlecenie Biura Koordynacji Kształcenia Kadr, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych (ORSE) rozpoczął badania nad funkcjonowaniem ośrodków edukacji menedżerskiej. W ORSE w 1996 roku utworzona została ogólnopolska baza danych zawierająca informacje o państwowych i niepaństwowych ośrodkach akademickich prowadzących studia wyższe w zakresie ekonomii i zarządzania. Chociaż potrzeba wprowadzenia kontroli jakości kształcenia jest bezdyskusyjna, zdania na temat, kto powinien sprawować kontrolę nad jakością kształcenia są podzielone, jednakże wiele opinii skłania się do akredytacji społecznej.

Wobec dużego zainteresowania kształceniem menedżerów można zaobserwować rosnące zainteresowanie metodologią i metodami oceny jakości kształcenia. Równocześnie obserwuje się coraz bardziej zaawansowane procesy i procedury akredytacyjne, których celem jest zapewnienie standardów kształcenia. Jakość kształcenia nabiera coraz większego znaczenia, wobec mnogości ofert edukacyjnych zwłaszcza, że jakość kształcenia coraz częściej jest łączona z renomą uczelni. Jakość kształcenia leży również w centrum zainteresowania procedur akredytacyjnych. Zgodnie z ustawą z 20 lipca 2001 roku o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym oraz zmianie ustawy o wyższych szkołach zawodowych, rozpoczęła działalność Państwowa Komisja Akredytacyjna – ustawowy organ szkolnictwa wyższego, która przejęła w całości obowiązki Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego oraz część zadań Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr powołane w 1989 roku jako jednostka organizacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej koordynuje programy międzynarodowych oraz projekty badawcze w dziedzinie kształcenia i doskonalenia zawodowego, edukacji menedżerskiej i edukacji ustawicznej, między innymi programy: Phare, „Management Box – Counterparts Funds”, Sokrates, Leonardo da Vinci, Tempus, Młodzież dla Europy. Dotychczasowa pomoc zagraniczna w ostatnich dwunastu latach pozwoliła na dokonanie znaczących zmian w polskim systemie kształcenia. Dzięki posiadanym środkom zagranicznym rozbudowywana została baza danych związana z edukacją menedżerską.

Na początku lat dziewięćdziesiątych wiodącym programem międzynarodowym był Tempus, który nastawiony był na wspólne projekty europejskie, granty dla pracowników i studentów oraz granty indywidualne. Projekt ten miał na celu stopniowe zbliżanie programów dydaktycznych na poziomie magisterskim do programów obowiązujących w krajach EWG i był ukierunkowany na rozwój potencjału edukacyjnego i programów nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem intensywnej nauki języków obcych. Obecnie programem obowiązującym szkolnictwo wyższe jest program prowadzony pod nazwą Erasmus, który wspiera europejską współpracę uczelni wyższych między innymi, poprzez wspólne opracowywanie programów nauczania o charakterze europejskim oraz uznawanie studentom okresu studiów odbywanych na uczelni zagranicznej na równi z uczeniami krajowymi.

W ramach współpracy zagranicznej pojawiła się również bardzo korzystna koncepcja Tandemów. „Tandem” albo „Krań Profesjonalistów” oznacza grupę specjalistów

z krajów uczestniczących w realizacji Programu (Program jest to projekt, którego celem jest opracowanie programu kształcenia menedżerów) współpracujących jako zespół ludzi o podobnej profesji w sferze szkolenia, studiów podyplomowych, doskonalenia i konsultingu. Tandem składający się z jednego międzynarodowego eksperta wiodącego w danej dziedzinie oraz ekspertów określonej uczelni lub ośrodka doskonalenia kadr, pracuje nad rozwojem wybranej specjalności. Ideą tandemów jest propagowanie ścisłej współpracy specjalistów międzynarodowych i krajowych jako narzędzia odpowiedniego do doskonalenia zarządzania w danym kraju. W tandemie powinni uczestniczyć ludzie, którzy będą wdrażali zalecenia wynikające z tandemów menedżerskich lub działalności konsultingowej.

Do przedsięwzięć w ramach współpracy zagranicznej należy też działalność edukacyjna Fundacji Rozwoju Przedsiębiorczości (FRP), zarejestrowanej w 1991 roku. Istotne znaczenie w działalności tej Fundacji ma współpraca z zagranicznymi uczelniami i centrami edukacyjnymi. We współpracy międzynarodowej FRP widziała możliwości na zdobycie dostępu do nowych programów, wybitnych wykładowców oraz możliwości pozyskania funduszy na zakup sprzętu, wyposażenia oraz nowoczesnego księgozbioru zawierającego literaturę zagraniczną. Współpraca ta charakteryzowała się różnymi związkami, począwszy od bardzo regularnych wizyt wykładowców zachodnich, wymianie studentów oraz programów edukacyjnych, a skończywszy na korespondencyjnej wymianie doświadczeń. W ramach międzynarodowych programów Fundacji udało się zrealizować wiele cennych inicjatyw (szkoleń, kursów, staży, stypendiów, zakupu sprzętu dydaktycznego i komputerowego itp.). Do najważniejszych pozytywnych efektów działalności Fundacji należy przede wszystkim zaliczyć dostęp do zachodnich programów edukacyjnych oraz możliwość stażów i praktyk zarówno dla wykładowców, jak i studentów³.

Przyczyn sukcesu polskiej edukacji menedżerskiej w dokonującym się ciągle procesie jej reformowania autorka pracy upatruje w następujących czynnikach:

- w presji wywieranej przez transformującą się gospodarkę i cały system społeczny;
- w pomocy krajów zachodnich ośrodkom i osobom zainteresowanym przenoszeniem informacji dotyczących zachodniej praktyki i teorii zarządzania do polskiej gospodarki i polskiego systemu edukacji menedżerów;
- we wspieraniu edukacji menedżerów jako dziedziny priorytetowej dla reformującej się gospodarki i społeczeństwa;
- w tolerowaniu przez polskie władze oświatowe spontanicznie dokonujących się zmian w zakresie szeroko rozumianej edukacji menedżerskiej.

Pewnym ewenementem jest to, że uczelnie kształcące w dziedzinie zarządzania, które najpóźniej przystąpiły do reformowania edukacji menedżerskiej korzystając z pozytywnych doświadczeń wcześniej reformujących się uczelni, wydają się przodować we współpracy międzynarodowej.

Rozwój polskiego systemu edukacji menedżerskiej w dużej mierze zależy od współpracy międzynarodowej, od tego w jakim stopniu będzie on w stanie wykorzystać doświadczenia zagraniczne, od tego czy polskie uczelnie będą zdolne do partnerskiej dwu- i wielostronnej współpracy z instytucjami zachodnimi i wschodnimi. Od tego jak rozwijać się będzie współpraca międzynarodowa zależeć będzie jakość i poziom działania konkretnych ośrodków edukacji menedżerskiej i ich rozwój.

Za pozytywne w polskim systemie kształcenia menedżerów należy również uznać wzrost zainteresowania praktycznymi aspektami kształcenia i doskonalenia menedżerów. Pozytywnie należy również ocenić wzrastającą autonomię uczelni z jednej strony, a nadzór nad procesem kształcenia przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i Państwową Komisję Akredytacyjną – z drugiej strony. Rada Główna analizuje i zatwierdza programy nauczania na nowo powstających specjalnościach, sprawdza, czy uwzględniają one

³ *Szkoły biznesu – osiągnięcia i perspektywy*, materiały Ogólnokrajowej konferencji, red. Z. Sapijaszka, Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Przedsiębiorczości, Łódź 29–30 listopada 1993.

обов'язує мінімум програмове oraz czy ogólny wymiar zajęć przewidziany dla studiów menedżerskich uzyskuje poziom około 3000 godzin.

Technologiom informacyjno–komunikacyjnym poświęca się coraz więcej uwagi. Rozszerzana jest ich baza teoretyczna poprzez wprowadzanie do programów nauczania nowych przedmiotów związanych z zarządzaniem informacjami i systemami informacyjnymi. W uczelniach kształcących menedżerów wyraźnie widoczne są tendencje do rozszerzania wiedzy z zakresu planowania, organizowania i kontrolowania systemów informacyjnych w przedsiębiorstwie. Takie zmiany są szczególnie ważne ze względu na to, że dokonujące się w przedsiębiorstwach zmiany wymagają, by menedżerowie z użytkowników systemów IT (Information Technologies) stali się ich współtwórcami, by potrafili zarówno skutecznie je kontrolować, jak i twórczo modelować.

W związku z powyższym należy uznać, że pozytywną tendencją jest, że programy nauczania oferowane studiującym przyszłym menedżerom zawierają elementy tak pożądane w kształceniu menedżerów, jak zarządzanie informacją i systemami informacji. Jednakże oferta niektórych uczelni niepaństwowych w tym zakresie jest daleko pełniejsza niż uczelni państwowych.

Za pozytywne zjawisko należy uznać burzliwy rozwój szkół prywatnych kształcących w zakresie ekonomii i zarządzania w czasie ostatnich kilkunastu lat i podwyższający się poziom kształcenia w tych uczelniach.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że większość przedstawionych pozytywnych tendencji rozwojowych polskiego systemu edukacji menedżerskiej, widocznych od dłuższego czasu, pogłębia się. Znajomość tych tendencji oraz znajomość prognozowanych światowych przemian cywilizacyjnych, perspektyw, zasad i kierunków rozwoju edukacji w XXI wieku, a także dobra orientacja w doświadczeniach przodujących na świecie ośrodków akademickich kształcących menedżerów, pozwoli na opracowanie prognoz przemian, których należy oczekiwać w edukacji menedżerskiej w przyszłości.

Герасимова І.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ–МЕНЕДЖЕРА

У статті розглядається професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості, яке може виступати як проблема духовна або соціально–психологічна.

Ключові слова: екстернальна сторона, інтернальна сторона, “Образ Я”, професійне самовизначення, професійна діяльність, самореалізація.

Стрімкі трансформаційні процеси і складні соціально–економічні умови змушують людину відчувати нові та щоразу вищі вимоги як до особистості, фахівця та громадянина своєї країни. Устрій життя заохочує й підштовхує її до готовності приймати рішення, брати особисту відповідальність за дії, вирішувати власну долю й долю інших. У зв'язку з цим постає питання про необхідність формування ефективного кадрового складу і психологічного забезпечення цього процесу.

Особливої актуальності сьогодні набуває потреба у фахівцях з управлінської діяльності, які могли б якісно керувати проведенням реформ в усіх галузях політики, економіки, освіти тощо.

Складність наукового розгляду організаційних і соціально–психологічних чинників суспільних процесів полягає в тому, що сучасні дослідження в галузі теорії організацій стикаються з проблемами методологічного характеру: нові явища у функціонуванні організацій, зумовлені ринковими перетвореннями, не завжди вписуються у звичну для управлінської науки парадигму, що звужує поле аналізу й затримує впровадження ефективних соціально–психологічних проектів в управлінську діяльність.

Професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості може виступати як проблема духовна або соціально–психологічна. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого призначення, які є

головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її долю. Психічна ж сторона самовизначення висвітлюється через складний комплекс відчуттів людини, особливості сприймання нею дійсності й системи відносин, які формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її стосунки, дії, вчинки та рішення. Соціально–психологічна сторона проблеми професійного самовизначення особистості виявляється в потребі визначення свого місця в людській діяльності і людських стосунках.

Таким чином, професійне самовизначення – це багатокомпонентний процес, що здійснюється протягом певного часу, іноді досить тривалого, періоду життя особистості і спрямовується внутрішніми чинниками її розвитку.

Самореалізація – це ствердження себе як неповторної особистості, втілення в житті індивідуальних цінностей, досягнення свідомої мети, реалізація й розвиток здібностей, що відбувається у взаємодії особистості з навколишнім світом. Це виявлення внутрішнього через зовнішнє, потенційного в актуальному.

Професійна діяльність – основа індивідуальної самореалізації особистості. Реалізаційна спрямованість відбувається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, виявляється в цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні як інтерес, захоплення, відчуття перспективи.

Усвідомлення потреби в самоактуалізації виникає лише на певному рівні розвитку індивідуальності і пов'язана з досить високим рівнем її саморозуміння, внутрішньої інтегрованості та диференційності сприймання світу. Можемо також стверджувати, що незалежно від рівня усвідомлення цінностей кожна людина у вчинках і поведінці виходить саме з них, втілюючи в цих цінностях частку себе. Розширюючи знання про навколишній світ і про себе, набуваючи досвіду взаємин з ним, людина реалізує свій потенціал розвитку навіть тоді, коли не має змоги передбачити або спланувати великі перспективи цих процесів.

Індивідуальна самореалізація особистості, як правило, має дві сторони: інтервальну й екстервальну. Під інфервальною ми розуміємо внутрішній процес усвідомлення й розвитку особистості як інтеграцію досвіду й “розгортання” її духовних та інтелектуальних потенціалів; а під екстервальною – самоактуалізацію особистості, тобто втілення нею в житті певних внутрішніх змістів і творчу активність. В інтервальному аспекті, таким чином, ключовим стає поняття розвитку, екстервальному – актуалізація розвитку може потребувати особистої уваги.

Характер суб'єктивних труднощів особистості, пов'язаних з проблемами її самореалізації в процесі професійного самовизначення, великою мірою визначають специфічні характеристики її “Образу Я”.

“Образ Я” як систематичне утворення стійких уявлень суб'єкта про себе, як система усвідомлення елементів індивідуальності характеризується в кожному випадку певними якостями, наприклад вона може бути цілісною або суперечливою, повною або фрагментарною, сталою або рухливою [1]. Відомо, що вікові особливості особистості виступають в формі індивідуальних варіантів, а це неминуче передбачає відмінні рівні їх прояву в конкретних людях. Усі якісно нові особливості особистості, які проявляються на певному етапі онтогенезу, пов'язані не стільки з формуванням окремих психічних функцій, скільки з кардинальними змінами в самій структурі і змісті особистості студента. З ранньою юністю пов'язана поява професійного самовизначення, яке поділяється на три великих періоди:

1. Період фантазій, який властивий дітям до 11 років.
2. Період пробних виборів:
 - а) період 11–17 років, коли вибір визначається інтересами;
 - б) коли вибір визначається здібностями, вміннями (13–14 років);
 - в) коли вибір визначається цінностями особистості (15–16 років);
 - г) перехідний період (17 років), коли відбуваються зміни типу життя, або як кажуть людина вступає в нову соціальну ситуацію розвитку.
3. Період реалістичного вибору після 17 років включають 3 стадії:
 - а) дослідницьку;

б) стадія кристалізації, коли проводиться оцінка багатьох факторів, які впливають на вибір;

в) стадія деталізації, уточнення вибору.

Як бачимо всі ці періоди охоплює шкільне навчання. Саме в школі дуже багато можливостей для систематичної, глибокої профорієнтаційної роботи з учнем, на відміну від служби зайнятості, де проблему самовизначення доводиться вирішувати в дуже прагматичному режимі. Саме в школі ціннісно–моральні проблеми професійного самовизначення повинні висуватися на перший план, стаючи проблемою життєвого і особистісного самовизначення.

Відомі наступні основні типи самовизначення особистості:

- життєве самовизначення (де професійне самовизначення є найважливішою складовою частиною);

- особистісне самовизначення (як вищий рівень життєвого самовизначення).

Хоча професійне самовизначення є досить значущим для багатьох людей, але і воно реалізується в визначному контексті життя. Поняття “кар’єра” включає в себе послідовність і комбінацію ролей, котрі людина виконує впродовж усього життя. Отже власне професійне самовизначення є частиною кар’єри. Але якщо розглядати професійне самовизначення в тісному взаємозв’язку з життєвим і особистісним самовизначенням, то поняття кар’єри і професійне самовизначення виявляються цілком співвідносними. Таким чином, сучасне розуміння кар’єри – це не тільки успішність в професійній діяльності, але і успішність всього життя. Звісно, життєве самовизначення припускає значно більш високу ступінь свободи вибору. Однак людина може просто жити, змінювати і освоювати різноманітні соціальні ролі чи навіть виконувати декілька ролей паралельно, діючи при цьому внутрішньо пасивно, за визначеним зразком (“як всі нормальні люди”), а може виступати справжнім творцем свого життя, повноцінним суб’єктом самовизначення. Кардинальна відмінність процесу соціалізації ролей в ході онтогенезу від свідомого вибору особистістю соціальної ролі полягає в тому, що в першому випадку роль оволодіває особистістю, а в іншому випадку особистість оволодіває роллю, використовуючи роль, як інструмент, як засіб для перебудови своєї поведінки в різноманітних ситуаціях.

Говорячи про життєве самовизначення, можна відмітити не тільки вибір і реалізацію людиною тих чи інших соціальних ролей, але і соціальних стереотипів, вибір життєвого стилю і самого образу життя. У цьому випадку сама професія чи якісь соціальні ролі можуть виступати як засоби для реалізації того чи іншого образу життя, того чи іншого стереотипу.

Особистісне самовизначення може розглядатися, як вищий прояв життєвого самовизначення, коли людині вдається дійсно стати господарем ситуації і всього свого життя. Людина в цьому випадку ніби підіймається над професією, і над соціальними ролями і стереотипами. Принциповою відмінністю особистісного самовизначення від самовизначення життєвого є те, що людина не тільки оволодіває роллю, а створює нові ролі і в якомусь змісті навіть займається соціально–психологічною нормативністю, коли оточуючі можуть сказати про неї не тільки як хорошого “сім’янина” або “керівника”, а як людину, яку не можна просто співвідносити з будь–якою соціальною роллю чи професією, так як вона унікальна і неповторна сама по собі, а її життя є цілою подією в очах людей. Особистісна самосвідомість – це надходження самобутнього “образу “Я”, постійний розвиток цього образу і ствердження його серед оточуючих людей. Професійне самовизначення у порівнянні з особистим припускає часто більш конкретну діяльність, яка визначається специфічним предметом, умовами, засобами праці, а також специфікою міжособистісних відносин і відповідальністю за певну роботу, що пов’язана з самим визначенням професії як обмеженого виду діяльності.

Особистісне самовизначення є більш широким поняттям, але це не означає, що професійне самовизначення цілком входить в особистісне. Якщо людина реалізує себе на низьких рівнях і саме ця діяльність в особистому плані для неї незначна, то

говорити про повноцінне особисте самовизначення не доведеться, можна говорити тільки про можливості цього самовизначення.

Література:

1. *Амонашвили Ш.А.* Как научить человека чувствовать человека? // Учительская газета. – 1986. – 22 июня. – С. 5.
2. *Баршневський М.Й.* Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
3. *Василишина Т.В.* Емпатійні здібності вчителів // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 4. – С. 37–38.
4. *Возрастная и педагогическая психология.* Учеб. пособие для студентов пед. инст–тов. // Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
5. *Роджерс К.* Эмпатия // Психология эмоций / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд–во МГУ, 1984. – 287 с.
6. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. / Пер. с укр. Н. Драгуловой. – М.: Мол. гвардия, 1979. – 335 с.

Горшкова А.

Голова Донецького обкому профсоюзу

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІДЕРА

Автор статті, спираючись на соціальне та освітньо–культурне середовище вищого освітнього закладу, розглядає умови формування особистості профспілкового лідера під впливом навчально–виховного процесу.

Ключові слова: *соціальне середовище, освітньо–культурне середовище вищого освітнього закладу, професіоналізація, профспілки, лідер, лідерство, соціальна ідентичність, професіоналізм, студентство, ціннісні орієнтири.*

Постановка проблеми. Соціальне середовище людини виступає тим фактором, який визначає напрямок її розвитку, самореалізації й пошуку сенсожиттєвих орієнтирів. Студентська юність є тим етапом в житті людини, коли формуються «Я–концепція» особистості, свій особистий тип мислення, світобачення. Юнак або дівчина починають серйозно задумуватись про своє майбутнє, намагаються обрати професію, яка сформує значущу соціальну ідентичність, і в подальшому визначатиме стиль поведінки та спосіб життя в цілому.

Початковий етап професіоналізації (вибір сфери діяльності, пошук свого місця в професійному товаристві, соціальна адаптація й самореалізація) трактується дослідниками як ключовий момент, який часто визначає весь хід подальшого життя людини, її значиму соціальну ідентичність [1]. Важливою складовою цього етапу є період навчання у вищому навчальному закладі, де майбутній спеціаліст отримує необхідні знання й уміння, знайомиться зі старшими колегами, уточнює своє початкове уявлення про ту діяльність, якій він вирішив присвятити себе. Період студентства зовсім не простий – саме на межі пізньої юності та ранньої зрілості молода людина повинна вирішити питання пріоритетності своїх життєвих цінностей, окреслити найближчі й перспективні цілі. Важливим завданням університетської освіти, крім передачі знань та умінь (інформованості), є формування особистості професіонала, його самоідентифікації з професією і спільнотою професіоналів.

Мета даної статті – здійснити спробу виділити окремі умови, що сприяють формуванню у студентської молоді лідерських якостей.

Стан дослідженості проблеми. Проблему лідерства в освітній сфері, питання формування лідерських якостей у педагогічній науці вивчали А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, К. Ушинський (визначення специфічних особливостей професійної діяльності педагога); А. Бойко, В. Гриньова, К. Дурай–Новакова, А. Капська, І. Прокопенко, Г. Троцько, Г. Шевченко (загально–педагогічні положення про формування особистості вчителя); В. Каменська, Р. Кричевський, Б. Паригін, О. Романовський (теорія лідерства), психолого–педагогічні праці про

розвиток особистості та роль діяльності у цьому процесі присвятили О. Леонт'єв, І. Кон, В. Мясищев.

Виклад основного змісту статті. Навчальна діяльність – лише одна з багатьох сторін життя студента. Під час навчання в вузі молода людина продовжує своє особистісне зростання, стикаючись із багатьма проблемами, пов'язаними з початком дорослого життя: нове середовище однолітків і дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого міста тощо. Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, вміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу по виявленню й усвідомленню життєвих цінностей, уточненню перспективних планів.

З цими проблемами стикається практично кожен студент, і спосіб їх вирішення або сприяє його особистісному й професійному становленню, або приводить до глибоких внутрішніх криз.

Опитування та інтерв'ювання студентів і випускників Слов'янського державного педагогічного університету (2001–2006 рр.), дозволили виявити найбільш типові з цих криз:

а) I-й курс – криза очікувань (зіткнення очікувань недавніх абітурієнтів стосовно обраної професії з навчальними буднями);

б) II-й курс – криза самовизначення (“Більша частина навчання позаду...Що я можу як професіонал?”);

в) IV-й і V-й курси – криза професійної адаптації (працевлаштування за спеціальністю або перекваліфікація, відмова від отриманої професії).

Розширений аналіз проблем і криз, що виникають у студентів, свідчать про те, що багато з них дійсно пов'язані з не сформованістю почуття ідентичності. Найчастіше виникає внутрішньо особистісний конфлікт, що виражається в сумнівах типу: “Я не впевнений, що роблю те, що треба”, “Куди я йду?”, “Чи правильно я живу?”

Ці питання, згідно Е. Еріксона, прямо вказують на стан “кризи ідентичності”, яка завжди супроводжується тяжкими сумнівами стосовно себе, свого місця в групі, невизначеністю життєвої перспективи.

Дослідники виділяють також конфлікти, які спостерігаються в студентів, які:

а) звикли в школі бути кращими, а в університеті опинились серед багатьох таких як і вони (“втрата зірковості”);

б) відчують себе вихідцями з більш престижного середовища [3].

Серед студентської молоді існують замкнені угруповання з нетерпимим, відштовхуючим, а іноді й жорстоким ставленням до тих, хто не входить до складу даного угруповання. Дані типи конфліктів можна охарактеризувати за допомогою поняття “прояснення Я–образу деструктивними способами” [4].

Намагаючись визначити власну ідентичність, молоді люди, за Еріксоном, можуть ставати відчуженими, жорстокими до тих, у кого інший соціальний статус і рівень культурного розвитку, інші вподобаннями та здібності. Таку поведінку слід розглядати як тимчасово необхідний захист від почуття “втрати ідентичності”. Водночас, масовість таких форм поведінки серед сучасного студентства свідчить про те, що “криза ідентичності” – гостра проблема, що потребує уваги й конкретної професійної допомоги.

Яскраво вираженим серед студентської аудиторії є конфлікт “незнання себе”. Часто студент є пасивним у навчальній діяльності через те, що не знає себе. Усвідомивши, що те, чому він навчається, “виявляється зовсім не моє”, студент рідко залишає факультет, продовжуючи пасивно вчитися. Пізніше серед випускників ми спостерігаємо факт масового прагнення вступу до аспірантури. Це в окремих випадках дозволяє розглядати аспірантуру як своєрідний “психосоціальний мораторій” (за Еріксоном) – певне надання молодій людині, яка ще чітко не визначила себе, свою соціальну ідентичність своєрідної відстрочки.

Таким чином, формування професійної складової «Я–концепції», яка виступає необхідною умовою успішного самовизначення і включає в себе як усвідомлені

(відрефлексовані) когнітивні та операційні компоненти, так і неусвідомлювані цінності й смисли, що надають емоційного забарвлення окремим професійним актам і всій професійній діяльності в цілому, вимагає постійної роботи суб'єкта у становленні та деталізації внутрішнього образу професійної діяльності. Постає питання: які саме чинники є важливими у становленні значущої професійної ідентичності молодій людині? Можливо, важливу роль тут відіграє переживання цінності професії, її значення у сучасному суспільстві, тобто факт престижності обраної професії?

З метою перевірки припущення про роль престижності обраної професії у формуванні ідентифікації з нею було проведене дослідження на базі Слов'янського державного педагогічного університету. Групу досліджуваних склали 188 студентів різних факультетів університету. Я–концепція особистості досліджувалась за допомогою методики на виявлення самоописових характеристик (“Хто я?”), опитувальника соціальної самооцінки Р. Люхтанена – Дж. Крокера та анкети для визначення соціальної ідентичності. Внаслідок аналізу методик виділено показники соціальної та особистісної ідентичності, соціальної самооцінки, компонентів соціальної ідентифікації (поведінкового, когнітивного й емоційного).

Престижність тієї чи іншої професії визначалась шляхом попереднього опитування стосовно ставлення до навчання на факультеті, на якому готують спеціалістів даної професії. Таким чином, престижними, на думку більшості опитуваних (73%), є факультети філологічний (іноземних мов), психології та економічний. Статус “менш престижних” отримали факультети: технологічний, фізико–математичний і підготовки вчителів початкового навчання. Для порівняння груп використано параметричний t -критерій Ст'юдента.

Прослідкуємо вплив соціального статусу на «Я–концепцію» людини. Параметр соціального статусу в дослідженні визначається належністю респондента до престижного чи не престижного факультету.

Результати порівняння середніх значень між групами свідчать про чітку відмінність між хлопцями студентами престижних і непрестижних факультетів у процесі емоційної ідентифікації ($q=0,002$). Студенти престижних факультетів мають вищий рівень емоційної ідентифікації зі значимими соціальними групами, ніж студенти непрестижних факультетів. Хлопці, що навчаються на престижних факультетах у більшій мірі ототожнюють себе зі своїми значимими престижними соціальними групами. Про це свідчить відмінність середніх значень між двома групами у параметрі коефіцієнту соціальної ідентичності ($q=0,03$). Дані результати вказують на тенденцію людини ідентифікувати себе з тими соціальними групами, що мають високий соціальний статус в суспільстві, намагання підвищити свою соціальну самооцінку шляхом соціального порівняння ототожнення себе збільш бажаними соціальними об'єктами.

Порівняємо тепер групи дівчат за ознакою належності до престижної чи непрестижної соціальної групи (місця навчання). Тут теж спостерігається факт впливу соціального статусу (престижного чи непрестижного) дівчини на процес емоційної ідентифікації ($q=0,005$) зі значимими іншими.

Студентки престижних факультетів мають вищий рівень емоційної ідентифікації, ніж їхні ровесниці з непрестижних факультетів. Отже, чинник реальної престижності факультету у період становлення особистості (юнацький вік) формує таку характерну особистісну властивість, як почуття захищеності в соціальному світі, впевненість у своєму майбутньому, що допомагає молодій людині зрозуміти духовний світ іншого, ототожнити себе з ним, співпереживати йому. Готовність стати на місце іншого базується на відкритості власного “Я”, довірі до іншого.

І, навпаки, усвідомлення людиною свого порівняно низького статусу щодо однолітків формує певні захисні реакції у свідомості, що спричиняються незадоволенням сучасним, невпевненістю в майбутньому та почуттям емоційного холоду, відчуженням від інших і базуються на неусвідомленому почутті небезпеки та страху. З огляду на емоційну ідентифікацію, першочерговою стає потреба у безпеці,

задоволення якої може відбуватись шляхом досягнення соціального престижу. Однак це характерне лише для юнацького віку, коли закладаються підвалини соціальної ідентичності молодій людині, формується Я–концепція у термінах соціальних ролей і позицій, ведеться пошук власного “Я”. Тоді у свідомості людини усталюються певні норми, стереотипи та шаблони поведінкових реакцій, що згодом стають невід’ємною частиною соціально–психологічних характеристик особистості.

Належність до престижного факультету, як вагомий чинник у структурі свідомості молодій жінці значною мірою визначає її соціальне самопочуття ($q=0,001$). Може видатись дивним, але належність до престижного факультету не означає наявність позитивного соціального самопочуття жінки. Навпаки, саме навчання на непрестижних факультетах зумовлює появу позитивного соціального самопочуття на певний час. Реальна належність до престижного факультету визначає і усвідомлення власного соціального престижу як вагомого елементу Я–концепції особистості. Така закономірність виявлена лише серед респондентів –жінок.

З цього випливає, що дівчата більш соціально спрямовані, ніж хлопці. Вони надають більшій уваги власному соціальному статусу, формуючи світосприйняття через призму соціальних ролей і позицій. Жінки ліпше адаптуються до нової ситуації розвитку, приймають нові правила та ролі соціальної взаємодії, ідентифікуючи себе із соціальною групою чи роллю. Швидкій адаптації сприяє також і позитивна соціальна ситуація, наприклад, та, яка зумовлює вищий соціальний статус і престиж. Процес соціальної ідентифікації тісно пов’язаний із соціальною адаптацією людини до нових соціальних умов: якщо умови сприятливі для людини, вона швидко приймає нові соціальні ролі, ідентифікує себе з новими соціальними групами і таким чином швидко пристосовується до змінених умов.

Таким чином, можна припустити, що ефективність вирішення студентських проблем та успішність становлення професійної складової «Я–концепції» майбутніх спеціалістів визначається сукупністю суб’єктивних та об’єктивних факторів. До суб’єктивних факторів професіоналізації належать: внутрішня робота студентів по деталізації «Я–концепції», що включає в себе образ майбутньої професійної діяльності; подальше уточнення життєвих цілей та усвідомлення сенсожиттєвих цінностей.

До об’єктивних детермінант професіоналізації слід віднести: традиції навчального закладу; існування соціальних стереотипів та норм стосовно тієї чи іншої професії; характер вимог, що висувуються спеціалісту сучасним суспільством; систему роботи первинної організації професійної спілки.

Вирішити проблеми формування особистості студентів можна, залучивши їх до роботи у первинній профспілковій організації. Уважно вивчивши досвід роботи вузівських профспілок, ми створили навчально–методичну раду по навчанню профспілкових кадрів та активу, яка постійно спрямовує роботу системи профспілкової освіти області. Започатковані нами школи профспілкового активу в первинних профспілкових організаціях, розпочали активну роботу, спрямовану на формування профспілкового активу, який виступає лідером у колективі студентів, педагогічних колективах шкіл. На заняттях з майбутніми профспілковими лідерами цілеспрямовано впроваджувались активні форми навчання: тренінги, круглі столи, ділові та рольові ігри, тощо. У такий спосіб ми здійснювали підготовку майбутніх вчителів до роботи в профспілках, які виступають справжньою школою формування громадянської позиції сьгоднішніх студентів, а завтрашніх учителів.

Що ж до функціонування первинної профспілкової організації, то в ній, насамперед, передбачена розробка й проведення спеціальних тренінгів, які впливають на становлення ідентичності молодій людині, її професійного й особистісного самовизначення. Програма такого тренінгу вимагає акцентів на таких аспектах:

1. Робота над усвідомленням свого “ Я ” – передбачає використання методик, спрямованих на переживання ідентичності як “суб’єктивного почуття тотожності та цілісності”. Прикладом може бути техніка деідентифікації, запропонована Р.

Асаджолі [5]. Основним принципом даного методу є необхідність деідентифікації людини з окремими компонентами свого “Я” (соціальними групами, ролями, фізичними об’єктами, бажаннями, почуттями тощо), так званими “персонажами”, з метою досягнення особистісної цілісності, переживання своєї самості.

2. Створення перспективи власного майбутнього – необхідність вироблення навичок побудови життєвих планів з метою подолання розладів часової перспективи, які є вагомим аспектом кризи ідентичності. Передбачається використання методик, спрямованих на усвідомлення людиною того, до чого вона прагне [6]. Також важливими є психотехніки заміни ідеальних цілей на реальні, прикладом яких є “Методика ідеальних моделей”, розроблена в теорії психосинтезу [7].

3. Формування навичок конструктивного вирішення конфліктів – проведення рольових вправ, спрямованих на ефективне використання різних стилів поведінки в конфліктній ситуації.

Ці вимоги, як нам здається, є суттєво необхідними у розробці корекційних програм, орієнтованих на подолання кризи ідентичності в студентському віці, на професійне й особистісне самовизначення молодих людей.

Висновок. Вищий навчальний заклад повинен створити відповідні умови для формування та розвитку майбутнього фахівця. Вся система навчально-виховної роботи підпорядковується вирішенню саме цих завдань. І виховній роботі відводиться провідна роль. Одним із важливих напрямків виховної роботи зі студентською молоддю є виховання особистості кожного студента, який у процесі навчання в вузі вбирає в себе якості, які допомагають йому утвердитись як на ринку праці, так і в житті. Для цього слід організувати навчання таким чином, щоб кожний викладач вносив у процес передачі знань відповідний елемент системи формування особистості. Розв’язанню цього завдання сприяє освітньо-культурний простір, створений у закладі, його традиції та вся системи виховної роботи зі студентською молоддю, в якій важливе місце належить профспілкам.

Основне завдання в роботі зі студентською молоддю – полягає в тім, щоб ще в стінах вищого освітнього закладу сформувати особистість, здатну застосовувати одержані знання та навички в повсякденному житті для досягнення успіху. Спираючись на теорію управління визначимо алгоритм формування ефективного лідера.

Найефективніший лідер («суперлідер») – це той, хто перетворює переважну більшість людей, що йдуть за ним, на лідерів для самих себе. Основна посилка, що стоїть за суперлідерством, полягає в тому, що людина повинна спочатку стати лідером для самого себе; потім він (або вона) повинні продемонструвати ці навички, що оточує. Тоді і приходить успіх.

Перший крок на шляху до суперлідерства – стать лідером для самого себе. Це досягається за допомогою комбінування поведінкових і когнітивних прийомів (включаючи визначення власних цілей, самоспостереження, побудову уявних образів і уявна рецепція, самопрограмування і багато що інше) для створення собі перспективних можливостей у роботі і житті. Другий крок – демонстрація навичок такого «самолідерства» що оточує, даючи їм можливість побачити, що воно приносить успіх. Третій і четвертий кроки при реалізації плану суперлідерства – спонукати тих, що оточують встановити для себе цілі і допомогти сформувати позитивні моделі мислення. П’ятий крок – конструктивна зміна поведінки тих, що оточують. Організація життєдіяльності соціальної спільності – шостий крок.

Література:

1. Любимова Г. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестн. Моск. унта: Сер. 14: Психология. 2000. № 1. С.48–56.2. Нечаев Н. Психологопедагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. М., 1988.].

2. Бужас Т. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов психологов // Вестн. Моск. унта: Сер. 14: Психология. 2000. № 1. С. 56–62., с. 58].

3. Буякас Т. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов психологов // Вестн. Моск. унта: Сер. 14: Психология. 2000. № 1. С. 56–62., с. 59
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996., с. 143
5. Ассаджоли Р. Психосинтез: Пер. с англ. М.: Рефлбук, К., 1997., с. 123–140].
6. Руководство практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Академия, 1995., с. 61–72

Губа А.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ – МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

В даній статті розглядається місце культурологічних засад в підготовці сучасного вчителя – майбутнього менеджера освіти.

Ключові слова: культурологічні засади, культурологічний підхід, культура, критерії підготовки вчителя.

В умовах особистісно–орієнтованого процесу навчання важливе місце відводиться формуванню професійних якостей вчителя.

У сучасній теорії і практиці педагогічної освіти розробляються наступні підходи до підготовки вчителя:

- особистісно–орієнтований підхід, що забезпечує суб'єктну позицію майбутнього вчителя, персоналізацію професійно–педагогічної підготовки;
- особистісно–діяльнісний підхід, пов'язаний з технологіями забезпечення переходу від абстрактного „формування” особистості до педагогіки її розвитку як суб'єкта діяльності;
- індивідуально–творчій підхід, що визначає шляхи творчої самореалізації особистості педагога, розвитку його індивідуальності;
- культурологічний підхід, що визначає шляхи й умови розвитку професійної культури педагога.

Культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя для нас має особливий інтерес, оскільки за таким підходом велика увага приділяється поняттям, що впливають на поведінку людей в організації, створює умови для самостійно усвідомленого вибору кожною особистістю своєї стратегії поведінки, способу існування, напрямків самореалізації і самовдосконалення в контексті людської культури. Операції, що забезпечують реалізацію даного підходу можуть мати різноманітні напрями. До них можна віднести такі, як пізнання культурних цінностей, розвиток загальної чи педагогічної культури (у тому числі управлінської), організація дозвілля і відпочинку, індивідуальний підхід тощо.

Е.Вершигора констатує: “Культура взагалі, а зокрема управлінська, впливає на людей, і використовується як ефективний управлінський інструмент. Головний потенціал для прогресивних змін закладений у самій людині, у її свідомості і культурі. Було доведено, що культурні стереотипи поведінки в організації впливають на кінцеві результати виробничої діяльності” [1, с.89].

Культурологічний підхід спрямований “на забезпечення культурного розвитку студента в процесі оволодіння професією, на наповнення змісту освіти, процесу навчання культурологічними поняттями, категоріями, засобами і способами формування знань, умінь, навичок, цінностей і норм поведінки” [2, с.99].

Цілям і завданням сучасної педагогічної освіти з позиції культурологічного підходу служать фундаментальні праці В.Буряка, М.Васильєвої, В.Гриньової, І.Зязюна, Л.Нечепоренко, М.Подберезського, І.Прокопенка, В.Сластьоніна, Н.Ткачової, М.Фіцули, Г.Шевченко, і їх наукових шкіл, у яких визначено й обґрунтовано концептуальні ідеї професійно–особистісного розвитку і саморозвитку, творчої самореалізації, як центральної ланки в становленні особистості педагога.

Індивідуально–творча концепція культури відводить людині роль суб'єкта культури, що володіє здатністю до самореалізації і культуротворчості. З цих позицій ми пов'язуємо цілі культуротворчої педагогічної освіти не стільки з загальною,

педагогічною і професійною культурою як такою, скільки з розвитком особистості майбутнього вчителя – менеджера освіти як суб'єкта цих культур.

Вибір культурологічного підходу як одного з провідних у діяльності вищих педагогічних навчальних закладів потребує визначення і аналізу сутності культури як системоутворюючої категорії досліджуваної нами проблеми. Разом з тим, слід зазначити, що у філософських і педагогічних дослідженнях є важливі положення про зв'язок понять «особистість», «культура», «освіта», «діяльність», «управлінська діяльність», «менеджмент». Ми вважаємо за доцільне зупинитися на розкритті їх змісту через те, що сучасний менеджмент – це специфічний вид управлінської діяльності, який обертається навколо людини з метою зробити людей здатними до спільної дії, надати їх зусиллям ефективності і нівелювати характерні для них послаблення [3].

Сучасна культурологія подає досить вичерпний аналіз еволюції поняття "культура" та робить висновок про те, що її розуміння інтерпретується залежно від конкретного аспекту розгляду. "Культура" – це одне з тих явищ, яке викликало й продовжує викликати неоднозначні, а часом і суперечливі дефініції, має кількасот визначень, десятки підходів до її вивчення, багато теоретичних концепцій та моделей" [4, с.343]. Наприклад, закордонні фахівці підраховали, що якщо з 1871 по 1919 рр. було дано сім визначень культури, то в 1950 р. їх було вже 164. У науковій праці "Соціодинаміка культури" (Париж, 1969) та в подальших дослідженнях зазначають про наявність уже більше, ніж 250 визначень" [5, с.5]. Таку різноманітність у визначеннях культури ми пояснюємо тим, що одні автори подають узагальнені дефініції, інші ж навпаки, акцентують свою увагу на окремих компонентах цієї категорії.

Визначення культури, які існують у науковому обігу, об'єднані в п'ять основних груп, які відображають специфіку в підході до розуміння її соціально регульовальної ролі, характеру й змісту. Першу групу становлять визначення, в яких культура розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством. Друга група визначень акцентує увагу вчених на властивості культури виховувати та проводити освітню діяльність. У цій групі як основний фактор виступає діяльність інваліда, яка соціально схвалюється. *Третя група* визначень пояснює культуру як рівень, ступінь досконалості якої–небудь господарської чи розумової діяльності. В *четвертій групі* визначень під культурою розуміють розведення, вирощування якої–небудь рослини чи тварини. Нарешті, в *п'ятій групі* визначення культури як мікроорганізмів, що вирощені в лабораторних умовах у живильному середовищі [6, с.472].

З багатьох визначень культури безпосереднє відношення до розробки нашої теми мають такі: культура – це високий рівень, високий розвиток, уміння [7]; культура – це засвоєний та матеріалізований досвід людської життєдіяльності, закріплена єдність знань і вмінь, яка переросла в модель дій за будь–якої ситуації [8]. Ми розглядаємо культуру як ознаку діяльності, а саме, як високий рівень її розвитку.

Культура – це й історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у способах організації життя й діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних та духовних цінностях [9]. Глибокий зміст тут мають категорії «цінність» і «спосіб організації», вказівка на історичну зумовленість культури й акцентування уваги на творчих силах і здібностях людини – носія культури. Це положення для нашого дослідження має концептуальне значення.

Культура є мірилом, як оцінку особистості, зважаючи на історичну специфіку її відносин з іншими людьми в процесі суспільної діяльності, зокрема управлінської. Включення в діяльність – основний шлях розвитку людини, формування в ній цінних особистісних якостей.

Положення про те, що людина формується як особистість, беручи участь у різних видах діяльності, є наріжним каменем сучасної психологічно – педагогічної науки, оскільки і культура, і діяльність – це спрямоване людське зусилля, в процесі якого змінюється і первинний об'єкт цього зусилля, і сама людина.

У теорії менеджменту важливий інший аспект діяльнійшої концепції культури, а саме – співвідношення соціального й культурного в діяльності. У такій ситуації слід прийняти одну з двох позицій.

Перша: сутність культури зосереджена передусім у способі й засобах людської діяльності, а не в суб'єкті, меті й створюваних цінностях (Е.Маркарян). Але з цієї концептуальної тези випливає, що будь-яка за своєю метою й наслідками людська діяльність, зокрема управлінська, є однаково культурною, хоч буде вона розбудовчою, хоч руйнівною, добродійною чи злочинною, моральною чи аморальною, законною чи кримінальною.

Ми поділяємо точку зору Н.Злобіна про те, що діяльна сутність людини культурна за визначенням, і тільки у сфері продуктивно предметних утілень під рубрикою культурних об'єднуються лише ті предмети й цінності, в яких людська сутність виступає більш яскраво й очевидно [10, с. 41].

Цього погляду дотримується й В.Межуєв. Його висновок зведений до того, що «суб'єктивна діяльність людини стає деміургом культури лише в міру того, як вона стає втіленням об'єктивної логіки історичного розвитку в цілому, носієм загальноісторичної потреби, а не просто часткового мотиву, який інколи далеко відхиляється вбік. Усякий предмет культури є продуктом праці, але зворотний зв'язок неможливий» [11, с. 35].

Постає питання: які характеристики і новизну має культура ХХІ століття, яку новизну вона несе. Ми є свідками кінця індустріального етапу розвитку цивілізації, для якого були характерні безпосереднє залучення людини до процесу матеріального виробництва, серійні технології, розподіл праці, спеціалізація кадрів тощо. Управлінська діяльність відповідала саме цим принципам культури: в основному вона мала командний, виконавчий, наказовий характер. Сцієнтизм був відображений:

- у доміантній ролі керівника, бо він є представником «розуму» й знає відповіді на всі питання;
- в орієнтації системи вищої освіти на підготовку свого випускника – виконавця волі й вказівок інших.

Культура початку ХХІ ст., на думку вчених, перестає бути галузевою культурою, бо соціальний та культурний розвиток характеризується все більш поглибленою інтеграцією: інтеграцією наук (найчастіше нові відкриття виникають на їх стикові, для вирішення будь-яких завдань потрібні зусилля вчених різних фахів, потрібна єдина мова). У сучасній культурі формується новий тип раціональності.

Якщо класична раціональність вела думку через низку жорстко пов'язаних між собою понять, етапів, суджень тощо, то думка в сучасній культурі рухається «випадковими» траєкторіями. К. Леві–Строс називає асоціативність домінуючою рисою мислення [12, с. 72].

Важливо вміти зрозуміти нове, що з'явилося «тут і зараз». А головне, вміти вписати це нове в свою діяльність, відмовившись від уже існуючого стереотипу. Це ще одна особливість типу мислення сучасної культури. І насамкінець, здатність не тільки бачити типове в явищах та подіях, але й помічати та розуміти особливе й індивідуальне, не відкидаючи останнього в процесі роздумів і пізнання. Логіка руху думки визначається не віднесенням до певного вихідного й фундаментального визначення, а віднесенням до інтересу й цінності.

Тому для нашої проблематики актуальним стає твердження В.Конєва про те, що сучасна культура – це культура діалогу, а не монологу [13, с. 54]. Сучасна культура орієнтована на сьогоднішній день.

Вирішення проблеми управлінської культури процесу вимагає врахування того, що сучасна культура орієнтується не на користь, а на самоцінність людини як унікальності, як особистості, як єдиного джерела продуктивної дії. Хоча ще І.Кант проголосив принцип «людина завжди повинна бути метою й ніколи не повинна бути засобом» [14], саме він для сучасної культури усе більше стає регулятивною ідеєю, а не просто гуманістичним мріянням.

Беручи до уваги зазначені особливості сучасної культури, необхідно виділити такі підвалини даної культури, орієнтуючись на які, можна було б шукати модель управління освітнім процесом в університеті.

Якщо йти за логікою В.Конєва, підставою для освітнього менеджменту є здатність визначити межу значущого й незначущого (виявляти цінність), вести діалог. Це сьогодні життєво важливо саме тому, що канал освіти, зокрема вищої, відтворює старі підвалини культури – спеціалізоване знання.

Однак тільки спеціалізоване знання, яким би важливим воно не було, є недостатнім для ефективної діяльності управлінця. У сучасних умовах менеджер освіти повинен бути здатним прораховувати не лише стандартні ситуації. У новій архітектурі освітнього простору йому необхідні вміння в галузі «управлінського ризику», вміння на правовій основі прогнозувати результати рішень, що приймаються.

Ми спробували привести у відповідність з принципами організації сучасної культури управління освітнім процесом у вищих педагогічних навчальних закладах, бо «воно буде ефективним тоді, коли його «будова» буде відповідати будові культури, логіці організації її матеріалу» [13, с.49].

Особливо цікавою для нас є ідея діалогічної культури, яку у філософській літературі розробив В.Біблер [43; 43; 44].

Як ми показали вище, культура за своєю природою взагалі, а сучасна культура це відтворює найбільш яскраво, несе в собі енергію й силу діалогу. Завдяки ним, на думку філософа, актуалізуються будь-які сенси культури, а також виникає й формується особистість [15, с.21].

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує науковий напрям, дослідники якого розглядають культуру як процес зміни індивіда, його становлення як творчої особистості, яка оволодіває цінностями культури та формує власне "Я" [16; 17; 18; 44; 19; 20 тощо].

Проблема творчості стосовно особистості як процес її самореалізації та прояву сутнісних сил формувалася та була практично втілена у філософських та соціально-педагогічних дослідженнях [21; 22; 23; 24; 25; 26]. За особистісно-творчого підходу до вивчення поняття культури увага вчених зосереджена на процесі вдосконалення особистості як суб'єкта культури. Маючи особистісно творчу природу, культура фіксує підсумки суспільної практики людей та відображає результати суспільного розвитку. Цей підхід надає широкі можливості для формування творчої особистості, взаємодії культури й людини, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності. Відзначаючи особистісно творчий підхід до осмислення культури, Н.Злобін стверджує, що "культура є творчою діяльністю людини, спрямованою на створення, – як минула, зафіксована, опрідметнена в культурних цінностях, так і передусім теперішня, основаною на розпредмечуванні цих цінностей, тобто така, яка перетворює багатство людської історії на внутрішнє багатство особистості, що втілюється в універсальному освоєнні, переробці дійсності та самої людини" [27, с.280]. Підкреслюючи особистісно творчу основу культури, В.Сластьонін відзначає: "Культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на "адресата", на діалог, а її засвоєння є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання й творчості, де кожний новий елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній шар культури" [28].

Особистісно-творчий підхід до вивчення культури найбільшою мірою розкриває пізнавальну сутність особистості. Як складне багаторівневе утворення культура зрештою має вирішальний вплив на процес формування світогляду особистості, який формується в результаті тривалої, часто складної й максимально напруженої роботи, стає фундаментом її духовної культури, сутністю її "Я" та визначає життєві позиції й морально-правові критерії. Критерії правди й неправди, справедливості й несправедливості завжди й в усьому розглядалися вченими комплексно й різноаспектно не лише через призму морально-правових оцінок, але й позиції їх впливу на світоглядні орієнтації. З цього приводу А.Швейцер

підкреслював: "Між культурою та світоглядом існує тісний зв'язок: культура є продуктом оптимістичного–етичного світогляду лише тією мірою, якою дійсний і життєстверджуючий та одночасно етичний світогляд, ідеали культури викристалізуються та займають провідне положення в поглядах індивіда й суспільства" [29, с. 98].

Важливим підходом до вивчення культури є діяльнісний. Сама ж діяльність є предметом вивчення різних наукових галузей та трактується багатьма вченими як "активна взаємодія з оточуючою дійсністю, під час якої жива істота виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт та задовольняє таким чином свої потреби" [30]. Діяльнісний підхід у вивченні культури передбачає характеристики способів і засобів відтворення та створення культурних цінностей, а також їх використання в суспільно значущих видах діяльності. На думку М.Крилової, "діяльність – це специфічно людська форма активного ставлення до оточуючої дійсності, зміст якої становить її доцільці зміни й перетворення" [31, с.147]. За діяльнісного підходу культура є "мірою й способом самовираження індивіда як соціального суб'єкта та реалізується як у його діяльності, так і в створених у результаті цієї діяльності продуктах матеріального й духовного виробництва" [32; 33; 34; 43; 36; 37; 38; 39; 40]. Такої ж думки і Л.Федосеев, який вважає: "Культура – це не замкнена система специфічних цінностей, а сукупність матеріальних та духовних досягнень людства, яка розвивається, в межах якої реалізується в кожен епоху певний спосіб суспільно–практичної діяльності людини" [41, с.14]. Отже, ми вважаємо, що культура є не лише результатом діяльності, а й власне діяльністю, її творчим характером, який сприяє розвитку духовного потенціалу особистості та всіх її стосунків з реальною дійсністю.

Така позиція орієнтована на мотивацію в діяльності менеджера, де він мешкає, спілкується та створює інтелектуальний потенціал. У разі його переходу до іншого регіону управлінська культура діяльності буде мати для нього методологічне значення.

В основу культурологічного підходу можна покласти „Я–концепцію”, сутність якої полягає в сукупності всіх уявлень індивіда про себе, включаючи переконання, оцінки й тенденції поведінки й співвіднесенні з тими, що склалися й прийняті культурною спільнотою.

За Р.Бернсом, „Я–концепція” – це не тільки багаторівнева, але й багатокомпонентна освіта. До її компонентів належать як „Я–соціальне”, так і „Я–психологічне”, які утворюють глобальну „Я–концепцію” особистості. До основних психологічних компонентів „Я–концепції” належать відчуття компетентності, власної ефективності, особистого впливу й відчуття своєї моральності [42, с.375].

Аналіз теоретичної позиції Р.Бернса дозволив нам зробити висновок про те, що культурологічний підхід як основа професійної підготовки вчителя передбачає врахування „Я–концепцій”.

Література:

1. Вершигора Е.Е. Менеджмент: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА–М, 1998.–256 с.
2. Беляева А.П. Интегративно–модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб: Радом, 1997. – 225 с.
3. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. – М.: "Школа", 1989. – 150 с.
4. Культурология. XX век: Энциклопедия. В 2–х т. /Гл. ред. С.Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1998. /Т.1: А – Л. – 447 с.; Т.2: М – Я.–446 с.
5. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Под ред. Исаева И.Ф. – Белгород: Изд–во БГУ, 1999. – 151 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов.ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.

7. Артюхов М.В. Управление развитием муниципальной системы образования: Монография. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – 256 с.
8. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
9. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367с.
10. Атаманчук П.С. Теорія і методика управління пізнавальною діяльністю старшокласників у навчанні фізики: Автореф. ...д-ра пед.наук: 13.00.02. – К., 2000. – 40 с.
11. Афанасьев В.Г. Общество, системность, познание и управление. – М., 1982.–432 с.
12. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. – М., 1975.
13. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977. – 256с.
15. Бабаян Ю.О. Рефлексія як засіб професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів //Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки: Зб.наук. пр. – Т.1.– 2006. – С. 230–236.
16. Антология исследования культуры. Т. 1. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 727 с.
17. Арнольд А.И. Введение в культурологию. – М.: Нар. Академия культуры и общечеловеч. ценностей, 1998. – 350 с.
18. Балл Г.Л. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. К.; Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
19. Буева Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования. Сб. науч. ст. – М.: Фонд "Новое тысячелетие", 1996.–С. 76–90.
20. Введение в педагогическую культуру. Учеб. пособие / Под ред. Е.В.Бондаревской. – Ростов – н/Д: РАО, 1995. – 168 с.
21. Борисова Т.Н. Творчество и культура: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1993. – 16 с.
22. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. – 1928. – №1. – С. 58 – 77.
23. Демьяненко Н.Н. Общепедагогическая подготовка учителя в истории высшей школы (1917–1933 гг.). – Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 176 с.
24. Кан–Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. (Исследование субъективно–эмоциональной сферы творческого процесса педагога). – Грозный: НИИ ВШ, 1977. – 64 с.
25. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К.: Знание, 1991. – 20 с.
26. Философско–психологические проблемы развития образования. – М., 1994. – С.22–23.
27. Злобин Н.С. Человек – субъект культурно–исторического процесса // Проблемы философии культуры. – М.: Мысль, 1984.
28. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
29. Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро– и жизнеутверждения // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990.
30. Грачев В.В. Индивидуально–творческий подход в системе высшего профессионального образования: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. –М., 1998.–17с.
31. Крылова Н.Б. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики // Новые ценности образования: Культурные модели школ. Вып. 7. – М.: Инноватор – Bennet College, 1997. – С. 185.–203.

32. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М., 1991. – 415 с.
33. Бабосов Е.М. Нравственная культура личности. – Минск: Наука и техника, 1985. – 184 с.
34. Бенин В.Л. Педагогическая культура: ее содержание и специфика. – Уфа: БГПИ, 1994. – 190 с.
35. Библер В.С. Две культуры. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопр. философии. – 1989. – №6. – С. 31 – 42.
36. Буюева Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования. Сб. науч. ст. – М.: Фонд "Новое тысячелетие", 1996. – С. 76–90.
37. Ионин Л.Г. Социология культуры. Учеб. пособие. – М.: Логос, 1996. – 280 с.
38. Комарова Л.І. Україна: духовність–культура–естетичний розвиток особистості (Методологія, теорія і практика) /Духовність і художньо–естетична культура. Уряду України. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників. – К.: науково–дослідний ін–т «Проблеми людини», 1999. – Т.14. – 625 с.
39. Кругликов В.А. Образ "человека культуры". – М.: "Наука", 1988. – 150с.
40. Крылова Н.Б. Философско–педагогические аспекты культуры воспитания. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. – М.: АПН СССР, 1989. – 149 с.
41. Федосеев Л. Н. Социально–педагогические условия развития муниципальной образовательной системы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1996. – 18с.
42. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
43. Библер В.С. Две культуры. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопр. философии. – 1989. – №6. – С. 31 – 42.
44. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: "АЛЕФ", 1993. – 162 с.
45. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М.: Прогресс, 1991. – 161 с.

Гуров И., Берестовой А., Матвеева Л.

МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Выявлены основные методы контроля знаний в дистанционном образовании, что позволит повысить качество проверки усвоения студентами учебных материалов.

Ключевые слова: дистанционное образование, электронный учебник, электронная система тестирования, интернет.

Постановка проблемы. Современная система образования все активнее использует информационные технологии и компьютерные телекоммуникации. Особенно динамично развивается система дистанционного образования, чему способствует ряд факторов, и, прежде всего оснащение образовательных учреждений мощной компьютерной техникой и развитие сообщества сетей Интернет. На сегодняшний день дистанционное образование оказывается все более популярно. И хотя сегодня, по усредненным аналитическим данным разных вузов в Украине, количество «дистанционных» студентов составляет не более 5–10% от общего числа обучающихся (для сравнения: в США эта величина равна 50%), в перспективе это соотношение будет только расти.

Во многих отечественных и зарубежных вузах используют различные методы и программно–технические средства контроля знаний обучаемых, которые, тем не менее, не могут гарантировать получение достоверных данных. Они, как правило, не ориентированы и на выявление индивидуальных возможностей и способностей испытуемых.

Работы по гармонизации компьютерных технологий с традиционными формами обучения и контроля знаний обучаемых направлены на совершенствование дистанционного обучения. Несмотря на имеющиеся достижения в этой области, экзамены и зачёты по любым учебным дисциплинам в основном принимаются традиционным способом. Сдача студентами зачётов и экзаменов тьюторам в виде тестов, проводимых с помощью компьютеров или других средств в местах, близких к проживанию обучающихся по дистанционной форме обучения, также требует их присутствия в установленное время в определенных аудиториях.

Эволюция методов обучения влечёт за собой совершенствование методов контроля знаний обучаемых. При этом контроль может принимать формы и методы, отличные от традиционных.

Цель работы. Выявить основные методы контроля знаний в дистанционном образовании.

Основная часть. В дистанционном обучении применяются все традиционные формы учебной работы: семинар, практическое занятие, лабораторная работа, экскурсия, факультативное занятие, консультация, выполнение домашнего задания, зачёт, экзамен. Из данной классификации исключается урок (как учебное взаимодействие учителя и класса в одной аудитории) и производственная практика. Традиционные методы обучения – объяснительно–иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический, исследовательский в сочетании с ДОТ приобретают специфические черты.

На сегодняшний день дистанционное образование реализуется с помощью трех технологий (или вариантов их сочетания).

В первом случае речь идет о создании неких кейсов, которые виртуально или реально должны быть переданы студентам для изучения и проработки. Это могут быть диски с аудиозаписями или раздаточные материалы на электронных (реже бумажных) носителях, которые дают возможность слушателям вникнуть в основную суть изучаемого вопроса, чтобы впоследствии продолжить работу с помощью виртуальных библиотек.

При этой технологии промежуточные аттестации проходят в форме сдачи рефератов (в электронном или бумажном виде) и онлайн–экзаменов с применением специальных программ типа ICQ (экзаменационные группы подбираются с учетом часовых поясов, на территории которых находятся студенты и преподаватели). Такой подход можно считать эволюционировавшей формой обычного заочного образования, в которой ежегодный приезд студентов на сессии заменен их виртуальным общением с преподавателями. Подобные технологии позволяют достигать больших результатов при обучении по сугубо гуманитарным специальностям (культурологии, истории, философии и т.д.), которые менее всего сочетаются с тестовыми методами контроля и подразумевают сдачу промежуточных аттестаций в форме вопросов и ответов (в режиме онлайн).

Второй вариант реализации дистанционного обучения заключается в использовании телекоммуникационных технологий – каналов спутникового или цифрового телевидения, которые позволяют студентам не только слушать, но и смотреть лекции преподавателей и специалистов, а также изучать разнообразные видеоматериалы, предусмотренные программой. В этой образовательной нише есть свои вузы–лидеры, транслирующие образовательные программы на собственных частотах.

При этой технологии контроль знаний чаще всего сопровождается разнообразными видами онлайн–аттестаций и оказывается продуктивен при изучении дисциплин, предполагающих получение студентами и зрительной, и аудиоинформации.

Третья технология представляет собой использование возможностей интернета. Для реализации обучения с применением интернет–технологии ВУЗ организует специальный портал, через который студенты в любое удобное для них время не только получают доступ к учебно–методическим материалам, но и проходят все

виды промежуточной аттестации. Кроме того, некоторые учебные заведения практикуют участие своих обучаемых и преподавателей в веб-конференциях, использование форумов и чатов (где студенты могут обсуждать различные интересующие их вопросы), а также тренинги на виртуальных эмуляторах в ходе практических или лабораторных работ. Платформы дистанционного обучения обычно достаточно просты в использовании, не требуют специальных навыков, умений и знаний, а если и нуждаются в установке какого-либо дополнительного оборудования или программного обеспечения на компьютер студента, то в минимальном объеме.

Таким образом, развитие методов контроля знаний базируется на развитии методов обучения.

Следует отметить, что во всех трех технологиях дистанционного образования можно с успехом применять такие методы контроля качества выполнения учебных заданий, как машинное сравнение текстовой информации и тестирование с применением электронных учебных пособий.

Выполненные студентом задания в машиночитаемой форме сравниваются с материалами учебной дисциплины, хранящимися в БД (с правильными решениями и результатами других обучаемых и др.). При этом автоматически можно выявлять уровень знаний, умений и навыков каждого обучаемого, его место в группе (ранг) и др. Современное программное обеспечение позволяет, например, выявлять ключевые фрагменты, анализировать и сравнивать тексты, а значит – определять несамостоятельные работы обучаемых. В результате возможно не только ранжировать обучаемых, но и совершенствовать задания, методы обучения и широко использовать дистанционные формы обучения.

В настоящее время при использовании информационно-образовательной среды положительный результат проверки качества обучения можно выявить при тестировании. Тестирование представляется наиболее технологичной компонентой, которая позволяет полностью автоматизировать процесс оценивания. Однако, тестирование, как инструмент оценивания не идеально и его мы используем с существенными ограничениями: только для проведения самоконтроля и текущего контроля, когда необходимо оценить 1 уровень усвоения знаний – представление. Для проведения рубежного и итогового контроля, где необходимо продемонстрировать понимание и умения, мы используем более “интеллектуальные” инструменты оценивания, такие как: контрольное сочинение-эссе, индивидуальное задание, проблемная ситуация, микропроект, курсовая работа и т.п. Такие контрольные мероприятия легко реализуются и в ДО.

Выводы. Система оценивания качества обучения занимает центральное место в образовании. В дистанционном обучении содержание и форма отличны от очного обучения, поэтому система оценивания также имеет свои особенности. Использование современных технологий в ДО открывает дополнительные возможности и соответственно методы построения системы оценивания.

Долгое время в отечественной системе образования контроль знаний, как правило, проводилось в устной форме. На современном этапе применяются различные методы тестирования. Многие, конечно, не разделяют этой позиции, считая, что тесты исключают такие необходимые навыки, как анализирование, сопоставление и т.д.

В системах дистанционного обучения применение новых технологии дает возможность качественно по-новому решить проблему. Таким образом, можно надеяться, что применение новых информационных технологий способствуют повышению эффективности обучения, а также являются незаменимым инструментом при самостоятельной подготовке обучающегося.

Эффективную систему контроля и оценивания в дистанционном обучении можно построить используя информационно-образовательную среду, как комплекса инструментальных средств, позволяющих реализовывать процесс ДО, сделав

правильный выбор рассмотренных методов и форм контроля, адекватных целям курса и критериям их оценки; используя принципы открытого образования.

Література:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: МПСИ, 2002. – 352 с.
2. Владимирська Є. Дистанційна чи відкрита освіта: дефініційні артикуляції // Вища освіта України.–2004.–№2.–С.112–116.
3. Евланов М.В., Скляров А.Я., Штангей С.В. Топологическая модель лекционного материала и методов контроля знаний, приобретенных в ходе дистанционного образования // Проблемы бионики.– 2002.– Вып.57. – С.37–41.
4. Захарова И.В. Психолого–педагогические особенности профессионального обучения с использованием информационных технологий // Проблемы и перспективы непрерывного профессионального образования: Материалы Всерос. науч.–практ. конф. / Ред.кол. Шапкин В.В., Василенко Н.В.– СПб.: ИПК СПО, 2005. – с.100–105.

Долженко В.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізується проблема аксіологічного компоненту професійно–педагогічної підготовки студентів та доцільність створення своєї педагогічної технології засвоєння загальнолюдських і національних цінностей у навчально–виховному процесі в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: загальнолюдські й національні цінності, навчально–виховний процес, система післядипломної освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями Духовний розвиток особистості майбутнього фахівця припускає взаємодію й взаємодоповнення всього комплексу напрямів виховної роботи в системі післядипломної освіти. Однак, принцип комплексного системного підходу у вихованні діалектично детермінує наявність специфічних напрямів у розвитку й формуванні особистості. Кожен з цих напрямів – розумовий, моральний, естетичний, трудовий, фізичний – обумовлений наявністю специфічних для них загальнолюдських і національних цінностей, які в цьому випадку виступають узагальненою інтегративною характеристикою об'єктів і закономірностей дійсності, втілюючи в себе одночасно і якість і відношення, а в навчально–виховному процесі все це перетворюється в риси характеру й професійні якості майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор У розв'язання питання вдосконалення навчально–виховного процесу у сучасній вищій школі найбільш вагомий внесок зробили: Б.Ананьєв, С.Архангельський, А.Алексюк, Є.Бондаревська, М.Буланова–Топоркова, С.Вітвицька, З.Єсарєва, І.Зязюн, Д.Чернилевський та інші.

Проблему виховання духовних цінностей у студентської молоді достатньо глибоко вивчали О.Белих, О.Олексюк, О.Семашко, Б.Нагорний, Д.Чернилевський, Г.Шевченко, В.Яковенко та інші.

Методологічні засади виховання духовних цінностей у студентів педагогічних закладів знайшли своє відображення у працях В.Андрушенка, Л.Губерського, М.Євтуха, В.Кременя, Б.Лихачова, М.Нікандрова, Т.Петракової, Д.Чернилевського та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття Аналіз навчальних програм дозволив нам зробити висновок про те, що навчально–виховний процес у системі післядипломної освіти має досить широкі виховні можливості для формування загальнолюдських і

національних цінностей, однак ці можливості лише в невеликому ступені враховуються в навчальних програмах і, головним чином, лежать у сфері організації навчального матеріалу, що ставить імовірність їхньої реалізації в досить сильну залежність від виховної й методичної роботи кафедр і кожного викладача окремо.

Тому наша дослідно–експериментальна робота припускала створення системи навчально–виховної роботи з формування аксіологічного й морального світогляду, в основі якої принципи культуровідповідності, єдності загальнолюдських і національних цінностей, соціальної активності студентів післядипломної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Метою даної статті є аналіз стану професійно–педагогічної підготовки студентів, які отримують другу вищу педагогічну освіту та постановка проблеми навчально–виховної роботи з формування цінностей в системі післядипломної освіти, яка, в свою чергу, передбачає:

- засвоєння наукових понять і знань про характер і зміст загальнолюдських і національних цінностей;
- орієнтація в навчально–виховному процесі на єдність загальнолюдських і національних цінностей;
- організація навчально–виховного процесу як творчої взаємодії викладачів і студентів;
- пріоритетна увага на формування моральних домінант особистості майбутнього вчителя;
- цілісний вплив всіх компонентів педагогічного процесу на свідомість, почуття й поведінку студентів;
- надання навчально–виховному процесу професійної спрямованості;
- використання комплексу сучасних методів навчання й виховання в їхніх різноманітних комбінаціях;
- урахування і розвиток індивідуально–творчих здібностей студентів;
- активізація навчально–пізнавальної діяльності студентів з опорою на їхній особистісний потенціал;
- формування системи знань і загальної культури студентів на основі загальнолюдських і національних цінностей;
- техніко–методичне забезпечення навчально–виховного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів У сучасну епоху особистість вчителя відіграє вирішальну роль. Учитель завжди відігравав важливу роль. Історія зберегла нам слова прусського короля Вільгельма, сказані їм після переможної війни з Австрією: “Це перемога не армії, це прусський учитель переміг австрійського”. І це, очевидно, було насправді так [1, с.254].

Перетворення, що відбуваються в Україні, вимагають активізації творчої діяльності членів суспільства у всіх сферах й особливо в сфері освіти. З’явилася нагальна потреба в більш гнучкому процесі навчання й виховання, що відповідає сучасним вимогам, в організації процесу виховання загальнолюдських і національних цінностей на науковій основі.

Результат такого присвоєння загальнолюдських і національних цінностей – інтеріоризація їх в особистісні й формування настанови на їхнє практичне застосування в повсякденній діяльності й в актах поведінки, вчинках тощо.

Процес формування загальнолюдських і національних цінностей протікає у двох площинах: присвоєння загальнолюдських і національних цінностей у вигляді ціннісних уявлень і ціннісних орієнтацій; усвідомлення загальнолюдських і національних цінностей у вигляді понять, програми діяльності індивіда і його внутрішнього духовного життя. Таким чином суть окремого індивіда виражається системою цінностей, що надає зміст його життєдіяльності. Проблема людських цінностей – їхня природа, види й взаємини, наше знання про них – традиційно є філософською проблемою. Але вона занадто важлива, щоб залишати її тільки одним філософам. Якщо людина повинна удосконалювати себе, якщо вона повинна бути

врятованою від фізичного й психічного зубожіння, то не тільки філософи й учені зобов'язані всерйоз піклуватися про людські цінності [3, с.196].

Результати констатувального експерименту дозволили нам виявити більш слабкі сторони в аксіологічному компоненті професійно–педагогічної підготовки студентів післядипломної освіти: у більшій частині студентів взагалі, й в експериментальній й у контрольній групах, зокрема, недостатній рівень науково–теоретичних знань в галузі гуманітарної й аксіологічної культури; відсутність усвідомленої мотивації у виборі професії; нерозуміння можливостей впливу особистих якостей педагогів на підвищення ефективності навчально–виховного процесу; відсутність цілеспрямованої безперервної роботи з формування гуманістичної й аксіологічної культури студентів.

Констатувальний експерименту довів, що рівень аксіологічних знань у контрольних й експериментальних групах практично однаковий.

У процесі констатувального експерименту ми вивчали ціннісні орієнтації студентів, пріоритетні потреби, інтерес і ступінь задоволеності обраною професією, ступінь впливу різних факторів на формування моральної культури, загальнолюдських і національних цінностей. Для цього були розроблені не тільки спеціальні анкети, інтерв'ю, але й схема вивчення діяльності й властивостей особистості студента як майбутнього фахівця.

Відповідно до цієї схеми ми вивчали навчальну активність, наукову активність, громадську активність і духовний образ студентів експериментальної й контрольної груп.

Розвиток моральної й аксіологічної культури майбутніх учителів здійснюється під впливом багатьох факторів зовнішнього середовища. Дія цих факторів приймає індивідуально–особистісні форми прояву, тому початковий рівень культури окремих студентів післядипломної освіти, їхні ціннісні орієнтації відрізняються великою розмаїтістю й широтою. Багатофакторність впливу не дозволяє встановити чіткі параметри в розвитку загальнолюдських і національних цінностей, тобто їх моральної культури. Загалом, ціннісні орієнтації й моральна культура співвідносяться як частина й ціле – це специфічний рухливий вектор між потребами, бажаннями ціннісними орієнтаціями й закономірною тенденцією соціального прогресу окремих націй, народу.

Для вивчення діяльності й властивостей особистості студента як майбутнього фахівця в плані формування в нього загальнолюдських і національних цінностей нами була розроблена спеціальна схема.

Схема вивчення включала наступні параметри:

- навчальна активність. Якість: а) теоретичних знань; б) професійно значимих умінь і навичок. Оволодіння раціональними прийомами навчальної роботи. Ритмічність роботи.

- наукова активність. Якість виконання навчальних завдань: виступів і доповідей на семінарах, практичних, лабораторних, курсових, дипломних робіт. Оволодіння раціональними прийомами науково–дослідної роботи. Участь у роботі кружків НСО, у роботі конференцій, конкурсах. Публікації (самостійні й у співавторстві з викладачами).

- громадська активність. Кількість й якість виконання суспільних доручень. Оволодіння навичками громадсько–політичної роботи. Ретельність. Ініціативність.

- духовний вигляд студента. Інтенсивність пізнавальних інтересів. Сформованість ідейно–моральних якостей (тип спрямованості й основних властивостей особистості). Рівень естетичного розвитку.

Формувальний експеримент здійснювався у десятих академічних групах.

В основі формувального експерименту – теоретична модель формування загальнолюдських і національних цінностей, основними ланками якої є: механізм формування цінностей, принципи формування їх у процесі викладання психолого–педагогічних дисциплін, система творчих завдань і рефератів, розроблений автором спецкурс “Загальнолюдські й національні цінності в підготовці майбутнього

вчителя”, а також наступні припущення: формування загальнолюдських і національних цінностей буде ефективним при цілеспрямованій організації взаємозалежної діяльності студентів післядипломної освіти і викладачів по оволодінню першими методами навчальної самоорганізації й нових способів життєдіяльності з використаннями виховних можливостей мікрогруп колективу, що формується; розуміння студентами сутності й змісту загальнолюдських і національних цінностей; бажання активно проявляти себе в навчальній діяльності, прагнення до самореалізації й виявлення своїх потенційних можливостей, самоствердження в навколишній дійсності; спрямованість діяльності студентів на змістовне й структурне збагачення морально–практичного досвіду в самореалізації своєї особистості.

Програма формувального експериментів здійснювалася на основі курсу педагогічних дисциплін і під час вивчення студентами післядипломної освіти спецкурсу “Загальнолюдські й національні цінності в підготовці майбутнього вчителя” й полягала в підготовці (створенні) методичної моделі формування цінностей у студентів.

Значущими у студентів післядипломної освіти виявилися цінності, пов’язані із привабливістю обраної другої професії вчителя, але у студентів експериментальних груп ці показники трохи вищі. Високо оцінюють студенти можливість творчості – середній бал оцінки 4,8 й 3,7 в експериментальних і контрольних групах відповідно; розмаїтість у змісті роботи – 4,5 й 4,3; відповідність здібностям – 4,6 й 3,8; соціальна значущість професії – 4,7 й 3,6; можливість удосконалення – 4,4 й 3,7; широка сфера застосування – 4,3 й 3,9; можливість бачити результати своєї праці – 4,5 й 4,1. При цьому в експериментальних групах у порівнянні з контрольними більший відсоток студентів оцінили вищезгадані цінності, і всі ці оцінки відрізнялися у бік збільшення в порівнянні з початковими даними опитування.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку У ході аналізу психолого–педагогічної літератури, присвяченого проблемі виховання духовних цінностей в системі післядипломної освіти було встановлено, що формування цінностей здійснюється під впливом численних факторів зовнішнього й внутрішнього середовища, причому дія цих факторів приймає індивідуально–особистісні форми прояву.

Констатувальний експеримент, показав наявність тісного зв’язку між загальнолюдськими й національними цінностями студентів післядипломної освіти і їхнім ставленням до майбутньої професійної діяльності й освіти взагалі. Це ставлення є інтегральним показником ціннісного ставлення до навчальної діяльності й можливістю реалізації свого потенціалу як особистості в системі суспільних взаємин.

Результати констатувального експерименту дозволяють зробити висновок про те, що рівень сформованості загальнолюдських і національних цінностей у студентів післядипломної освіти досить низький.

У процесі формувального експерименту була створена й апробована система навчально–виховної роботи з формування аксіологічного світогляду, тобто модель засвоєння цінностей на основі курсів педагогічних дисциплін і при вивченні спецкурсу “Загальнолюдські й національні цінності в підготовці майбутнього вчителя”, визначені педагогічні умови формування цінностей у майбутніх учителів.

Результати формувального експерименту підтвердили нашу гіпотезу про доцільність створення своєрідної педагогічної технології засвоєння загальнолюдських і національних цінностей у навчально–виховному процесі в системі післядипломної освіти. Ці результати показують помітні якісні й кількісні зрушення у формуванні загальнолюдських і національних цінностей. У процесі особистих бесід, анкетування й інтерв’ювання відзначені позитивні зрушення в аспекті засвоєння наукових знань про характер і зміст загальнолюдських і національних цінностей, рівня їхньої сформованості у студентів післядипломної освіти експериментальної групи в порівнянні з контрольної.

На сучасному етапі перебудови суспільства дослідження взаємодії соціальної структури суспільства з його соціальними інститутами є одним з найбільш важливих напрямів науки. Особлива роль серед соціальних інститутів належить системі післядипломної освіти. Вища школа виконує численні загальнокультурні функції, формує й розвиває трудову й суспільно-політичну активність молоді, її світогляд, ціннісні орієнтації й мораль, забезпечує умови для всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Вищий навчальний заклад – це складна й динамічна педагогічна система, що припускає гнучке керування навчально-виховним процесом і потребує постійного трансформування цілей і завдань, які стоять перед ВНЗ, на понятійний рівень особистості студента післядипломної освіти. Будь-який вищий навчальний заклад являє собою взаємозалежну педагогічну діяльність двох генеральних сукупностей – викладачів і студентів. І хоча мова йде про єдиний колектив ВНЗ, до нього можна прийти лише в результаті виникнення психологічної гармонії між цими сукупностями.

Література:

1. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351 с.
2. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М.И. Кондакова. – М.: Педагогика, 1986. – 248 с.
3. Парсонс Г. Человек в современном мире. – М.: Прогресс, 1985. – 429 с.
4. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія, № 1, 1997 – С. 105–111.
5. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Монографія / Г.П. Шевченко, О.С. Белих, Є.А. Зеленев, Т.Л. Антоненко, Н.В. Фунтікова, І.С. Котенева, Л.Л. Бутенко, І.М. Карпенко, О.Г. Ігнатівич, В.П. Горашук. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – 256с.

Долженко М.

ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ДОЗВІЛЛІСЬВІЙ СФЕРІ

Стаття присвячена проблемам виховання студентської молоді в сучасних умовах та ролі інноваційних педагогічних технологій, які методично сприяють застосуванню ідеї виховання світоглядної культури студентів вищої школи.

Ключові слова: *світоглядна культура, інноваційна педагогічна технологія, виховання студентської молоді.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Виховання світоглядної культури потребує від сучасного педагога духовності, прояву активного ставлення до дійсності, поєднання вміння користуватися головним надбанням демократичного суспільства – свободою, формувати вимогливість до себе. Девізом у вихованні світоглядної культури студентської молоді мають бути слова В. Сухомлинського про те, що в кожній людині є її золота жилка. Якою б занедбаною, безталанною не здавалася людина, дорогоцінні зерна її особистостідесь приховуються під пластами звичайності, посередності, відсталості. Завдання справжнього виховання, – наголошує видатний педагог, – полягає в тому, щоб знайти ці зерна, відкрити золоту жилку, поставити людину на той життєвий шлях, ідучи яким вона засвітиться своїм неповторним блиском.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Молодь розглядається як реальна соціокультурна спільність у низці праць В. Андрушенка, П. Березіна, П. Боброва, Л. Губерського, Ю. Колосникова, М. Михальченка, І. Надольного, М. Рубінштейна, М. Руткевича, А. Ручки, В. Ядова та ін.

Змістові характеристики виховання та його суть як складової педагогічного процесу відображається в працях М.Бондаренка, О.Корольчука, М.Сметанського, О.Сухомлинської, М.Фіцули та інших видатних педагогів нашого часу.

Понад двадцять років ведуться плідні наукові розвідки наукової школи "Духовний розвиток учнівської молоді: методологія, теорія і практика" (науковий керівник – член–кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор Г.П.Шевченко).

Багато видатних мислителів нашого часу, наприклад Мартін Хайдеггер, Конрад Лоренц, Грегори Бейтсон, серйозно вивчають феномен гри і затверджують, що сьогодні люди занадто практичні й серйозні, що, якщо ми хочемо повернутися до природного, вільного й гідного існування, нам доведеться відновити в собі ігровий інстинкт.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Світоглядна культура становить єдність двох спільних явищ: культури і світогляду. З одного боку, вона є "культурою" у світогляді, а з іншого, виражає світоглядний аспект (цінність) культури. Культура і освіта – нероздільні, культура і вища освіта – органічно єдині.

Дійсно, освіта є лише підґрунтям, на якому зростає світоглядна культура особистості молоді людини. І сьогодні ми маємо погодитись із відомим культурологом А. Арнольдовим, що «наш час уже цілком можна назвати часом великих знань і малої культурності. Людські знання збільшилися, а культура зменшилася, спостерігається своєрідна девальвація ставлення до неї людини, зростає дефіцит культури»[2, с.67].

Світоглядну культуру особистості можна визначити як інтегральну якість особистості, що розвивається в процесі навчання і виховання, а також самонавчання і самовиховання. В нашій статті ми маємо довести, що вища освіта, насамперед має систематично виконувати одну з дуже важливих своїх функцій – культуротворчу. Її зміст полягає в тому, що, з одного боку, вища освіта має певною мірою завершити процес освоєння людиною культурного поля українства, з іншого – вона має виступити в долі ініціатора втілення в суспільстві нових тенденцій, в яких адекватно відобразяться найвизначніші напрямки розвитку сучасного світу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виховний процес у вищій школі має своєю метою підготовку високоосвічених інтелігентів з глибокою національною і загальноцивілізаційною свідомістю, широкою правовою, мовною, морально–естетичною культурою, почуттям господаря і господарської відповідальності, підприємливості та ініціативи, сучасним економічним, екологічним мисленням.

Метою нашого дослідження є доведення того, що у виконанні цих завдань значна роль належить інноваційній педагогічній технології, яка методично керує застосуванням ідеї виховання світоглядної культури студентів вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Науково–технічний прогрес на початку ХХІ ст. зумовив технологізацію не тільки численних галузей виробництва, а й сфери науки, культури, навчання, а згодом і виховання. Однак, хоча поняття «виховна технологія» зайняло міцні позиції в педагогічній теорії, на практиці вихователь частіше керується власною інтуїцією, ніж упорядкованими діями. Це пояснюється тим, що виховні технології розвиваються значно повільніше за освітні.

Отже, ефективність дії виховної системи в навчально–виховних закладах залежить від рівня спеціальної психолого–педагогічної підготовленості вчителя до виховної роботи, його готовності до сприйняття інноваційних процесів та володіння новітніми виховними технологіями. Важливими завданнями для вчителя ХХІ ст. є поглиблення гуманістичної мотивації, моральної культури та культури почуттів, емпатії до іншого (учня), розвиток педагогічного, синтетичного, аналітичного, рефлексивного, концептуального, критичного мислення, зміна ієрархії цілей, формування сучасної національної культурної позиції, універсалізм як потреба

поважати право іншого на відмінність, а також своєрідність, оригінальність думок і позицій [1, с.103].

Адже кожний учитель, перш ніж побудувати реальний педагогічний процес, повинен мати уявлення про те, як це зробити, повинен володіти системою теоретичних та практичних знань про способи керування виховним процесом на технологічному рівні.

У чому ж складність технологізації процесу виховання?

- Процес виховання має цілісний характер і передбачає здійснення виховних впливів комплексно.

- Вихователь зобов'язаний вести виховний технологічний процес від початку до кінця, до того ж велике значення має його індивідуальна майстерність.

- Якщо навчання можна технологізувати майже повністю, то виховання – лише частково. [3, с.32]

Технологія виховання відображає теорію виховання, є стратегією і тактикою дії вихователя залежно від того, який технологічний рівень моделює. Вона будується на основі теоретичних положень про способи та прийоми виховання і являє собою упорядковану діяльність педагога, що передбачає відповідні дії учнів.

Слід зазначити, що серед науковців є певні розбіжності в поглядах не лише на мету виховання як складову педагогічного процесу, а й на способи його реалізації, що спричинило появу різних концепцій. У рамках цих концепцій можна виділити три базові моделі виховання: *директивну, прихованого впливу та сприяння*. Кожна з них по-різному трактує суть виховання. В першій моделі виховання розглядається як безпосереднє цілеспрямоване формування особистості відповідно до задуму наставника; у другій – як маніпуляція, прихований вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей; у третій – як сприяння самоактуалізації особистості, створення умов для спонтанного розвитку її нахилів та здібностей. [4, с.15].

Треба враховувати, що сьогодні мова йде про принципи особистісної автономії, поваги до прав людини в дусі Конвенції про права людини, людини, яка після досягнення 18-річного віку має повні права громадянина й захист від втручання в особисте життя, навіть з добрими виховними цілями. Безпосередньо ж адаптивну функцію має виконувати розгалужена система консультування, яка має дуже широкий спектр індивідуалізованої допомоги кожному, хто цього потребує.

Сучасне студентство – це окрема спільнота, яка, звичайно, репрезентує соціально-психологічні настрої суспільства в цілому, але має поряд з цим свої специфічні особливості. Вони полягають насамперед у тому, що студентство – це найменш консервативна і найменш традиційна за своїми цінностями і ціннісними орієнтаціями соціальна верства.

Спираючись на аналіз зарубіжних публікацій, професор П. Штомпка з Польщі залучає до наукового обігу інтегральне поняття "цивілізаційна компетентність" для позначення набутого обсягу знань, вмінь та навичок, які отримує студент в освітньому закладі. Називаючи зазначені компетентності "культурами", польський професор виділяє вісім таких "культур":

- ринкова культура, що передбачає і підприємливість, і відповідальність, і дисципліну – відповідальність за якісно виконану роботу;

- правова культура, що включає як знання законів, так і беззастережне їх виконання, а також повагу до свободи особи та рівності громадян в їхніх правах;

- демократична культура, яка вимагає від особи громадської активності, поваги до рішень більшості, піклування про суспільні справи;

- культура спілкування, що передбачає доброзичливість, толерантність, вміння цивілізовано обстоювати свої погляди;

- організаційна культура: здатність раціонального адміністрування та менеджменту;

- технологічна культура – ефективне опанування технічними засобами та коректна взаємодія з техносферою;

- екологічна культура, це і обізнаність щодо законів існування природного довкілля, і адекватна діяльність, що передбачає бережливе ставлення до біосфери;
- культура побуту, культура щоденного життя, що передбачає як культуру у взаєминах з оточуючими, так і культуру самого оточення. Йдеться про етичні та естетичні чинники діяльності та в цілому життя особи.

"Масова культура" стала невід'ємною часткою культури західного суспільства, його культурної свідомості. До системи університетської освіти включаються спеціальні курси, що містять матеріали з культури кіно, музики, наукової фантастики, інших видів та жанрів сучасної культури. Крім того, виокремлені й такі курси, які на перший погляд не мають прямого відношення до культурологічної підготовки, але зважаючи на те, що однією зі сфер компетентності випускників університетів за кордоном є "культура дозвілля". Зокрема, у навчальних планах ВНЗ Великої Британії і Португалії представлені такі курси, як "Дозвілля і туризм", "Спорт та розваги", "Стиль життя та дозвілля".

Тож дозвіллева сфера є важливою ланкою соціалізації та виховання особистості студентського віку. У процесі спілкування, відпочинку, розважально-ігрової діяльності за інтересами студенти набувають ціннісних орієнтацій, знань, досвіду, залучаються до системи нормативно-регулятивних установок, що склалися у суспільстві, досягнень вітчизняної і світової культури. Змістовне дозвілля є сферою розкриття творчого потенціалу особистості, провідною метою діяльності вищих навчальних закладів.

Однією з виховних функцій дозвіллевої сфери є створення ігрового середовища для ефективної рекреації і виховання особистості та формування ігрової культури молоді як основи для самореалізації і розкриття креативного потенціалу особистості. Активна участь у соціально-значущих формах позааудиторної роботи допомагає студентам удосконалити професійну спрямованість мислення. Виховна робота у сучасному вищому навчальному закладі спрямована на набуття кожним студентом загальних, ключових, базових, фундаментальних вмінь і навичок.

Тому для світорозуміння, світоглушення і навіть світоперетворення, а також для ліквідації «сутнісної безпритульності» сучасної молоді людини ми запропонували створення «антропологічної домівки» – консультаційного центру духовно-практичного освоєння життя «СВІТ».

За висловом німецького філософа Фінка, гра – це «оазис щастя» у пустелі «серйозного» життя. Грати – означає не очікувати від життя нічого іншого, крім його самого. Грати – не думати про минуле й майбутнє, а перебувати в стані «отут і зараз». А вміння досягати цього стану й означає вміння людини бути щасливою.

Багато великих вчених, таких, наприклад, як Амперів, Дарвін, Гаусс, Пастер, Максвелл, Планк, Пуанкаре, Ейнштейн, розповідали, що в момент відкриття відчували ті ж задоволення й збудження, що й дитина під час гри.

Гра супроводжує людину протягом всього життя. Іноді непомітно, іноді явно, але майже щодня ми стаємо свідками або учасниками тих або інших соціальних, політичних, економічних, культурних і спортивних ігор. Природно, з'являється бажання осмислити роль цього явища в розвитку людства. Не випадково Альберт Ейнштейн колись сказав: «Розуміння атома – дитяча гра в порівнянні з розумінням дитячої гри».

Засвоєння «СВІТ» (світоглядно-виховного інтегративного турагенства) – це було, з одного боку, створення консультаційно-виховного центру та залучення учасників віртуальної гри до реального вирішення багатьох питань повсякденного життя молоді людини студентського віку. З іншого боку, граючи у хоча й віртуальне, але, усе ж таки, турагенство, що само по собі мало романтичне забарвлення, студенти за особистим бажанням тягнулися до чогось незвичайного, що створює піднесений внутрішній стан молоді людини і робить її духовно сильнішою, мудрішою, та, звичайно, добрішою від того, що проблеми вирішуються «граючи».

Відповідаючи на виклики глобалізації, «СВІТОГЛЯДНО-ВИХОВНЕ ІНТЕГРАЦІЙНЕ ТУРАГЕНСТВО» мало виконати важливу місію перед суспільством

– бути в авангарді процесів реформування вищої школи, «інноваційним інкубатором», каталізатором та провідником високої культури й духовності. Розвиток туристичної ідеології, а саме:

- знання навколишнього світу,
- пошана та причетність до всього, що оточує: природа, стародавні пам'ятки, найсучасніші технології,
- ставлення до мистецтва, релігії та історії,
- самосвідомість,
- гостинність,
- привітність і толерантність українського громадянина сприяли формуванню нового стилю мислення, набуттю його нових сутнісних і якісних ознак.

Отримання необхідної інформації створювало піднесений емоційний стан людини, що, в свою чергу, було внутрішнім відтворенням успіху. Переживання соціальної значущості у процесі аргументації, надання власної оцінки ситуації, що привела до консультаційного центру за власним бажанням та пошук оригінального рішення проблеми під керівництвом дбайливого «туроператора» створювали умови пошуку істини та розв'язання суперечностей у внутрішньому світі молодої людини. З іншого боку, романтика, як елемент гри, творчого пошуку відповідей на різноманітні запитання повсякденного життя надавала ігрове забарвлення діяльності консультаційного центру, де працювали професіонали – «туроператори» із питань:

- навчання та науково–дослідницької роботи, *(із метою виховання майбутніх спеціалістів висококваліфікованими, авторитетними людьми, носіями високої світоглядної культури);*

- професійного самовдосконалення (фахової майстерності) та працевлаштування, *(із метою формування особистості творця на основі самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності);*

- міжособистісних стосунків, *(із метою подолання кризи самоідентифікації, гендерної соціалізації та здійснення господарсько–економічної та психолого–естетичної підготовки молоді до сімейного життя);*

- організації дозвілля і розваг, *(із метою створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення шляхом залучення до різних видів творчої діяльності);*

- безпеки життєдіяльності та пропаганди здорового способу життя (поліпшення екосистеми) *(із метою запобігання вживання студентами алкоголю, наркотиків, викорінення раніше набутих шкідливих звичок).*

Турбота про збереження ігрової ситуації – була одним із **творчих** обов'язків організаторів гри. Основні умови збереження стійкого інтересу до гри:

1. Використання умовної ігрової термінології.
2. Введення романтичних ігрових ситуацій, які допомагають студентам усвідомити власні здібності та вміння, виховують прагнення до успіху.
3. Використання всіх видів педагогічного впливу в ігровій формі (вимога, заохочення, покарання тощо).
4. Використання елементів колективного змагання між малими групами, що забезпечує підпорядкування дій студентів вимогам ігрових правил та виникненню добровільної дисципліни, яка являє собою внутрішню мотивацію учасників гри.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Світоглядно–виховне інтеграційне турагенство, яке виконує функцію консультаційного центру, здійснювало підготовку свідомої національної інтелігенції, сприяло оновленню та збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів.

Ставлення молодої людини до життя, світу, перебудови взаємин із іншими людьми, формування її ціннісної свідомості, стильової різноманітності життя, подолання кризових періодів, поліпшення і стабілізація внутрішнього стану відбувались поетапно, на рівні

- діагностично–профілактичної
- корекційно–розвиваючої
- консультаційно–освітньої

діяльності «туроператорів» – професіоналів, які очолювали 5 бюро, діяльність яких дозволила студентам під час гри у «СВІТ» уникнути життєвих помилок, вирішувати своєчасно проблеми та бути впевненим у собі.

Література:

1. Андрущенко В.П., Губерський Л.В., Михальченко М.І. Культура. Ідеологія. Особистість. – К., 2003. – С.487.
2. Арнольд А. Й. Введение в культурологию: Учеб. пособие. – М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей 1993 – 352 с.
3. Кузь В. Підготовка вчителя до виховної роботи в освітніх закладах різного типу. / В.Кузь// Шлях освіти. 2005. – №1. – С.29–33.
4. Сметанський М. Суть виховання як складової педагогічного процесу // Шлях освіти. 2006. – №1. – С.14–17.
5. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Монографія / Г.П. Шевченко, О.С. Белих, Є.А. Зеленев, Т.Л. Антоненко, Н.В. Фунтікова, І.С. Котенєва, Л.Л. Бутенко, І.М. Карпенко, О.Г. Ігнатович, В.П. Горашук.–Луганськ: Вид–во СНУ ім. В. Даля, 2006. –256с.

Ємченко О., Черкасов Н.

ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

У статті розглядається сутність, необхідність і методичні особливості застосування, визначається місце й значення технічних засобів навчання при підготовці інженерів–педагогів.

Ключові слова: *Комп'ютеризація, інформатизація освіти, комп'ютерні технології навчання, технічні засоби навчання, інтерактивність.*

Постановка проблеми: «Комп'ютеризація», «інформатизація освіти», «комп'ютерні технології навчання» – ці терміни сьогодні, мабуть, найвживаніші в педагогічному співтоваристві. Інформатизація освіти піднімається на якісно новий рівень: вирішується завдання *масового* використання комп'ютерних технологій й інших технічних засобів навчання в загальній й професійній освіті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз літератури й наукових праць по застосуванню, удосконаленню технічних засобів навчання в навчальному процесі йде в минуле сторіччя, коли *наочність* була Я. А. Коменським визнана «золотим правилом дидактики», фізіологом І. П. Павловим був відкритий орієнтовний рефлекс, коли в поле зору людини попадає незнайомий об'єкт. Пізніше питанням моделювання навчального процесу на основі застосування технічних засобів приділяли увагу Ю. О. Овсянніков, І. В. Роберт, А. А. Киверялг, І. А. Мілютін, У. В. Пильвре, А. Г. Молібог [1–4]. Питання застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі розглядали у своїх працях В. В. Селинов, І. М. Бобко, Л. П. Прессман, Е. С. Полат, А. В. Осін [5–6].

Формулювання цілей статті. Уже багато років увесь світ говорить про «інформаційний вибух», величезну швидкість відновлення знань, безперервну появу нових професій, необхідність постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію. Все це дійсно так. Тоді виникають два принципових питання. Як адаптувати до такої ситуації школу, технікум, вуз, якщо й без того проблема перевантаження школярів, студентів і викладачів стоїть дуже гостро? Друге питання – як організувати масову післявузівську освіту (післяшкільне або інше «після» – після навчання в освітній установі), безперервну, потрібну людині протягом всього активного життя?

Виклад основного матеріалу досліджень. По даним ЮНЕСКО, коли людина слухає, вона запам'ятовує 15% мовної інформації, коли дивиться – 25% видимої

інформації, коли бачить і слухає – 65% одержуваної інформації. Тому необхідність застосування технічних засобів навчання (ТЗН), як аудіовізуальних засобів, які можуть впливати на різні органи почуттів, безсумнівна.

ТЗН при раціональному використанні поліпшують умови праці як викладача, так і студентів, при цьому їх цінність тим вище, чим у більших межах вони дозволяють цілеспрямовано трансформувати навчальний простір і час. Застосування ТЗН інтенсифікує передачу інформації, значно розширює ілюстративний матеріал, створює проблемні ситуації й організує пошукову діяльність студентів, підсилює емоційне тло навчання, формує навчальну мотивацію у тих, кого навчають, індивідуалізує й диференціює навчальний процес. Багато нових можливостей ТЗН відкривають для проведення позанавчальної роботи студентів.

Слід розрізнити два види електронної освіти:

рецептивну – сприйняття та засвоєння знань, які передаються за допомогою аудіовізуальних засобів (епідіапроекторів, кіно приладів, магнітофонів, відеоманітофонів, телебачення та інших ТЗН);

інтерактивну – навчання в процесі взаємодії людини і комп'ютера в режимі діалогу, навчання з застосуванням мультимедійних пристроїв а також в системі людино–машинного антропоцентричного інтелекту.

Особливості використання ТЗН в навчальному процесі визначаються трьома взаємозалежними аспектами – технічним, методичним й організаційним.

Технічне забезпечення містить у собі адаптацію, удосконалювання й розробку ТЗН, використовуваних для передачі інформації студентам, зворотному зв'язку від студентів до викладача, контролю знань, організації самостійних занять, обробки й документування інформації.

Методичне забезпечення припускає вміле використання ТЗН, методичну підготовку й розробку дидактичних матеріалів, дотримання ергономічних і психолого–педагогічних вимог.

Організаційне забезпечення ТЗН в освітніх установах містить у собі обслуговування й підтримку в робочому стані технічних засобів, модернізацію й своєчасну заміну устаткування.

Ступінь застосування ТЗН при підготовці інженерів–педагогів залежить від характеру дисципліни, що викладається, підготовленості й інтересів студентів, форми занять, схильностей і пристрастей самого викладача, наявних засобів, програмно–методичного забезпечення. Можливі умовно визначені три рівні використання ТЗН: **епізодичний, систематичний і синхронний**.

На **епізодичному рівні** ТЗН використовуються викладачем час від часу.

Систематичний дозволяє значно розширити обсяг досліджуваної інформації й розмаїтість її подання для сприйняття, коли викладач продумано й послідовно включає ТЗН в процес викладання.

Синхронний рівень припускає практично безперервний супровід викладу матеріалу застосуванням ТЗН протягом усього заняття або значної його частини.

При всьому різноманітті методів навчання, ТЗН в кожному з них грає якщо не головну, то істотну роль. Так, при **пояснювально–ілюстративному методі** навчання ТЗН збільшує кількість джерел інформації, використовується як наочно–ілюстративний матеріал при іншому основному джерелі інформації або як основне джерело інформації, що висуває різні вимоги до їх використання.

При **репродуктивному навчанні** ТЗН може бути використане для демонстрації кінофрагменту як інструктаж, як тренажери для відпрацювання практичних дій й як засоби автоматизованого контролю в сполученні із програмованими посібниками, що дозволяють здійснювати контроль і самоконтроль (зовнішній і внутрішній зв'язок).

Застосування ТЗН при репродуктивних методах найбільш доцільно тоді, коли воно дозволяє створити нові варіанти організації діяльності тих, кого навчають, спрямованої на досягнення рівня засвоєння матеріалу (застосування знань на практиці за зразком, показаному викладачем), або значно скоротити час, необхідний

для досягнення цього рівня у відомих варіантах, або при цих варіантах і звичайних витратах часу значно збільшити ефективність, якість навчання.

Проблемний виклад дозволяє не тільки передавати навчальний матеріал, але й показувати можливий шлях пізнання, хід розумового процесу при рішенні проблеми. У цей час з'явилися екранні, звукові й екранно–звукові посібники, які побудовані так, що їх можна органічно вводити в проблемний виклад. Зручні й ефективні для створення проблемних ситуацій відеофрагменти. Вони можуть бути використані як вставний матеріал, що передує формулюванню проблеми. В іншому випадку за допомогою фрагмента повідомляється опорний фактичний матеріал, що веде до появи питання. Фрагмент може відбивати історію виникнення проблеми в науці або житті й шляху її рішення. Добре, коли він містить факти, що дивують тих, кого навчають, що викликають бажання докопатися до істини.

Перехід до дослідницького методу відбувається поступово, через **частково–пошуковий (евристичний) метод**. Цей метод наближає тих, кого навчають, до самостійного рішення проблеми шляхом навчання окремим етапам дослідницької діяльності. І застосовувані тут ТЗН повинні допомогти тим, кого навчають, побачити проблему, сформулювати її, знайти доказ, зробити висновки з результатів, зробити самоконтроль і т.д., тобто виконати ті самостійні кроки, які й визначають пошуковий характер їх діяльності. Ці етапи пошуку повинні бути заплановані, варіативно передбачені.

Дослідницький метод навчання забезпечує засвоєння знань на найвищому рівні (застосування знань у новій ситуації) і одночасно є досвідом творчої діяльності. Основна його функція – учити самостійно виконувати пізнавальну діяльність. При використанні цього методу викладач може застосовувати різні засоби навчання, у тому числі й ТЗН. ТЗН допомагають йому побудувати такі завдання, виконуючи які ті, кого навчають, додають свої знання для рішення нових проблем, дозволяють організувати диференційований підхід при рішенні цих проблем, контролювати й направляти хід роботи, перевіряти підсумки дослідницької діяльності. Ті, кого навчають, можуть застосовувати ТЗН на таких етапах своєї дослідницької діяльності: при спостереженні й вивченні фактів й явищ; при постановці проблеми, пов'язаної з виявленням невивчених явищ; при здійсненні плану дослідження; при перевірці знайденого рішення.

І все–таки, при будь–якій ступені технізації навчального процесу провідна й вирішальна роль належить викладачеві, а ТЗН, навіть у найсучасніших варіантах, завжди будуть лише його помічником. Найвищий рівень технізації навчально–виховного процесу не замінить позитивного впливу особистості викладача на навчання й виховання особистісних якостей студентів.

Однак, уже сьогодні можна затверджувати, що впровадження ТЗН в навчальний процес сприяє:

- індивідуалізації навчально–виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здатностей, індивідуально–типологічних особливостей засвоєння матеріалу, інтересів і потреб тих, кого навчають;
- зміні характеру пізнавальної діяльності студентів у бік її більшої самостійності й пошукового характеру;
- стимулюванню прагнення студентів до постійного самовдосконалення й готовності до самостійного перенавчання;
- посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій;
- підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному й динамічному відновленню;

У цей час майбутні інженери–педагоги стоять перед необхідністю освоєння новітніх технологій навчання, таких, як телеконференції, електронна пошта, відео книги на лазерних дисках, електронні книги для мікрокомп'ютерів, системи мультимедіа. Неминучий перегляд організаційних форм навчального процесу шляхом збільшення частки самостійної, індивідуальної й колективної роботи тих,

кого навчають, обсягу практичних і лабораторних робіт пошукового й дослідницького характеру, більше широкого проведення поза аудиторних занять. Ці тенденції підсилюють також чітко усвідомлювані як суспільством, так і педагогами потреби в зміні освітніх парадигм. Ті, кого навчають, повинні перестати пасивно сприймати готові факти, закони, поняття, судження, вони всі частіше будуть ставитися в ситуації самостійного рішення проблемних завдань, тобто почне здійснюватися перехід на конструктивістський і коннективістський підходи до навчання. Перший припускає значне розширення самостійної пошукової діяльності учнів, а другий – пошук тими, кого навчають, зв'язків між поняттями і явищами, що представляються на перший погляд розрізненими й незв'язаними між собою. Таким чином, у результаті вивчення курсу ТЗН майбутні інженери–педагоги:

- одержують подання про стан і перспективи застосування ТЗН й комп'ютерів у навчальному процесі освітніх установ різних типів;
- учаться раціонально використовувати різні види ТЗН в навчальному й виховному процесі на основі загальнопедагогічних і психологічних вимог, аналізувати й узагальнювати досвід використання ТЗН;
- учаться користуватися програмними педагогічними продуктами;
- учаться аналізувати навчальні заняття з використанням ТЗН й комп'ютерів;
- учаться використовувати ТЗН й комп'ютери для спрощення праці по збору, обробці, збереженню й передачі інформації;
- учаться готувати презентації й мікропрезентації екранних наочних матеріалів;
- учаться виготовляти роздавальний матеріал, підбирати програмне забезпечення й завдання для індивідуальної роботи;
- учаться фіксувати елементи освітнього процесу за допомогою сучасних засобів відеозйомки, фотографування;
- учаться знаходити необхідну в навчальному процесі інформацію у світовій інформаційній системі (Інтернет);
- вивчають правила експлуатації технічних апаратів, санітарно–гігієнічні вимоги й вимоги пожежної безпеки й техніки безпеки при використанні ТЗН.

Висновки. Все вищевикладене визначає місце й значення вивчення ТЗН та ОТ (обчислювальної техніки) і методики їх використання в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів–педагогів, які працюватимуть в сучасному інформаційному суспільстві. Впровадження ТЗН в навчально–виховний процес приводить до корінної зміни функцій педагога, що разом з тими, кого навчають, все більш стає дослідником, програмістом, організатором, консультантом. Таким чином, вивчення ТЗН як предмета необхідно, ціль якого зробити компетентним кожного випускника інженерно–педагогічного навчального закладу в області застосування технічних засобів навчання.

Література:

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. –М., 1994.
2. Овсянников Ю.О. Моделирование учебного процесса на основе применения технических средств обучения. –М., 1987.
3. Милютин И.А. технические средства компьютерных информационных технологий. –М., 1997.
4. Молибог А.Г. Технические средства обучения и их применение. –Минск, 1985
5. Васильев В.Н. Компьютерные технологии обучения в вузе. – Петрозаводск, 1987.
6. Осин А.В. Мультимедиа в образовании. –М., 2005.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЛЕКСИКИ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ СПОНТАННОГО МОВЛЕННЯ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто проблему систематизації іношомовної лексики як логіко–дидактичної операції, вказано дидактико–методичний хід систематизації лексики з метою розвитку спонтанного мовлення.

Ключові слова: систематизація, диференціація, комбінаційні та стилістичні компоненти, асоціативні зв'язки, підготовчі вправи, систематизаційні вправи, супроводжувальні систематизаційні вправи, незалежні систематизаційні вправи, компонентні вправи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Слово або лексичні одиниці мають фонетичну, орфографічну та граматичну форми. Слова мають значення, за якими їх використовують у відповідному контексті. Якість словникового запасу проявляється у цілеспрямованому, відповідному до ситуації використанні лексичних одиниць, у творчому вирішенні комунікативних завдань, у стійкості, прогнозуванні та здібності до розширення лексичного запасу слів.

Систематична робота над іношомовною лексикою на всіх етапах навчання комунікативної діяльності повинна бути спрямована на відповідні види мовленнєвої діяльності та вирішення комунікативних задач.

Однак практика показує, що словниковий запас більшості студентів недостатній для того, щоб спонтанно підтримати розмову за заданою темою чи ситуацією, або вести дискусію за певною проблемою. Недостатні знання лексики виявляються у студентів у загальнонауковому контексті, полісемії, фразеології, стилістиці, метафориці тощо. Статистичні дослідження словникового запасу студентів 4–го та 5–го курсів іноземного відділення показують, що у сфері лексики ще високий показник помилок (37,3 %), що забування слів відбувається головним чином із–за недостатньої систематизації.

Якщо проаналізувати підручники та різноманітні посібники для навчання студентів, наприклад, німецької мови, то можна стверджувати, що системна систематизація лексики, яка привела б у подальшому до відчуття мови та мовних одиниць, відсутня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблеми навчання та вивчення лексичних одиниць, їх активізація та поповнення цікаво вирішуються у сучасному контексті досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, як Аракін В.Д., Щерба Л.В., Ніколаєва С.Ю., Бухміндер В.А., Леонтьєв О.О., Коростельов В.С., Фоміна Т.Д., Гурвич П.Б., Пассов Ю.І., Кудряшов Ю.А., Helbig G., Löschmann M., Esser U., Förster U. та ін.

Цікавими та цінними, на нашу думку, є ті твердження, що всі форми навчання іноземних мов потребують дискурсивної структури, вміння створювати систематичні зв'язки між попередніми знаннями та новими, вміння користуватись лексичним матеріалом у будь–якій ситуації. Систематизація повинна виступати не як функція процесу навчання, а як логіко–дидактична операція [4, с. 341]. Вона повинна служити для відкриття зв'язків, упорядкування знань, подальшого розвитку пізнавального процесу, тощо [4, с. 348].

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Сучасна інтеграція навчання студентів іноземним мовам відкриває широкі можливості використання та розширення різних інтерактивних форм, відкриває доступ до різних ресурсів і дозволяє використовувати максимум гнучкості. Однак недостатність запам'ятовування, реактивації і самостійності у поповненні лексичного запасу, послідовності у доборі вправ, вміння опису лексичних значень, семантичного аналізу ознак, активної діяльності мислення, комплексних мовленнєвих діяльностей

тощо свідчать про необхідність постійної систематизації лексичних знань для подальшого розвитку вільного мовлення [3, с. 353].

Дидактика розглядає систематизацію як одну з основних функцій процесу навчання. У систематизації виражається дидактичний принцип планомірності та систематичності навчання.

Дослідження на іноземному відділенні філологічного факультету також показали, що засвоєння лексичних одиниць за допомогою систематизованих вправ приводять до їх правильного використання у процесі комунікації, що систематизацію потрібно спочатку вважати функцією подачі та закріплення нових лексичних одиниць, а у подальшому процесі навчання вона поєднує такі процеси, як засвоєння знань, поглиблення знань і розвиток умінь.

Знання, які систематизуються, є основними компонентами умінь і охоплюють як лексичні одиниці (іншомовні знання), так і знання про ці одиниці; вони діють як орієнтири і керують конкретним і адекватним використанням у мовленні, допомагають студентам у засвоєнні семантичних ознак розрізень та умов використання у парадигматичних та синтагматичних відношеннях.

Визначення функції систематизації розкриває також роль свідомості у процесі навчання іноземних мов.

Розуміння і подальший розвиток розумових навичок потребує свідомого і систематичного розширення потенційного словника, певної кількості парадигматичних та синтагматичних знань про лексичні одиниці, знання словотворень тощо.

Мета та основні завдання статті полягають у дослідженні варіантів поетапної систематизації іншомовної лексики з метою розвитку вільного мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження показали, що найбільш ефективною для подальшого вирішення комунікативних задач є систематизація лексики на основі іншомовного тексту. Тексти є вихідним пунктом для систематизації лексики з метою підготовки студентів до комплексної продуктивної мовленнєвої діяльності. Найбільш ефективними у цьому випадку доказали себе підготовчі вправи для розуміння змісту тексту, вправи для досягнення глибокого розуміння тексту і систематизовані вправи з метою інтерпретації та оцінки тексту. Дослідження роботи з німецькомовними оригінальними текстами на 3–5-х курсах показують, що систематизація повинна відбуватися поетапно. На I етапі ефективними є вправи на підстановку (заміну) лексичних одиниць, трансформацію, доповнення, звуження, розширення:

- 1) Доповніть дану тематичну групу слів, опираючись на дані тексту.
- 2) Продовжте текст, використовуючи групу слів, яку ви доповнювали.
- 3) Скажіть речення інакше, не змінюючи зміст тексту.
- 4) Ви читали різні тексти про вищу освіту у Німеччині і вивчили тематичний словник. Дайте відповідь на таке питання:

- Як навчаються студенти у Німеччині?

На вищезгаданому етапі навчання увага студентів звертається належним чином на мовну сторону і лише незначною мірою на позамовну.

На II етапі переважає комунікативна орієнтація. Вибір і використання систематизованого лексичного матеріалу визначається розумінням функції і змісту тексту. Оскільки частина словникового запасу слів пов'язана зі спеціальною темою дискусії або певною проблемою, то словниковий запас можна опрацювати завдяки супроводжувальним післяпідготовчим вправам. Це є вправи на порівняння, упорядкування, диференціювання, відокремлення прийнятих положень, визначення або уточнення використаного поняття та значення, закриття пробілів у назві слів у межах дискусійної теми, а також мовні виправлення тощо.

На III етапі виконуються систематизовані вправи, які залежать від чітко спланованої організації, виваженості мовленнєвих висловлювань, використання вивчених слів, узагальнень, аналізу помилок тощо.

Отже, дидактико–методичний хід систематизації лексики у нашому випадку починається із систематизації слів на основі текстів для лексичної підготовки дискусії. Вправи починаються із систематизації лексики для підготовки студентів до розуміння тексту. Далі відбувається аудіювання і власне читання. До них приєднуються систематизовані вправи для збагачення і поглиблення знань з метою розуміння змісту текстів. Потім відбувається систематичний контроль (перевірка) змісту прочитаного. За контролем виконуються репродуктивно–продуктивні вправи на систематизацію лексики. Далі йдуть вправи на усвідомлення значущих зв'язків між близькими за змістом словами, які недостатньо зрозумілі. Пояснення відбувається у парадигматичній та синтагматичній площинах. Подальша активізація та реактивація, а також закріплення ключових слів, відбувається серед систематизованих груп слів. І контроль відбувається завдяки цілеспрямованому використанню засвоєної лексики в коротких бесідах, які можуть відбуватися завдяки компонентним вправам. Далі йдуть супроводжуючі дискусію вправи і післядискусійні вправи, які ще раз поглиблюють знання лексики.

Залежно від того, яким чином вправи пов'язані з рецепцією або з продукцією мови, вправи поділяються на рецептивні, репродуктивні і продуктивні.

У рецептивних вправах на систематизацію лексики систематизується матеріал на основі текстів.

– Підкресліть у тексті всі слова, які вказують на часові характеристики.

У продуктивних вправах матеріал, який систематизується, повинен викликатися із пам'яті і називати групи слів, предмети, якості тощо. Наприклад:

1) Назвіть всі прикметники, які характеризують молоду особу.

2) Що таке організованість студентів?

Запишіть свою відповідь ключовими словами.

Рецептивні, репродуктивні і продуктивні вправи не обмежуються лише текстами, а можуть бути пов'язаними з темами, ситуаціями, змістом. Наприклад:

– Які дієслова необхідні для інтерпретації таких даних статистики?

Кількість студентів у німецьких та українських вищих навчальних закладах ...
% населення.

Поруч з такими вправами можна використовувати чисто мовні вправи, як:

- Як називаються відповідні дієслова до іменників *Integration, Konzentration* тощо.

Всі вправи повинні мати логічну послідовність у виконанні і залежати від ступеня труднощів. Під цим кутом зору можна розрізнити повністю залежні (рецептивні і рецептивно–продуктивні), частково залежні (рецептивно–репродуктивно–продуктивні) і незалежні (продуктивні) систематизаційні вправи.

Повністю залежні вправи, наприклад:

- Підберіть антоніми:

analytisch, real, synthetisch usw.

- Які слова не підходять до цієї групи?

Schwach, diszipliniert, usw.

- За якими критеріями підбиралася така група слів?

Roman, Epik, Literatur, Drama ...

У частково залежних вправах лексичний матеріал, який систематизується, розглядається як вихідна база для подальшої систематизації. Сюди належать вправи на доповнення або розширення інформації.

Наприклад: Доповніть (допишіть), як проходить планування в межах DAAD?

Langfristig, gemeinsam ...

Незалежні систематизуючі вправи характеризуються тим, що студенти викликають із пам'яті слова в межах певного комунікативного завдання і упорядковують їх за допомогою наочності:

– Назвіть всі предмети, які ви бачите на картинці.

Систематизація, як правило, веде до логіко–дискурсивних та мовленнєво–когнітивних процесів. Послідовність виконання вправ на систематизацію залежить від мовленнєво–розумової діяльності студентів і результату цієї діяльності.

Найбільш ефективними у плані розвитку вільного мовлення доказують саме компонентні вправи на систематизацію лексики.

Підготовчі компонентні вправи для реактивації вже існуючих іншомовних знань сприяють утворенню нових форм слів та граматичних категорій.

При вивченні теми "Die Stadt" на 3–му курсі можна спочатку запропонувати вправи, які підготують студентів до подальшого комунікативного акту зі словом "empfehlen" (рекомендувати, радити):

1. Вправи на утворення нових слів (іменників, прикметників, дієслів тощо):

empfehlen: vorschlagen, anraten, zuraten ...;

empfehlen – Empfehlung, vorschlagen – Vorschlag;

eine Empfehlung geben, erteilen; einen Vorschlag machen.

2. Вправи за зразком з граматичними категоріями і функцією вищезгаданого слова:

Ich kann / Wir können (wollen) Ihnen einen Vorschlag machen.

Ein Besuch des Dresdner Zwingers sei empfohlen.

Der Besuch ... wäre zu empfehlen / empfehlenswert.

Ich würde den Besuch des Zwingers empfehlen ...

3. Вправи на модифікування спеціальної лексики з метою поради:

Das ist wichtig / interessant...

Das kann ein sehr schönes Erlebnis werden.

Besonders / auch / recht / noch ... empfehlenswert wäre ...

Darf ich Ihnen / Dir einen Vorschlag machen?

На наступному етапі рекомендуємо вправи на використання комунікативних актів в простих мовленнєвих діях. Мета цих вправ – свідоме використання іншомовних систематизованих знань лексики у простих ситуативних контекстах. На цьому етапі відбувається розвиток комунікативної діяльності завдяки використанню різноманітних мовних засобів та враховуються інтереси, особисте ставлення, оцінка цінностей, почуттів.

Спочатку відбувається репрезентація ситуації іноземною мовою, а далі постановка завдань:

Sie sind Teilnehmer der ukrainischen Delegation in der Stadt Dresden. Sie kennen Dresden gut und können Empfehlungen den neuen Teilnehmern geben.

– Empfehlen Sie den neu Angekommenen den Besuch der Dresdner Gemäldegalerie!

– Empfehlen Sie den Musikinteressierten den Besuch einer geeigneten Stätte!

– Empfehlen Sie die Stadtrundfahrt!

Наступний етап – це застосування комплексних іншомовних комунікативних дій зі свідомим і частково автоматизованим використанням систематизованих мовних одиниць. Завдання виходять з нових ситуативних контекстів. Вихідною ситуацією, яку варто розширити та розвивати, може бути така:

Ukrainische Studenten mit wechselnden Interessen wünschen sich über Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in Dresden beraten lassen. Die Informationsgrundlage bildet dazu ein Monatsheft von "Dresden – Information".

Подальші презентації ситуацій можуть відбуватися через комплектні постановки завдань з варіюванням домінуючої мовленнєвої дії. Це може відбуватися завдяки таким завданням:

– Ein ukrainischer Tourist möchte sich selbständig über die Stadt Dresden informieren. Sie wollen ihm helfen. Empfehlen Sie den Kauf eines "Tourist – Stadtführer – Atlas" von Dresden, und loben Sie dessen Informationsgehalt.

Це завдання включає вправи на використання систематизованих мовних засобів для рекомендації, схвалення, оцінювання тощо.

– Ein ukrainischer Tourist will sich aktiv erholen. Empfehlen Sie den Besuch einer Sportstätte (eines Schwimmbades, Stadions, einer Mini – Golf – Anlage), indem Sie feststellen, wo und wann Sport getrieben werden kann.

Це завдання вимагає рекомендації мовних засобів для систематизації можливої інформації.

– Ein Tourist hat wissenschaftliche Interessen. Er will sich weiterbilden. Empfehlen Sie ihm die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Konferenz in der Technischen Uni Dresden. Begründen Sie Ihre Auswahl.

Тут даються можливості для використання систематизованих мовних засобів для рекомендації з іншомовними елементами узагальнення.

Sie haben an einer Stadtrundfahrt teilgenommen. Berichten Sie über den Verlauf dieser Exkursion und empfehlen Sie dabei die Besichtigung einer Sehenswürdigkeit, die Sie besonders beeindruckt hat:

- als Exkursionsbericht für die Chronik,
- als Presseinformation für die Universitätswandzeitung,
- als Wandzeitungsbericht in der Rubrik "Wir empfehlen".

У даному випадку можна запропонувати студентам заповнити таблицю де знаходяться цікаві місця міста.

Ситуативні і тематичні підходи наближаються один до одного, якщо беруться до уваги асоціативні зв'язки між словами, наявні у лексичній структурі мови як відображення єдності світу у свідомості носіїв мови. Тематичні ряди слів виходять з більш широкого об'єднання – до лексико–семантичних полів. Вступаючи в синтагматичні відносини, ці одиниці формують комунікативні ситуації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Свідоме поетапне засвоєння іншомовного комунікативного акту, потім його часткове і повністю автоматизоване застосування в різних ситуаціях і підтемах доводить, що теми і ситуації можна комбінувати, розширювати, а мовні засоби диференціювати, переносити, координувати та інтегрувати, систематизуючи їх лексичний зміст. Компонентні вправи забезпечують у цьому процесі ізоляцію важливих для засвоєння мовних засобів і можуть бути передумовою для іншомовної комунікативної дії.

Отже, засоби та прийоми систематизації лексики різноманітні. Та всі вони можуть використовуватися з метою формування комунікативних умінь та навичок. Специфіка умов і цілей навчання іноземних мов дає можливість вважати цю роботу необхідною, доречною та обґрунтованою.

Література:

1.Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке. В сб.: Вопросы методики преподавания иностранных языков. – Тула, 1999.

2.Коростелев В.С. Сущность процесса формирования лексических навыков при коммуникативном методе обучения говорению. В сб.: Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1990.

3.Fürster, U. Zur Aktivierung und Reaktivierung sprachlicher Kenntnisse im Fortgeschrittenenunterricht. In: Da F, 3 / 1974

4.Löschmann M.: Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit. Reihe: Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1981.

5.Doye, Peter. Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. 4 Aufl., Hannover / Dortmund 1975.

6.Scherfer, Peter. Zwei Anregungen für kreatives Wortschatzlehren und – lernen. В сб.: Der Fremdsprachliche Unterricht, H. 100. 1990.

НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ

Постановка проблеми. Метою сучасного етапу розвитку суспільства є проблема формування цілісної творчої особистості майбутнього фахівця. У зв'язку з цим гостро поставлені завдання перед вищою школою підготувати творчого фахівця. Сьогодні шаблони як у науці, так і в освіті відійшли в минуле. Вища освіта стає складною організованою системою, спрямованою на підготовку фахівця нового типу, суттєве значення в якій набуває творчість. Як відомо, творча особистість характеризується тим, що суб'єкт створює новий продукт і з'являються новоутворення у пізнавальній діяльності. У зв'язку з цим актуальним є вивчення тих чинників, що сприяють розв'язанню нестандартних психологічних задач. Тому підготовка творчого практичного психолога набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі творчості, в тому числі і творчому мисленню дозволяє виділити три напрямки:

- теоретичний аспект творчості;
- практичний, з точки зору «продукту творчості» у різних сферах;
- психологічний напрямок, що спрямований на формування оптимальних методів навчання, на розвиток творчих здібностей, практичних дій, тобто на розв'язання таких питань, що пов'язані з тим, як вчити і чому вчити майбутнього фахівця.

Ми спробуємо зупинитися на дослідженнях, в яких вчені звертають увагу щодо розглядання проблеми творчості як однієї з передумов формування фахівців вищої школи системи Міністерства з надзвичайних ситуацій.

На сучасному етапі становлення психолого–педагогічної науки здійснюються досить значні спроби розробки проблеми креативності в навчально–виховному процесі. Фундаментальні дослідження Д.Б.Богоявленської, І.С.Волошук, Дж.Гілфорда, В.М. Дружиніна, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьова, А.П.Шуміліна, А.М.Якобсон та інших вчених, які висвітлюють різні аспекти цієї складної проблеми, свідчать про певну зацікавленість до неї і спонукають до пошуку нових перспективних підходів у навчанні. Звернемося до аналізу творчості та креативності.

Слід зазначити, що феномен творчого потенціалу цікавив людство з давніх часів. Встановлено, що в Єгипті, Індії, Китаї, Греції були перші спроби виявити і описати психологічні властивості людської істоти, які суб'єктивно уможливають реалізацію тих чи інших творчих актів.

Проведені в різні роки психологічні дослідження показали роль рівня інтелектуального розвитку в структурі загальної творчості. Разом з тим, в переважній більшості наукових концепцій творчості передумови її розвитку пов'язують з творчими можливостями і здібностями суб'єкта. Інтерес до цієї проблеми обумовлено, з одного боку, розвитком нових технологій, а з іншого підготовкою творчого фахівця, зокрема майбутнього психолога системи МНС.

Існують різні напрямки творчості: інтелектуальна, мотиваційна та ін. У зв'язку з тим що нас приваблює проблема професійного становлення спеціаліста, то свою увагу ми звернули на інтелектуальну творчість, що являє цілісний об'єкт і до неї слід підходити з різних боків і використовувати різноманітні експериментальні дослідження.

Психологія творчості спрямована на вивчення творчого потенціалу суб'єкта у різних видах діяльності. Д.Б.Богоявленська, вивчаючи творчий потенціал людини, творче мислення розглядає як один з його компонентів. В її працях розкриваються питання психології творчості: виділені одиниці творчості, вивчена структура творчих здібностей, зокрема, творче мислення. Вченою було розроблено психодіагностичний метод «креативне поле». Воно побудовано за принципово новим типом

експерименту, який моделює реальну пізнавальну ситуацію у процесі навчання і дозволяє дослідити реалізацію творчого потенціалу суб'єкта (3).

У середині ХХ століття у дослідженнях американського психолога Дж. Гілфорда народжується сучасна психологія творчості (психологія креативності). Вивчаючи інтелектуальні здібності людини, структуру інтелекту, вчений у своїх експериментах виділив два типи мислення: дивергентне та конвергентне. Дивергентний тип мислення пов'язаний з продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації. На основі отриманих результатів Дж. Гілфорд креативність охарактеризував шістьма параметрами:

- здатністю до виявлення і формування проблеми;
- схильністю до генерування великої кількості ідей;
- гнучкістю до продукування найрізноманітніших думок;
- оригінальністю відповідати на подразники нестандартними способами;
- здатністю вдосконалювати сприйнятий об'єкт, доповнюючи певними деталями;
- здатністю розв'язувати проблеми шляхом відповідних аналітико-синтетичних операцій.

На основі теоретичних підходів Дж. Гілфорд зі своїми співробітниками розробив тестову програму вивчення творчої обдарованості «АРР».

Проблемою творчості займався і російський дослідник В.Т.Кудрявцев, який творчість розглядав як процес і в своїх працях розкрив динаміку творчої діяльності суб'єкта (7).

Серед вітчизняних вчених вивчення феномену творчості пов'язане з іменем відомого українського психолога В.О.Моляко, який займався дослідженням формування та реалізації творчості в діяльності, зокрема у різних її сферах. Ним розроблена унікальна система розвитку та діагностики творчих здібностей «КАРУС» (аббревіатура від назви стратегій рішення творчих задач – комбінування – аналітичний метод – реконструювання – універсальна й випадкова підстановка – спонтанність (8,9).

М.О.Холодна вивчала проблеми інтелектуальної обдарованості та її зв'язок з творчою діяльністю. У якості критеріїв вчена розглядає комплекс певних властивостей креативності:

- швидкість (кількість ідей, що виникали за одиницю часу);
- оригінальність (здатність висувати рідкі ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих типових відповідей);
- сприйнятливність, а також готовність гнучко й швидко переходити від однієї ідеї до іншої);
- метафоричність (готовність працювати в фантастичному контексті; використовувати символічні асоціативні засоби для висловлювання своїх думок, а також вміння в простому бачити складне, і, навпаки, в складному – просте (12).

Останні розробки в сфері психології творчості – це дослідження, започатковані в лабораторії здібностей і професійно важливих якостей Інституту психології РАН під керівництвом В.М.Дружиніна. Ключова ідея нинішнього стану психологічних досліджень творчості – виділення і принципове розведення в контексті явища творчості двох її основних форм: потенційної та актуальної творчості (6).

Таким чином, проблема творчості, зокрема творчого (продуктивного, дивергентного мислення) завжди привертала до себе увагу широкого кола фахівців. У наш час зазначена проблема набула особливої уваги, є всі підстави сподіватися, що найближчі роки стануть роками її подальшого розвитку у зв'язку з підготовкою творчої особистості рятівника.

У процесі підготовки майбутнього фахівця суттєву роль відіграє творче мислення. Мислення виникає завжди в ситуації рішення задачі, воно спрямовано на пошуки невідомого. У ході розв'язання задачі курсант повинен здійснити вибір найбільш оптимальний з варіантів. Творче мислення спрямоване на рішення таких

задач, коли курсант не має готових способів розв'язання. Воно спрямоване не тільки на пошук рішення, а й на перетворення відомих способів.

Мета роботи полягала у виявленні рівня сформованості пошуку нетрадиційних способів рішення навчальних задач курсантами. Експериментальні задачі склалися з декількох підзадач.

Виклад основного матеріалу. Діагностичне дослідження проведено на базі Університету цивільного захисту України. У дослідженні прийняло участь 48 курсантів четвертого, третього та другого курсів. В ході дослідження була використана модифікація методики Л.М.Попова.

Отримані результати дозволили виявити різні рівні сформованості «способів дій» у курсантів при рішенні нестандартних задач і розподілити їх на чотири групи у відповідності чотирьох рівнів: високий, середньо високий, середній і низький. До високого рівня віднесені результати тих досліджуваних, які у ході розв'язання задач здійснювали самостійно пошукову діяльність. У процесі виконання завдання курсанти проявляли активність, самостійність, зверталися до теоретичного матеріалу, простежувався аналіз досвіду раніше розв'язаних типових задач. Вони виділяли типові задачі, визначали їх кількість, про що повідомляли експериментатора. Самостійно і нетрадиційно курсанти намагалися відшукати залежність між задачею і підзадачею. У ході виділення підзадач у досліджуваних простежувалася самостійність, ініціатива, що позитивно впливало на отримання кінцевого результату. У ході рішення вони аналізували поетапно отриману інформацію і весь час зверталися до контролю за виконаними діями. Під час рішення учбових задач спостерігалась свобода в діях і міркуваннях. У ході виконання експериментального завдання у досліджуваних цієї групи чітко простежувалися властивості творчого мислення. Їх дії були спрямовані на самостійний пошук логічних залежностей, на використання нетрадиційних дій і способів рішення задач. У всіх курсантів цієї групи було виявлено інтерес до рішення, до нових дій, і вони захоплені були завданням. З викладачем при роботі склався діловий контакт у спілкуванні. У кількісному відношенні ця група склала 13,5%.

17,6% курсантів середньовисокого рівня виявили активність, але спостерігалась часткова самостійність. Вони не завжди зверталися самостійно до аналізу теоретичного матеріалу, не всі типові задачі в ході рішення були виділені. При знаходженні залежності між задачею і підзадачею зверталися за допомогою до викладача. Не систематично у них простежувався контроль за виконаними діями. Не у всіх спостерігався самостійний пошук логічних залежностей і використання нетрадиційних способів розв'язання задач. Інтерес до завдання не був протягом всього часу. Більшість з піддослідних цієї групи не встановила контакт з викладачем.

Звернемося до аналізу результатів, які були отримані після виконання завдання курсантами середнього рівня. У них виявилася тенденція до простого перебору варіантів, пошук був відсутній. У них виникали труднощі при виділенні підзадач, встановленні між ними певної залежності, а це гальмувало сам процес рішення. Досліджувані цієї групи експериментальне завдання виконували повільно, без ініціативи. Виявлено негативні реакції на невдачі. Інтерес до рішення не виявився. У процесі взаємодії з викладачем курсанти обмежувалися лише відповідями на окремі запитання з його боку. Кількісні результати цього рівня склали 38,4%.

Нарешті до низького рівня було віднесено курсантів, які не виконали завдання. Вони були не в змозі виділити підзадачі, поставлені питання підміняли іншими (30,5%).

Висновки. Можемо зробити такі узагальнення:

1. В процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста системи МНС недостатньо приділяється уваги щодо формування творчого мислення. У ході рішення навчальних задач від курсантів не вимагають використовувати різні дії і не пропонують розв'язувати задачі з підзадачами.

2. Значна кількість курсантів вважає, що успіх рішення залежить від витрат часу, а не від пошуку нового способу дій. Це пов'язано з тим, що досліджувані звикли розв'язувати однотипні задачі.

3. При сформованому творчому мисленні у курсантів простежується здатність до самостійного пошуку способів рішення, виявлена ініціатива до встановлення логічних зв'язків між підзадачами, що сприяє усвідомленню змісту задачі, пошуку нових способів дій при розв'язанні нестандартних задач.

Отже, формування творчого мислення залежить від розв'язання різноманітних задач, а не типових. У зв'язку з цим викладачі ВНЗ в ході професійної підготовки майбутніх фахівців повинні використовувати на практичних та лабораторних заняттях різноманітні задачі.

Література:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань. Изд-во Казанского университета. – 1983. – 238 с.
2. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. – СПб, РХП. – 1997. – 237 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия. 2002. – 337 с.
4. Борзова В.А., Борзов А.А. Развитие творческих способностей. – Самара: Самарский Дом печати, 1994. – 315 с.
5. Волошук И.С. Научно-педагогические основы формирования творческой личности. – К.: Педагог.думка. – 1998.
6. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. – М.: Наука, 1994. – 353 с.
7. Кудрявцев В.Т. Формирование творческих способностей человека: проблемы методологии // Современный проблемы теории творчества. – М.:1992.
8. Моляко В.А. Психология решения творческих задач. – К.: Рад.школа, 1993 – 94 с.
9. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004, – № 8. – С 1–4.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер. – 2000. – 720 с.
11. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. СПб: Питер, 2002. – 160 с.
12. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. С. 32 – 39.

Колган Т.

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНЦІЯ” ТА “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті розглядаються основні погляди на визначення понять „компетентність”, та „компетенція”, у науково-педагогічній літературі, відмінні та спільні риси у тлумаченні цих термінів, окреслюються проблеми їх розрізнення.

Ключові слова: компетенція, компетентність, педагогіка, термін, поняття, педагогічна наука, освіта.

Постановка проблеми... Сучасна шкільна освіта в Україні спрямована на надання учневі необхідних знань, вироблення умінь і навичок, за період навчання він має засвоїти багато фактичного матеріалу. Натомість школа не достатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікативні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці тощо. Зміст освіти сьогодні не зовсім відповідає потребам суспільства та ринку праці, не завжди спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей.

Актуальність статті зумовлена тим, що в ній зібрано й проаналізовано сучасні погляди на зміст понять “компетенція” і “компетентність” у сучасній педагогічній науці.

Аналіз основних досліджень і публікацій... Проблемі визначення та розрізнення понять “компетенція” та “компетентність” присвячено низку праць, серед яких дослідження як російських (М. Рижаків, А. Хуторянський, Ю. Булігін, М. Холодна), так і вітчизняних вчених (Л. Сохань, І. Єрмаков та ін.).

У сучасній педагогічній науці є три підходи до визначення цих понять. Прихильники першого періоду – Т.Гудкова, С.Дружилов, А.Миролюбов та ін., другого – К. Махмурян, І. Перестроніна, В. Софронова та ін., третього – Н. Бібік, О. Пометун та ін.

Але на початку ХХІ ст. у сучасній педагогіці ще немає чіткого розмежування та однозначного тлумачення цих термінів.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз наукових розвідок щодо тлумачення цих термінів. Мета зумовлює вирішення таких завдань:

вирішення таких завдань:

а) проаналізувати наявні погляди на визначення понять “компетенція” і “компетентність”;

б) з’ясувати основні ознаки кожного з цих понять;

в) визначити відмінності між поняттями “компетенція” і “компетентність” у сучасній педагогіці.

Виклад основного матеріалу дослідження... Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards of Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначають як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання чи роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність чи виконувати функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії чи виду діяльності [10].

Українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому розумінні, який пропонують європейські країни. Хоча в проекті освітніх стандартів є спроби закласти досягнення учнями компетентностей в основу освітніх галузей, на сьогодні ще немає системного та взаємоузгодженого підходу до систематизації поняття компетентності та ключових життєвих компетентностей. Визначення й трактування цих понять є постійним предметом дискусій науковців.

У педагогічній літературі найчастіше використовують терміни “компетенція”, “компетентність”. Їх часте застосування цілком виправдане, особливо у зв’язку з необхідністю модернізації (оновлення) змісту освіти. Якщо шкільні програми ХХ ст. були побудовані за змістом (грунтовно описувалося те, що вивчається), то на початку ХХІ ст. – на компетентнісних началах. Вони передбачають формування ключових компетенцій, тобто тих надбань особистості, без яких людина не може успішно адаптуватися і самореалізовуватися у будь-якому соціумі.

Наприклад, ужиті в однаковому значенні терміни “комунікативна, мовленнєва, мовна компетенція” [4, 7].

Оскільки поняття “компетентність” у психолого–педагогічній літературі остаточно не визначено й здебільшого вживають інтуїтивно, тому виникла потреба у точному визначенні понять “компетентність” та “компетенція”.

Водночас констатуємо, що більшість словників по–різному подають визначення цих термінів. Великий тлумачний словник сучасної української мови (за ред. В. Бусела) подає вельми схожі трактування цих загальних понять: “Компетентний – 1) який має достатні знання в якій–небудь галузі; який з чим–небудь добре обізнаний; тямущий // який ґрунтується на знанні; кваліфікований (у 2 знач.); 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний” [3, 445]. “Компетентність – властивість за значенням компетентний” [3, 445]. “Компетенція” –

1) добра обізнаність із чим–небудь; 2) коло повноважень якої–небудь організації, установи або особи” [3, 445].

Сучасний тлумачний словник української мови (за заг. ред. В. Дубічинського) дає таке визначення: “Компетентний [лат. *competens* (*competentis*) – відповідний, здібний] – 1) який має ґрунтовні знання в певній галузі; тямущий; 2) який має певні повноваження; повновладний” [11, 411]. “Компетенція – 1) добра обізнаність із чимось; 2) коло повноважень певної організації, установи або особи” [11, 411].

Подібне визначення знаходимо й у тлумачному словнику А. Івченка: “Компетентний [лат. *competens* (*competentis*) “відповідний, спроможний”] – 1) який має достатні знання в певній галузі; 2) який має певні повноваження” [5, 189]. “Компетенція [з лат. *competentia* “відповідність, узгодженість”] – 1) добра обізнаність із чим–небудь; 2) коло повноважень якої–небудь організації, установи або особи” [5, 189].

Трапляються також і випадки, коли у словниках подають тільки одне визначення: чи “компетентний – обізнаний в певній галузі; знаючий; який за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що–небудь” [7, 114] чи “компетенція (лат *competentia* – узгодженість, з’єднання) – коло повноважень (прав та обов’язків) будь–якої організації, установи чи посадової особи; коло питань, у яких ця особа має певні знання, досвід [7, 112].

Інколи укладачі сучасних словників подають і таке трактування: “компетентний – обізнаний, досвідчений у певній галузі, якомусь питанні (який ґрунтується на знанні); 2) який має певні повноваження; компетенція, компетентність – спільнокореневі слова” [12, 452].

Ця схожість не є випадковою, адже ці поняття мають одне джерело походження: “лат. *competentia* – узгодженість, відповідність, а *com* – *peto* – відповідати, бути придатним, здатним” [8, 217].

У словнику іншомовних слів поняття “компетентний” тлумачать як “знаючий, обізнаний в певній галузі; що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що–небудь, судити про що–небудь” [9, 329]. Поняття “компетентність” визначає авторитетність, обізнаність особистості. А “компетенція” розкривають як “коло повноважень якої–небудь установи або особи, коло питань, у яких ця особа має знання, досвід” [9, 329].

В. Шапар – укладач сучасного тлумачного психологічного словника – подає лише визначення терміна “компетентність”: “від лат. *competens* – відповідний, здатний – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням” [15, 203].

У наведених визначеннях поняття “компетентність” має декілька трактувань через різні поняття: професійна діяльність, авторитетність, обсяг повноважень, знання, досвід чи розкриття через поняття “компетенція”.

Зміст поняття “компетенція” – сукупність прав і обов’язків, якими в певній галузі діяльності наділені організації чи особи.

Зазначимо, що в сучасному науково–педагогічному обігу паралельно вживають два терміни: “компетенція”, “компетентність”.

Так відомий російський педагог А. Хуторський пропонує відрізнити синонімічні поняття “компетентність” (володіння людиною відповідною компетенцією) і “компетенція” (сукупність взаємопов’язаних якостей особистості) [14].

Російські вчені С. Шишов, В. Кальней характеризують компетентність як можливість установлення зв’язку між знаннями та ситуацією, як здатність знайти процедуру (знання в дії), що відповідає проблемі [16].

Ю. Булигін у своєму визначенні компетентності наголошує на управлінському компоненті, тобто здатності особи вирішувати питання чи виробляти управлінські рішення [2].

Поняття “компетентність” і “компетенція” знаходяться зараз в центрі світової думки: німецькі дослідники. Наприклад, Karin Wolff зазначає, що компетентність є результатом вправління в певній сфері, знання чи діяльності (компетенції) [6].

Упродовж останнього десятиріччя в українській педагогіці ведуться розмови щодо розрізнення та розуміння понять “компетенція” та “компетентність”.

Т. Щербань зауважує, що компетенція – це здатність особистості, яка розвивається та набувається завдяки навчанню [17].

С. Бондар наголошує, що компетенції – це вміння розв’язувати проблеми, а компетентність – це здатність діяти [1].

На думку вітчизняних науковців компетентність виступає як дієва якість особистості, що включає в себе певні знання, уміння та навички.

Отже, аналіз різноманітних наукових джерел дає можливість виділити три підходи до визначення змісту цих понять та співвідношення між ними.

Прихильники першого підходу (Т.Гудкова, С.Дружилов, А.Миролюбов та ін.) визначають ці терміни як синоніми.

Компетенцію вважають складовою компетентності представники другого підходу (К. Махмурян, І. Перестроніна, В. Софронова та ін.).

Але більшість вітчизняних педагогів (Н. Бібік, О. Пометун) визначають “компетенцію” як коло повноважень певної особи в якійсь сфері, а “компетентність” – узагальнену здатність особистості до діяльності. Це третій підхід у визначенні змісту цих понять.

На основі зробленого аналізу психолого–педагогічної наукової літератури під компетентністю розуміємо загальну здібність особистості, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню. Тобто якості, які дозволяють особистості здійснювати діяльність цілісно (див. рис. 1).

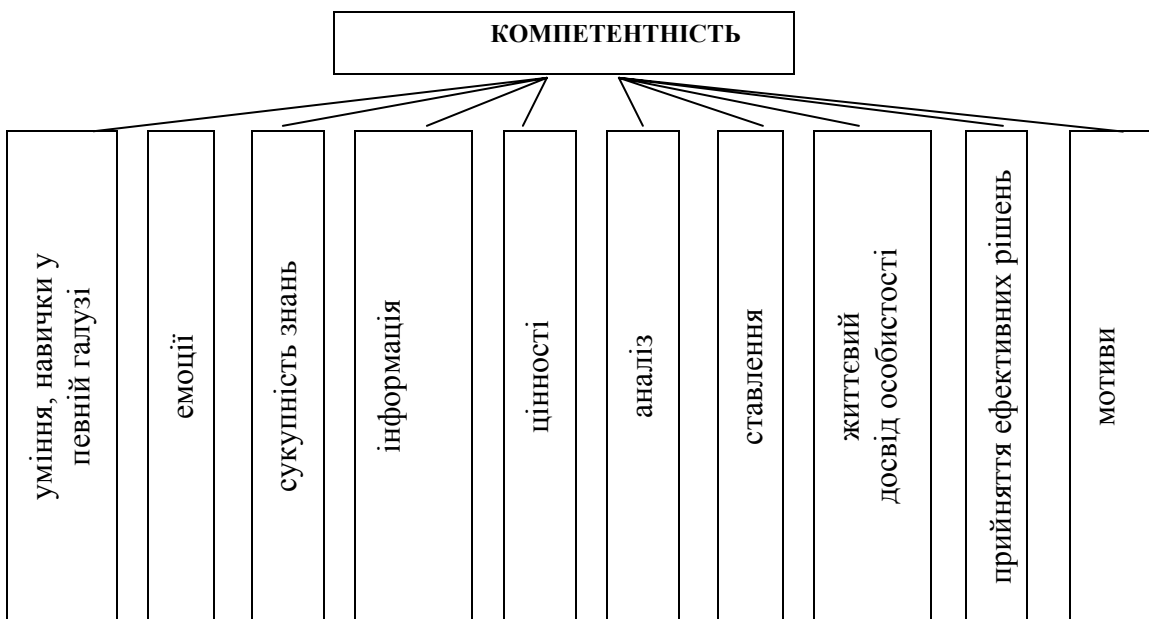


Рис. 1. Схема змісту поняття “компетентність”.

Під компетенцією розуміємо коло повноважень питань, у яких ця особа має знання, досвід (уміє оперувати набутими компетентностями) (див. рис. 2).

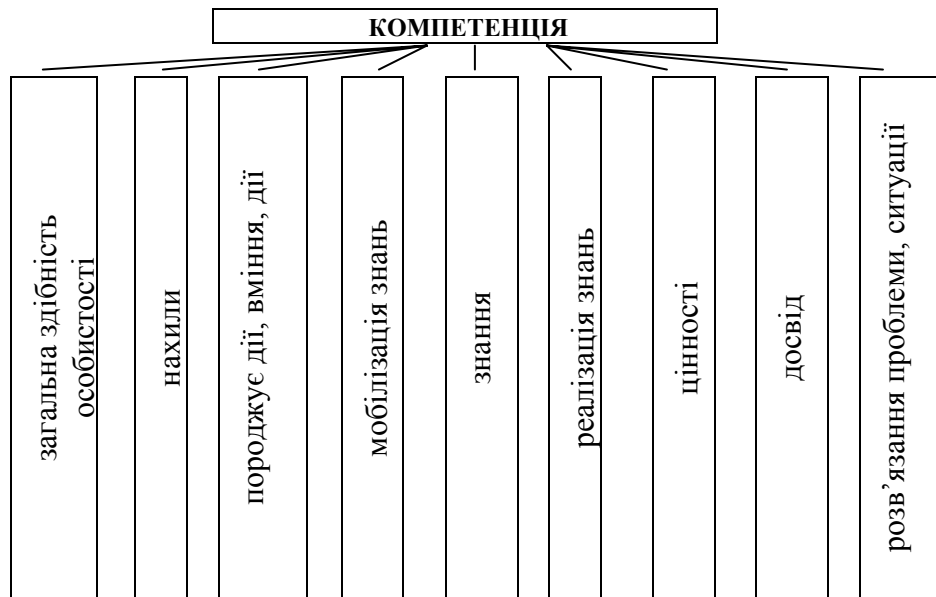


Рис. 2. Схема змісту поняття “компетенція”.

Висновки... Отже, підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що терміном “компетентність” позначають володіння людиною певною компетенцією. Якщо вона є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність, у цьому випадку, є якістю особистості, що необхідна для ретельної (якісної) діяльності в певній сфері.

Основною ж особливістю компетентності (у педагогіці) є те, що компетентність не тлумачать як специфічні предметні вміння та навички, абстрактні, мисленнєві чи логічні операції (хоча вони є її підґрунтям), а розуміють як конкретні життєві навички та вміння, що необхідні людині будь-якого віку, професії тощо.

У перспективі дослідження – подальше вивчення понять “компетенція” і “компетентність” у сучасній педагогіці.

Література:

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
2. Бульгін Ю.Е. Организация социального управления (основные понятия и категории). Словарь–справочник. – К: Вища шк., 1999. – 256с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року № 24 // Інформ. зб. МОН України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.
5. Івченко А. Тлумачний словник української мови. – Харків: Фоліо, 2000. – 540с.
6. Karin Wolff: Klasse Schule – starke Kinder. Ideen, Projekte und Perspektiven für Hessen. Wiesbaden, 2007. – 156S.
7. Короткий тлумачний словник української мови (Уклад.: Д.Г. Гринчишин, Л.Л.Гумецька, В.Л. Карпова та інші; Відп. ред. Л.Л. Гумецька). – К.: Рад. школа, 1978. – 296с.
8. Латинско–русский словарь / ред. И.Х. Дворецкий. – 2–е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1976. – 1096 с.
9. Словник іншомовних слів / Під ред. І.В. Альохіна і проф. Ф.М. Петрова. – К.: Державне вид-во політичної літератури УРСР, 1951. – 764с.
10. Spector, J. Michael – de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence,

Competencies and Certification. – p.1.

11. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х.: ВД “Школа”, 2006. – 1008с.

12. Тлумачний словник української мови: Понад 12 500 статей (близько 40 000 слів) / За ред. д-ра філол. наук, проф. В.С. Калашника. – Х.: Прапор, 2002. – 992с.

13. Украинский Советский Энциклопедический Словарь: В 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др. – К.: Глав. ред. УСЭ. – 1998. – Т.2. – 768с.: ил.

14. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

15. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640с.

16. Шишов С., Кальней В. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320с.

17. Щербань Т.М. Мистецтво управління – це передусім мистецтво бути чесним // Освіта і управління. – 1998. – Т.2. – № 4. – С. 83–90.

Кривильова О.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК КРОК ДО ВХОДЖЕННЯ У БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

У статті наводиться інформація щодо організації самостійної діяльності студентів, яка є важливою в умовах входження у Болонський процес. Надається зміст дисципліни «Основи самостійної навчальної діяльності», мета якої ознайомити студентів з видами самостійної роботи та засобами їх виконання, сформуванню умінь аналізувати науково-педагогічну літературу, висвітлювати результати науково-теоретичних і дослідницьких пошуків у курсовій, дипломній, магістерській роботах.

Ключові слова: Болонський процес, самостійна діяльність, науково-дослідна діяльність студентів.

Постановка проблеми. Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Не стала винятком і освіта, особливо вища школа. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Постає нагальна потреба у трансформації науково-дослідної роботи студентів. Значний ріст наукового знання та широке застосування його в усіх сферах суспільного життя, особливо впливає на перебудову вищої школи. Тому створення і введення у навчальний процес університетів нових форм і методів для засвоєння нових знань та підняття на істотно вищий рівень науково-дослідної діяльності студентів є логічною неминучістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-дослідна робота студентів була об'єктом вивчення В.Галузинського, С.Бризгалової, Г.Чернобильської, В.Омеляненка та інших. У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки з'явилися праці, в яких висвітлюються методологічні проблеми організації індивідуальної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (І.Бабін, Я.Болюбаш, В.Грубінко, М.Степко, В.Шинкарук та інші).

Але на сьогодні ще не достатньо розкрита поетапна підготовка студентів до науково-дослідної роботи починаючи з першого курсу навчання у вищому навчальному закладі.

Постановка мети і завдання статті. Саме тому метою статті є обґрунтування необхідності впровадження поетапної підготовки студентів до науково-дослідної роботи. Завданням публікації є розкриття сутності науково-дослідної роботи студентів та змісту дисципліни «Основи самостійної навчальної

діяльності».

Виклад основного матеріалу. Як відомо Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників, мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи. Для досягнення цієї мети було запропоновано прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; увести в своїй основі двоступеневу структуру вищої освіти; увести взаємовизнаний на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії; використати єдину систему кредитних одиниць (систему ECTS), яку ще називають системою кредитних одиниць, системою кредитних заліків, системою кредитних рівнів, системою залікових одиниць, кредитною системою взаємовизнання тощо; увести уніфіковані і взаємно визнані на європейському просторі додатки до диплома; напрацьовувати, підтримувати і розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки відповідно до вимог ENQA; усунути наявні перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи [1].

На цей час досить масштабним є впровадження системи академічних кредитів, аналогічних Європейській кредитно–трансферній системі. Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу, включно з програмами післядипломної освіти. ECTS стає багатоцільовим інструментом визнання й мобільності, засобом реформування навчальних програм. Важливим моментом запровадження акумулюючої кредитної системи є можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо.

Запровадження кредитної системи обумовлює кредитно–модульну організацію навчального процесу. Кредитно–модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів). Вона зменшує навантаження студентів за рахунок відсутності сесії, але потребує більшої орієнтації на самостійну діяльність студентів. В окремих країнах як умову нарахування кредитів ставлять вимогу: навчальне навантаження має містити в собі 50 і більше відсотків самостійної роботи студента.

Самостійна робота є основним способом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача. Час, відведений для самостійної роботи студента, повинен становити 25% кредиту. Зміст самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни визначається робочою навчальною програмою дисципліни та методичними рекомендаціями викладача. Самостійна робота студентів забезпечується всіма навчально–методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, навчально–лабораторним обладнанням, інтерактивними навчально–методичними комплексами дисциплін, електронно–обчислювальною технікою тощо. Студентам також рекомендується для самостійного опрацювання відповідна наукова література та періодичні видання. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів: списки рекомендованих джерел, питання для самоконтролю, тести, пакети контрольних завдань, електронні версії лекцій тощо. Самостійна робота студента над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах і лабораторіях, комп'ютерних класах, а також у домашніх умовах. Викладач визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, здійснює діагностику якості

самостійної роботи студента (як правило, на індивідуальних заняттях), аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента.

Індивідуальна робота студентів є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Індивідуальні заняття проводяться під керівництвом викладача з одним або кількома студентами в позааудиторний час за окремим графіком, складеним кафедрою та затвердженим деканом факультету. Індивідуальні заняття на молодших курсах спрямовуються здебільшого на поглиблення вивчення студентами окремих навчальних дисциплін, на старших вони мають науково-дослідний характер.

Науково-дослідна робота студентів вищого закладу освіти є одним із напрямків їх самостійної роботи. Поняття науково-дослідної роботи студентів охоплює два взаємопов'язаних елементи: навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації і методики наукової творчості; наукові дослідження, які здійснюють студенти під керівництвом професорсько-викладацького складу.

Для науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних закладів освіти характерна єдність цілей і напрямків навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи, що реалізується в навчальному процесі і в позанавчальний час. Це забезпечує їх безперервну участь у науковій діяльності упродовж навчання.

Зміст і структура НДРС забезпечують послідовність її засобів і форм відповідно до логіки і послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь і навичок у процесі виконання ними наукової роботи [3].

Зміст і характер науково-дослідної роботи студентів визначаються:

- проблематикою науково-дослідницької і науково-методичної діяльності кафедр, факультетів вищого навчального закладу;
- тематикою досліджень, що здійснюються кафедрами у творчій співпраці із закладами освіти;
- умовами дослідної роботи студентів, наявністю бази дослідження, можливостей доступу до потрібної наукової інформації, наявністю бази дослідження, можливостей доступу до потрібної наукової інформації, наявністю комп'ютерної техніки, забезпечення науково-дослідної роботи студентів кваліфікованим науковим керівництвом.

Науково-дослідницька діяльність студентів вищого педагогічного закладу освіти здійснюється у таких напрямках:

- науково-дослідна робота, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів;
- науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства, у наукових гуртках, проблемних групах та інше;
- науково-організаційні заходи: конференції, конкурси, олімпіади та інше.

Науково-дослідницька робота студентів у межах навчального процесу є обов'язковою для кожного студента і охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- написання рефератів з конкретної наукової теми у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного і психолого-педагогічного циклів, фундаментальних і професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін та курсів спеціалізації;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт з елементами проблемного пошуку;
- виконання нетипових завдань дослідницького характеру під час педагогічної

(та інших видів) практики, індивідуальних завдань;

- розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, соціометрія та інше);
- підготовка і захист курсових та дипломних робіт, пов'язаних із проблематикою досліджень кафедр.

Належна організація науково–дослідної роботи студентів у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню ними навчальних дисциплін, дозволяє виявити свою індивідуальність, сформувати власну думку щодо конкретної дисципліни.

Науково–дослідна робота студентів поза навчальним процесом є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованого педагога і передбачає:

- участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій, лабораторій та інше;
- проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів;
- рекламну діяльність;
- написання статей, тез, доповідей, інших публікацій.

Якщо успіх самостійної роботи студента залежить від уміння організувати свій позааудиторний час, то результативність – від уміння організувати її викладачем.

Підготовка студентів до професійної діяльності стає результативною, коли вона здійснюється через навчальну роботу, покликану розвивати у них інтерес до науково–дослідної роботи; установку на творчу працю, вироблення раціональних умінь і навичок такої праці; практично регульовану самостійну роботу, мета якої – закріпити в майбутніх учителів сформований під час навчальних занять інтерес до науково–дослідницької діяльності, розвиток звички до систематичної розумової праці і вдосконалення навички праці з науковою літературою; науково–дослідницьку роботу, призначення якої полягає в тому, щоб озброїти студентів навичками дослідницької праці, методами науково–педагогічного дослідження, формування потреби в творчому підході до розв'язання професійних завдань.

Названі види діяльності студентів є складовими єдиної системи, елементи якої тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Характер кожного із зазначених видів діяльності впливає на зміст і результативність усіх складових системи підготовки студентів до науково–дослідницьких пошуків.

З метою формування умінь, необхідних для участі студентів у науково–дослідній роботі, на першому курсі вводиться дисципліна «Основи самостійної навчальної діяльності». Мета якої ознайомити студентів з видами самостійної роботи та засобами їх виконання, сформувати уміння аналізувати науково–педагогічну літературу, висвітлювати результати науково–теоретичних і дослідницьких пошуків у курсовій, дипломній, магістерській роботах.

В результаті вивчення дисципліни «Основи самостійної навчальної діяльності» студент повинен знати:

- методи опрацювання літератури й висвітлення її в рефераті, науковій доповіді (тезах, статтях), на конференції тощо;
- правила написання тез, анотацій, статей, рецензій, доповідей, рефератів, курсових робіт, дипломних проектів;
- особливості організації та здійснення самостійної дослідницької роботи;
- форми науково–дослідної роботи та засоби їх виконання;
- шляхи формування професійних умінь та особистісних якостей, засоби їх діагностики та корекції, умови побудови системи самонавчання та самовиховання.

Повинен вміти:

- загальнотеоретичні уміння: аналізувати теоретичні явища; обґрунтовувати проблему дослідження; застосовувати теоретичні знання на практиці; уміння застосовувати науково обґрунтовані рішення;

- методичні уміння: проводити експеримент; використовувати методи наукового дослідження; побудувати систему операцій дослідження;

– технічні уміння: користуватися бібліографічним, довідниковим каталогами; працювати з технічними засобами при дослідженні; ілюструвати таблиці, схеми, креслення; оформляти дослідну роботу.

Дисципліна містить два модулі:

1 модуль. Загальні положення організації самостійної навчальної діяльності:

«Організація самостійної роботи студентів та її значення», «Робота з літературними джерелами, бібліографічними виданнями, картотеками й каталогами», «Робота із навчальною літературою», «Практика як форма самостійної роботи студентів».

2 модуль. Організація науково–дослідної роботи студентів:

«Структура науково–дослідної роботи у вищому навчальному закладі», «Форми науково–дослідної роботи у вищому навчальному закладі», «Основи самоосвіти та самовиховання майбутнього фахівця», «Режим праці та відпочинку студентів».

Висновок. Таким чином, вже з першого курсу студенти занурюються у науково–дослідну діяльність, опановують необхідні знання та уміння, які є ведучими у виконанні цього виду діяльності. Оволодіваючи методологією, методикою і технікою науково–педагогічних досліджень, у них пробуджується інтерес до цієї важливої ланки навчально–виховного процесу у вищому навчальному закладі..

Література:

1. Болонський процес: Документи / Уклад.: З.І.Тимошенко, А.М.Грехов, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
2. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки: Наказ МОН від 23.01.2004 № 49 // Освіта. – 2004. – № 8. – 11–18 лютого. – С. 6–7.
3. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація і методика науково–дослідницької діяльності: Підручник для вузів. – Харків: ХДАК, 1998. – 98 с.

Махия Н.

РОЗРОБКА МОДЕЛІ ГУМАНІСТИЧНОГО УЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглядаються течії гуманістичної педагогіки в Німеччині, здійснюється їх критичний аналіз. Автор характеризує основні принципи та джерела формування гуманістичної концепції сучасної професійно–педагогічної теорії у високорозвинених німецьких землях. Особлива увага приділяється образу вчителя–гуманіста, визначаються його основні психологічні особливості, принципи гуманістичної поведінки. Окремо акцентується специфіка педагогічної підготовки майбутнього учителя–гуманіста.

Характерна особливість нашого часу – прагнення до гуманізації освіти. В основу гуманістично орієнтованої освіти закладені особливого типу відношення співтворчості, співпраці, поваги, уваги, щирості, правдивості. Підготовка учителя, який спроможний реалізувати у своїй професійній діяльності головні принципи гуманістичної педагогіки – невід’ємний чинник успішності вирішення поставленого завдання.

Можливості та перспективи гуманістичної орієнтації вищої педагогічної освіти в Україні широко розглядаються українськими науковцями. У цьому напрямі працюють такі видатні вчені як Ш.О. Амонашвілі., Г.О. Балл., С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн. та багато інших. Вивченню питань підготовки професійної діяльності вчителя у Західній Європі присвячені наукові праці Н.В.Абашкіної, Л.П.Пуховської, О.І.Огієнко, Н.В.Козак, Т.І.Вакуленко, Л.Г.Сақун, А.І.Турчина, В.А.Гаманюк та ін.

Ідеї гуманістичної педагогіки найбільшого поширення набули у Німеччині. Це пояснюється низкою причин, серед яких – потужний пласт культурно–педагогічної спадщини, прагнення подолати наслідки пануючої фашистської ідеології, реакція на

потреби постіндустріальної суспільної свідомості, високий потенціал економічного і освітнього розвитку суспільства.

За умов реформаційних процесів останніх років, система вищої педагогічної освіти в Німеччині все більше відчуває вплив гуманістичної педагогіки. По-перше, це ціла мережа семінарів, навчальних центрів та курсів, що готують учителів. Прикладом цьому можуть слугувати педагогічні семінари Вальдорфської школи, які дуже поширені у землях Німеччини. По-друге, це зміна навчальних планів та програм вищих педагогічних навчальних закладів щодо збільшення різноманітних практично-орієнтованих форм та методів навчання студентів, поглиблене ознайомлення із психологією особистості, педагогічною психологією, з різними методиками і тактиками психотерапевтичної роботи, методами психологічної підтримки особистості. По-третє, це зміна співвідношення фундаментальної і спеціальної освіти в університетах ФРН, коли час професійної спеціалізації повинен наступати лише після трьох років навчання, що виділяються на засвоєння студентами основ та навичок фундаментальних наук.

У центрі педагогічної концепції знаходиться проблема підготовки вчителя. Від того, наскільки він професійний, наскільки менш авторитарну позицію займає, чим більше уваги приділяє розвитку активності, самостійності, творчості учнів, тим більше від нього вимагається майстерності, тим різноманітнішою і глибшою повинна бути його професійна підготовка. Це положення переконливо підтверджується у сфері освіти і підготовки учительських кадрів у Німеччині, де відображаються провідні тенденції розвитку світового педагогічного процесу. Серед цих тенденцій варто виділити наступні:

1. Першочергова увага приділяється комплексу проблем, пов'язаних із особистісною самооцінкою, формуванням самосвідомості, створенням умов для самовизначення і саморозвитку.

2. Тенденції розвитку світової й німецької школи характеризуються чітко окресленим переходом у відносинах між учителем та учнем із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, діалогові відносини, що пропонує повну реалізацію свого потенціалу кожним із учнів при інтелектуально-духовній взаємодії з учителем, який спрямовує цей процес у найсприятливіше русло.

3. Відбувається акцентована увага на глибоко інтимних, самотутніх особливостях дітей, їх духовних якостях, переживаннях, на відміну від попередньої орієнтації на уніфіковану соціалізацію особистості, що ігнорує її індивідуальність. Помітно зростає бережливе відношення до приватної, усамітненої сфери людської душі.

У періодичних педагогічних виданнях Німеччини: “Die Deutsche Schule”, “Westermanns Pädagogische Beiträge”, “Bildung und Erziehung”, “Zeitschrift für Psychologie”, “Zeitschrift für Pädagogik” ведуться широкі дискусії щодо нового професійного образу учителя. Підтверджується високе суспільне значення його виховної місії, що відображається в підвищенні вимог до професійно-педагогічної підготовки учителя. Особливо вони зросли в зв'язку з посиленням соціальної ролі учителя, який повинен бути вільним, ініціативним, соціально відповідальним. У Німеччині склалося тверде переконання в тому, що хоча школу й не можна винуватити за всі недоліки суспільства, однак саме вона є соціальним інститутом, що несе відповідальність за підготовку освічених, гуманних людей, які в свою чергу будуть приймати і втілювати в життя розумні рішення.

Теоретична підготовка, виховання професійних якостей учителя і формування умінь, необхідних у практичній роботі, базуються на конгломераті трьох положень та ідей класичної та сучасної німецької філософії, педагогіки та психології. Це ідеї *емансипуючої*, *технократичної* і *гуманістичної* концепцій, в яких відображаються різноманітні погляди на ідеальний образ шкільного учителя. Особливий інтерес представляють собою погляди емансипуючої педагогіки, а саме соціально-критичної її моделі. У працях представників цього напрямку Х.Ю.Гамма, К.Молленхауера, Х.Гроотхофа та інших дається визначення функції учителя як організатора

самоактуалізуючого процесу, який повинен допомагати у звільненні індивіда від тиску суспільства. При технократичному підході весь процес підготовки учителя, націлений на потреби суспільного розвитку, підводить його до рівня розвитку економіки та виробництва. Таким чином, вся система підготовки вчителя спрямована, перш за все, на якшвидше залучення до трудової діяльності.

Гуманістична теорія, на відміну від інших, отримала в Німеччині виключне поширення, здійснюючи значний вплив на характер цілей, змісту, форми та методів професійної підготовки учителя. Особливе значення набувають три педагогічних течії. Розглянемо їх детальніше.

Перша – так звана “самоактуалізація” з її непримиренною критикою традиційних підходів до виховання, в основі якого лежать ідеї “самоактуалізації” виховання видатного німецького педагога Ф.Шлейєрмахера, що датуються першою третьою XIX ст.

Друга течія базується на особистісно–центрованій концепції американського психолога, який довгий час викладав в ФРН, Карла Роджерса (1902–1988 рр.). Німецькі педагоги, що спираються на особистісно–центровану концепцію К.Роджерса, (В.Хінте, Ф.Гродден, Р.Тауш), розглядають питання підготовки “гуманістичного учителя” як складний неоднозначний процес самореалізації, глибокого самопізнання і розкриття його істинного “Я”. Такий учитель має емансипувати особистість, він допомагає вихованцю розкрити свою екзистенцію, максимально реалізуватися у боротьбі із самим собою.

Третя течія у рамках гуманістичного напрямку пов’язана з іменем Рудольфа Штайнера, творця антропософії (1861–1925 рр.), який розробив оригінальну педагогіку вальдорфської школи. Ця течія виникла в першій чверті XX ст. і збереглася до нашого часу. До початку 90–х років минулого століття у світі нараховувалось близько 600 вальдорфських шкіл та дитячих садків, із них приблизно 20% у Німеччині. Представники педагогіки вальдорфської школи ставлять у центр педагогічного процесу дитину, остерігаючись авторитарного втручання в його тендітний внутрішній світ у процесі розкриття його потенцій.

Саме те, що представники всіх трьох течій в якості педагогічного ідеалу висувують ідею самореалізації людини як вищої цінності, ставлять у центр педагогічного процесу саму дитину, приділяючи особливу увагу її саморозвиткові, і дозволяє поєднати їх в один напрям, що можна умовно назвати *гуманістично орієнтованою педагогікою* [2]. Визначаючи суть гуманітарної освіти, можна опиратися на відому формулу Ф.Фребеля: *виховання є любов і приклад, і нічого більше*. Дійсно, це найточніше характеризує стиль відносин учителя й учня в педагогічному процесі (любов) і значення особистості самого вихователя, який повинен бути справжнім взірцем для дитини (приклад). Сьогодні гуманістична орієнтація має великий вплив на розвиток освіти в Німеччині, особливо у сфері підготовки учительських кадрів, пропонуючи новий ідеальний образ учителя.

Ідеал гуманістичного учителя базується на основі спільності його особистих якостей та професійних умінь, усвідомлення того, що викладання є особистісна взаємодія учителя і учня. Особливе значення приділяється індивідуальності учителя, його здатності налагоджувати і здійснювати нормальне спілкування, установлювати позитивні відносини з учнями, запобігати конфліктам.

Німецькі вчені найважливішим вважають позитивне, доброзичливе відношення учителів до дитини як до єдиної у своєму роді людини. Вони сприймають дитину такою, яка вона є. Така повага не є бездушною, це висока оцінка почуттів, думок, особистості дитини.

Охарактеризовані вище три особливості – *справжність, повага та емпатичне розуміння* узяті разом і створюють образ гуманістичного учителя.

Німецька гуманістична література визначає гуманістичного учителя як унікальну людину, яка навчилася використовувати себе ефективно і дієво, щоб виконувати свої цілі та цілі соціума у вихованні суспільства. Аналізу наукових психолого–педагогічних досліджень дозволяє визначаємо основні гуманістичні

принципи:

- доступність сприйняття свого предмета;
- точність сприйняття людей;
- сприйняття “Я”, яке веде до адекватності;
- сприйняття цілей та процесу учіння;
- сприйняття відповідних методів для здійснення цілей.

Представники гуманістичної концепції підготовки учителя впевнені: для того, щоб бути успішним у діяльності, справжній учитель повинен володіти не тільки знанням предмета, але і дуже глибоким розумінням людей, їх психіки та поведінки. Учитель, який вірить у таланти своїх учнів, працює із упевненістю в успіхові своєму та своїх вихованців. Основною функцією програми підготовки учителів повинна бути допомога студентам у розвитку саме такої точки зору на їхню майбутню діяльність і отримання відповідних знань. Оскільки самосвідомість людини має значення у визначенні її поведінки, важливо потурбуватися про те, які уявлення про себе складуться у майбутніх учителів.

В основі підходу до проблеми цілей професійно–педагогічної підготовки учителів домінуюче положення займає наступна точка зору: вищий навчальний заклад не формує готового учителя, а лише забезпечує базу для виконання ним професійних обов'язків. При цьому більш вагомим для формування у майбутніх учителів професійно–педагогічних умінь навичок є їх власний досвід, а не запропонований навчальний план. Відповідно визначаються цілі та організується професійно–педагогічна підготовка.

При розробці цілей гуманістично орієнтованої професійно–педагогічної підготовки учителя основним є положення про те, що інформативна функція учителя усе більше відходить на другий план при зростанні його ролі вихователя і організатора навчання і спеціалізації учнів. Це вимагає тісного зв'язку задач підготовки учителя із соціальним замовленням, модернізації навчального процесу, широкого використання даних суміжних із педагогікою наук, особливо психології і соціології, культурології та герменевтики, валеології, онтопсихології, що веде до гуманізації освіти у цілому.

Навчання методам здавна розглядалося в якості основної функції педагогічної освіти. Однак, концепція “власна особистість як інструмент” змістила акценти у професійній підготовці учителів. Її програма повинна допомогти кожному студенту знайти методи, що в особистому плані більше підходять саме йому, відповідають його цілям, завданням та проблемам, з якими він матиме справу у професійній діяльності. Це питання не стільки навчання методам, скільки надання студентам допомоги у розкритті суті методів.

Програма підготовки вчителя у Німеччині має багатоплановий характер. Наведемо приклад однієї з програм підготовки вчителя, в основу якої закладений принцип сприяння його особистому розвитку. Ця програма складається із трьох блоків навчальної діяльності:

- Перший блок, у свою чергу, розділений на три модулі: розвиток власної особистості, соціальні основи проблем в освіті, психологічне і особисте становлення. У цьому студентам допомагають соціальні працівники, фахівці у галузі педагогічної психології та психологічного консультування, фахівці у галузі спілкування.

- Другий блок – “зустріч” із основними уміннями, завдання якого – навчити студента пов'язувати теорію навчання із його досвідом особистого викладання у групі. Він працює із групою 7–10 чоловік за бажанням тричі на тиждень. На нього покладається повна відповідальність за навчання учнів. Труднощі, що виникають, обговорюються на щотижневих заняттях групи “зустріч”.

- Третій блок – це два головних модулі: “зустріч” із роллю учителя і “зустріч” із досвідченим учителем. Організуються постійні семінари, на яких обговорюються проблеми, що виникають у процесі навчання та перевіряються можливі альтернативи. Як правило, на них присутні методисти–керівники та

спеціалісти з проблем педагогіки і психології.

• Унікальна особистість учителя має виступати основним інструментом викладання. Мета поведінки такого учителя – заохочувати і розкривати обдарування та схильності учнів. Нами визначені критерії гуманістичної поведінки учителя:

• вчитель повинен бути відкритим і щиро сприймати ідеї, почуття, вчинки учнів, підтримувати і розглядати ті питання та справи, які хвилюють учнів;

• поведінка учителя повинна допомагати активному мисленню і самостійній оцінці всього того, що вони роблять, чому навчаються;

• гуманістична поведінка повинна бути персоніфікованою, індивідуальною по відношенню до кожного окремого учня. Однакова поведінка неприйнятна для всіх учнів;

• поведінка педагога повинна бути щирою, чесною, він має бути готовим до саморозкриття, що призведе до більшого гуманізму з боку учнів. Показна відкритість скоріше приведе до нещирої поведінки.

Таким чином, при підготовці учителів необхідно піклуватися про розвиток їх власної особистості.

Розробка в сучасній німецькій педагогіці моделі гуманістичного учителя і його поведінки у класі – важливий аспект концепції професійно–педагогічної підготовки шкільних учителів, складовою частиною якої є перегляд організаційних форм та методів навчання майбутніх учителів.

Сучасна епоха характеризується входженням в еру постіндустріального суспільства. Вирішення глобальних проблем залежить від того, який тип людини буде сформований цим суспільством, яким виявиться рівень його індивідуальної свідомості, характер і широта міжособистісних зв'язків, ступінь залучення до соціального життя. Такі особистісні властивості та характеристики суспільство формує через освіту і виховання.

Одне із завдань, що стоять перед освітою, – модернізація навчання і виховання молоді на засадах нової філософії освіти, що спрямована на гуманістичні цінності та особистісно–орієнтовану педагогіку. Підготовці вчителя–гуманіста у німецькій системі освіти приділяється значна увага. Досвід зарубіжних колег щодо розв'язання цього питання, на наш погляд, вартий вивчення і впровадження у національний освітній простір.

Література:

1. Ахмедзянова Л.М., Капацина В.І. Гуманізація відношень учасників педагогічного процесу – вихідна позиція педагогіки XXI століття // Гуманізація навчально–виховного процесу: Наук.–метод. зб. Вип. III / За заг. ред. Легенького Г.І. та Сипченка В.І. – Слов'янськ: ІЗМН–СДП, 1998. – С.50–56.

2. Болотова А. Гуманістична орієнтація вищої педагогічної освіти в Німеччині // <http://www.partner-inform.ru>

3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм крізь призму особистісно–зорієнтованих методологічних підходів // Наука і сучасність. Зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – К., Логос, 2002. Том XXXII. – С. 3–14.

4. Зязюн І.А. Гуманістична освіта порятує Україну // Трибуна. – 1996. – №3–4.

Момот Ю.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ХІМІЇ ЗА ПРОЕКТНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ

У статті розкривається сутність проектної технології навчання, особливості організації пізнавальної діяльності з хімії за проектною технологією. Висвітлені напрями проектних досліджень школярів у змісті курсу хімії загальноосвітньої школи.

Сьогодні кардинальні зміни в соціально–економічному та духовному житті

нашого суспільства визначають стан і перспективи розвитку освіти в Україні на найближчі роки. У сучасній загальноосвітній школі все більш усталеними стають такі характеристики освітніх систем, як варіативність, поліфункціональність, акцент на засвоєння способів діяльності людини у соціокультурному середовищі, спрямованість на самостійну пізнавальну діяльність старшокласників, моделюючи процес їх подальшої самоосвіти та професійної реалізації.

Досягнення активної пізнавальної позиції школярів забезпечується у тому випадку, коли знання, які вони засвоюють, набувають для них особистісного значення. Проте, об'єм знань, необхідних для засвоєння, не лише стрімко виріс за останні десятиріччя, але і надалі постійно поповнюється, що передбачає спрямованість процесу навчання на оволодіння школярами уміннями та навичками методологічного характеру (самостійно знаходити та засвоювати знання, розвивати здібності як загальноосвітнього, так і спеціального характеру).

Це цілком стосується і шкільної хімічної освіти. Хімічні знання нині перестають бути самоціллю процесу навчання хімії, зазначає Л. Величко, а стають засобом набуття учнями компетенцій, залучення до культури та загальнолюдських цінностей, розвитку особистості. Метою навчання учнів хімії є не лише сума знань, якою вони володіють, а уміння використовувати здобуті знання та бажання і здатність поповнювати їх самостійно, оскільки без цього людина не має шансів адаптуватися до сучасних динамічних умов середовища [1].

Більш того, сучасне суспільство вимагає особистості креативного, творчого характеру: здатної бачити труднощі та шукати раціональні шляхи їх подолання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті знання можуть бути застосовані у дійсності; бути здатним генерувати нові ідеї, грамотно працювати з інформацією (вміти збирати необхідні для дослідження факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблеми, робити необхідні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки та на їх основі виявляти й вирішувати нові проблеми); бути комунікабельним, контактним у різноманітних соціальних групах, вміти працювати злагоджено у різних галузях, уникаючи конфліктних ситуацій або вміло виходити з них і т. і.

Досягти визначених якостей, зазначає Є. Полат [3], можливо лише через особистісно зорієнтовані технології, коли особистість учня стає у центрі уваги педагога, психолога, коли діяльність учіння, пізнавальна діяльність, а не викладання, стає провідною.

Вирішення поставлених завдань ми вбачаємо у використанні проектної технології навчання, яка розроблялася на початку ХХ ст. як метод проектів у роботах Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Е. Колінгса, С. Шацького та ін. Сучасні дослідники В. Гузеєв, М. Епштейн, Н. Пахомова, С. Пілюгіна, Дж. Пітт, Є. Полат, І. Чечель, І. Щebro та ін. [3, 4] врахували помилки своїх попередників, виділили позитивні сторони методу проектів і розглядають проектне навчання на якісно новому рівні: як функціонування цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проектування, яке, у свою чергу, передбачає системне і послідовне моделювання тренувального вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження і розробку оптимальних шляхів вирішення проектів, їх неодмінний публічний захист і аналіз підсумків упровадження [6].

Мета проектного навчання полягає у тому, щоб створити умови, за яких учень самостійно, із бажанням здобував потрібні знання, використовуючи різні джерела інформації та досвіду; навчився користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних та практичних задач; розвивав дослідницькі уміння та системне мислення.

Отже, сутність проектної технології полягає у тому, що учень, працюючи над конкретним проектом (задумом, ідеєю), торкається справжніх процесів (у одній

російській школі група школярів із захопленням займається виготовленням паперу із макулатури власноруч), проживає реальні ситуації, проникає вглиб явищ, залучається до створення нових об'єктів тощо. Проектне навчання – це самостійна діяльність учнів на основі особистого вибору, яка забезпечує вирішення пізнавальних чи практичних завдань у нестандартних ситуаціях.

Використання проектної технології у пізнавальній діяльності змінює стратегію навчання. Її складовими частинами виступають:

- зіткнення з проблемою (вчитель повідомляє інформацію, створює ситуацію пізнавального конфлікту, необхідності пошуку пояснення);
- збір теоретичних даних (учні під керівництвом учителя проводять пошук даних, відомостей, описів і т. д. про об'єкти чи явища);
- збір експериментальних даних (учні разом з учителем практично – спостерігаючи, ставлячи досліди, моделюючи – пізнають об'єкти, речі, речовини);
- побудова пояснень (учні самостійно або за допомогою вчителя формулюють, висловлюють, висувають пропозиції, пояснення);
- аналіз ходу дослідження (учні повертаються до проведеного дослідження, аналізуючи його, роблячи висновки);
- педагог – помічник, консультант, гід пізнавальної діяльності [2].

Робота над будь-яким проектом проходить такі етапи:

- Підготовка.
- Планування.
- Дослідження або виготовлення конкретного продукту.
- Аналіз результатів.
- Презентація, захист проекту або звіт.
- Оцінка процесу, рефлексія.

Змістові позиції проектного навчання ґрунтуються на таких засадах [3]:

- актуальність значущої для учнів проблеми, що вимагає інтегрованого знання й самостійного пошуку шляхів її вирішення;
- очікувані результати проектної діяльності мають практичне, теоретичне, пізнавальне значення для всіх і для кожного учасника проекту;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів з планування, реалізації та оцінки проекту;
- розподіл ролей і відповідальності всіх учасників проекту, індивідуальне та колективне планування роботи;
- змістова частина проекту чітко структурована, алгоритмічна, бажано із зазначенням поетапних результатів;
- робота над проектом передбачає використання дослідницьких методів, аналіз даних, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висування гіпотез та нових проблем, проведення спостережень, експериментів тощо;
- опис напрямів, методів, процедур дослідження та оформлення результатів, формулювання висновків, рекомендацій, захист-презентація роботи;
- у проекті можуть брати участь як учні одного віку (класу), так і учні декількох класів чи паралелей.

Проектна технологія має прагматичний характер, тому обов'язково, як результат виконання проекту, школярі повинні отримати щось нове: якийсь матеріальний продукт, особисте ставлення, програму, рекомендації, книгу, фільм, модель, сценарій та інше.

При організації навчально-пізнавальної діяльності з хімії ми виділяємо наступні напрями застосування проектної технології:

1. Не змінюючи змісту Базової середньої хімічної освіти, оптимізація проходження програмного матеріалу шляхом уведення елементів проектної технології на уроці.

2. Поєднання класно-урочної системи навчання та позаурочної проектної діяльності.

3. Проектна технологія організації вивчення хімії у позаурочній та

позакласній діяльності старшокласників, що має на меті поглиблення та розширення програмного матеріалу курсу хімії загальноосвітньої школи.

Реалізація цих напрямів викликає багато дискусій у педагогічній літературі. На думку одних вчених [4], концептуальні положення проектної технології ведуть до протиріч між необхідними організаційними формами проектної діяльності та класно-урочною системою навчання. Інші педагоги, зокрема Є. Полат, Н. Краля, доводять, що під час навчання школярів за проектною технологією доречно вести фронтальну роботу, навчаючи всіх дітей виявленню потреб, пошуку ідей, плануванню робіт, виготовленню виробів, їх випробуванню та оцінці. Така діяльність потребує декількох занять або проведення тижня проектів, що регламентується навчальним планом [3].

Здійснивши аналіз методичних публікацій [2, 3, 6], ми визначили три способи поєднання урочної та позаурочної пізнавальної діяльності з хімії засобами проектної технології.

Перший спосіб утверджує проект як результат, підсумок навчальної діяльності на уроці. Вивчення певної теми на навчальному занятті у рамках Базового навчального плану з дисципліни завершується узагальненням і систематизацією знань у вигляді виконання проекту. При цьому проект повністю виконується у позаурочний час, або етап презентації вноситься у заключне урочне заняття з теми.

Другий спосіб виражає такі етапи роботи:

1. Вступний урок (чи декілька уроків) з теми, де відбувається уведення учнів у тематичне поле навчального матеріалу.

2. Організація урочно-позаурочної, позашкільної пізнавальної діяльності учнів у рамках навчальної теми за проектною технологією. Учні розробляють, виконують і презентують проекти.

3. Заключний урок систематизації та контролю отриманих знань, умінь та навичок школярів.

Третій спосіб передбачає проектну позаурочну діяльність школярів, тематичне поле якої випереджає матеріал навчального плану, спирається на вже опановані теми або поглиблює їх. Такі проекти можуть мати довготривалий характер, розпочатися задовго до того, як їх матеріал буде затребуваним на уроці. До такої проектної діяльності включаються не всі учні. На уроці може відбутися лише презентація проекту, тематика якого вписується у змістові рамки навчального заняття. Матеріал одного проектного дослідження може бути затребувана на декількох уроках.

Отже, як бачимо, можливості уроку не у змозі задовольнити усі вимоги, що ставляться для вдалої організації та реалізації учнівського навчального проекту. У будь-якому випадку робота над проектом потребує позаурочної діяльності. Такий підхід дозволяє у повній мірі залучити всі можливі ресурси для інтеграції зовнішнього соціально-культурного середовища та освітнього середовища школи з метою формування активної, творчої особистості, що володіє сучасними компетенціями.

Основні аспекти курсу хімії загальноосвітньої школи знаходять своє місце у різноманітності проектних робіт школярів [6].

Зокрема, *історичний аспект* розкривається у таких напрямках проектів:

- історія розвитку речовини як частини природи;
- історія хімічного виробництва;
- історія розвитку та становлення хімії як науки;

- життя і діяльність вчених-хіміків „Інсценування відкриття періодичної системи хімічних елементів Д. Менделєєвим”.

Такі проекти розширюють кругозір учнів, встановлюють міжпредметні зв'язки, дозволяють відтворити складну еволюцію наукових знань, показати можливості наукового передбачення. Учні при виконанні проектів можуть „повторити” відкриття вченого, перевірити деякі експериментальні дані, отримані хіміками у минулому. Такий історичний підхід до хімічного експерименту дозволяє моделювати чи реконструювати минуле, ставати учасником процесу відкриття.

Професор О. Савенков [5] зазначає, що з педагогічної точки зору (з позиції цінності діяльності) немає значення, чи містить учнівський проект якусь принципово нову інформацію, чи дослідник–початківець відкриває вже відоме. Адже і вчений, що робить відкриття, і дитина, яка вперше відкриває для себе те, що вже багато разів відкривали до неї, виявляють задіяними одні й ті ж механізми творчого мислення. Але якщо у першому випадку головне – саме нове знання, то у другому найцінніше – пошуковий досвід. Саме цей досвід творчого, дослідницького, пошукового, аналітичного мислення і є основною педагогічною цінністю проектної технології, найважливішим надбанням учасника проекту.

Реалізація у проектній діяльності *мистецтвознавчого аспекту* курсу хімії дозволяє розкрити роль хімії у таких сферах, як живопис, скульптура, архітектура, реставраційна справа, декоративно–прикладне мистецтво. Працюючи над проектами такого змісту, учні знайомляться з прийомами обробки природних та виготовлення штучних матеріалів, зі створенням кераміки, скла, сплавів, лаків, фарб.

Філологічний аспект змісту курсу пов'язаний із міжпредметними зв'язками хімії та різних мов і літератури. При організації роботи над проектами з хімії школярі часто звертаються до різних словників, вивчають походження термінів. Навіть окремий проект може бути присвячений вивченню етимології (походження) хімічних термінів, а продукт проекту – хімічний етимологічний словник, який учні і надалі, у процесі подальшого вивчення хімії, зможуть поповнювати новими термінами.

Широкі можливості надає художня література. Проекти можуть бути засновані на дослідженні уривків чи цитат із різних літературних джерел, присвячуватися знаходженню неправильних описів хімічних явищ, трактувань властивостей речовин, помилок у назвах речовин, тощо.

Екологічний аспект розкривається у проектах, присвячених вивченню довкілля, які покликані:

- розкрити роль хімічної науки у боротьбі з „екологічним невіглаством”;
- спростувати усталені звинувачення на бік хімії у екологічній ситуації, що на сьогодні склалася у світі: „Хімія у житті суспільства”;
- залучити школярів до дослідницької діяльності із вивчення стану природного середовища, зокрема, у регіоні, мікрорайоні: „Дослідження якостей природної та питної води”, „Кислоти у природі”;
- спонукати пізнавальний пошук старшокласників на знаходження та впровадження шляхів покращення екологічної ситуації, виховувати почуття особистої відповідальності за її збереження: „Як боротися із засміченням пришкольній території”, „Способи утилізації сміття”, „Кислотні дощі”, „Як отримати екологічно чистий урожай”, „Хімія на автозаправній станції”.

Працюючи над такими проектами, школярі набувають практичних умінь та навичок, які дозволяють їм не лише жити у оточуючому їх світі, не руйнуючи його, але і брати участь у заходах захисту природи.

Прикладний аспект змісту хімічної освіти школярів дозволяє розширити їх науково–технічний кругозір, сприяти становленню їх світогляду, формувати безпечну і грамотну побутову та виробничу діяльність. Проекти прикладного характеру стосуються таких напрямів:

- енергетика і хімічні виробництва: „Виготовлення приладу для електролізу”, „Альтернативні джерела енергії. Система засобів економії електроенергії”;
- використання продуктів хімічного виробництва;
- розробка демонстраційних медіа–матеріалів, виготовлення наочних посібників, комп'ютерних програм для контролю знань учнів;
- хімія у побуті: „Хімія на кухні”, „Виведення плям різного походження”;
- хімія і продукти харчування: „Цукор, який ми їмо”, „Харчові домішки: за і проти”, „Природні цукрозамінники”, „Виявлення крохмалю у харчових системах” та інше.

У процесі вивчення хімії слід використовувати місцеві відомості, як найбільш знайомі та найбільш цікаві для дослідження, що дозволяє реалізувати *регіональний*

аспект. При виконанні проектів школярі орієнтуються на місцеві умови природного середовища, екологічну ситуацію, наявні промислові господарства, історико-культурні традиції свого регіону.

Як бачимо, один проект має можливість одночасно врахувати різноманітні аспекти змісту хімічних знань. Це дозволяє при організації проектної пізнавальної діяльності розкривати міжпредметні зв'язки, підходити з різних боків до вирішення проектної проблеми. Наприклад, проект „Генномодифіковані домішки у продуктах харчування” залучає хімічний аспект, екологічний аспект (вплив генномодифікованих продуктів на здоров'я), біологічний аспект (генна інженерія та культивування модифікованих рослин), правовий аспект (продукти, що мають такі домішки повинні відповідно маркуватися, що робиться не завжди), економічний аспект (вивчення асортименту товарів з подібними домішками) і т. і.

Отже, проектна технологія дозволяє залучити до активної самостійної пізнавальної діяльності всі групи учнів із найрізноманітнішими інтересами та рівнем підготовки: одні – поглиблюють свою освіченість, забезпечують свою профорієнтацію; інші – випробовують свої сили на практиці, самоутверджуються; ще інші – мають можливість удосконалити знання, вміння, навички, заповнити прогалини.

Проведене нами дослідження утверджує проектну технологію організації пізнавальної діяльності з хімії як доцільну складову хімічної освіти. Такий підхід створює умови для розвитку у школярів широкого кола компетенцій у галузі засвоєння різних способів пізнавальної діяльності, комунікативних та організаційних умінь та якостей, тим самим забезпечуючи особистісну зорієнтованість освітнього процесу.

Робота над проектом дозволяє школяреві об'єднати усі можливі ланки своєї пізнавальної діяльності: шкільні заняття, позаурочну роботу, самоосвіту. Це, на наш погляд, дає можливість кожному учневі побудувати власну освітню траєкторію, що відображає уподобання та можливості учня і спрямоване на перспективу: до майбутньої професії, до формування потрібних компетентностей, до саморозвитку особистості, до неперервної освіти.

Література:

1. Величко Л. Про викладання хімії в 2003–2004 навчальному році // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 4. – С. 6–8.
2. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти // Завуч. – 2003. – № 2. – С. 12–14.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова / Под ред Е.С. Полат. – М.: «Академия». – 2001. – 272 с.
4. Пахомова Н. Ю. Проектная деятельность на уроках / labmro@narod.ru
5. Савенков А.И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование // Школьные технологи. – 1998. – № 4. – С. 144–148.
6. Щербакова С.Г. Метод проектов: „Организация деятельности по химии” // festival@1september.ru

Москальова О.

КОМПОНЕНТИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Статтю присвячено питанню математичної освіти майбутнього вчителя математики у вищих педагогічних закладах України. Проаналізовано сучасний стан підготовки вчителів математики. Автором розглянуті компоненти математичної освіти, визначено коло вимог, що висувається до майбутнього вчителя, встановлені шляхи вдосконалення якості математичної освіти.

Ключові слова: майбутній вчитель математики, математична освіта, структура математичної освіти, компоненти математичної освіти.

Постановка проблеми. Освіта завжди була і залишається важливим індикатором якісної оцінки життєздатності та перспективних шляхів розвитку будь-якого цивілізованого суспільства. Сфера освіти представляє інтерес майже для кожного громадянина України. Сучасні процеси становлення освітнього простору в Україні вимагають адаптації педагогічних кадрів до зростаючих суспільних вимог. Освіта прискорює процес адаптації людини до соціальних умов, в яких переважає фактор невизначеності. В цивілізованому суспільстві гостро постає питання не лише про освіту, а й про її якість. Якість підготовки майбутніх вчителів є одним з основних факторів прогресу в освіті.

Ускладнення завдань школи і функцій вчителя відповідно до вимог реформування всіх галузей освіти зумовило необхідність підвищення вимог до його професійно-педагогічної підготовки, змісту, методів та засобів формування у майбутнього педагога високої фахової та спеціальної ерудиції.

Гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів України, впровадження нових педагогічних технологій, пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної педагогіки, зумовлюють зростання наукового і практичного інтересу до вивчення досвіду вищої школи.

Практика свідчить про те, що вчитель не завжди готовий до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій, які виникають в шкільному колективі. Відмічається недостатність авторитету вчителя серед учнівського колективу, що є перешкодою формування в учнях як математичних знань, так і позитивних особистісних якостей. Також сучасна вузівська підготовка не в достатній мірі озброює майбутнього вчителя різноманітними методами викладання, що призводить до невідповідності рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів математики новим вимогам до освіти. Отже, постає питання про подолання недостатньої як математичної, так і методичної підготовки студентів.

Тому удосконалення системи підготовки майбутнього вчителя математики, який готовий до розв'язання не тільки складних математичних завдань, але й психолого-педагогічних, – є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки вчителя широко висвітлена у сучасній педагогічній літературі. Сутності та структури педагогічної освіти присвячені праці таких учених: Ф.Гоноболіна, В.Додонова, М.Кічука, О.Маркова, Л.Подимова та інших; питання математичної підготовки майбутніх учителів математики розглядається у роботах учених та методистів В.Боровика, Л.Вивальнюка, М. Віленкіна, Г. Возняка, Г. Гейзера, Г. Дорофєєва, О.Колмогорова, Ю. Колягіна, В. Кухара, Г. Луканкіна, М. Метельського, О.Мордковича, О. Попова, М. Потоцького, Г. Саранцева, Є. Смирнова та інших; методичні аспекти готовності вчителів до професійної діяльності аналізувалися у працях Г. Бєвза, Г. Гусєва, Я. Жовніра, М. Касьяненко, І. Новик, З. Слєпкань, О.Столяра та інших.

Постановка завдання. Розкрити поняття “математичн освіта”, проаналізувати систему математичної освіти студентів у вищих навчальних закладах України, розкрити її структуру.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних педагогічних словниках поняття „освіта” визначається як результат засвоєння знань, умінь та навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу, це необхідна умова підготовки особистості до життя і праці. Освіта трактується як процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями. Спеціальні та профільні знання можуть

розглядатись як освіта в справжньому значенні цього слова тільки в тому випадку, коли вони пов'язані з загальною освітою [5, с.241].

Математична освіта майбутнього вчителя розглядається як система підготовки спеціаліста високого профілю для подальшої педагогічної діяльності в сфері математики та суміжних навчальних дисциплін. У педагогічних закладах України викладання основних математичних дисциплін має намір наблизити освіту до сучасного рівня математичної науки та виховати творче мислення, яке забезпечить підготовку майбутнього вчителя математики, здатного успішно розв'язувати задачі математичної освіти.

Формування особистості майбутнього вчителя математики передбачає підхід до його підготовки шляхом зміни структури її основних компонентів. Але для того, щоб процес засвоєння знань та вмінь з математики водночас формував особистість в цілому як педагога, необхідно чітко визначити цілі процесу навчання математиці. Метою навчання математики є надання необхідних знань та вмінь, що формують науковий світогляд, забезпечують оволодіння комплексом професійно-орієнтованих та інших дисциплін, орієнтують на знаходження оптимальних стратегій при розв'язанні математичних проблем, пробуджують потребу до творчості, до зміни форм діяльності. Систему таких цілей можна розглядати як математичний аспект готовності студентів до професійної діяльності [3, с. 793].

Розглянемо основні компоненти математичної освіти майбутнього вчителя математики:

Науковий компонент. Студенти фізико-математичних факультетів педагогічних вузів повинні оволодіти глибокими знаннями з основ математичних теорій, які далеко виходять за межі шкільного курсу математики та мають специфічні особливості. Лише за умов успішного розуміння студентами основ математичних теорій можливе розв'язання математичних завдань різного типу складності. Знання математичних структур сприяє легкому та чіткому розв'язанню завдань практичного характеру, тому вивчення нових тем повинно супроводжуватись наведенням достатньої кількості практичних прикладів. Але ефективність та якість математичної освіти майбутніх вчителів визначається не тільки глибиною математичних знань, вмінь та навичок студентів, а й вмінням майбутніми вчителями самостійно оволодівати новими знаннями. Самі лише математичні знання та навички не визначають рівень розумового розвитку студентів без вміння використовувати їх в нових нестандартних ситуаціях, без готовності до самостійного розв'язання нових навчальних проблем. Отже, одним із завдань студентів є прагнення самостійно долати нерозуміння сутності нових конкретних теорій, знаходити потрібні знання для побудови алгоритмів розв'язання теоретичних та практичних задач, вміти розглядати нові теорії за аналогією з вже відомими [1].

Вивчаючи математику, студенти набувають навичок творчого підходу до отримання математичних знань, вчать самостійно синтезувати знання з інших суміжних з математикою дисциплін, оволодівають методами аналізу, синтезу та аналогії, вчать використовувати ці методи. Тобто, творча діяльність не можлива без розуміння цілей навчання, активного використання вже вивченого матеріалу, здатності до самостійного пошуку. Розв'язання творчих задач є важливим методом реалізації умов, що направлені на засвоєння студентами математичних теорій, розвитку творчих здібностей, самостійності мислення, вміннь успішно переводити математичні прийоми мислення на засвоєння інших навчальних дисциплін. Система вимог до математичної освіти також передбачає чітке усвідомлення зв'язків між математичними та філософськими знаннями, що сприяє розумінню філософського змісту математичних понять (ціле, скінчене, закон, метод).

Процесуальний компонент передбачає використання засвоєних студентами математичних знань для обґрунтування важливості математичної освіти. Для майбутніх вчителів математики бажаним є переконання в тому, що окремі розділи математики та її методи є основою нових напрямів наукового пізнання.

Студенти, які розуміють важливість математичної освіти в цілому, переконуються, що процес засвоєння математики та її методів сприяє розвитку логічного мислення та просторової уяви, що математика є теоретичною основою багатьох технічних дисциплін. Необхідно підкреслити, що розвиток наукових знань студентів залежить від уміння запам'ятовувати інформацію, вміння актуалізувати знання в екстремальних умовах, знайти потрібний алгоритм, метод тощо. Надійному зберіганню математичних знань у пам'яті студента сприяє вміння складати знання у сукупність, розглядати логічні основи [4].

Мотиваційний компонент. Змістом мотиваційного компоненту виступає потреба у студентів, які вже володіють певними математичними знаннями та вміннями, мають творчі навички засвоєння математичних знань, ставити цілі подальшого розширення та поглиблення знань. Актуальним є формування стійкої зацікавленості при вивченні теорій, що дозволять пов'язати категорії діалектики з конкретними математичними знаннями (інтеграл, порівняння нескінченно малих). Майбутні вчителі повинні навчитись формувати цілі навчання та планувати практичну діяльність під впливом засвоєних математичних знань, мати потребу в отриманні нових знань. Отже, студенти, які оволоділи творчим вмінням засвоювати математичні знання та використовувати їх на практиці, відрізняються широтою мотиваційної сфери і цілей самовдосконалення творчих засобів розумової діяльності [1].

Методично–професійний компонент передбачає оволодіння не тільки основами математичних теорій, а й шляхами їх отримання; розуміння, що процес засвоєння знань починається з вибору метода. Для студентів необхідним є усвідомлення, що обраний алгоритм, індивідуальний підхід при викладанні може бути вдалим лише за умови вміння актуалізувати необхідні знання. Майбутній вчитель повинен навчитись адекватно переводити зміст практичної задачі на математичну мову та навпаки, систематизувати ті базові сукупності математичних знань, що є основами математичної освіти. Набуті у процесі вивчення математики знання та вміння їх використовувати на практиці закріплюють у свідомості студента шляхи їх використання в навчальному процесі, у процесі самоосвіти. Саме під цим розуміється успішність самоосвіти, а також розвиток методів аналізу явищ, процесів.

Методичну підготовку можна визначити як один із головних компонентів у підготовці майбутнього вчителя математики, важливим елементом якого є вміння математика як майбутнього вчителя передавати отримані математичні знання, використовувати їх у шкільній практиці. Студенти повинні набути навичок вірно організувати навчальну діяльність школярів у процесі навчання, а саме, мати сукупність глибоких знань з математики, вміння розв'язувати задачі різної складності, володіти методичними теоріями навчання, опанувати методику передачі знань, бути здатним навчити творчому мисленню школярів, розвинути їхні пізнавальні здібності, сформувані сучасний науковий світогляд, розуміння до значущості математичної освіти [2].

Потреби сьогодення вимагають від вчителя вміння відбирати навчальний матеріал з урахуванням сучасного стану математичної освіти взагалі, існуючих програм, вікових особистостей, виділяти різні форми та методи навчання, перевірки та оцінки знань, організації самостійної роботи школярів. Важливу роль у методичній підготовці майбутніх вчителів математики відіграє пошук студентами індивідуального стилю навчання, який передбачає реалізацію конкретних навичок, алгоритмів, методів, прийомів, способів розв'язання задач, тих чи інших моделей викладання (автори мають на увазі евристичний, репродуктивний, догматичний, змішаний стилі).

Рівень якісної методичної підготовки залежить від вдалого поєднання теоретико–методологічних та конкретно–практичних знань. Вважається, що більш високий рівень підготовки студентів забезпечується збільшенням частки отриманих методологічних знань. Тому, природно, що цілі методичної підготовки студентів

визначаються цілями професійної діяльності, на досягнення яких орієнтується процес навчання.

Особистісний компонент. Безперечно, що вчитель – це особистість, яка має виконувати надзвичайно широкий спектр функцій. Одна з багатьох цілей вивчення математики полягає в тому, що формування математичних структур мислення дозволяє виховати не тільки математичні здібності, але й розум студента, його особистість в цілому. Математичному мисленню притаманні якості наукового мислення (логічність, гнучкість, раціональність). Математика також виховує такі морально–етичні та вольові якості особистості, як акуратність, аргументованість, принциповість, вміння сприймати іншу думку, цілеспрямованість. Навчання математиці сприяє духовному розвитку студента, позитивно впливає на його емоційну сферу. Важливою рисою майбутнього вчителя є потяг до творчості, до пошуку раціональних шляхів навчання. Вчитель також повинен бути гарним вихователем та вміти знаходити особистісні підходи до кожного школяра, тому студенти повинні оволодіти не тільки засобами передачі інформації учням але й розвивати розумові здібності у процесі викладання інформації, розвивати вміння мислити, творити. Не викликає сумнівів, що рівень творчого мислення школяра залежить від рівня творчості вчителя.

Всебічно і гармонійно розвинена особистість студента є однією з умов формування майбутнього вчителя, характерними рисами якої є органічне поєднання високої математичної підготовки, навичок організаторської діяльності, активної життєвої позиції тощо.

Висновки. Можна стверджувати, що професіоналізм майбутнього вчителя визначається не тільки гарним знанням свого предмету, а й достатньою методичною підготовкою. Коло вимог, що забезпечують становлення студентів–математиків як вчителів, повинно бути окреслено, принаймні, такими умовами: глибокі знання з математичних наук, цікавість процесом навчання, потяг до викладання математичних дисциплін, володіння широким спектром методологічних знань, володіння мистецтвом творчого спілкування з учнями, вміння аналізувати результати своєї роботи та робити необхідні висновки для її поліпшення тощо.

Література:

1. Бокарева Г. А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов (на примере обучения математики в техническом вузе). – Калининград: Кн. изд–во, 1985. – 262 с.
2. Монахов В. И., Степанова Н. Л. Направление развития системы методической подготовки будущего учителя математики // Математика в школе. – 1993. – № 3. – С. 34–37.
3. Педагогическая энциклопедия / Под. ред. И. А. Каирова. – М., 1965. – 911 с.
4. Семенов Е. Е., Зюкина И. Е. Стиль преподавания и подготовка учителя математики // Математика в школе. – 1995. – № 5. – С. 48–49.
5. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.

Мухін С.

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Розглядаються причини духовної кризи студентської молоді сучасної України і завдання вищих навчальних закладів з питань підйому рівня духовної культури студентів.

Ключові слова: *духовність, студентська молодь, вища освіта, управління, педагогічний аспект, особистість, національні цінності.*

Постановка проблеми. Згідно з Законом України “Про освіту”, освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Україна визнає освіту пріоритетною сферою

соціально–економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Одними з основних принципів освіти є гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями [1]. Крім того, у цьому документі зазначається, що освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Одним з головних пріоритетів та органічною складовою освіти згідно з Доктриною є національне виховання, яке спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури [2].

Розбудова української державності, проведення реформ, побудова громадянського суспільства неможливі без розвитку української духовності. Протягом років незалежності нашої держави основним завданням державного управління був розвиток економіки, тому вирішення проблем у духовній сфері суспільства відбувалося за залишковим принципом. Відсутність чіткої програми духовного відродження українського суспільства гальмувала втілення будь–яких реформ у всіх сферах суспільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток теорії управління освітою викликав безліч нетрадиційних трактувань цього явища, а внаслідок цього й у практичній діяльності з керування освітнім процесом виникли такі поняття, як педагогічний менеджмент, дидактичний менеджмент, менеджери освіти, навчально–пізнавального, навчально–виховного процесів. Педагогічний і дидактичний менеджмент, що розвиваються в межах освітнього менеджменту, мають свою специфіку у зв'язку з виконанням особливої функції – створенням систем управління педагогічними і дидактичними процесами. Дослідники цих феноменів дають різні їх визначення.

“Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності” [3] – таке визначення дає В. П. Симонов. Під освітнім процесом він розуміє сукупність трьох складових: навчально–пізнавального, навчально–виховного, самоосвітнього процесів.

Об'єктом управління педагога, підкреслимо, є не учень, а його пізнавальна діяльність. Ось чому у В. П. Симонова логічно звучить словосполучення педагог–менеджер або менеджер навчально–пізнавального процесу. Ось чому викладачеві потрібні управлінські знання, знання законів і закономірностей розвитку системи освіти і системи управління освітою [4]. В рамках дидактичного управління особливе місце і значення має управління духовними процесами. Крім того, робляться спроби вирішення цього питання на рівні державного управління.

У вітчизняному науковому світі різні аспекти управління щодо розвитку духовної сфери суспільства розглядали багато дослідників. Зокрема, важливою для аналізу сучасного стану управління щодо розвитку цінностей суспільства є праця Ю.П. Сурміна “Ціннісні процеси пострадянського суспільства: методологічний аспект” [5], у якій автор розглядає проблеми ціннісного розвитку після розпаду Радянського Союзу, а відповідно і зміни ролі держави у ціннісному виробництві. Заслуговує уваги і дослідження Г.Ситника “Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства і держави”, у якій автор наголошує, що розвиток духовності народу і його перспективи, становлення державності України має базуватися “на гармонійному поєднанні “загальнолюдських” та специфічних національних цінностей України” [6].

Фундаментальною працею для висвітлення та розуміння проблем розвитку духовної культури в Україні є праця В.Андрущенко, Л. Губерського та М. Михальченка “Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого – світоглядний аналіз”

[7], у якій висвітлюються та аналізуються проблеми взаємозв'язку культури, ідеології та особистості як суспільних феноменів.

Також авторами розглядається необхідність та важливість формування державницької ідеології як необхідної умови українського державотворення та розвитку культури. Для аналізу сучасного стану управління у сфері освіти цікавою є монографія В.О.Огнев'юка "Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку" [8]. У ній автор пропонує нову модель сучасної освіти, яка формується в умовах трансформації українського суспільства та глобальних змін у світі. Також слід виділити працю В.А.Скуратівського, В.П.Трощинського та С.А.Чукут "Гуманітарна політика в Україні" [9], у якій аналізується сучасний стан гуманітарної політики в Україні, визначено її сутність, мету та завдання, напрями та пріоритети її розвитку.

Мета статті. Розуміння й вирішення проблем, які склалися в духовній сфері і ґрунтовний аналіз діяльності органів державної влади і вищих навчальних закладів щодо формування та розвитку духовних цінностей української студентської молоді як однієї із складових духовно-інтелектуального розвитку нації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Духовність – це інтенція людини до вічних цінностей; це спосіб людського існування, системоутворююча функція якого є визначальною в єдиній структурі психофізіологічного і соціокультурного життя індивіда; це основа наступності поколінь, підтримки людського способу життя. У педагогічному аспекті духовність – це конкретний сенс життя людини; емоційно-когнітивна сфера, що цілеспрямовано впливає на результат формування духовності студента.

Духовність – специфічна людська якість, що характеризує мотивацію й сенс поведінки особистості. Духовність – позиція ціннісної свідомості, приналежна всім її формам – моральній, політичній, релігійній, естетичній, художній, але особливо значуща в сфері моральних відносин. Виховання духовності – це формування насамперед моральної свідомості: моральних норм, принципів, ідеалів, понять [10].

Тому духовна криза особистості – це втрата сенсу життя. Гострота вічних питань не залежить від віку, однак для молодих людей їхня невирішеність найчастіше призводить до глибокої психологічної кризи особистості.

Сучасну ситуацію в Україні можна охарактеризувати як трагічну для більшості людей з погляду економічних і соціокультурних умов існування. Однак системною кризою є, на нашу думку, криза духовна. Це відчуття величезної кількості людей безглуздості того життя, яке вони ведуть. Життя ускладнене тим, що в ньому важко знайти позитивний зміст через руйнування старих і дискредитацію "нових" цінностей.

Дослідження психологів (В. Франкл) свідчать, що відстороненість від повноти життя є однією з головних причин суїцидів. Е. Еріксон, наприклад, визначає духовну кризу вісімнадцятирічних як конфлікт між відчуттям повноти життя і розпачем. Простий достаток не є умовою подолання духовної кризи людини в будь-якому віці. Ця проблема, у рішенні якої багато чого зроблено західною психологією, проблема відсутності ціннісних орієнтирів стала "надбанням" не певної країни чи групи країн, а поширилася практично на всі континенти земної кулі. Особливо глибоко вона проникає туди, де загострюються соціально-культурні і політичні протиріччя, що характерно для сучасної України.

Онтогенез сучасного студента-юнака необхідно співвіднести з філогенетичними процесами становлення людини. Про це пишуть дослідники А.А.Венгер, В.І. Слободчиков, Б.Д. Ельконін, І.Д. Фурмін, указуючи, що для сучасного суспільства характерний розрив між поколіннями, або іншими словами, криза юнацтва, що виявляється в розриві між подієвістю юнацько-дорослого життя, що приводить до вибухового характеру історії дитинства. Те ж відзначають етнографи (М. Мід), що вивчають період дорослішання в різних суспільствах, які уособлюють фактично критичні (вибухові) і літичні (еволюційні) періоди в історії дитинства.

Сучасну Україну, з цього погляду, можна віднести до конфігуративної

культури, тому що саме зараз і відбувається радикальна зміна досвіду молодого покоління в порівнянні з досвідом їхніх батьків.

У цьому зв'язку загострюється проблема наступності поколінь, виникає культурологічний вакуум. Криза характерна не тільки для дорослих, вона особливо гостро виявляється у молоді, оскільки швидка зміна соціокультурних складових не сприяє стабільності в процесі дорослішання. Саме цим і характеризується критичний момент у зміні світу юнацтва як феномена суспільства.

Таким чином, проблема формування духовності студентів набуває домінуючого звучання як проблема демонстрації свідомості дорослого життя для юнацтва даного часу в конкретній країні. Вакуум "сімейної духовності" із всією очевидністю необхідно заповнювати за допомогою педагогічно організованого процесу формування духовності студентів.

Проблема формування духовності студентів також обумовлена освітньою ситуацією. Сучасний стан освіти в Україні ніяк не може позбутися педагогічних стереотипів, що існують у соціалістичному режимі функціонування вузів. Традиційна система навчання, що відрізняється стійкістю і консерватизмом, не сприяє динамічній розмаїтості навчальної діяльності, негативно діючи на стратифікацію віку і його наступну привабливість. Дослідники вказують, що вуз діє як замкнутий розподільник знань, що повертає норму розвитку в режим виживання (М.А. Балабан, О.М. Леонтьєва). Духовний же розвиток студента відбувається під внутрішнім контролем особистого попиту, який відсутній у традиційній системі освіти.

Як бачимо, протиріччя між потребою особистості в духовному розвитку і станом процесу формування в сучасному вузі загострюється системною духовною кризою. У такій ситуації необхідність переакцентування цілей освіти на духовність стає очевидною. Ціннісною підставою формування повинна стати орієнтація на духовність особистості студента, оволодіння ним світових і національних надбань.

Назріла необхідність у теоретичній розробці проблем духовності, у реальному поверненні категорії "духовність" у педагогічну науку і практику.

Довіра до рівня духовної культури високо цінується молоддю, стимулює взаємність, відвертість у спілкуванні з викладачами. Ситуація відкритості дозволяє з більшою глибиною й ефективністю коректувати інтереси студентів, направляти їхні потреби.

Головною сферою соціальної активності студентства є навчання. По відношенню до неї випробовуються різні види духовної культури, вона служить своєрідним індикатором громадянської зрілості, розуміння своїх прав і обов'язків. Досягнутий студентами рівень духовності імпліцитно присутній в організації занять, культурі читання спеціальної літератури, оцінці значимості знань, що здобуваються, мотивації навчальної діяльності.

Таким чином, рівень духовної культури студентів, її окремих видів безпосередньо відбивається на інтенсивності і спрямованості соціальної активності. Естетична, моральна, політична культура визначає ціннісні орієнтації студентів на ті чи інші сфери застосування своїх здібностей, рівень їх прагнень. Вона допомагає зосередити сили на найбільш прийнятному для майбутнього фахівця полі діяльності, знайти своє місце в житті. Між ступенем засвоєння духовної культури і соціальною активністю існує діалектичний взаємозв'язок. Отже, за продукти духовного виробництва ми приймаємо мрії, ідеали, уявлення, почуття прекрасного, моральні норми, заботони, тобто все те, що існує в голові людини, яка живе цим, страждає, радіє чи засмучується.

Духовність є ціннісною підставою виховання особистості. Нині питання формування духовного розвитку людини актуалізує проблеми виховання людяності, що плідно можуть бути вирішені з позиції ідеалістичної концепції людини. Даний підхід пояснює численні факти існування людини крізь призму її духовної сутності, що піднімає її до рівня інтенції, до вічних цінностей. Дихотомічна природа людини не заперечує її духовної сутності, оскільки втрата повноти життя як основного атрибута духовності може позбавити її реальної екзистенції, але не особистісного

призначення. Наявна екзистенція, як осередок особистісного буття людини, духовно передбачає всю її іпостась (індивід, суб'єкт, особистість).

Однак духовність, імпліцитно включена в загальну мету, не завжди стає її справжньою підставою, у цьому зв'язку виникає потреба у виділенні спеціального процесу формування і виховання духовності, оскільки вона є умовою наступності поколінь. Процес формування духовності студентів є педагогічним явищем. Це взаємодія педагог–студент, що включає такі етапи, як цілепокладання, переживання, осмислення, відношення, саморефлексія, моделювання, подолання тощо [11].

Висновки. Філософська основа духовності дозволила стверджувати те, що, будучи універсальним і системоутворюючим феноменом життя одиничного і сукупного суб'єктів, вона є основою у виховних теоріях, бо одночасно є результатом формування і виховання. Опора на внутрішнє "я" враховує закономірності емоційно–когнітивних процесів і ціннісно–сислового поля особистості, дозволяє вирішувати завдання особистісного росту, що змістовно відповідає духовному формуванню і розвитку.

Якщо обґрунтувати педагогічний аспект духовності, то це вирішить завдання щодо аргументації положення про духовність як результат формування і виховання, що приводить до становлення цілісної особистості, багатой духовним, смислороботним змістом.

Література:

1. Закон України "Про освіту".
2. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002. – № 347. – С. 27.
3. Гамаюнов В.Г. Дидактичний менеджмент: навчаюче управління. – Х.: 2004. – С. 26–39.
4. Симонов В. П. Педагогический менеджмент.–М.: Российское педагогическое агентство, 1997.–С. 200–205.
5. Сурмін Ю.П. Ціннісні процеси пострадянського суспільства: методологічний аспект: Зб. наук. пр. НАДУ. – 2003. – Вип. 1. – С. 87–98.
6. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства і держави // Вісн. НАДУ. – 2004. – Вип. 2. – С.369–374.
7. Культура. Ідеологія Особистість: Методолого–світоглядний аналіз / В.Андрущенко, Л.Губерський, М.Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – С. 510–515.
8. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку.–К.: Знання України, 2003.– С. 380–390.
9. Скуратівський В., Трощинський В., Чукут С. Гуманітарна політика в Україні: Навч. посіб. – К.: Вид-во "Міленіум", 2002. – С. 210–220.
10. Рибас Т. Православне іконописне мистецтво, як засіб виховання духовності майбутнього вчителя // Человек в мире духовной культуры. К.: 2001. – С. 478–485.
11. Клячкина Н.Л. (Самара) Формирование духовности: история и современность. М.: 2000. – С. 168–175.

Наумова М., Гладкова Л.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КИБЕРНЕТИКА» В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье раскрывается сущность проективной технологии обучения студентов в высшем учебном заведении, сформулированы этапы работы над проектом, критерии оценивания проектов. Проанализирован опыт работы данной технологии, предложены темы индивидуальных образовательных проектов.

Ключевые слова: метод проектов, типы проектов, этапы исследования.

Актуальность исследования. В связи с переходом на кредитно–модульную систему образования уменьшилось количество часов на аудиторную работу, что не дает возможности студентам глубоко изучать предмет. Поэтому необходимо использование разнообразных технологий обучения (информационной, моделирующей, проективной, кооперированного обучения). Эти технологии помогут преподавателю и студентам продуктивнее использовать предложенное время и углубить знания по той или иной дисциплине. Одной из наиболее эффективных является проективная технология (метод проектов).

Постановка задачи. Проанализировать необходимость применения метода проектов при изучении дисциплины «Математический анализ» студентами специальности «Экономическая кибернетика».

Присоединение Украины к Болонской конвенции предполагает реформирование всего высшего образования, разработки и внедрения новых форм и методов обучения, педагогических технологий, направленных на формирование высокого уровня компетентности выпускника высшей школы. Компетентность будущего специалиста должна обеспечить ему конкурентоспособность в условиях рыночной экономики, возможность самореализации в обществе. Поэтому общей целью европейской интеграции в сфере образования и науки является повышение качества образования.

Одним из путей решения этой проблемы является повышение интереса к самостоятельной исследовательской работе студентов. В последнее время во многих странах мира большое внимание уделяется проектным методам, которые способствуют развитию познавательных и творческих умений и навыков учащихся, дают возможность ориентироваться в информационном пространстве, применять различные методы, интегрировать накопленные знания из различных областей науки.

Проект – это специально организованный преподавателем комплекс действий, который самостоятельно выполняется студентами и завершается созданием творческого продукта [1]. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов представляет собой способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

В соответствии с доминирующей в проекте деятельностью проекты можно разделить на следующие типы.

1. Исследовательские.

Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задач исследования в последовательности принятой логике, определение методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, обсуждение полученных результатов, выводы.

2. Творческие.

Любой проект всегда требует творческого подхода, однако доминирующим аспектом творческих проектов является именно творчество. Эти проекты предполагают соответствующее оформление результатов.

3. Информационные.

Этот тип проектов направлен на сбор информации о каком–то объекте, явлении. Предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, её анализ и обобщение фактов.

1. Прикладные.

Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников и возможные способы его внедрения в практику [2].

По количеству участников проекты делятся на:

1. личностные;
2. парные;

3. групповые.

Работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, позволяя студенту приобретать знания, которые не достигаются при использовании традиционных методов обучения. Это становится возможным благодаря тому, что студенты сами делают выбор и проявляют инициативу. С этой точки зрения проект должен:

1. предполагать проведение студентами самостоятельных исследований;
2. предполагать возможность решения актуальных проблем;
3. иметь практическую ценность;
4. быть гибким в выборе направления работы и скорости её выполнения;
5. давать студенту возможность обучаться в соответствии с его способностями;
6. способствовать развитию способностей студента в решении задач более широкого спектра;
7. способствовать налаживанию взаимодействий между студентами [3].

Образовательный проект имеет структурную основу, которая отображается в его программе:

1. название проекта;
2. общая характеристика проекта;
3. основная идея;
4. цель и задачи проекта;
5. участники проекта;
6. сроки сдачи;
7. этапы проведения проекта;
8. критерии оценки работ отдельных участников, всего проекта [4].

К этапам работы над проектом относятся:

1. постановка проблемы;
2. определение объекта исследования;
3. выявление предмета исследования, вопросов, подлежащих исследованию;
4. формулировка гипотез, обсуждение возможных вариантов исследования;
5. определение направлений работы, непосредственных задач;
6. определение способов поиска источников информации по направлениям;
7. обобщение результатов и выводы [2, 5].

При оценке проекта преподаватель должен руководствоваться следующими критериями:

1. значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
- б) активность каждого участника проекта;
- в) коллективный характер принимаемых решений;
- г) глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
- д) умение аргументировать свои заключения, выводы;
- е) эстетика оформления результатов проекта.

В процессе обучения студентов специальности «Экономическая кибернетика» математическому анализу наряду с традиционными методами обучения нами применяется и метод проектов в рамках краткосрочных проектов, которые используются при подготовке к занятиям по отдельным темам.

Студентам были предложены для разработки следующие темы индивидуальных образовательных проектов:

1. Функции в экономике.
2. Применение производной в экономике.
3. Эластичность функции.
4. Производственные функции.
5. Применение интегрального исчисления в экономике.
6. Классические методы оптимизации в экономике.

7. Качественный анализ динамических систем.
8. Бифуркации.
9. Использование качественного анализа в экономико–математическом моделировании.
10. Простые и сложные проценты, их применение.
11. Финансовые ренты.

Студентам был предоставлен основной список литературы, предлагалось его расширить, обработать собранные факты, привести примеры, сделать выводы, разработать задания по выбранной теме.

Следующим этапом все учащиеся разбивались на группы для углубленного исследования проблемы и в каждой группе выбирался лидер для общего руководства, корректировке действий и общения с преподавателем. Каждая группа студентов самостоятельно распределяла обязанности.

Результат проектной работы оформлялся с помощью компьютера и докладывался на семинарском занятии. Учащиеся готовили раздаточный материал, плакаты для более наглядного представления своей работы.

В процессе выполнения проекта происходит поиск решения проблемы, обработка информации, интеграция научной и практической деятельности студентов, развиваются навыки самостоятельной деятельности и работы в коллективе, повышается стремление учащихся к учебе. Метод проектов относится к личностно–ориентированным технологиям обучения, способствует развитию индивидуальности, критического и творческого мышления личности.

Вывод. Технология проектирования позволяет формировать некоторые личностные качества, которые развиваются только в деятельности и не могут быть усвоены вербально (через рассказ или объяснение). Участие в проекте позволяет получить уникальный опыт, невозможный при других формах обучения. Поэтому работа с проектами и организация процесса руководства является одной из основных частей учебного процесса и заслуживает особенного внимания.

Литература:

1. Пахомова М.Ю. Метод образовательного проекта в учебном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования./ Под ред. Полат Е.С. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 272 с.
3. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному обучению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр развития образования. — Мн.: Прописей, 2001. – С.121–140.
4. Хуторский А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544.:ил. – (Серия «Учебник нового века»). [Метод проектов. – С.337–341].
5. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001. – 240 с. (Серия « Системные основания образовательной технологии»). [«Метод проектов» как технология четвертого поколения. – С.194–207].
6. Веліховська А.Б. Використання нових інформаційних технологій у вивченні математики на основі методу проектів. Математика в школах України. – 2005. – № 3(87).
7. Освітні технології: Посібник /За ред. О. М. Пехоти. – К., 2001.
8. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів // Рідна школа. – 1997. — №6. – С. 68–71.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 285 с.
10. Круглова О. С. Технология проектного обучения // Завуч. – 1999. — №6. – С. 90–94.

11. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно–модульній системі організації навчального процесу: Навчально–методичний посібник. Рівне: НУВГП, 2006. – 172с.

Недосєкова Н.

ЗАСТОСУВАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЯ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ГРОМАДСЬКОГО ХАРЧУВАННЯ»

У статті розглядається сутність методів навчання, які впроваджуються при проведенні лабораторних робіт з курсу «Технологія виробництва харчових продуктів та організація громадського харчування»; необхідність впровадження методів проблемного навчання у підготовці майбутніх інженерів–технологів.

Ключові слова: інженер–технолог, методи навчання, репродуктивний метод, метод проблемного навчання, евристичний метод, метод дослідницької діяльності, ділова гра.

Постановка проблеми: на сучасному етапі розвитку ринкових відносин у нашій країні Україна стрімко увійшла в ХХІ століття, яке надає чимало нових можливостей. Складні й неоднозначно сприйняті в суспільстві процеси приватизації зумовили зміни форм власності численних кафе, ресторанів. Змінюючи власність і власників, ці підприємства поставили на меті забезпечити прибутковість закладів ресторанного сервісу. Між ними розпочалася реальна конкуренція за споживача, готового оплачувати пропоновані кулінарні шедеври і справжній сервіс. А отже, завдання вищих навчальних закладів є підготовка конкурентоспроможних фахівців, які не тільки знаються на справі, але творчо підходять до неї та вирішення виробничих ситуацій, направлених на виробництво високоякісної продукції, що підкоряється економічним законам попиту та пропозиції, а також конкуренції.

Аналіз основних досліджень і публікацій: аналіз літературних джерел та наукових праць з педагогіки вказує на те, що процес навчання реалізується взаємодією педагога та студента. При цьому педагог використовує все різноманіття методів навчання. Метод навчання є досить складним утворенням, має багато сторін, за кожною з яких методи можна групувати в системи. На цій підставі створюються класифікації методів. *Класифікація методів навчання* – це впорядкована за певною ознакою їх система. Дидактами розроблено десятки класифікацій методів навчання. Поширеними і визнаними класифікаціями методів навчання до 70–х років ХХ століття були такі:

–за рівнем активності учнів: методи пасивні й активні (Є.Я.Голант);

–за джерелом одержаних знань: словесні, наочні, і практичні (С.І.Петровський, Є.Я.Голант, Д.О.Лоркіпанідзе);

–за дидактичними цілями: методи набуття нових знань, формування умінь і навичок та застосування знань на практиці; перевірки й оцінки знань, умінь і навичок (М.О.Данілов, Б.П.Єсіпов).

У 80–х р. розробка загально дидактичних методів навчання здійснювалася у поєднанні з активним розвитком теорії змісту освіти, кожний структурний компонент якого, відображаючи культуру суспільства (знання, вміння, навички; досвід творчої діяльності; досвід ставлень особистості), має, як відомо, різні функції та різні рівні засвоєння: усвідомлене сприймання, осмислення, запам'ятовування і відтворення; застосування за зразком або у подібній ситуації, творче застосування знань і способів діяльності.

Відповідно до цього була створена класифікація методів навчання за *рівнем включеності у продуктивну (творчу) діяльність* – (М.М.Скаткін, І.Я.Лернер. «О методах обучения»).Що стосується проблемного навчання то слід зауважити, що перші ідеї проблемного навчання розглядалися Дж. Дьюї – навчання через роблення, Дж. Брунер – навчання через дослідження

Формування цілей статті: процес фахової підготовки інженерів–технологів передбачає вирішення проблеми підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців своєї справи, здатних швидко реагувати на коливання ринку послуг, легко пристосовуватися до нових реалій життя, а також швидко та ефективно вирішувати проблемні ситуації на виробництві.

Виклад основного матеріалу дослідження:

У статті наведено методику проведення одного уроку – лабораторної роботи з курсу «Технологія виробництва харчових продуктів та організація громадського харчування»; викладено застосування традиційних та нетрадиційних методів навчання.

При застосуванні репродукційного методу на початку лабораторної роботи викладачу потрібно з'ясувати наскільки студенти готові до виконання роботи. Для цього викладачем проводиться бліц – опитування, мозковий штурм: задаються нескладні питання з теми, які не потребують довгих пояснень. Студенти повинні миттєво відповісти на них.

Візьмемо тему “Приготування страв з овочів”. Ця група страв складається з відварних, припущених, смажених, тушкованих і запечених страв. Спочатку викладач доводить до студентів мету роботи: формування вмінь і навичок, вправи по приготуванню страв з овочів; навчитися розраховувати набір сировини для приготування 10, 20, 50 порцій страв, скласти сировину відомість для приготування страв з овочів, розраховувати відсоток відходів при первинній обробки овочів та порівнювати його з нормативами у збірнику рецептур страв, визначати термін варіння овочів, особливості рецептури деяких страв.

Слід звернути увагу на приготування напівфабрикатів для цих страв, це насамперед нарізання овочів. Питання, які пропонуються викладачем:

- 1) Назвіть прості форми нарізання картоплі для приготування смажених страв. (соломка, брусочки, кружальця)
- 2) Назвіть складні форми нарізання картоплі для приготування смажених страв. (стружка, гребінці)
- 3) Які розміри соломки? (квадратний переріз 0,2x0,2, довжина 4–5 см)
- 4) Які розміри брусочків? (квадратний переріз від 0,7x0,7 до 1x1 см, довжина 3–4 см)
- 5) Які розміри при нарізання кружалець? (діаметр 2–3 см, товщина 0,2 – 0,3 см)
- 6) Які розміри кубиків великих? середніх? маленьких? (великих – довжина ребра 2,5x2,5см; середніх – довжина ребра 1,5x1,5см; маленьких довжина ребра 1x1см; 0,7x0,7см).
- 7) Які кубики використовують для приготування рагу овочевого (великі)
- 8) Як називається страва зі смаженої картоплі у фритюрі, нарізаної соломкою? (картопля “Пай”)
- 9) Як нарізають капусту для страви “Капуста тушкована”? (соломкою)
- 10) Як нарізають капусту для страви “Рагу овочево”? (шашками)

Відповіді студентів на запитання фіксуються у накопичуваній відомості, яку ведуть експерти з числа студентів. Відомість здається викладачу і по оцінці експертів викладач має змогу оцінити знання не тільки всіх студентів, але й самих експертів.

Застосування репродуктивного методу може проводитись як конкурс між бригадами. Студенти поділяються на дві бригади, у кожній бригаді є бригадир. Кожна бригада має своє завдання:

Завдання першої бригади:

- Приготувати:
1. Рагу овочево;
 2. Котлети морквяні зі сметаною.

Завдання другої бригади :

- Приготувати:
1. Голубці овочеві;
 2. Котлети капустяні зі сметаною.

Щоб розпочати роботу, студенти повинні знати не тільки рецептуру і технологію приготування овочевих страв, а й процеси, які відбуваються в овочах під час теплової обробки. Для перевірки знань викладач пропонує конкурс між бригадами “Дерево пізнання” На дереві містяться яблука різного кольору з запитаннями. Яблуко червоного кольору має складне запитання і оцінюється у “5” балів (запитання: Чому при приготуванні картопляного пюре картоплю потрібно протирати гарячою? Охарактеризуйте всі процеси, які відбуваються при цьому.), яблуко жовтого кольору містить менш складне запитання і оцінюється в “4” бали (запитання: За рахунок чого відбувається розм’якшення овочів? Поясніть механізм цього процесу.), яблуко зеленого кольору містить найменш складне запитання і оцінюється в “3” бали (запитання: Чому овочі потрібно варити з закритою кришкою?). Результати конкурсу також заносяться у накопичувану відомість.

Застосування проблемного навчання

Після перевірки готовності студентів до виконання лабораторної роботи викладач пояснює суть виконання роботи. Студенти вже мають завдання і готові до приготування страв. Викладач ставить перед студентами проблемну ситуацію, яку вони повинні вирішити в процесі приготування страв. Правильне вирішення завдання дає змогу заробити 3 бали за кожне завдання.

Проблемна ситуація для першої бригади:

При приготуванні соусу томатного для рагу овочевого в кількості 50 порцій виявилось, що на виробництві відсутнє томатне пюре. Ваші дії.

Відповідь: Для приготування соусу томатного згідно рецептури № 783 потрібно томатного пюре для однієї порції потрібно 37,5 г. Для приготування 50 порцій – $37,5 \times 50 = 1875$ г. В разі відсутності томатного пюре, його можна замінити томатною пастою, або томатним соком по таблиці № 36 Норми взаємозамінюємість продуктів при приготуванні страв (додток у збірнику рецептур страв та кулінарних виробів) так, 1 кг томату пюре можна замінити 2,66 кг томатного соку, або 0,4 кг томатної пасти. Для приготування нам потрібно 1875 г томатного пюре, складаємо пропорцію:

1000г томатного пюре – 2660г томатного соку

1875г томатного пюре – x г томатного соку;

$x = 4988 \text{ г} = 4,988 \text{ кг}$ томатного соку

Таким же чином і для томатної пасти:

1000г томатного пюре – 400 г томатної пасти

1875г томатного пюре – x г томатної пасти

$x = 750 \text{ г} = 0,75 \text{ кг}$ томатної пасти.

Проблемна ситуація для другої бригади:

При приготуванні соусу сметанного з томатом для голубців овочевих в кількості 50 порцій виявилось, що на виробництві відсутнє вершкове масло. Ваші дії.

Відповідь:

Для приготування соусу сметанного з томатом згідно рецептури № 799 потрібно вершкового масла для однієї порції 5 г. Для приготування 50 порцій – $5 \times 50 = 250$ г. В разі відсутності вершкового масла, його можна замінити столовим маргарином, або топленим вершковим маслом по таблиці № 36 Норми взаємозамінюємість продуктів при приготуванні страв (додток у збірнику рецептур страв та кулінарних виробів) так, 1 кг вершкового масла можна замінити 0,84 кг топленого вершкового масла, або 1,01 кг столового маргарину. Для приготування нам потрібно 250 г вершкового масла, складаємо пропорцію:

1000г вершкового масла – 840г топленого вершкового масла

250г вершкового масла – x топленого вершкового масла;

$x = 210 \text{ г} = 0,21 \text{ кг}$ топленого вершкового масла.

Таким же чином і для столового маргарину:

1000г вершкового масла – 1010 г столового маргарину

250г вершкового масла – x г столового маргарину

$x = 252 \text{ г} = 0,252 \text{ кг}$ столового маргарину.

Дослідницька діяльність студентів

Також в процесі приготування страв викладач пропонує студентам провести дослідницьку діяльність, що оцінюється в 1 бал за правильний розрахунок:

В процесі приготування страв з овочів визначити відсоток відходів при очищенні овочів і порівняти його з нормативним по таблиці “Норми відходів овочів” збірника рецептур страв та кулінарних виробів, а також визначити відсоток втрат готових страв під час теплової обробки овочів.

Для виконання цього завдання студентам потрібно зважити масу овочів до первинної обробки і після неї, а також зважити напівфабрикат до теплової обробки і після неї. (Наприклад, для приготування рагу овочевого 1 порції потрібно 107г картоплі масою бруто, після очищення отримали – 85г – нетто, відходи складають 22г, що становить 20,5%, порівнюючи з таблицею норм відходів овочів, маємо 20% відходів, що на 0,5% менше ніж отримали дослідницьким шляхом.

Маса напівфабрикату котлет морквяних – 180 г. – зважили перед смаженням, маса готових котлет – 150 г – зважили після смаження. Втрати складають: 180–150=30г, що складає 17%. Таким чином можна зробити висновок, що під час теплової обробки котлети втратили масу 17%, порівняємо з нормативами у збірнику рецептур страв – 17%. Висновок: технологічний процес смаження проведений правильно, без порушень, про що свідчить відсоток втрат маси виявлений дослідницьким шляхом, який повністю співпадає з нормативним.)

Застосування ділової гри.

Викладач пропонує студентам провести бракераж готових страв у формі ділової гри. Кожна бригада – бракеражна комісія – повинна провести бракераж (визначати якість готових овочевих страв) другої бригади, зробити висновок про якість страв і оцінити якість страв за 5–ти бальною системою. Для проведення бракеражу студенти спочатку повинні оформити і подати страви згідно з вимогами рецептури по збірнику рецептур страв та кулінарних виробів. Після цього необхідно підготувати робоче місце для проведення бракеражу (кожна бригада готує склянки з гарячою водою для ополіскування столових приборів після дегустації кожної страви, та склянки з холодною водою для полоскання ротової порожнини після дегустації кожної страви, столові прибори, тарілки, термометр, оціночні листи страв, які студенти підготують самостійно). Викладач перевіряє готовність студентів до проведення бракеражу. Зауваження можна надавати студентам у вигляді евристичних запитань, що дає змогу студентам самостійно виправити допущені помилки.

1) Яка температура гарячої води для ополіскування столових приборів при проведенні дегустації? (65°C);

2) Яка температура подачі гарячих овочевих страв? (65°C);

3) Які правила подавання гарячих овочевих страв? (котлети з овочевих мас подають зі сметаною, причому сметана закриває тільки частину виробу, прикрашають гарячі овочеві страви гілочками зелені, овочами, причому прикрашення не повинні виступати на борти тарілки.)

4) Яка оптимальна температура проведення бракеражу? (20°C)

5) За якими ознаками проводиться бракераж готових страв? (зовнішній вигляд, смак, запах, консистенція, колір).

6) Які приладдя треба підготувати для отримання більш повної інформації про якість страв кожним членом бракеражної комісії? (дві ложки, виделка, ніж, тарілка, дві склянки: з холодною і гарячою водою, оціночний лист.)

7) Чи всі прибори Ви підготували для проведення бракеражу? (студенти самостійно надають відповідь про недостаючи предмети.

8) Для оцінення виходу страви потрібні... (ваги).

9) Яке встановлене відхилення від норми гарячих овочевих страв? (в межах $\pm 3\%$)

10) Який зовнішній вигляд повинні мати члени бракеражної комісії? (білий халат, головний убір з прибралим під нього волоссям, чисті вимиті і продезинфіковані руки, без прикрас, обов'язково санітарна книжка)

11) Чи готові члени Вашої бригади до дегустації? (студенти самостійно надають відповідь про готовність кожного члена бригади)

12) Які показники оцінення страви не підлягають виправленню? (підгорілі вироби – зовнішній вигляд і колір, присутність стороннього запаху – плісняви, затхлості, сирості, надто гострі, пересолені вироби – смак)

13) За якою шкалою Ви будете проводити бракераж? (5–ти бальною)

14) З якої страви починається бракераж? (зі страви з ніжним смаком).

Дегустуючи страви кожен студент надає оцінку страві, пояснюючи її, бригадир кожної команди фіксує оцінки своїх колег в оціночному листі.

Після завершення дегустації бригадири підбивають підсумки проведення бракеражу і надають висновки про якість приготовлених страв. Загальна оцінка виводиться як середнє арифметичне з точністю до десятих.

Таблиця 1.

Оціночний лист при проведенні бракеражу

Страва	Органолептичні показники якості			
	Зовнішній вигляд	Запах, смак	Колір	Консистенція
Рагу овочеве	5,5,4,4,4,5= 4,5	5,4,4,4,5,4= 4,3	4,4,4,4,4,4= 4,0	3,3,3,4,4,4= 3,5

Викладач контролює, корегує оцінку якості страв, котрі надають студенти. Висновки про якість страв заносяться у звіти студентів.

Викладач виставляє оцінки кожному члену бригади за правильність проведення бракеражу, які заносяться у картку оцінки показників ходу гри, і у накопичувану відомість.

Таблиця 2.

Картка оцінки показників ходу гри

Показники	Заохочувальні бали	Показники	Штрафні бали
Дотримання дисципліни	+1	Часте звертання за допомогою до підручника	-1
Активність членів бригади	+1	Зайва витрата часу на розмови	-1
Уміле колективне співробітництво	+1	Сторонні розмови між командами	-1
Самостійність кожного члена бригади при оцінці показника якості	+1	Використання допомоги викладача	-1
Правильна чітка оцінка показника якості	+1	Несвоєчасна або помилкова оцінка показника якості	-1

В процесі цієї ділової гри студенти набувають навичок проведення бракеражу органолептичним методом контролю готових страв. Таким чином використовується це один прийом проведення лабораторних занять – виконання комплексного між предметного завдання (простежується між предметний зв'язок з предметом “Управління якістю продукції ресторанного господарства”)

Висновок: таким чином можна дістатися висновку, що застосування як традиційних так і не традиційних методів навчання при проведенні лабораторних робіт з курсу «Технологія виробництва харчових продуктів та організація громадського харчування» дозволяє вирішити проблему підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців своєї справи, здатних швидко реагувати на коливання ринку товарів та послуг, легко пристосовуватися до нових реалій життя, а також швидко та ефективно вирішувати проблемні ситуації, які виникають на виробництві.

Література:

1. Пометун О.І. та ін.. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод.посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред.. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
2. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб, 2001.–
3. Мойсеюк Н. Педагогіка. Навчальний посібник. К., 2007. – 655с.

Нестерович Б.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МУЗИЧНО–ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В статті проаналізовані місце й роль музичного мистецтва в системі фахової підготовки вчителя початкових класів та презентовані результати моніторингу студентських позицій щодо фахової компетентності педагога.

Актуальність проблеми. Вчитель початкових класів є тією особою, на професійну діяльність якої покладена найперша відповідальність за інтелектуальну, морально–ціннісну та художньо–естетичну підготовку маленьких школярів. Але вчитель лише тоді зможе успішно виконувати ці завдання, коли рівень його професійної підготовки буде адекватний сучасним вимогам, поставленим суспільством перед освітою. Соціальна детермінованість проблеми формування професійно компетентного вчителя, оцінка його фахової спроможності як важливої передумови оновлення рівня професійно–художньої освіти, важливість виокремлення професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи зумовили потребу спеціального дослідження проблем фахової підготовки вчителя початкових класів до виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентісного підходу у сучасній освіті.

Аналіз останніх педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема професійної компетентності педагогічних кадрів відбувається активно і різноаспектно. Загальнометодологічний аспект досліджено в працях С.Гончаренка, І.Зимньої, І.Зязюна, Т.Іванової, Н.Кузьміної, О.Мороза, Н.Ничкало, С.Сисоєвої, А.Федя, А.Хуторського та ін. Аналіз сутності компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили Н.Абашкіна, О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун, Л.Пуховська та ін.. Зростає увага до проблем реалізації компетентісного підходу до фахової підготовки вчителя початкових класів (Н.Бібік, В.Бондар, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.). Більшість дослідників тлумачать “компетентність” як оцінну категорію, що характеризує педагога як суб’єкта професійної діяльності, його здатність успішно реалізовувати дидактичні й розвивально–виховні функції, його вміння оптимально конструювати освітнє середовище задля найповнішого і найрезультативнішого розв’язання освітніх завдань.

Метою статті є аналіз місця і ролі музичного мистецтва в системі фахової підготовки вчителя початкових класів та презентація результатів моніторингу студентських позицій щодо фахової компетентності педагога.

Аналізуючи сутність компетентнісного підходу в освіті, не можна не погодитись з науковцями у тому, що компетентність аж ніяк не тотожна сумі знань. Це, скоріше, знання в дії, тобто знання, трансформовані в способи діяльності [1, с.50].

Згідно ідей дослідників, можна виділити ключові компоненти професійної компетентності вчителя: інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна (уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень); автономізаційна (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність); соціальна (вміння жити та співпрацювати в соціумі); продуктивна (вміння працювати, отримувати прибуток, здатність виробляти власний продукт, ухвалювати рішення та відповідати за них); моральна (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна (здатність використовувати психологічні ЗУН задля оптимізації взаємодії в освітній діяльності); предметна (готовність ефективно застосовувати ЗУН у сфері конкретного навчального предмета); особистісні якості вчителя (доброзичливість, людяність, чуйність, урівноваженість, толерантність, розвинена рефлексія, здатність до емпатії та ідентифікації тощо). Зважаючи на такий синтез, сучасна наука не випадково вивчає професійну компетентність учителя як сукупність багатьох складових: предметно–технологічної, психолого–педагогічної, загальнокультурної тощо.

Основними показниками педагогічної компетентності вчителя традиційно виділяють: особистісні якості; громадянські позиції; безперервне підвищення освітнього рівня; дослідницько–пошукову діяльність педагога; конструювання і самоаналіз власного педагогічного досвіду; результативність навчально–виховного процесу та ін. [2; 4; 8]. У той же час, з нашого погляду, компетентність педагога великою мірою залежить від культурологічності фахової підготовки. Лише той учитель спроможний стати справжнім виховником, який здатний до культуротворчої педагогічної діяльності. Тільки дійсно компетентний учитель взмозі стати транслятором культурно–ціннісних установок на взаємодію з природою і соціумом. Саме компетентний учитель передасть дітям не лише знання, але й навчить, як за допомогою цих знань інтегруватися у широкий світовий соціокультурний контекст (Н.Бібік).

Привертають увагу ідеї сучасних дослідників щодо виокремлення такої особистісно–компетентнісної царини, як естетика педагога. Зокрема, А.Федь абсолютно резонно наполягає на тому, що “естетичний педагог завжди активний. Він бачить у дитині необхідність взаємодії трьох сил: розуму, почуття і практичних навичок” [7 с.97]. Тому серед функцій естетичного педагога дослідник на першому місці не випадково позиціонує культурологічну [там же, с.99].

Спираючись на методологічно значущі ідеї відомих дослідників, ми вважаємо, що вчитель початкових класів повинен отримати міцну естетико–педагогічну підготовку і, відповідно до соціальних сподівань, мусить щонайперше забезпечити культуротворчий характер виховання молодших школярів, що врешті–решт сприятиме гармонізації відносин дітей з навколишнім світом. Проте така гармонізація можлива лише за умов культурологічної спрямованості шкільної музично–естетичної освіти [3]. Традиційна ж гносеологічна її спрямованість, гіперорієнтація на розвиток когнітивно–пізнавальної сфери учнів стримують паритетний розподіл уваги на розвиток усіх сфер їхнього особистісного світовідношення, у тому числі ціннісно–емоційної сфери. Потенціал аксіологічно та акмеологічно спрямованої дитячої діяльності в сучасній початковій школі, на жаль, реалізується ситуативно.

Музичне мистецтво повинно стати звичним “виховним інструментарієм” у руках компетентного вчителя початкових класів. Нездатність до грамотного педагогічного оперування художніми образами свідчить про примітивну (ремісницьку) налаштованість учителя на реалізацію своєї виховної місії. Для такого

вчителя музика є “окремою дисципліною” в шкільному розкладі, а не універсальним інструментом дотику до дитячої душі.

Численні вітчизняні дослідження (І.Грінчук, Л.Масол, Г.Падалка, В.Рагозіна, О.Ростовський, М.Семко, Л.Хлебнікова, О.Щолокова, Ю.Юцевич та ін.) містять теоретико–методологічні підходи до розв’язання проблеми музично–естетичного виховання учнівської молоді. Проте доволі маловивченою залишається проблема організаційно–методичного забезпечення музично–виховної роботи в початковій школі та професійної підготовки вчителя початкових класів до її реалізації.

Наукові дослідження, присвячені розробці професіограми та естетограми вчителя (Д.Баран, Є.Квятковський, В.Орлов, О.Отич, Г.Петрова, І.Полякова, О.Рудницька та ін.), акцентують увагу на таких суттєвих чинниках педагогічної культури вчителя, як розвинена художньо–естетична позиція та готовність до її ефективного транслявання в освітньо–виховному просторі.

В процесі якісної фахової освіти майбутні вчителі початкових класів повинні досягнути виховний потенціал музики і навчитись якнайширше оперувати ним у системі навчально–виховної роботи з молодшими школярами. Вивчення студентами музичних дисциплін (теорії та історії музики, гри на музичному інструменті, постановки голосу, диригування, ансамблевої гри та ін.) допомагає їм зрозуміти “виховну природу” музики. Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови абсолютно компенсує цей так званий „недолік”, оскільки саме музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично–гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів. Якщо ж музичне сприймання організоване за всіма психолого–педагогічними та методичними канонами, то слухач отримує шанс не лише розхвилюватись, але й „дотягнути” власну емоційну реакцію до катарсису, за межею якого розпочинається проектування „очищеної”, морально вдосконаленої дії або вчинку.

Отже, професійна освіта вчителя повинна орієнтувати його на врахування особливостей психосоматичного і ціннісно–орієнтаційного впливу музики на дитину. Вчителю недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших шедевральних музичних образів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв’язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення “хвилюючих виховних ситуацій” (І.Бех) є найважливішим етапом у музично–виховній роботі педагога. Вчитель початкових класів повинен уміти постійно збагачувати мистецько–виховні ситуації новими емоційними відтінками, уміло включаючи учнів у рефлексивну діяльність, допомагаючи “привласнити” музичний образ на особистісному рівні сприйняття та оцінки.

Виходячи з вище означеного, музично–виховну роботу в початковій школі ми тлумачимо як системне включення молодших школярів у художньо–творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно–виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно–виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

Суттєвим для музично–виховної роботи є методологічне положення про необхідність адекватного міжособистісного контакту вчителя й учнів, який має ґрунтуватися на рівноправності учасників навчально–виховного процесу. Мистецтво має гранично демократичну природу, тому навчати мистецтву варто лише на послідовно гуманістичній основі, яка передбачає паритет стосунків між суб’єктами

педагогічної взаємодії. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, поважати його смаки і уподобання – все це є необхідною умовою створення естетико–виховного простору як на уроках мистецтва, так і в позакласній роботі.

У педагогіці музично–естетичного співробітництва дуже важливим є надання учням вільного вибору у всьому, де є для цього можливість і доцільність. Наприклад: варто запропонувати учням одну з кількох рівноцінних пісень на вибір; доцільно надати можливість самостійно створити “програму художнього виконання” (визначити темпові та динамічні особливості); можна пропонувати учням домашнє завдання за уподобаннями; корисно випробовувати креативний потенціал дітей у різних видах художньо–творчої діяльності за їхнім добровільним вибором тощо.

Неабиякого значення набуває питання критеріального підходу до естетико–педагогічної підготовки вчителя. Зокрема, готовність майбутніх учителів початкових класів до музично–виховної роботи можна визначити за такими показниками: ціннісне ставлення до педагогічної професії; знання об’єкта і суб’єкта професійної діяльності; наявність широкої палітри високоякісних музично–художніх уподобань; бачення змісту навчальних дисциплін у системі культури; оволодіння принципами і методами естетико–виховної реалізації змісту навчального предмета; рівень музично–творчої самореалізації вчителя в позакласній роботі; розвиток рефлексії та антиципації як основи постійного професійного самотворення тощо.

Досліджуючи психолого–педагогічні аспекти підготовки вчителів до музично–естетичного виховання школярів, дослідники (Д.Баран, В.Орлов, Г.Петрова, І.Полякова, О.Рудницька та ін.) неодноразово наголошують, що основними складниками музично–естетичної вихованості вчителя є володіння методикою викладання предметів психолого–педагогічного та музично–естетичного циклів, наявність глибоких знань з психології, педагогіки, музичних дисциплін, здатність до координації своєї роботи (в умовах класної, позакласної, позашкільної діяльності), вміння висвітлювати навчальний матеріал, встановлювати психологічний контакт з аудиторією тощо. Розроблені дослідниками естетограми вчителя наголошують на необхідності систематичного художнього самовиховання й самоосвіти, формування широкого мистецького кругозору, розвитку естетичного смаку та художньо–творчого потенціалу педагога.

З метою з’ясування особливостей формування музично–професійного мислення майбутніх учителів початкових класів було здійснено моніторинг студентських позицій щодо фахової компетентності педагога, у якому взяли участь близько 120 студентів III–У курсів факультету підготовки вчителів початкових класів Вінницького педуніверситету. Було використано прийом інтерактивного навчання “Займи позицію” (обговорення пропонованої проблеми з діаметрально протилежних позицій) [6, с.119]. Крім того, студенти індивідуально, потім у малих групах виконали серію проєктивних завдань:

- сформулювали поняття “компетентний учитель”;
- визначили зміст поняття “професіоналізм учителя початкових класів”;
- склали педагогічний проєкт “Музика в моєму педагогічному арсеналі”.

Завдання утворювали для студентів певні утруднення, оскільки трактування пропонованих понять напрямки не входить в програму вивчення педагогічних курсів. Проблемність завдань обумовила необхідність включення самостійного мислення студентів, опору на наявні знання і досвід, активізацію рефлексії. На відмінність від традиційних способів контролю знань, студентам було потрібно не пригадати відому, раніше засвоєну інформацію, а творчо сформулювати власну точку зору, оформити її вербально, узгодити з іншими позиціями, що передбачало включення механізмів як рефлексії, так і антиципації.

Намагаючись “зіткнутися з позиціями” майбутніх учителів, ми пропонували їм для обговорення проблему “Якою є моя музична культура і чи готовий я її транслювати дітям?” (варіанти: музична культура є належною і я можу передати її дітям; музична культура не сформована і я вагаюсь транслювати її учням). Аналіз результатів

моніторингу засвідчив, що оптимістичних позицій було не так багато, як передбачалось (69% учасників виявили сумнів щодо якості власних художніх знань і смаків). Слід зазначити, що студенти під час дискусій у більшості (61– 65%) схиляються до виправдання слабкої музично–естетичної підготовки вчителя, перекладаючи відповідальність на школу та вищий навчальний заклад (які чомусь не сформували їхню музичну культуру). Рефлексивна реакція вбік власної естетичної пасивності та художньої нерозбірливості була притаманна лише невеликій групі студентів (14–18%). Решта виявили повну індиферентність до предмета обговорення, вважаючи проблему несуттєвою.

Під час індивідуальної роботи студенти з певним острахом формулювали пропоновані поняття. 62% третьокурсників у палітру компетентності вчителя культурно–мистецьку обізнаність не включили зовсім. Утім 59% студентів випускного курсу, маючи за плечима досвід активних педагогічних практик, переконані в необхідності мистецької підготовленості вчителя до роботи с дітьми. Уявлення про професіоналізм вчителя початкових класів набуває потрібної чіткості у формулюванні більшості студентів, починаючи з четвертого курсу (після активної педагогічної практики), адже активно спрацьовував рефлексивний механізм педагогічної свідомості. Студенти третього курсу у більшості розв'язували дані завдання на рівні антиципації.

Знаменно, що під час роботи в малих групах студенти більш активно і емоційно включалися в спілкування, охочіше висловлювали власні точки зору, намагалися знайти узгоджені рішення. Ті з них, які краще виконали індивіду– альні завдання, більш продуктивно працювали і в груповому обговоренні. У всіх малих групах (незалежно від курсу) з'ясувались труднощі в розгортанні колективного пошуку – нарощуванні узгоджених уявлень про компетентність і професіоналізм учителя; у поверненні до раніше висловлених кимсь з учасників продуктивної ідеї в цілях її розвитку; у врахуванні кардинально інших гіпотез тощо. Труднощі в здійсненні як рефлексії, так і антиципації посилювались особливо в групових формах роботи.

Найбільші утруднення викликали педагогічні проекти, що мали не мети спонукати студентів до творчого передбачення власних музично–просвітницької та музично–виховної позицій. З'ясувалось, що студенти третього курсу (87% опитаних) поки не можуть повно і креативно презентувати набір виховних можливостей музики в роботі з молодшими школярами. Студенти–випускники у більшості (74 %) схилялись до власної просвітницької місії (формування музичних смаків та уподобань дітей), але зовсім незначну увагу приділили духовно–ціннісним аспектам використання музики у вихованні морально–естетичної культури учнів.

Це дозволило зробити *висновки* про те, що здатність майбутнього вчителя початкових класів до осмислення проблем майбутньої фахової компетентності розвивається поступово, по мірі набуття практичного досвіду реалізації естетико–виховного потенціалу. Здатність студента до рефлексії та антиципації має потребу, як і будь–яка інша, в цілеспрямованому формуванні і розвитку. Це повинно стати особливим завданням в системі професійної підготовки вчителя. Усвідомлюючи правомірність системи своїх минулих і прогнозованих дій у професійно значущій ситуації, майбутній учитель скоріше зрозуміє значущість музично–естетичної підготовки до виховної роботи з дітьми в освітньому просторі школи 1 ступеня.

Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи/ Під заг.ред.О.В.Овчарук. – К.:“К.І.С.”, 2004, С.47–52.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности// Высшее образование. – 2003.– №5. – С.32–36.
3. Масол Л.М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити // Поч. школа. – 2001. – № 4. – С. 42–44.

4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін; теорія і технологія. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
5. Петрова Г.А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя. – Казань: Изд-во КазГУ, 1976. – 199 с.
6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.
7. Федь А.М. Естетичний світ педагога. – Слов'янськ: ПП “Канцлер”, 2005. – 300 с.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–64.

Несторук Н.

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті на підставі аналізу літератури та дисертаційних досліджень представлена актуальність навчання експериментальним дослідженням студентів технічних спеціальностей в ВУЗах, систематизовані підходи, встановлені недоліки та отримані рекомендації стосовно сучасної методики навчання експериментальним дослідженням, відображено, що даний напрям є практично не дослідженим, сформульовані напрямки та перспективи подальших розвідок.

Ключові слова: методика, експериментальні дослідження, технічні дисципліни, форми, засоби.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Перебудова системи освіти висунула па перший план рішення такого фундаментального завдання, як гуманізація навчання й перехід до нової якості освіти на основі продуктивних методів навчання. Рішення цих завдань у світлі методики навчання студентів технічних спеціальностей неможливо без визначення методологічної ролі сучасного експерименту в навчальному процесі, де взаємно сполучаються теоретичні та емпіричні дослідження явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Проблемами розробки змісту, форм і методів навчання студентів експериментальним дослідженням займалися багато педагогів та дидактів (Бабанський Ю.К., Барчук Е.І., Беленок І.Л. і т.д.). Аналіз наявних у професійній підготовці недоліків, пов'язаних з формами та засобами проведення експериментальних досліджень, проводився в різних аспектах. Окремі автори шукали шляхи їхнього усунення на основі дослідження різного роду умов, що забезпечують найбільш ефективного використання форм, що застосовуються, і засобів підготовки майбутніх фахівців (Семьонов М.Д. та ін.), другі шукали вихід в удосконаленні існуючих і розробці нових форм організації навчальної діяльності у вузі (Беленок І.Л., Синенко В.Я. та ін.). Однак, не дивлячи на безліч пошуків у даній області ряд проблем залишаються невирішеними й вимагають подальшого розгляду. Теорія розглянута, практика на сьогоднішній день показує, що в багатьох випадках під час визначення засобів проведення експериментальних досліджень майбутні фахівці керуються інтуїтивним уявленням про те, як буде відбуватися даний процес. Ніхто не вчить, наприклад, шкільного викладача, як необхідно вивчати дітей працювати зі шкільним обладнанням – у всякому разі у практичній педагогіці ні. Звісно є приватні методики, які навчають викладача фізики викладати шкільну фізику або викладача хімії викладати шкільну хімію, тобто єдиний варіант, який розглядається з точки зору навчання – це приватні методики: методика викладання фізики, методика викладання хімії, де є рекомендації по тому, як треба ознайомити з обладнанням учнів, але і те, що запропоновано – розглянуто не на достатньому рівні. В той же час, в педагогічній літературі не йде мова про експериментальні дослідження як про єдину систему, спрямовану на реалізацію

певної дидактичної мети. До того ж, як показує практика, студенти недостатньо підготовлені до проведення цих досліджень: погано знають не тільки обладнання, а й види, технологію організації та проведення досліджень і частіше за все, на репродуктивному рівні виконують вказівки викладача, або додержуються виданих методичних рекомендацій, так і не зрозумівши ролі тих чи інших дій в теорії та практиці наукових досліджень. Тому на сьогоднішній день важливо розглянути таку методику, яка могла б компенсувати недоліки, показані практикою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення особливостей сучасної підготовки студентів технічних спеціальностей, проведення аналізу по формуванню вмінь в організації та проведення експериментальних досліджень, виявлення недоліків в цих теоріях та встановлення вимог взагалі до технічної підготовки, рекомендацій стосовно діючої методики навчання експериментальним дослідженням.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. При побудові методики удосконалення професійної підготовки студентів до навчання експериментальним дослідженням необхідно враховувати принципи навчання у вищій школі. Серед них виділимо наступні:

- 1) професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання;
- 2) науковість змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою, єдність логічного й образного пізнання миру;
- 3) систематичність в оволодінні досягненнями науки, системний характер навчальної діяльності, теоретичних знань і практичних умінь студента як майбутнього фахівця;
- 4) активність та самостійність студентів у навчальній роботі, взаємозв'язок і єдність навчальної та дослідної роботи, освіти та самоосвіти;
- 5) єдність конкретного та абстрактного, раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного, як вираження комплексного підходу;
- 6) створення позитивного клімату, мотиваційного забезпечення діяльності й системи відносин;
- 7) міцність засвоєння ключових елементів, логіки й структури наукових дисциплін, практичних навичок та вмінь [1, с. 34]

Зазначені принципи мають загальний характер, діють у будь-якій системі та ситуаціях навчання. Необхідно орієнтуватися не на окремі принципи навчання, а на їхню систему, забезпечуючи обґрунтовану постановку цілей, відбір змісту, методів і засобів організації діяльності студентів, створення сприятливих умов і аналіз результатів навчального процесу.

Взагалі експериментальні дослідження – це дослідження, що засновані на експерименті. Експеримент, за визначенням із словника іноземних мов – це [*лат. experimentum* проба, дослід] – 1) науково поставлений дослід, спостереження досліджуваного явища в умовах, які точно фіксуються, що дозволяє стежити за ходом явища та багатократно відтворювати його при повторюванні цих умов; 2) дослід, спроба здійснити що-небудь [2, с.588]. Як нами встановлено експериментальні дослідження у вищій школі окремими етапами, видами, обсягом можуть мати місце під час виконання студентами лабораторних робіт, курсових та дипломних проектів, проходження технологічних і переддипломної практик, участі студентів у студентських наукових гуртках, секціях, конференціях, проведенні ними наукових досліджень при кафедрі або науково-дослідній лабораторії. Помітимо, що ефективність лабораторного практикуму деякі автори пояснюють ступенем його наближення по характеру, побудові й методиці до наукового дослідження [3, с.16]. За словами С.Л. Вольштейна. “експериментальний метод ... охоплює теоретичну й практичну підготовку експерименту” [4, с. 11].

Низамов И.М. у дисертаційному дослідженні пише: «Для реалізації в навчанні концепції єдності теорії й методу потрібно теоретичні знання переводити в регулятивні принципи, прийоми пізнавальної й практичної діяльності» [5, С.117–

118]. Для цього необхідна спеціальна методика, що буде використовувати у якості засобів перетворення теорії в прийоми дій знання методологічного характеру, що утворять певну систему. Таким чином, з існування об'єктивних взаємозв'язків і взаємного впливу теоретичних знань і практичних умінь ми спробували знайти спосіб підвищення ефективності професійної підготовки студентів до постановки експериментальних досліджень на основі визначення змісту необхідної системи узагальнених теоретичних знань методологічного значення, яка б дозволила підвищити рівень усвідомленості й самостійної діяльності студентів на заняттях дослідно-експериментального характеру.

Е.И. Барчук, поклавши в основу організації практикуму по хімії спеціально створену систему методологічних знань, що відповідають науково-емпіричному дослідженню, одержала результати, які говорять про розвиток у студентів дослідницьких вмінь, а саме, уміння самостійно застосовувати накопичені знання для одержання нових.

Відповідно до цього ми вважаємо, що методологічні знання можуть служити орієнтиром в організації самими студентами діяльності учбово-дослідного характеру, включаючи вибір приватного методу експериментального дослідження, необхідного обладнання та ін. Важливо тільки досягти мети – перетворити методологічні знання з об'єкта засвоєння в засіб самостійної організації учбово-дослідної діяльності за рішенням предметно-специфічних завдань лабораторних практикумів, курсового та дипломного проектування, при проведенні наукових досліджень при кафедрі або науково-дослідній лабораторії та аналогічних занять.

Методологічні знання в сукупності з експериментальними вміннями “забезпечують переклад освоєного суб'єктом способу дій із можливості в дійсність” [6, с. 29]. Тому плідне включення експериментальних досліджень в навчальний процес припускає у якості необхідного елемента засвоєння студентами певної системи узагальнених теоретичних знань методологічного характеру, що сприяє більш успішному вирішенню дидактичних завдань цього методу. Ця обставина вимагає подальших досліджень по визначенню змісту такого роду системи й методики її використання в плані професійної підготовки студентів. Більше того, аналізуючи, наприклад, всю номенклатуру завдань і функцій різних видів експерименту, виділених різними авторами і які мають відношення до навчального процесу в школі та вузі, дійдемо висновку, що їхній перелік досить великий, варіативний і в більшості випадків не має єдиної логічної основи. Тому, маючи на меті реального дослідження, помітимо, що наявні відомості про значення експерименту в професійній підготовці вчителя технічних дисциплін необхідно ретельно переробити, доповнити, систематизувати й підтвердити практикою експериментального навчання.

Таким чином, якщо на лекціях, семінарських і практичних заняттях у студентів формується абстрактно-теоретичний тип мислення, то в коло задач навчання експериментальної діяльності входить формування в студентів розумових операцій, які базуються на емпіричних фактах і спрямовані на практичне використання знань. Однак обмеженість обсягу й стиль вузівських навчальних посібників з загальнонаукових дисциплін не дозволяють досить повно розкрити можливості попереднього продумування експерименту для розвитку самостійного мислення студентів. Зокрема, К.Н. Власова, аналізуючи значення лекційного експерименту, зауважує, що виклад фундаментальних експериментів у сучасних посібниках починається, як правило, з опису установки. При цьому експеримент зводиться до простого спостереження: “ціль демонстрації усвідомлюється тільки в процесі обговорення результатів, а опис установки є лише додатковим матеріалом для запам'ятовування” [7, с. 12].

Семьонов М.Д. у дисертаційному дослідженні відзначає, що традиційна робота студентів по здійсненню експерименту не жадає від них теоретичного мислення, пізнавальної активності, а застосовується лише як ілюстрація або підтвердження висновків вивчених теорій. У той час як лабораторні завдання

“покликані вдосконалювати розумову діяльність студентів, формувати в них здатність до аналізу, синтезу й іншим важливим розумовим операціям” [8, с.531].

Аналіз робіт багатьох авторів (Л. И. Анциферов, Е.И. Барчук, А. А. Биков, И.С. Вайнер, С. Л. Вольштейн, О. Л. Данилов, Л.Г. Деденко, А.Н. Елсуков, О.Ф. Кабардин, В.В. Керженцев, А.С. Кондрат'єв, В.А. Мануйленко, М.У. Мостепаненко, И. М. Пишиков, С.В. Позойский, А. И. Ракитов, М. Д. Семьонов, В. Я. Синенко, В. В. Усанов, В. Л. Шатуновський, В. Ф. Шилов, С. Я. Чачин, В.В. Ягов та ін.) показує наявність конфронтуючих позицій у поглядах на склад і структуру експериментальної діяльності студентів на заняттях лабораторного практикуму, як на цілеспрямовану систему дій. На наш погляд: такі етапи в здійсненні експерименту, як виявлення розбіжностей і недоліків, аналіз їхніх можливих причин, корекція й повторний експеримент – це всього лише новий цикл експериментального дослідження, спрямований на вирішення нової проблеми, що виникла в ході вихідного досвіду.

Конкретні методики підготовки й проведення різних форм експериментальної діяльності (лабораторні роботи, практикум, демонстрації, рішення експериментальних завдань та ін.) є в методичних розробках великої кількості авторів (О. Садимбаєв, К.Н. Власова, В. В. Закотнов, А. П. Римкевич, А.С. Ахматов, В.М. Андрієвський, А. И. Кулаков, Л. Л. Гольдін, Ф.Ф. Ігошин, С.М. Козел, А.В. Кортньов, Ю. В. Рубльов, А. Н. Куценко, Е.Л. Андронікашвілі, Г.А. Гамцемлідзе, О.А. Канчелі, Ю. Г. Мамаладзе, Н.Н. Майсова, И. С. Вайнер, Л.И. Анциферов, І.М. Пишиков, И.Т. Бовин, Л. Г. Деденко, В.В. Керженцев, В.Г. Глазирін).

Широкий спектр думок по питанню про склад і структуру експериментальної діяльності студентів на заняттях лабораторного практикуму свідчить про нерозв'язаність проблеми відшукування її найбільше ефективного варіанта. Наш варіант рішення цієї проблеми варто розглядати з позицій оцінки якості сформованих професійних умінь майбутнього вчителя технічних дисциплін. Як показує аналіз педагогічного досвіду вчителів, найбільші витрати часу при організації й проведенні лабораторних занять пов'язані з настроюванням приладів і виконанням окремих вимірювальних операцій. При цьому потрібне знання пристрою й принципів дії приладів, що помітно позначається на вмінні провести експеримент. Рекомендації з вивчення фізичних приладів, дані С.В.Анофріковою, можуть бути повністю використані в професійній підготовці вчителя природних дисциплін. Це ж питання зачіпалось А.П. Римкевичем (указував на необхідність вирішення задач із використанням паспортних даних фізичних приладів), О.Садимбаєвим, М.Д.Семьоновим, Л.І.Анциферовим, І.М. Пишиковим (даний перелік необхідних для знання приладу відомостей та вмінь; зазначені також правила зборки експериментальних установок). По цьому ж питанню М.Д. Семьонов пише: “...Необхідно приділяти особливу увагу на розвиток у студентів умінь практичного використання приладів. Із цією метою на лекції не слід обмежуватися тільки вивченням теоретичних положень, доцільно також вирішувати зі студентами типові завдання й приклади, пов'язані із правилами виміру величин і обробкою отриманих результатів” [8, с.45]. Однак цього зовсім не досить, і необхідно передбачити цілий комплекс методичних рекомендацій і практичних завдань. Так, С.В. Анофрікова пропонує “вивчати прилади не тільки для придбання конкретних знань про них, але і для того, щоб освоїти метод самостійного визначення призначення, експлуатаційних характеристик і правил експлуатації приладів. Це дозволяє підвищити рівень професійної підготовки студентів в області методики й техніки шкільного експерименту» [9, с. 59].

Ми вважаємо необхідним у процесі підготовки майбутнього вчителя технічних дисциплін розвинути у студентів уявлення про прилади, як матеріальних засобах здійснення експерименту, та далі формувати вміння самостійно визначати призначення приладу та виявляти його експлуатаційні параметри. Тоді на основі конкретизації властивостей об'єкта дослідження й призначення керуючих елементів

та індикаторів студенти зможуть орієнтуватися у функціональних елементах експериментальної установки по відтворенню й вивченню будь-якого об'єкту. Вивчення практики викладання фізики в педвузі показує, що є серйозні недоліки у формуванні вмінь і навичок у студентів у плані самостійного виконання ними робіт лабораторного практикуму й тим більше в області відповідної методики навчання школярів.

Доктор педагогічних наук Синенко В.Я. відносить до головних причин недоліків “пред'явлення студентів педвузу конкретного, готового по змісту спостереження або досвіду, готових схем установки й плану його здійснення, а в більшості випадків і відібраного устаткування з єдиною метою – відпрацювання технічних прийомів цього спостереження або досвіду” [10, с.10]. І ставить проблему координації змісту експерименту й теоретичного навчання.

Таким чином, розглядаючи демонстраційний фізичний експеримент як функціонуючу педагогічну систему та виходячи із загальнодидактичних завдань навчання, можна виділити наступні функції демонстраційного фізичного експерименту: методологічну, інформаційно-навчальну, організаційну та керування, пізнавальну діяльність та виховну. В умовах викладання фізики в технічному вузі, де даний курс є підготовчою базою вивчення спеціальних дисциплін, необхідно виділити ще одну функцію демонстраційного фізичного експерименту – забезпечення професійної орієнтації курсу фізики. Ця функція реалізується використанням сучасних технічних засобів (техніки СВЧ, лазерної техніки, методів радіофізики та ін.) у навчальному процесі. А саме, для спеціальностей “Проектування та технологія радіоелектронні пристроїв” та “Електроенергетика” в умовах технічного вузу доцільно використовувати сантиметрові електромагнітні хвилі. При вивченні студентами спеціальності “Проектування та технологія електровимірювальних засобів” та «Електроенергетика» курсу фізики, необхідно, насамперед підготувати їх до успішного оволодіння надалі такими дисциплінами, як: теоретична електротехніка, технічна електродинаміка, теорія поля та ін. Тому треба приділити велику увагу питанням утворення, поширення, взаємодії й інтерференції електромагнітних хвиль сантиметрового діапазону.

Сучасна техніка жадає від інженерів не тільки глибоких спеціальних знань, але й серйозної наукової підготовки. Глибина технічної думки фахівця залежить від його фундаментальної підготовки, від його кругозору в області фізико-математичних наук. Практична значимість курсу обумовлена тим, що він є базовою фундаментальною дисципліною для вивчення цілого ряду конкретних спеціальних областей знань: теоретичної й технічної механіки, електротехніки, технічної електродинаміки, технології матеріалів та ін. Знання основ фізики необхідно майбутньому інженеру, тому що шляхи розвитку будь-якої галузі сучасного виробництва, прогресивні технологічні та конструкторські рішення базуються на фізичних ідеях та методах. У зв'язку з цим істотно підвищується і роль сучасного демонстраційного фізичного експерименту. Напрямок удосконалення навчальних технічних засобів демонстраційного фізичного експерименту багато в чому визначається загальною тенденцією в методиці викладання фізики, яка характеризується наближенням навчальних експериментальних досліджень до наукових.

Провідною тенденцією в розвитку демонстраційних фізичних експериментів є використання сучасних науково – технічних засобів у навчальному процесі вищої школи. Такі прилади, як осцилографи, відеомагнітофони, гетеродинні спектроаналізатори, стандартні генератори низьких, високих та надвисоких частот, лазери, стали невід'ємною частиною фізичних кабінетів вузів.

У демонстраційному експерименті все ширше застосовуються осцилографічні методи реєстрації різних функціональних залежностей досліджуваних явищ. Використанню електронного осцилографа в демонстраційному фізичному експерименті присвячені роботи Н.М.Шахмаєва, Б. Ю Миргородського, Б.Ш Перкальського, Л.И. Вишневіського, Н.Я. Молоткова та багатьох інших. Таким чином,

виділені нами основні компоненти педагогічної системи демонстраційного фізичного експерименту в свою чергу взаємодіють із зовнішнім середовищем: базисною наукою, науковою експериментальною технікою, навчальним предметом, дидактикою, педагогікою, психологією та ін.

Аналізуючи різні точки зору по цьому питанню, ми прийшли до висновку, що згладити наявні недоліки в плані самостійного виконання студентами лабораторних робіт допоможе засвоєння системи узагальнених знань методологічного значення, включаючи орієнтовну основу експериментальної діяльності – узагальнений план постановки експерименту, та формування вмінь, що входять у склад узагальненого експериментального вміння. Узагальненим експериментальним умінням було назване вміння, яке використовують при здійсненні експериментальної діяльності не тільки у звичних, але й в умовах, що змінюються, а також не тільки в області фізики, а і в інших природних дисциплінах – хімії, біології й т.п. У якості одного із критеріїв оцінки експериментальних умінь і навичок автори виділяють здатність його використання для досягнення певної мети незалежно від конкретного роду теоретичного матеріалу (будь то фізика, хімія або біологія), тобто рівень їхньої узагальненості.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У зв'язку з цим, удосконалення професійної підготовки вчителів технічних дисциплін до постановки експерименту повинна здійснюватися в напрямку формування у студентів узагальненого експериментального вміння, що реалізована на матеріалі будь-якого предмета за фахом. У сучасній науці з'явилася тенденція відноситись до експерименту як до щось другорядного в порівнянні з можливостями теоретичної думки, що не одержало підтвердження при ретельному розгляді цього питання з позицій нерозривного зв'язку експериментальних і теоретичних методів розвитку наукового знання. Подальше вивчення поставленої в нашому дослідженні проблеми вимагає розгляду можливості міждисциплінарного підходу до експерименту у рамках циклу технічних дисциплін.

Література:

1. Загвязинский В.И. Дидактика вищої школи: Текст лекцій. – Челябинськ 1990.–96 с.
2. Словарь иностранных слов. – 16 – е издание , испр . – М. : Рус. Яз. , 1988.– 624с.
3. Вайнер И.С. З метою оптимізації лабораторного практикуму // Вісник вищої школи. – 1984. – № 7. – с. 16–20.
4. Вольштейн С.Л., Позойский С.В., Усанов В.В. Методи фізичної науки в школі. Під ред. С.Л. Вольштейна. Посібник для вчителів. – Мінськ: «Народна асвета», 1988– 144 с.
5. Низамов И.М. Методологічні основи формування практичних умінь школярів у процесі вирішення фізичних завдань. Дисс. д. п. н. – М., 1994. – 326 с.
6. Биков А.А., Кондрат'єв А.С. Формування узагальненого експериментального вміння у студентів педінституту й учнів середніх шкіл як проблема методики викладання фізики // Проблеми ШФЭ. – Курськ; КГПИ, 1984.– С.26–34.
7. Власова К. Н. Роль лекційного експерименту в розвитку продуктивного мислення студентів // Методика використання фізичного експерименту в навчальному процесі, –Свердловськ: СГПИ, 1985.–С. 12–17.
8. Семьонов М.Д. Дидактичні умови організації пізнавальної діяльності студентів на лабораторних заняттях. Дисс. к. п. н. – Самарканд, 1987.– 192 с.
9. Анофрікова С.В. Функціональний підхід до вивчення фізичних приладів у практикумі за методикою й технікою шкільного експерименту. // Методика використання фізичного експерименту в навчальному процесі. –Свердловськ: СГПИ, 1985.–С. 58–63.

10. Синенко В.Я. Дидактичні основи побудови системи шкільного фізичного експерименту. Дисс. д.п.н. – Новосибірськ, 1995.–389 с.

Онопрієнко О.

КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті наведено результати аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових визначень поняття професійної компетентності вчителя, виявлено й проаналізовано основу її категоріального змісту, на основі чого сформульовано авторську інтерпретацію цього феномена.

Ключові слова: компетентність, професійність, інтерпретація, здатність, готовність, якість.

Вступ. Численні вітчизняні й зарубіжні дослідження, які прямо чи опосередковано торкалися проблеми з'ясування сутності професійної компетентності вчителя, ґрунтувалися на двох основних підходах – індивідуально–особистісному та діяльнісному. Інтегративна характеристика цього феномена розглядалася у зв'язку з такими категоріями як “майстерність”, “професіоналізм”, “професійна готовність” тощо. Ці поняття, безперечно, стосуються професійної компетентності педагога, але не є тотожними їй, оскільки характеризують окремі здатності людини до вирішення завдань професійної діяльності.

Актуальність: вивчення уявлень про професійну компетентність учителя показує, що вони з часом змінювались, вітчизняні та зарубіжні вчені переважно досліджували окремі грані професійної компетентності педагога. Тому *актуальність* цієї проблеми полягає у пошуку базових професійних якостей, які забезпечують здатність до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції, які забезпечують високу результативність фахової діяльності.

Мета: визначити поняття “базові професійні якості вчителя”, які виникають у процесі професійної підготовки і впливають на ефективність виконання майбутньої професійної діяльності. Для вирішення цієї мети були використані такі методи: аналіз літературних джерел, анкетування, статистична обробка результатів опитування.

Завдання:

1. Порівняти вітчизняні та зарубіжні дослідження, які торкалися проблеми з'ясування сутності професійної компетентності вчителя.
2. Розкрити основні поняття категоріальної бази професійної компетентності вчителя.
3. Сформулювати власну інтерпретацію поняття професійна компетентність.

Вивчення уявлень про професійну компетентність учителя показує, що вони з часом значно змінювались: від розробок основ формування педагогічної спрямованості педагога (С. Каргін, А. Орлов, І. Фастовець та ін.) і розвитку професійно–важливих якостей особистості в цілому (Н. Кузьміна, І. Лернер, В. Сластенін та ін.) до визначення сутності джерел педагогічної творчості (В. Андреев, В. Загвязинський, М. Поташник та ін.) та аналізу психологічних основ професійної діяльності вчителя (Л. Виготський, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Ці та інші вчені переважно досліджували окремі грані професійної компетентності педагога. Наприклад, Н. Кузьміна ґрунтовно розглядала спеціально–педагогічну, науково–педагогічну, методичну, соціально–психологічну, диференційно–психологічну та аутопсихологічну компетентності; Т. Полякова – історико–методичну; А. Маркова – комунікативну, професійно–педагогічну. Наведений список можна і далі продовжувати, доповнюючи найновішими розробками. Це свідчить про багатогранність розглядуваного поняття.

Багато вітчизняних дослідників намагалися визначити сутність професійної компетентності. Вони по–різному трактували це поняття:

- як сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова);

- як складну одиничну систему внутрішніх психічних станів особистості фахівця (готовність до здійснення професійної діяльності і здатності виконувати необхідні для цього дії (Ю. Варданян);

- як здатність реалізувати професійно–посадові вимоги на певному рівні (І. Климкович);

- як професійна самоосвіта (А. Маркова);

- як гармонійне поєднання знань, умінь і навичок, а також способів виконання професійної діяльності (Л. Мітіна);

- як стійка здатність до діяльності “зі знанням справи” (В. Огарьов);

- як здатність до актуального виконання діяльності (М. Чошанов).

Аналіз зазначених трактувань показує, що вони визначалися у руслі особистісно–діяльнісного, системно–структурного та культурологічного підходів. Але, незважаючи на різноманітність наукових підходів, концептуальна основа розуміння цього поняття різними авторами складалася з двох взаємопов'язаних позицій: 1) професійна компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; 2) професійна компетентність – це властивість особистості і підрозділяється на декілька видів, на яких базується зрілість людини у професійній діяльності.

На цій концептуальній основі розгортаються подальші педагогічні дослідження у Росії, в Україні та в інших державах ближнього і дальнього зарубіжжя.

У Росії протягом останніх років значно розширилося коло досліджень, у яких по–різному розглядається сутність професійної компетентності педагога:

- як здатність і готовність фахівця до реалізації набутих знань, умінь і навичок, досвіду в реальній професійній діяльності [1];

- як здатність самостійно, відповідально та ефективно виконувати певні трудові функції [2];

- як теоретичну і практичну готовність випускників розв'язувати завдання, спрямовані на перетворення своєї діяльності [5].

В Україні теж дедалі частіше у педагогічних дослідженнях фігурують різноманітні трактування змісту поняття “професійна компетентність”:

- як інтегративне професійне особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особистісні якості та здібності розглядаються як джерело та критерій ефективності професійної діяльності у системі “Людина–Людина” [4];

- як складна Інтегративна структура, яка виступає визначальною характеристикою особистості фахівця і якісно проявляється у виборі оптимального рішення професійної задачі з числа можливих [10];

- як інтегральна професійно–особистісна якість, що характеризує здатність педагога вирішувати професійні проблеми і типові професійні задачі, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей [3, с. 101].

Питання професійної компетентності педагога привертають увагу сучасних учених дальнього зарубіжжя (G. Moskowitz, R. Oxford, R. Scarcella, E. Stewick, E. Tarone, D. Yule). Аналіз досліджень цієї проблеми у провідних країнах Заходу (США, Англія, Німеччина, Франція) показує, що акценти ставляться переважно на вимогах до сучасного педагога щодо формальних факторів його кваліфікації й освіти, а також щодо соціальної цінності його особистісних якостей.

В американській теорії «компетентного педагога» найважливішим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко і безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці.

Цікавою є концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена шведськими й американськими вченими (Г. Вайлер, Я. Лефстед та В. Чіпанак). У розумінні авторів «компетентність» є сумою знань, умінь і навичок у широкому змісті, які здобуваються у процесі навчання. Компетентність особистості є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних та політичних аспектів знань.

Таким чином, аналіз різноманітних дослідницьких підходів до змісту поняття “професійна компетентність” показує, що одні вчені трактували цю категорію як здатність вчителя виконувати професійні функції, другі – як теоретичну і практичну готовність здійснювати професійну діяльність, інші – як сформованість професійних якостей педагога.

Для того, щоб сформулювати власну інтерпретацію поняття професійна компетентність розглянемо поняття “здатність”, “готовність” і “якість”.

У Психологічному словнику “здатність” визначається як “використання суб’єктом наявних знань і навичок для вибору та здійснення прийомів і дій відповідно до мети” та “володіння складною системою психологічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними в суб’єкта знаннями і навичками”. Суттю здатності як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання значною мірою нових завдань.

У Педагогічному словнику “здатність” тлумачиться як властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності. Здатність зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями (риса характеру й темперамент, особливості емоційно–вольової сфери).

Комплекс нормативних документів для розробки Державного стандарту вищої освіти України включає поняття “здатність” як найважливішу складову освітньо–кваліфікаційної характеристики випускника ВЗО, яка передбачає, що фахівець “має володіти здатністю виконувати певні виробничі функції та типові задачі для цих функцій, задачі діяльності”, тобто “здатністю вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності та вміння, що є відображенням наявності цих здатностей” [7, с. 96]. Поняття “здатність” у цих освітніх документах визначається як психологічний стан індивіда, в якому він готовий до успішного виконання певного виду продуктивної діяльності. Тому загальні вимоги до властивостей і якостей випускника педагогічного навчального закладу як соціальної особистості подаються у вигляді переліку різних видів здатності вирішувати завдання педагогічної діяльності й системи вмінь, що є відображенням наявності цих здатностей.

У науковій літературі поняття “готовність” досліджується у таких контекстах:

- готовність як активний стан особистості, що викликає діяльність (О. Асмолов, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.);

- готовність як наслідок діяльності (М. Д’яченко, Л. Кандибович, В. Крутецький та ін.);

- готовність як якість особистості, що визначає настанови на професійні ситуації та завдання (В. Кулюткін, М. Платонов, А. Ухтомський та ін.).

У психологічних дослідженнях поняття готовності визначається по–різному:

– як цілеспрямований вияв особистості і передумова цілеспрямованої діяльності (Л. Столяренко, С. Самігін);

– як здатність до професійної реалізації одержаних знань, умінь, навичок (Е. Стоунс);

– як цілісний комплекс, що містить у собі мотиваційну, інтелектуальну, емоційну та інші змінні, адекватні вимогам змісту й умовам діяльності (Е. Томас).

У цілому вчені визначають психологічну готовність як установку і як вибіркочу прогноуючу активність особистості на стадії її підготовки до діяльності, а також як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини (М. Д’яченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко), як “передстартовий стан” (В. Мельник, Л. Сидоренко), як “нахил” (С. Степанов, І. Семенов), як первинну фундаментальну умову успішного виконання будь–якої діяльності (Л. Заремба).

Отже, психологи пов’язують готовність з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності.

У педагогічних дослідженнях переважно розглядається професійна та професійно–педагогічна види готовності, які однозначно трактуються як якісна характеристика рівня підготовки особистості до діяльності.

Таким чином, готовність вчителя – це інтегративна особистісна якість та істотна передумова його швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного самовдосконалення і підвищення кваліфікації, тобто ефективної професійної діяльності.

Аналіз наведених трактувань категорій “здатність” і “готовність” показує, що ці поняття є інтегративними якостями особистості вчителя.

В Українському радянському енциклопедичному словнику термін “якість” означає внутрішню визначеність предмета, яка становить його специфіку, що відрізняє даний предмет від усіх інших.

У Великому енциклопедичному словнику поняття “якість” трактується як філософська категорія, що виражає істотну визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим. Якість – характеристика об'єктів, яка виявляється у сукупності їх властивостей.

У Тлумачному словнику Ожегова категорія якості виражає сукупність істотних ознак, властивостей, особливостей, які відрізняють предмет або явище від інших і надають йому визначеності. Якість – це та чи інша властивість, ознака, яка визначає достоїнство чого–небудь.

У Словнику В. Даля якість описується як властивість або приналежність, тобто все те, що складає сутність особи або речі; відповідає на питання: який?

Таким чином, словникові тлумачення терміна “якість” дають змогу сформулювати його як поняття, що позначає якусь сторону предмета пізнання, розглянуту як цілісну ознаку у процесах порівняння з іншими предметами. Така інтерпретація спонукає поставити запитання: яка сукупність істотних ознак, властивостей, особливостей надають сутнісної визначеності особистості вчителя, тобто якою сукупністю професійних якостей він має володіти?

Часткові відповіді на це питання намагалися дати у своїх працях чимало сучасних вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, дослідники вивчали такі компоненти професіоналізму вчителя: професійне мовлення, самовиховання, адекватну самооцінку, готовність до професійної діяльності, організаторські вміння, теоретичні знання, національну свідомість, професійну спрямованість тощо.

З наведеного переліку видно, що численні педагогічні дослідження охоплюють широкий діапазон особистісних і професійних якостей учителя.

Особистісні якості традиційно розмежовують на три складові: природні задатки; виховуванні якості, необхідні для адаптації до середовища (соціальні); якості, що виникають і розвиваються у конкретних видах діяльності – ігровій, навчальній та професійній. Проте й донині немає чіткої інтеграції цих якостей. Про це свідчить те, що у психологічній літературі налічується понад 1500 слів, які характеризують окремі риси індивіда. З цього розмаїття якостей людини й досі невизначено локальної кількості особистісних характеристик, які сутнісно визначають здатність вчителя до професійної діяльності.

У психолого–педагогічній літературі якості особистості усталено розглядаються, як відношення людини до людей, до праці, предметів природи, самої себе і т. ін., як певна система мотивів, форм і способів поведінки, в яких ці відносини реалізуються. Однак, як відзначає В. Сластьонін, складна динамічна структура особистості не дозволяє зводити її до простої суми властивостей і характеристик. Особистість являє собою єдине цілісне утворення, логічним центром якого є мотиваційна сфера, що визначає її комунікативну, професійну, пізнавальну спрямованість [9, с. 44–51].

К. Платонов наголошував на тому, що якості особистості є її узагальненими властивостями. Тому цю категорію слід розуміти як основні властивості, відношення і дії людини, які є запорукою перебігу тієї чи іншої діяльності.

Дослідження провідних вітчизняних психологів (О. Леонтєва, В. Теплова та ін.) показали, що від змісту і структури діяльності, від її мотивів, цілей, засобів реалізації залежить виникнення, перебіг і розвиток різних психічних процесів: запам'ятовування, мислення. Здібності, темперамент, риси характеру та інші

властивості особистості також формуються у надрах діяльності. Це твердження доводять також результати досліджень А. Ковальова та А. Смирнова, які встановили, що будь-яка діяльність є малоефективною без одночасного формування якостей особистості, необхідних для успішної трудової діяльності. Отже, визначення сукупності та змісту якостей педагога є можливим лише за умов з'ясування структурних компонентів особистості у взаємному зв'язку зі специфікою його професійної діяльності.

К. Платонов розглядає структуру особистості як узагальнення чотирьох процесуально-ієрархічних підструктур, включаючи накладені на них підструктури здібностей і характеру: 1) спрямованість особистості: включає в себе переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання; 2) досвід: включає знання, уміння і навички, набуті особистістю у процесі життєдіяльності; 3) особливості психічних процесів: включає такі компоненти, як увага, воля, почуття, сприйняття, мислення, відчуття, емоції, пам'ять; 4) біопсихічні процеси: включає темперамент, статеві та вікові властивості [8].

Кожен компонент цієї структури безпосередньо пов'язаний з виникненням, функціонуванням і розвитком сукупності професійних якостей педагога – безперервно модифікованих суб'єктивно-діяльнісних характеристик, які утворюють самоорганізуючу систему. Однією з ознак такої системи є нестійкість її структур, тобто аморфність, яка є перепоною лінійного характеру розвитку суб'єкта. Нестійкість є основою нелінійних процесів, які перетворюють систему у нову, сильнішу якість. Нестабільність, нестійкість системи базових професійних якостей учителя дають підставу стверджувати, що цей феномен відкритий, нелінійно розвивальний, тобто наділений змінними характеристиками. Саме це забезпечує виникнення у відкритій, дуже нерівноважній системі нових істотних ознак і властивостей. Отже, сукупність професійних якостей педагога – не константне, статичне, а нелінійно розвивальне і динамічне системне явище.

У науці всі системи розмежовують на природні і штучні. Характеризуючи їх з кута зору фізики, І. Пригожин та І. Стенгерс вважають, що штучні системи можуть бути детермінованими і зворотними, а природні неодмінно мають елементи випадковості й незворотності. Зважаючи на те, що особистість вчителя – це мисляча субстанція, можна вважати її природною системою, у якій всі процеси стохастичні і незворотні. У цьому контексті поняття сукупності професійних якостей у західній педагогічній науці уточняється терміном “людський капітал”. Так, на думку Н. Боувера, цей капітал складається не стільки із знань та вмінь, скільки з мотивації й енергії [12]. Мотиваційно-енергетична складова, на думку В. Зінченко, є першопочатковою стосовно рефлексії. Але, як зазначає вчений, головна властивість рефлексії – об'єднувальна цілісність мети, засобу і результату, які роз'єднані у бутті і в зовнішньо-предметній діяльності [6, с. 225 – 226]. Звідси, рефлексія є змістовним наповненням свідомості людини, яка підтримує конструктивну діяльність і характеризується такими особливостями як нелінійність, рухомість, змінність, нестійкість суб'єкт-об'єктних відношень.

Розглядаючи професійну діяльність за характеристиками суб'єкт-об'єктних відношень, Е. Клімов виокремив кілька її типів: Людина-Природа, Людина-Техніка, Людина-Знак, Людина-Образ, Людина-Людина. Педагога віднесено до схеми типу Людина-Людина. У контексті цієї системи відношень Н. Якса виділяє такі особистісні якості вчителя:

- стабільний, позитивний настрій під час роботи з людьми;
- здатність подумки поставити себе на місце іншої людини, швидко зрозуміти наміри, думки, настрої інших;
- уміння розуміти природу людських стосунків;
- хороша пам'ять (знання про особистісні якості великої кількості людей);
- потреба в спілкуванні;
- уміння знаходити спільну мову з різними людьми;
- уміння слухати вести діалог;

- витримка, терплячість, тактовність, відчуття міри;
- обізнаність, професіоналізм [11, с. 19–20].

Професійна діяльність типу “Людина–Людина” може класифікуватися у залежності від мети, яку ставить суб'єкт: пізнавальну і перетворюючу.

З точки зору синергетики професійне пізнання вчителя можна інтерпретувати як прояв цілісності пізнавальної свідомості, переведення пізнання в досягнення особистості, тобто у професійні якості.

Перетворююча мета співвідноситься з будь-яким класом речей, явищ, процесів, людей. Відповідно професійна діяльність педагога передбачає уміння ставити і вирішувати завдання зміни, розвитку та пошуку нових засобів і способів їх розв'язання.

Таким чином, сукупність професійних якостей педагога визначається певною характеристикою ступеня оволодіння ним своєю професійною діяльністю і передбачає усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності та оцінку власних особистісних властивостей і професійно важливих або базових якостей з позицій їх нелінійного розвитку.

У Психологічному довіднику поняття “базові професійні якості” трактується як професійно важливі якості особистості вчителя, які необхідні для ефективного виконання ним завдань навчання і виховання учнів. Ці якості характеризують вплив індивідуальних рис суб'єкта на перебіг і результат його професійної діяльності. Тому особистісні якості слід вважати ключовими у професійній діяльності вчителя.

У загальнотеоретичних дослідженнях В. Беспалька, В. Богданова, П. Симонова та ін. показано, що соціально–психологічні якості людини невичерпні у своїх проявах і є поліфункціональними. Вчені виділяють кілька груп проявів особистісних якостей людини: моральні, інтелектуальні, вольові, емоційні та почуттєві. Безперечно, що комплексами таких якостей має володіти спеціаліст будь-якого фаху. Проте у вищому закладі освіти навчаються, як правило, вже дорослі особи, у яких певною мірою сформовані названі групи якостей. Проблема у тому, щоб вони стали джерелом для виникнення тих якостей, які виявляються і формуються у професійній діяльності – базові професійні якості.

Таким чином, поняття “базові професійні якості вчителя” – складне утворення сукупності властивостей особистості, які виникають у процесі професійної підготовки і впливають на ефективність виконання майбутньої професійної діяльності за основними параметрами: продуктивністю, якістю, надійністю. Саме на цьому наголошував В. Сластенін. Виходячи з цих показників, базовими професійними можна вважати лише ті якості, які забезпечують професійну діяльність або придатні для опанування спорідненими професіями.

У цьому контексті ми розуміємо таку професійну діяльність, яка максимально виключає серйозні недоліки у кожному з її елементів, на відміну від дилетантської, яка також може бути спрямованою на той самий об'єкт. Отже, базовими слід вважати лише ті, які належать системі професійних якостей.

Взаємозв'язок базових професійних якостей з іншими компонентами структури особистості “прямо пропорційно” визначається провідною діяльністю особистості. Адже певні підструктурні компоненти особистості можуть бути мало або взагалі некерованими людиною, а тому і стають її особливостями (характер, темперамент, тощо). Отже, стає очевидним, що внаслідок активності професійної діяльності, особистість підпорядковується їй. Завдяки цьому індивідуальні риси характеру стають залежними від основного виду діяльності. Ця думка дає підстави стверджувати, що головний шлях до визначення професійних якостей майбутнього спеціаліста обов'язково пролягає через вивчення змісту та особливостей його провідних видів фахової діяльності.

Висновки. Розглянувши основні поняття категоріальної бази професійної компетентності вчителя, на основі їх змістовного синтезу пропонуємо власну інтерпретацію цього феномена: це – інтегративна якість, яка виявляється у здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на

основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, які забезпечують високу результативність фахової діяльності.

Література:

1. Базавовова Т. В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентного подхода. – Автореф. дис ... канд.пед.н.: 13.00.08. – М., 2007. – 18 с.
2. Бурдынская С. П. Формирование профессионально–педагогической компетентности студентов колледжа в процессе изучения художественной литературы (на англоязычном материале). – Автореф. дис... канд.пед.н.: 13.00.08. – СПб, 2006. – 20 с.
3. Васильченко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 208 с.
4. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико–біологічних дисциплін – Автореф. дис... канд.пед.н.: 13.00.04. – К., 2006. – 18 с.
5. Денисова М. В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы туристического бизнеса. – Автореф. дис... канд.пед.н.: 13.00.01. – Челябинск, 2006. – 20с.
6. Зинченко В. П., Моргунев Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994.
7. Комплекс нормативних документів для розробки складових систем стандартів освіти. Додаток №1 до Наказу Міністерства освіти №285 від 31 липня 1998 р. / Укладачі: Антошин Г. Я, Петренко В. А., Салов В. О., Сухарніков Ю. В., Котоловець Л. О., Булак І. Є. – К., 1998. – 106 с.
8. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
9. Слостенин В. А. Современные подходы к подготовке учителя // Педагогическое образование и наука, 2000. – №1. – С.44 – 51.
10. Чорноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно–рейтингової технології навчання. – Автореф. дис... канд.пед.н.: 13.00.04. – Луганськ, 2002. – 20с.
11. Якса Н. В. Основы педагогических знаний: Навч. посіб. – К.: Знання, 2007. – 358с.
12. Bower H. B. Investment in learning: The individual and social value of American higher education. – San Francisco, 1978.

Пелагейченко М.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ РОБОТИ З КНИГОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема формування техніки роботи з книгою майбутніх учителів трудового навчання, визначається зміст підготовки студентів до оволодіння цією технікою.

Ключові слова: *техніка роботи з книгою, техніка швидкого читання, проектна діяльність.*

З впровадженням у сучасні школи інноваційних технологій навчання зростають вимоги до вчителя. Важливе місце приділяється самоосвіті, так як не можливо реагувати на зміни у суспільстві, науці, освіті без систематичного опрацювання педагогічної, психологічної, предметної літератури. Тому, для ефективної роботи з інформацією має бути висока особиста техніка роботи з книгою, що є важливою складовою праці вчителя.

Питання техніки особистої праці вчителя досліджували Ф.Кунце, Г.Попов, І.Раченко, Б.Тенета, А.Фролов. Техніку роботи з книгою у своїх дослідженнях вивчають Л.Доблаєва, М.Піскунов, А.Примаковський, Л.Концевая, Н.Чепелева. Читання, як розумову діяльність, розглядає І.Неволін.

Впровадження методу проектів на уроках трудового навчання потребує від учителя надання учням вмінь самостійно працювати з науковою, технічною літературою, що передбачає певні досягнення педагога з техніки роботи з книгою. Як наслідок, питання формування цієї техніки у майбутніх учителів трудового навчання потребує детального вивчення.

Мета статті – вивчення стану готовності майбутніх учителів трудового навчання до удосконалення техніки роботи з книгою; визначення змісту підготовки студентів до оволодіння цією технікою.

У педагогічній літературі роботу з книгою розглядають, як один з основних видів самостійної навчальної праці майбутнього вчителя. Сучасне бачення сутності роботи з книгою полягає в тому, щоб полегшити вчителю добувати необхідні знання найбільш ефективно і при можливо менших витратах часу і сил. Оволодіння методикою цієї роботи є важливим і життєво необхідним засобом набуття професійної компетентності.

Фахівці у галузі освіти стверджують, що підготовка вчителя трудового навчання до організації проектної діяльності учнів потребує постійної роботи з літературою для вирішення певних завдань:

вибір теми творчого проекту – перегляд періодичних видань з техніки, технологій; читання наукових праць з напрямку дослідження; виділення цікавих ідей з методичної, педагогічної літератури;

методи організації проектної діяльності учнів – ознайомлення з навчальними посібниками, монографіями, науковими статтями з проблеми впровадження проектного навчання у школу;

набуття якостей керівника проекту – читання літератури з наукової організації праці, педагогічної психології, фізіології праці, практичної психології.

Таким чином, для більш успішного вирішення проблеми підготовки вчителя до організації творчих проектів необхідним є оволодіння всіма компонентами техніки роботи з книгою, а саме: технікою пошуку і відбору книг, технікою оволодіння різними видами читання, технікою швидкого читання, технікою роботи з олівцем в середині книги (рис. 1).



Рис. 1. Компоненти техніки роботи з книгою майбутніх учителів

До техніки пошуку і відбору книг науковці відносять визначення цільової спрямованості читання та вмінь працювати з каталогами бібліотек. Майбутні вчителі повинні вміти знаходити літературу за напрямком дослідження у проекті та знати, як навчити цьому учнів. Кожна бібліотека має каталог, який містить перелік книг, що є в ній, тому важливо, для збереження часу, ознайомитись з цим переліком та, використовуючи орієнтири пошуку, обрати необхідну літературу.

Науковці визначають такі види читання: *нормальне читання* (передбачає сприйняття 70% тексту без пропуску слів. Воно підрозділяється на нормальне – зі швидкістю 200–300 слів за хвилину і прискорене – 300–500 слів за хвилину); *виборче читання* (передбачає 50% сприйняття тексту і допускає пропуск 30% рядків. Його швидкість коливається від 800 до 1600 слів за хвилину. Виборче читання підрозділяється на читання–перегляд, читання–пошук, читання–вибір). Також,

багато авторів виділяють попереднє, кризне, вибіркоче, повторне читання, читання з опрацюванням, партитурне і змішане читання. О.Козловський розглядає таку класифікацію типів читання: суцільне (ознайомлювальне, вивчаюче, коректорське, критичне) та вибіркоче (орієнтовне, пошук, переглядання, проглядання) [1, с.18].

Піскунов М. визначив найбільш типові недоліки при читанні книг студентів: часті повернення назад, внутрішнє проказування, дуже вузький кут зору, коли вся увага зосереджена на вузькій смугі тексту [2, с.111].

Важливо майбутньому вчителю оволодіти різними видами читання, але спочатку він повинен у педагогічному закладі отримати інформацію про різноманітні підходи до її класифікації. Розглянемо основні види читання, які треба вивчати студентам.

Мета *попереднього читання* – знайомства з книгою і виділення всього, що найбільш істотно і вимагає детального опрацювання у подальший час. *Кризне читання* використовується для того, щоб повністю охопити весь зміст книги в цілому. *Вибіркове читання* частіше всього слідує після попереднього з метою пошуку потрібної відповіді на питання, що виникли. *Повторне читання* сприяє більш глибокому проникненню в суть замислу автора. Незрозуміле на перший раз при читанні, буде осмислено при повторному читанні, в тому випадку, якщо підійти до питання згодом з декілька іншої сторони. *Партитурне читання*, або як його ще називають, швидке, динамічне, означає бігле ознайомлення з книгою в цілому при великій швидкості читання (за 1,5–2 год. прочитується до 200 – 300 сторінок). *Змішане читання* означає застосування на практиці у кожному конкретному випадку різних видів читання залежно від змісту матеріалу, мети і задач його вивчення.

Економія часу в процесі роботи над книгою досягається не тільки за рахунок вибору найбільш відповідної мети або завдання виду читання, але і за рахунок швидкості читання.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що при читанні відбувається послідовна робота трьох каналів: зорового, мовленнєво–рухового та слухового. Така багатоступінчаста обробка тексту гальмує читання й знижує засвоєння прочитаного. Якщо усунути фонетичний бар'єр та збільшити поле зору, то швидкість читання можна збільшити у декілька разів. На цьому і засновано швидке і партитурне читання. Їх суть полягає в умінні схоплювати відразу не тільки декілька слів, але й цілий абзац (основний смисл) без мисленого промовляння. Пам'ять і мислення в цей момент настільки активізовані, що дозволяють сприймати весь текст. Цей вид читання доступний студентам, але лише в результаті великої та серйозної підготовки.

Дослідники проблеми пропонують наступні норми читання про себе: початковий шкільний вік – 150–180 слів за хвилину; середній шкільний вік – 175–204 слів за хвилину; старший шкільний вік – 214–250 слів за хвилину; студентський вік – 250–280 слів за хвилину. Якщо читати із швидкістю 250–300 слів за хвилину про себе (це приблизно одна сторінка книги), то за годину можливо прочитати 50–60 сторінок. Отже, за рік – 15–20 тисяч сторінок, або 50–60 книг. Швидкість читання висококваліфікованих читачів, приблизно, в межах 340–620 слів в хвилину. Дослідження психологів показали, що швидке читання – це також важлива умова кращого функціонування мозку, ефективного розвитку особи.

Н.Чепелева визначає такі результати роботи студентів з науковою, навчальною та науково–популярною літературою: *інформаційно–пізнавальний* – розширення кола професійних знань, більш глибоке розуміння майбутньої професійної діяльності; *мотиваційно–особистісний* – формування власного ставлення до поміщеного в тексті інформації, що, в свою чергу, сприяє формуванню професійної спрямованості майбутніх фахівців; *практичний* – організація навчально–практичної діяльності [3, с.7].

На базі Бердянського державного педагогічного університету був проведений констатуючий експеримент зі студентами індустріально–педагогічного факультету, метою якого було вивчення стану готовності майбутніх учителів трудового навчання

до удосконалення техніки роботи з книгою. В експерименті брали участь студенти 1, 2, 3 курсів. Їм було запропоновано відповісти на такі запитання:

1. Назвіть кількість книг які ви прочитали за рік.
2. На скільки важливо читати особисто для вас?
3. Чи задоволені Ви швидкістю свого читання?
4. Чи є бажання вдосконалювати свою техніку роботи з книгою?

Далі наводимо результати відповідей на запитання по кожному курсу.

Таблиця 1.

Відповіді на питання: «Назвіть кількість книг які ви прочитали за рік»

	0 книг	1–5 книг	5–10 книг	Більше 10 книг
1 курс	26 %	59 %	9 %	6 %
2 курс	37 %	50 %	10 %	3 %
3 курс	42 %	52 %	3 %	3 %

Таблиця 2.

Відповіді на питання: «На скільки важливо читати особисто для вас?»

	Дуже важливо	Важливо	Не дуже важливо	Однаково
1 курс	6 %	34 %	23 %	17 %
2 курс	6 %	65 %	3 %	26 %
3 курс	9 %	38 %	28 %	28 %

Таблиця 3.

Відповіді на питання: «Чи задоволені Ви швидкістю свого читання?»

	Так	Майже	Ні
1 курс	88 %	6 %	6 %
2 курс	79 %	7 %	14 %
3 курс	82 %	12 %	6 %

Таблиця 4.

Відповіді на питання: «Чи є бажання вдосконалювати свою техніку роботи з книгою?»

	Так	Ні	Не знаю
1 курс	40 %	54 %	6 %
2 курс	60 %	37 %	3 %
3 курс	55 %	42 %	3 %

Проведене дослідження свідчить, що у майбутніх учителів трудового навчання дуже низька культура читання. Кількість прочитаних книг студентами з наступним курсом зменшується (табл.1). Так розглянемо кількість студентів, які не прочитали за рік жодної книги: 1 курс – 26%, 2 курс – 37%, 3 курс – 42 %. Ми бачимо, що в середньому не читає 35% майбутніх учителів трудового навчання.

Відповіді на запитання: «На скільки важливо читати особисто для вас?» (табл.2) показують, що у середньому для 42% студентів (відповіді: «не дуже важливо», «однаково») читання не є важливим, книги не займають належного місця в їх професійному становленні. Однак, треба усвідомлювати, що не маючи потреби в читанні книг, студенти, імовірно за все, коли будуть працювати вчителями в школі, матимуть проблеми з організацією самоосвіти та самовиховання.

Також ми бачимо, що більшість студентів влаштовує їх швидкість читання (середній показник – 83%). Аналіз відповіді на це запитання (табл.3) з порівнянням відповідей на перші два запитання показує, що майбутніх учителів трудового навчання задовольняє низький рівень швидкості читання. Однією з причин цього є відсутність потреби, або не розуміння можливостей покращити культуру читання.

Бажання удосконалити свою техніку роботи з книгою (табл.4) є у 52 % студентів (середній показник). Це свідчить про потенціал впровадження методик, семінарів, курсів з цього питання.

Можна зробити висновок, що при підготовки майбутнього вчителя трудового навчання недостатньо уваги приділяється удосконаленню техніки особистої праці, а саме техніки роботи з книгою. Ця техніка вимагає творчого ставлення вчителя до вивчення своєї особистості й організації самовдосконалення, тому розробка та впровадження курсу «Самоосвіта майбутнього вчителя трудового навчання» є нагальною напрямком вищих навчальних закладів, де питання техніки роботи з книгою має зайняти важливе місце.

Література:

1. Козловський О.В. Швидкочитання. 800 слів за хвилину: Як одержувати максимум інформації при мінімумі витрат часу. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2004. – 304 с.
2. Пискунов М.У. Организация учебного труда студентов. – Мн.: БГУ, 1982. – 142с.
3. Чепелева Н.В. Психология чтения текста студентами вузів. – К.: Либідь, 1990. –100 с.

Полякова Я., Князева К.

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

В даній статті автор розглядає роль і місце полікультурного виховання в європейській системі підготовки вчителів, аналізує проблему формування полікультурної компетенції майбутніх педагогів.

Ключові слова: *полікультурне виховання, полікультурна компетенція, європейська самосвідомість, мовна політика.*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. З середини 1980–х років європейське суспільство вступило в новий етап інтеграційного розвитку, який характеризується розширенням економічних, політичних і культурних контактів, динамічними реформами, в тому числі й в галузі освіти.

Необхідність вивчення освітніх процесів в країнах Європи набуває особливої актуальності в світлі процесів глобалізації національних економік, політичних змін та інтеграційних процесів в Європі і усьому світі, зростанню культурного розмаїття. Діалог культур дозволяє уникнути національної замкненості. Актуальними є завдання постійного розвитку педагогічної теорії, технологій і методик, співставлення, порівняльного аналізу різних підходів до полікультурного виховання й освіти.

ООН, ЮНЕСКО, ЄС та інші міжнародні організації в своїх основних документах розглядають виховання молодого покоління в дусі миру та взаємоповаги між народами як пріоритетну ціль виховання і навчання. Декларація прав людини підкреслює, що освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і миру між всіма народами, расовими та релігійними групами.

Найбільш актуальними проблемами, які покликана вирішити педагогічна освіта, є наступні: наскільки єврейська педагогічна освіта сприяє розвитку цивілізованих міжнаціональних відносин, стимулює інтеграційні процеси суспільства, чи скоріше веде до соціальної протидії і дискримінації етнічних меншин.

Сьогоднішня перспектива вимагає нової якості толерантності по відношенню до всього «іноземного», поваги до права на самовизначення, ствердження своєї національної ідентичності.

В сучасному європейському контексті перед усіма педагогами виникає проблема спільних цілей і завдань полікультурного виховання, його базових концепцій та принципів. Ця проблема актуалізує завдання набуття відповідних знань під час професійної підготовки, та їх застосування у викладацькій діяльності, в роботі з учнями різного соціального, етнічного і культурного походження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

На сучасному етапі з вивченням проблем полікультурного виховання пов'язані імена відомих закордонних вчених Дж. Бенкса, Ж. Гей, С.Ніето, Н.Фрере та ін. Серед українських дослідників відзначимо роботи О. Гукаленко, О.Сухомлинської, Г.Філіпчука, Н.Терентьєвої та ін.

У вивченні проблем полікультурного виховання та освіти в Європі слід відзначити наступні напрямки: – полікультурна освіта в багатонаціональних класах (Apeltauer 1983, 1993); формування полікультурної компетенції майбутніх вчителів засобами академічної мобільності студентів; невербальні аспекти полікультурної комунікації (Erikson, Apeltauer, Rosenbusch); європейська мовна політика в прикордонних регіонах (Gellert–Noval); спроби полікультурного і етноцентричного пояснення расизму і культурно–національних стереотипів (Dettmar, Bayer) та інші дослідження (I.Gogolin, Alice Miller). Значний внесок зробили німецькі педагоги (Georg–Eckert–Institut, Deutsche Institut für internationale Pädagogische Forschung). Актуальною є теза про ключову фігуру полікультурного виховання – педагога. Конструктивні ідеї щодо цього питання містять дослідження російських вчених А.Н.Джуриного, Т.А.Гелло, В.Ф.Гуцу, І.В.Колоколової, Л.В.Коновалової, А.К.Макарової, А.А. Ткачук і ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема полікультурного виховання як аспекту педагогічної діяльності є одним з пріоритетних напрямків наукового пошуку і практичної реалізації, орієнтованої на соціалізацію особистості в поліетнічному середовищі, залишається ще не вирішеною.

На сучасному етапі дискусії про полікультурність і концепції полікультурної освіти і виховання в об'єднаній Європі часто не враховують зміну ситуації в контексті розвитку педагогічної науки. Необхідно виховання нової європейської свідомості, формування особливих якостей, норм поведінки і моральних концепцій.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз проблеми формування полікультурної компетенції майбутніх педагогів Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

В останні роки в документах міжнародних організацій, сучасних педагогічних дослідженнях все більша роль у розв'язанні цієї проблеми надається саме педагогам, закликаним працювати в поліетнічному середовищі. Важливим є те, що серед пріоритетних напрямків підготовки педагогічних кадрів є формування в них полікультурної компетенції.

Термін «компетенція», як і термін «компетентність», виходить до англійського “competence”, який в Longman Dictionary of Applied Linguistics відноситься до галузі трансформаційної генеративної граматики і визначається як інтеріоризована людиною граMATика мови. Мається на увазі здатність людини створювати і розуміти речення. Термін також включає знання людини про те, що є і що не є реченням в певній мові. Згідно із словником, цей термін часто співвідноситься з ідеальною, а не з реальною людиною, яка має повне знання про мову в цілому [7, с.52]. Запозичений в українську мову термін “competence” почав своє існування в двох формах: компетенція і компетентність, які часто вживалися взаємозамінювано. Однак потім в педагогічній і методичній науці відбулося

розмежування цих термінів, яке ґрунтувалося на розведенні двох ключових понять, що містяться в даному визначенні, а саме здатності людини створювати і розуміти і знань людини.

Відповідно вважається, що ключові компетенції спираються на психологічні якості людини і проявляться в різних способах поведінки. Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетенцій: 1) політичні і соціальні (наприклад, участь у прийнятті рішень, здатність брати на себе відповідальність); 2) компетенції, релевантні для усного та писемного спілкування (в тому числі володіння кількома мовами); 3) компетенції, необхідні для життя в суспільстві інформації (такі як володіння новими технологіями, здатність критично осмислювати інформацію ЗМІ); 4) здатність до навчання протягом всього життя як основа неперервної професійної підготовки; 5) компетенції, пов'язані з життям в полікультурному суспільстві, де одним із головних компонентів є толерантність. Компетентність, в свою чергу, розглядається як комплекс компетенцій, оволодіння якими дає особистості можливість ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, а компетентнісний підхід в навчанні покликаний забезпечити набуття студентами корисних знань, необхідних для ефективною комунікації в реальних життєвих ситуаціях.

Формування полікультурної компетенції повинно здійснюватися інтегровано, через формування всіх компетенцій, релевантних для майбутнього вчителя, оскільки цілком очевидно, що перш ніж розпочати навчання і виховання нового покоління учнів, майбутній вчитель сам повинен навчитися виступати в якості суб'єкта діалогу культур, що, в свою чергу, неможливе без свідомого визначення свого власного ставлення до навколишнього світу.

Процес формування полікультурної компетенції – це системний психолого–педагогічний процес, що залежить від багатьох чинників, серед яких наявність полікультурного середовища, методична база, особистісна позиція студентів, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності майбутніх педагогів.

Активізація формування полікультурної компетенції за допомогою всіх форм навчальної, позакласної та позашкільної роботи є важливою задачею педагогів Європи. Вчитель бере на себе педагогічну відповідальність за кожного учня – представника іншої культури, з одного боку, і створення умов для розвитку толерантної особистості, в контакт з представниками інших культур, з іншого боку. Навчання і викладання є постійним контактом з іншими знаннями, з іншими людьми, залученими до побудови загальноєвропейського дому. Таким чином, вся система освіти стає полікультурною за своєю сутністю. Полікультурне виховання – це повсякденне завдання учнів на всіх рівнях навчання – від дошкільного до вищого та післядипломного. Під час цього неперервного освітнього процесу і педагоги, і учні будуть постійно відчувати необхідність отримання нових знань, що є важливим, оскільки робить необхідним міжнародне співробітництво в галузі освіти. Більш того, полікультурне виховання змушує кожного учасника освітнього процесу переглядати межі власних знань.

Враховуючи критику різних концепцій полікультурного виховання, важливо підкреслити, що саме полікультурне виховання є необхідним компонентом формування європейської самосвідомості майбутніх поколінь.

Для реалізації теорії і практики формування полікультурної компетенції в підготовці вчителів необхідно співробітництво в масштабах усієї Європи, спільне втілення європейських програм в галузі освіти.

Гельмут Ессінгер, фахівець Берлінського Інституту полікультурної освіти і виховання (Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung) запропонував визначення полікультурної освіти і виховання, які безпосередньо пов'язані з підготовкою вчителів в Європі. Це визначення містить п'ять напрямків: політичний, соціальний, економічний, культурний та антирасистський. Розглянемо їх детальніше.

1. Політичний напрямок. Завдання освіти завжди тісно пов'язані із контекстом політичного єднання, створення загальноєвропейського простору та пов'язаним з

цим посиленням міграційних процесів. З іншого боку, характерним є зростання напруженості в суспільстві, прояви екстремістських та націоналістичних настроїв, ксенофобії. Шляхами вирішення цієї проблеми на державному рівні є прийняття законів про державну мову і мови національних меншин, про громадянство, створення програм щодо профілактики екстремізму. Педагогічна спільнота Європи також намагається знайти вирішення проблеми конфліктності міжнаціональних відносин.

2. Соціальний напрямок. Джерелом конфліктів в соціальній сфері є рівність / нерівність мігрантів (можливо, навіть другого та третього покоління) з жителями країни, що їх приймає, в тому числі й галузі освіти.

3. Економічний напрямок. Відомо, що головною причиною міграції є зростання розриву між бідними регіонами Східної та Центральної Європи і економічно високо розвиненими індустріальними країнами Західної Європи. Демографічні проблеми розвинених європейських країн спонукають уряди до змін політики відносно мігрантів від закриття кордонів до пошуку шляхів спільного існування різних етнічних, культурних та конфесійних груп. В ситуації стрімкого старіння населення розвинених європейських країн саме міграція надає можливість збереження вікового, а отже, й економічного балансу в суспільстві. Етнічні, культурні та релігійні розбіжності неминуче відображаються на системі освіти і виховання, зокрема полікультурного, і на системі підготовки педагогічних кадрів.

4. Культурний напрямок. Формування культурної ідентичності національних меншин в полікультурному суспільстві основана на розумінні культури як необхідного боку повсякденних відносин.

5. Антирасистський напрямок. Цей напрямок є актуальним у зв'язку із зростанням проявів расизму та ксенофобії в Європі.

Полікультурне виховання має стати не спеціальним предметом або проектом, але основоположним принципом всіх предметів, проектів, методів і засобів навчання. Зміст освіти, методи навчання і виховання, планування освітньо-виховного процесу повинні розглядатися в контексті полікультурного підходу.

З метою посилення цілеспрямованого формування «європейської свідомості» молодого покоління ще на щорічній (1991р.) зустрічі міністрів освіти Європейського Співтовариства було запропоновано вводити європейську проблематику в загальноосвітні курси, а також включати в програми педагогічних навчальних закладів матеріали про економічні, політичні і культурні зв'язки держав і народів Великої Європи.

Базовий комплекс гуманітарних дисциплін покликаний містити особливості національних культур та їх зв'язок із загальнолюдськими цінностями, сформувавши уявлення про «європейську самосвідомість», розвивати на цій основі навички міжкультурної комунікації. Особливість модернізації сучасної європейської системи освіти в тому, що крім тенденцій глобалізації та інтернаціоналізації зростає значення цільових профільно-орієнтованих полікультурних та лінгвокраїнознавчих курсів. Цей напрямок особливий актуальний для педагогічних навчальних закладів країн Євросоюзу в контексті Болонських угод: полікультурний аспект освіти перетворюється на один з головних пріоритетів.

Педагоги європейських країн прагнуть створити такі освітні системи і структури, які б дозволили навчатися всім своїм громадянам в будь-якій країні. Однак при сучасній організації навчально-виховного процесу залишаються такі перешкоди, як мовний бар'єр та проблема соціальної ідентичності. Питання мови є не просто питанням доступності освіти для етнічних меншин, а й питанням статусу меншин в суспільства та його культурних інститутах. Визначальним чинником тут є політика держави відносно державної мови, розмір та концентрація етнічних меншин, мовна політика на рівні середньої школи, білінгвальна та полілінгвальна вища освіта. На рівні європейського парламенту відбувається дискусія про те, що всі мови європейських країн повинні використовуватися при організації навчання, і особливо це стосується вищої школи.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають, використовуючи їхню термінологію, «плюрилінгвальну» та «плюрикультурну» компетенції, які можуть бути різнорівневими в одному чи більше аспектах. Якщо розширити поняття «плюрилінгвізму» та «плюрикультуралізму» до того, щоб враховувати усіх тих, хто на своїй рідній мові та у своїй власній культурі стикається з різними діалектами і культурними відмінностями, властивими будь-якому комплексному суспільству, то стає ясно, що тут знову ж таки незбалансованість є нормою [3, с.133].

Цей дисбаланс пов'язаний також зі змінною природою «плюрилінгвальної» та «плюрикультурної» (полікультурної) компетенції. В той час як традиційне бачення монолінгвальної комунікативної компетенції на рідній мові передбачає, що вона швидко формується у завершеному вигляді, «плюрилінгвальна» та «плюрикультурна» (полікультурна) компетенції є тимчасовими і мають змінне наповнення. В залежності від професійного росту, сімейного походження, вражень від подорожей, читання тощо, конкретного індивіда відбуваються значні зміни в культурній і лінгвістичній біографії. Внаслідок змінюються форми лінгвістичного дисбалансу, збагачується досвід множинності культур. Це ніяким чином не означає нестабільність, невпевненість або брак рівноваги з боку конкретної особи, але як раз сприяє, у більшості випадків, вдосконаленню усвідомлення особистості.

Багато авторів (S.Harkin, M.Woodrow, D.Croiser) підкреслюють, що система вищої, і в тому числі й педагогічної освіти в європейських країнах не дозволяє повною мірою реалізувати ті принципи і цінності полікультурної освіти, які повинні бути в цивілізованому суспільстві. Європейська педагогічна освіти все ще залишається переважно етноцентричною освітньою системою, яка не враховує академічні досягнення і культурні цінності учнів – представників етнічних меншин. Такі студенти повинні підкоритися домінуючим культурним нормам і можуть опинитися ізольованими як від домінуючого оточення (наприклад, академічної групи), так і від власного соціального середовища.

Як свідчить аналіз європейського досвіду полікультурної підготовки майбутніх педагогів, тільки широке запровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти, і тільки нові інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в педагогічних технологіях. Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій, які широко використовуються в Європі, найбільш адекватними поставленим цілям, з нашої точки зору, є навчання в співробітництві (cooperative learning); різнорівневе навчання, інтерактивне навчання, комп'ютерні телекомунікації в системі професійної освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок к даному напрямку. Європейське педагогічне співробітництво в галузі освіти спрямоване на розвиток здатності людини оцінювати явища з позиції іншої людини, іншої культури, іншої історично складеної соціально-економічної формації. Тому полікультурна компетенція має стати складовою частиною загальної педагогічної підготовки фахівця.

В контексті європейської інтеграції проблема формування полікультурної компетенції майбутніх педагогів залишається актуальною, оскільки на теперішній час ще не розроблені загальні концептуальні основи полікультурної освіти. Необхідно сформулювати основні напрямки роботи в поліетнічному середовищі, враховуючи всі можливі шляхи взаємодії представників різних національностей в багатонаціональному регіоні.

Взаємне збагачення культур в їх діалозі не буде просто словами, якщо кожен педагог буде докладати зусиль, щоб найважливішою освітньою цінністю стала єдність розмаїття культур. Усвідомлена необхідність виховання поваги до культурних розбіжностей вимагає від суспільства спеціальних зусиль для втілення полікультурної педагогіки в життя.

Література:

1. Гуренко О.І. Культура міжнародного виховання як один з пріоритетних напрямків полікультурної підготовки соціальних педагогів у контексті європейської інтеграції // [http://www.bdpu.org/scientific-published/pedagogics_4_2006/28.doc]
2. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М.: Владос, 1993. – 356 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д.п.н, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Финаева Т.С. Лингвострановедческая подготовка студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза как фактор развития межнационального полилога. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 2007. // [http://www.kcn.ru/tat_ru/science/ispo_rao]
5. Філіпчук Г.Г. Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.52–58.
6. Harkin, S. (1995). Proceedings of the Parma Conference. Access to Higher Education in Europe. Parma: University of Parma.
7. Longman Dictionary of Applied Linguistics / Jack Richards, John Platt, Heidi Weber. Longman 1992. – P.52
8. Mora. G.J. (1995). Access to higher education for underrepresented groups in Spain. Proceedings of the EAN Cambridge Convention and Council of Europe Workshop: Addressing Under-Representation in European Higher Education. Strasburg: Council of Europe.
9. Woodrow, M. and Croiser, D. (1998). Values in European Higher Education. The Ethnicity Test. Education, Culture and Values. Volume VI. P. 97–100.

Попова Т.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються теоретичні основи професійно–педагогічної компетентності майстра виробничого навчання, а саме: структура професійно–педагогічної компетентності та її елементи, основні види діяльності, які здійснюють майстри виробничого навчання під час проведення виробничої практики та висвітлюється досвід професійно–педагогічної діяльності інженерів–педагогів.

Ключові слова: професійно–педагогічна компетентність, майстер виробничого навчання, виробнича практика, структура, вміння, діяльність.

В процесі передачі учням знань, прищеплюванні їм навичок та вмінь професійного характеру, у стимулюванні їхньої творчої активності визначальна роль належить майстру виробничого навчання. Крім того, від його професійно–педагогічної діяльності залежить рівень планування навчально–виробничої роботи учнів, доцільність вибору шляхів, форм, засобів та методів навчання, успішне виконання поставлених завдань та ефективність здійснення навчально–виховного процесу у цілому. Саме тому провідним питанням у період виробничої практики є питання про професійно–педагогічну компетентність (ППК) майстра виробничого навчання, яка є рушійною силою, що суттєво впливає на якість професійно–практичного навчання.

Проблема формування професійно–педагогічної компетентності у інженерів–педагогів знайшла певне відображення в науково–педагогічній літературі. Серед педагогічних досліджень, присвячених розгляду сутності професійно–педагогічної компетентності інженерів–педагогів, відомі праці Дев'ятьярової Т.А., Васильєва І.Б., Кузьміної Н.В. В.М. Максимової, Н.Г. Ничкало та ін.

Мета даної статті – уточнити поняття „професійно–педагогічна компетентність”, розкрити структуру професійно–педагогічної компетентності та

простежити її вплив на підвищення ефективності навчально–виховного процесу, зокрема під час виробничої практики учнів професійно–технічних училищ швейного профілю.

У науково–педагогічній літературі професійно–педагогічна компетентність трактується як сукупність знань, вмінь педагога, як здібність кваліфіковано здійснювати навчально–виробничий процес, як індивідуальний стиль професійно–педагогічної діяльності тощо.

Виходячи з вищевикладеного, професійно–педагогічну компетентність майстра виробничого навчання швейного профілю визначено, як динамічне утворення, що базується на особистісних та моральних якостях суб'єкта і вбирає в себе комплекс ґрунтовних теоретичних знань (спеціальних, психолого–педагогічних) та практичних вмінь і навичок, що забезпечує високий рівень професійно–педагогічної діяльності.

У ході дослідження встановлено, що ППК має певну структуру, елементами якої є:

➤ особистісна компетентність та її складові:

–педагогічні здібності (комунікативні (можливість комфортного спілкування), організаторські (високий рівень можливостей педагога спрямувати учнів на навчальну діяльність), перцептивні (можливість проникнення у внутрішній світ учня), конструктивні (прогнозування, проектування та побудова педагогічного процесу), здібності до розвитку професійної культури та педагогічного такту (поєднання загальної культури особистості та його любові до дітей), до відповідної області науки чи професії, до передачі знань учням (вміння відбирати навчальний матеріал та будувати його викладення у раціональній послідовності), до інноваційної діяльності (використання новітніх технологій в галузі педагогіки у навчальному процесі); до самовдосконалення та самодисципліни);

–творча спрямованість (володіння необхідними якостями для креативної діяльності (кмітливість, працездатність, наявність широкого кругозору мислення, цілеспрямованість у пошуку ідей, емоційна сприйнятливність, зосередженість, критичне ставлення до себе), здатність побудувати свою діяльність на творчому рівні, з метою розвитку інтелекту в учня та виховання у нього здатності творчо виконувати свою справу);

–організаційно–управлінська спрямованість (інтеграція складного комплексу організаційно–управлінських якостей, таких як: самовладання, вміння планувати роботу, ґрунтовного знання та володіння навчальним матеріалом, розуміння загальної атмосфери колективу та кожного учня окремо, а також великої самоорганізації та самодисципліни, яка базується на внутрішній культурі, що в цілому сприяє виробленню раціональної стратегії поведінки);

➤ професійна компетентність та її складові:

- техніко–технологічна компетентність (комплекс професійних знань, вмінь й навиків з певної професії, який вбирає в себе такі показники, як: висока якість робіт, що виконуються, висока продуктивність праці, професійна самостійність, культура праці, творче ставлення до праці та економічна доцільність трудової діяльності, що у сукупності необхідно надати учням у процесі навчання);

- психолого–педагогічна компетентність (ґрунтується на знаннях з психології, педагогіки та методики професійного навчання та вміннях раціонально застосовувати їх у професійній діяльності, що виявляється в умінні майстра допомагати учням опановувати професією, виховувати у них любов та повагу до своєї справи, а також визначати найбільш доцільну послідовність педагогічної діяльності, на підставі узагальнення досвіду праці);

➤ соціально–психологічна компетентність та її складові:

- висока культура (цілісна система взаємопов'язаних між собою компонентів: культура моральної свідомості (моральні погляди й переконання), культура етичного мислення (здатність до моральних суджень, розрізнення категорій добра і зла, прекрасного й огидного, уміння користуватися етичним знанням у

процесі аналізу, порівняння, узагальнення дійсності, діяльності й поведінки як власної, так і інших людей), культура почуттів, культура поведінки, прояв яких відображається в його етичній діяльності, при умові додержання ним загальноприйнятих у суспільстві моральних принципів);

- професійний стиль спілкування (володіння розробленими суспільством правилами мовленнєвої поведінки, системою стійких мовленнєвих формул, що в цілому інтегрується у формуванні необхідних мовленнєвих умінь та навичок за допомогою чого стає можливим встановити контакт з учнями, налагодити взаєморозуміння, створити сприятливі умови для навчання та вирішити безліч педагогічних і комунікативних завдань).

Отже, професійно-педагогічна компетентність, вбирає в себе значну кількість складових, які розкривають та конкретизують її сутність, що характеризує особистість майстра виробничого навчання як фахівця у своїй галузі.

Дослідники, зокрема Т.А. Дев'ятьярова, акцентують увагу на тому, що саме професійно-педагогічна діяльність зумовлює володіння інженером-педагогом певними знаннями, вміннями, навичками, а також методами їх передачі; наявність особистісних якостей, необхідних інженеру-педагогу для формування в учнів позитивного ставлення до конкретної професії, загальнотехнічної культури, творчості у професійній діяльності на виробництві [4, с. 70].

Розглядаючи формування професійної компетентності, В.Б. Бакатанова дійшла вірного висновку, що професійно-педагогічна компетентність та активна діяльність суб'єкта взаємопов'язані. У зв'язку з цим компетентність, як професійна якість за своєю сутністю діалектична і характеризується змістом, рівнем і характером діяльності, оскільки проявляється тільки в процесі діяльності та визначається її результатами [1].

У контексті нашого дослідження зазначимо, що ефективність навчання у період виробничої практики досягається лише у випадку, коли майстер заздалегідь ретельно планує свою діяльність, діяльність учня, не допускає простоїв та уповільнення в роботі, а також протягом процесу слідкує за тим, щоб учні працювали старанно, виконували якісно завдання у певний термін.

Аналіз методико-педагогічної літератури [3; 7] дозволив нам визначити основні види діяльності, які здійснює майстер виробничого навчання під час проведення виробничої практики:

- організаційна (бере участь у підготовчій роботі до проведення виробничої практики з метою її кращої організації, в організації занять для учнів по вивченню передового виробничого досвіду, кваліфікаційних екзаменів; екскурсій для учнів по підприємству або на інші підприємства у навчальних цілях; складає плануючу документацію; організовує навчальний процес учнів відповідно до умов виробництва, виховні заходи для учнів на підприємстві);

- навчальна (проводить вступний, поточний та заключний інструктажі з учнями; інструктивні бесіди з учнями, екскурсії по підприємству або на інші підприємства у навчальних цілях; розглядає та аналізує звітні роботи учнів про проходження ними виробничої практики; бере участь у проведенні кваліфікаційних екзаменів для учнів; спрямовує учнів на відвідування шкіл передових прийомів та методів праці; веде обліково-звітну документацію);

- виховна (проводить виховні заходи для учнів на підприємстві у навчальний час (конкурси майстерності, змагання, бесіди, конференції і т. ін.) і у позанавчальний час (походи до театрів, кінотеатрів, на виставки); спрямовує учнів на участь у культурно-масових заходах підприємства (у святкових концертах, спортивних змаганнях) та підготовляє учнів до участі у цих заходах);

- методична (проводить наради або консультації з наставниками з питань організації та аналізу навчальних занять з учнями; надає конструктивну методичну допомогу наставникам у проведенні занять з учнями; бере участь у нарадах на виробництві, методичних заходах в училищі; готується до занять з учнями; займається самоосвітою);

• контрольна (контролює результати навчально–виробничої діяльності учнів (якість продукції, норми вироблення, застосування передових прийомів та методів праці і т. ін.), участь учнів у виховних заходах, а також додержання ними дисципліни та культури праці на виробництві; діяльність наставників під час їхньої роботи з учнями; умови праці учнів на виробництві (безпеку праці, санітарний стан, психологічну комфортність, забезпеченість навчального процесу і т. ін.); здійснює системний контроль ведення учнями щоденників обліку навчально–виробничої діяльності; бере участь у здійсненні контролю при проведенні кваліфікаційних екзаменів).

Отже, діяльність майстра під час організації виробничої практики є надзвичайно багатогранною і вимагає від нього ґрунтовних знань та вмінь. Тому, спираючись на зміст ППК майстра виробничого навчання як необхідної педагогічної умови та беручи до уваги види діяльності, що ним здійснюються у ході виробничої практики, стає необхідним розглянути структуру діяльності, складові якої забезпечували її функціонування.

У ході наукового пошуку виявлено, що професійно–педагогічна діяльність має свої структурні елементи, які представлені певними вміннями і обумовлюються специфікою професійно–технічної освіти, змістом і характером педагогічних завдань, особливостями використання засобів техніки та технологій, шляхами включення учнів безпосередньо у практичну роботу. Так, до комплексу вмінь, необхідних майстру виробничого навчання для реалізації їх під час виробничої практики віднесено:

- організаторські – вміння планувати та організовувати навчально–виховний процес відповідно до існуючих умов на підприємстві;
- комунікативні – вміння спілкуватися, налагоджувати стосунки з учнями, колегами, робітниками підприємства;
- конструктивні – вміння складати план дій для досягнення поставленої мети, конструювати, доцільно підбирати навчальний матеріал, а також формувати особистість учня, проектувати його майбутню систему знань, світогляду;
- мотиваційно–пропагандистські – вміння розвивати стійкий інтерес до обраної спеціальності, до навчально–виробничої діяльності в учнів, потребу в постійному удосконаленні своїх знань, вмінь та навичок, якісного виконання виробничих завдань, пропагувати кращі трудові та суспільні традиції підприємства, передовий досвід та результати його впровадження у виробничий процес тощо;
- інформаційно–дидактичні – вміння повідомляти, структурувати та розкривати інформацію учням, висвітлювати шляхи, методи її отримання та обробки, керувати пізнавальною, а також навчально–виробничою діяльністю учнів;
- гностичні – вміння ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння і т. ін.) у процесі оволодіння системою психолого–педагогічних, професійних знань, а також при вирішенні проблем і завдань під час професійної праці;
- методичні та дослідницькі – вміння вивчати та узагальнювати передовий педагогічний, виробничий досвід, аналізувати та удосконалювати особистісний досвід, а також вміння та навички в галузі самоосвіти;
- координаційні – вміння узгоджувати хід навчального процесу з реальними можливостями та вимогами виробництва, координувати роботи по навчанню та вихованню учнів з керівниками ділянок, бригад, кваліфікованих робітників, до яких прикріплені учні і т. ін.;
- управлінські – вміння керувати практико–пізнавальною діяльністю учнів, процесом їхнього виховання та розвитку, спрямовувати їх на вивчення передового виробничого досвіду;
- виховні – вміння, що забезпечують ефективне проведення виховної, просвітницької роботи з учнями;

- діагностичні – уміння здійснювати педагогічну діагностику (діагностику рівня навченості та вихованості учнів).

Зазначені вміння пов'язані між собою і взаємодіють у процесі виробничої практики. Здійснений науковий пошук свідчить, що діяльність майстра виробничого навчання під час організації виробничої практики була дуже значна та незамінна, оскільки спрямовувалась на встановлення контактів між учнями та наставниками, між учнями та сучасним виробництвом, а також на організацію та проведення навчально-виховного процесу, від чого залежав планомірний розвиток майбутніх працівників.

У ході дослідження виявлено багато прикладів, які засвідчують високий рівень професійно-педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання, що відбивалось на результатах виробничої практики, а саме:

- за допомогою висококваліфікованих майстрів учнями ТУ №5 м. Хуст під час виробничої практики було створено 14 нових сучасних моделей жіночого верхнього одягу, на які була розроблена технічна документація і в подальшому відбулось впровадження цих моделей у виробництво [8, арк. 145–151];

- майстер Г.І. Тютко міського профтехучилища №32 м. Львова багато часу приділяв якості виконання учнями завдань шляхом ретельного контролю, своєчасного виявлення помилок та їх усунення. При цьому особливу увагу звертав на слабо встигаючих учнів. Так, Л. Куцоконь не вкладалась у відведену норму часу, шила вироби низької якості. У результаті регулярного спостереження та своєчасної допомоги майстра виробничого навчання, вона стала встигаючою ученицею [6, с. 20–21];

- майстер виробничого навчання групи „кравець верхнього та дитячого одягу” ТУ №1 м. Дніпропетровська Л.Є. Насіста знайомила учнів з новинками та досягненнями швейного виробництва, навчала їх особливостям виготовлення складної продукції, здійснювала організаційну роботу на базовому підприємстві: своєчасно переміщувала учнів по робочих місцях та ділянках, звертала увагу на особливості праці сучасного обладнання, застосування високопродуктивних інструментів та пристроїв, використання в обробці виробів уніфікованої технології та домагалася того, щоб учні в умовах виробництва обов'язково досягли норми кваліфікованого робітника [9, арк. 103];

- майстри виробничого навчання ТУ №3 м. Дніпропетровська В.М. Павлової та Г.П. Васильченко проводили різноманітні бесіди, вечора з учнями під час виробничої практики, що полегшувало їхню адаптацію на підприємстві [9, арк. 110];

- інженерно-педагогічні працівники ТУ №2 м. Алушка Г.А. Тоношук, ТУ №3 м. Одеси О.Х. Михайлова, П.Т. Овсяннікова під час виробничої практики на навчальних заняттях творчо використовували передовий досвід, крім того, проводили їх на високому науково-методичному рівні, що було можливо тільки за умови високого рівня їхньої професійно-педагогічної компетентності;

- майстер Н.С. Мартинова ТУ №3 м. Києва проведення вступних інструктажів базувала на прогресивних методах праці, що були впроваджені на підприємстві, пояснювала наслідки браку при виготовленні одягу на підприємстві. При здійсненні заключних інструктажів оцінювала результат діяльності кожного учня, при цьому зосереджувала їхню увагу як на виробничих, так і на моральних показниках роботи [9, арк. 111].

До речі, позитивної оцінки, на наш погляд, згідно аналізу педагогічної журналістики, заслуговує досвід роботи майстра виробничого навчання Н. Дорофеевої професійно-технічного училища №54 м. Дрогобича, де готували швачок-мотористок. Корисним було те, що Н. Дорофеева на вступний інструктаж запрошувала передових швачок підприємства, які демонстрували учням виконання технологічних операцій. Часто вступний інструктаж проводився майстром у формі дискусій, бесід, у ході яких на обговорення виносились достатньо відомі, але проблемні питання. Під час розміщення учнів по робочих місцях особлива увага

Н. Дорофєєвою приділялась тим учням, які змінювали свої місця згідно графіку переміщення, з ними вона проводила додатковий індивідуальний інструктаж.

На заключному інструктажі Н. Дорофєєва оголошувала дані про якість виконання денного завдання, повідомляла відгуки бригадирів про працю учнів, а також виставляла оцінки. Особливу увагу вона призначала аналізу характерних помилок, що були зроблені учнями протягом дня, дотриманню правил техніки безпеки, стану виробничої та трудової дисципліни [5].

Завдяки участі у навчальному процесі саме компетентних майстрів виробничого навчання, як засвідчують архівні документи, зокрема звіт Черкаського обласного управління профтехосвіти „Про підсумки навчальної роботи в технічних училищах за 1979–1980 н. р.”, дозволило більшості учнів технічних училищ на випускних кваліфікаційних екзаменах продемонструвати високий рівень професійної підготовки та готовності до роботи на виробництві. У документі зазначено, що у результаті доцільно організованої виробничої практики, значних успіхів в оволодінні прогресивною технологією та передовими методами праці домоглися учні ТУ №8 (група „швачки–мотористки”) майстри виробничого навчання В.П. Усова та В.І. Олійник, в яких високі розряди отримали 70,9% учнів [9, арк. 149].

Цікавим прикладом прояву професійно–педагогічної компетентності майстра виробничого навчання через його професійну діяльність є досвід організації праці в ПТУ № 46 м. Києва, в якому велась підготовка кадрів для системи побуту та легкої промисловості за професіями – швачка, кравець, закрійник, вишивальниця. Важливим було те, що учні виготовляли одяг під час виробничої практики невеликими партіями за промисловою схемою: експериментальний, закрійний, швейний цехи. До того ж кожна майстерня училища була своєрідним ательє, де виконувались індивідуальні замовлення населення. Приймаючи замовлення, учні вчилися пропанувати замовникам багато варіантів виконання виробу і з врахуванням властивостей тканини, віку людини, особливостей її фігури і напрямку моди. Так, протягом 1997–1998 н. р. у майстернях училища було виготовлено понад дві тисячі виробів для швейних фабрик „Україна”, „Юність”, „Дана”, а також для різних творчих колективів [2, с. 23–24].

Зазначимо, що в таких умовах на майстра виробничого навчання покладалась значна кількість обов’язків, тобто він виконував справу і конструктора, і технолога, і контрольного майстра, і педагога, що просто неможливо було здійснити без достатньої професійно–педагогічної компетентності.

Таким чином, професійно–педагогічна компетентність майстра виробничого навчання реалізується через комплекс його вмінь і акумулюється в процесі його професійної діяльності, яка передбачає здійснення організаційної, методичної, навчальної, виховної роботи, а також контролювання результатів діяльності учнів, що сприяло поліпшенню успішності як слабких учнів, так і групи у цілому.

Література:

1. Бакатанова В.Б. Психолого–педагогічні умови професійного відбору майбутніх інженерів–педагогів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України – К., 1997. – 24 с.
2. Воробей К., Горбатюк Н. Навчаємо майстрів, що роблять моду // Професійно–технічна освіта. – 2000. – №1. – С. 21 – 23.
3. Выбор и применение рациональных форм деятельности мастеров производственного обучения: Метод. рекомендации. – Ленинград: ВНИИпрофтехобразования, 1989. – 46 с.
4. Девятьярова Т.А. Индивидуализация методической подготовки будущих инженеров–педагогов швейного профиля: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Харьков, 2001. – 257 с.
5. Дорофеева И. В преддверии выпуска // Профессионально–техническое образование. – 1979. – №4. – С. 30 – 31.

6. Новикова П. Готовим кадры для службы быта // Профессионально-техническое образование. – 1968. – №4. – С. 20 – 21.
7. Шамков Н.А. Предвыпускная производственная практика учащихся средних профтехучилищ. – М.: Высш. шк., 1981. – 61 с.
8. ЦДАВОВ України Ф. 4609. Оп. 1. Спр. 496. Докладная записка к статистическому отчету „Об итогах учебной работы за 1959–1960 учебный год технических училищ Черновицкого областного управления профтехобразования”. – 1960. – арк. 145–158.
9. ЦДАВОВ України Ф. 4609. Оп. 1. Спр. 1677. Докладная записка Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию „О совместной работе профессионально-технических учебных заведений Украинской ССР и базовых предприятий”. – 1979. – арк. 70–149.

Посторонко А.

СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ У ВИПУСКНИКІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена актуальній проблемі становлення творчих якостей у випускників інженерно-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: становлення, здібності, випускники, творчість, діяльність, ефективність, інженер-педагог.

Постановка проблеми. Проблема становлення творчих якостей у випускників ВНЗ тісно пов'язана з реформуванням системи педагогічної освіти в Україні, яка вимагає перебудови людської свідомості. Переконливим доказом тому є потреба впровадження положень Болонської конвенції в Україні. Одне з найважливіших завдань вбачаємо в наближенні світоглядних позицій викладачів і студентів до засад європейської ментальності. Важливо закріпити у свідомості молоді щодо безперервності процесу освіти як одного з найважливіших чинників конкурентноспроможності, самодостатності в постійно змінюваному світі. Головна задача сьогодення є формування сучасних професійних знань і розвиток творчих здібностей. Підготовка молодих фахівців включає обов'язковий розвиток творчих здібностей, залучення студентів до наукових досліджень і конструкторсько-винахідницької діяльності, володіння навиками наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що у вищих навчальних закладах цьому питанню приділяється особлива увага [1–6]. Вчити творчості необхідно на основі нових підходів до засвоєння інженерного проектування як своєрідного стилю діяльності. Викладацька діяльність в вузі завжди пов'язана із творчістю. Практично при проведенні любого заняття доводиться щось змінювати і у змісті навчального матеріалу, і в методиці навчання. Тому становлення творчих якостей у випускників вузів є однією із головних задач вузівського навчання.

Метою дослідження є розроблення положень про становлення творчих якостей у випускників інженерно-педагогічних спеціальностей, наприклад, при підготовці інженерів-педагогів за фахом „Професійна освіта. Основні процеси хімічних виробництв”.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Українській інженерно-педагогічній академії здійснюється підготовка інженерів-педагогів хімічного профілю. Випускникам спеціальності «Професійне освіта. Основні процеси хімічних виробництв» присвоюється кваліфікація «інженер-педагог», що свідчить про комплексний характер їхньої діяльності, а відповідно, і підготовки. Так, в освітньо-кваліфікаційних характеристиках бакалаврів і спеціалістів, розроблених в Українській інженерно-педагогічній академії для зазначеної спеціальності, серед посад, які можуть займати випускники вузу, значаться посади фахівців в області освіти (викладач професійно-технічного навчального закладу, майстер виробничого навчання та ін.), а також посади технічних фахівців в області промислового виробництва.

Інженерна діяльність інженерів–педагогів передбачає роботу в області промислового виробництва і включає функції проектування, організації виробництва, експлуатації технічних пристроїв. Тому при підготовці фахівців до інженерної діяльності, як об'єкт вивчення, виступають техніка і технологія, а функціональна структура їхньої діяльності визначається як проектування, організація і технічне здійснення інженерних розробок у тій або іншій області техніки і технології.

Науково–технічний прогрес, злиття експерименту з промисловим виробництвом, необхідність підвищення його ефективності шляхом удосконалювання й інтенсифікації хіміко–технологічних процесів поставили задачу формування фахівця, який володіє професійними технічними знаннями, і дослідника, що має необхідні навички. Для досягнення цієї мети постійно удосконалюється система навчання в академії шляхом поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями. Сучасні досягнення в області створення наукових основ хіміко–технологічних процесів вимагають знання студентами методики наукових досліджень у конкретній області. Кваліфікація випускників інженерів–педагогів хімічного напрямку в академії досить висока, маючи на увазі суму знань, отриманих студентами у вузі. Однак молоді фахівці – випускники нашої академії – не завжди вміють застосовувати отримані знання на практиці, недостатньо підготовлені до творчої роботи.

Тому на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин кожному випускникові, якщо він не байдужий до творчого пошуку, відкритий шлях у науку. Важливою рисою молодого науковця є прагнення до пізнання нового, до збагачення своїх знань, невтомність наукового пошуку. Відсутність уміння самостійно здобувати нові знання випускником академії, який мріє зв'язати своє життя з науковою діяльністю, може привести до того, що з часом молодий фахівець утратить творчу ініціативу і задовольниться роллю посереднього виконавця. Тому процес навчання студентів на кафедрі усе більше спирається на самостійну, близьку до дослідницької діяльність студентів. Для цього кожен студент опановує під час навчання методи наукового пізнання, одержує навички, необхідні для орієнтації в бурхливому потоці наукової інформації.

Щоб легше студентів привити творчі якості елементи наукових досліджень мають місце у всіх формах навчального процесу: у лекційних курсах, на семінарських і лабораторних заняттях, при написанні і оформленні рефератів, курсових і дипломних робіт. Заохочення студентів до наукових досліджень, оволодінню ними навичками наукової діяльності розглядаються в академії як важлива умова якісної професійної підготовки кадрів для профтехосвіти та хімічної промисловості. Адже важко уявити сучасного інженера–педагога без постійного педагогічного пошуку, без старання удосконалити навчально–виховний процес в системі профтехосвіти, без спроби реалізувати власний творчий потенціал. А порукою всього цього і є сформоване в студентські роки уміння ставити перед собою задачі, для рішення яких потрібний науковий пошук. Таким чином, кожний випускник академії і кафедри повинен знати загальні положення щодо організації, постановки і проведення наукового пошуку. Забезпеченню цього сприяє систематизовані навчальні курси „Основи наукових досліджень” і „Інтелектуальна власність”.

Творчість студентів проявляється в процесі навчання. Його сутність заключається у тому, що студент на основі своїх знань і дослідів самостійно приходять до висновків, одержує теоретичні і експериментальні результати під час виконання лабораторних робіт та науково–дослідних робіт.

Оскільки наші випускники в майбутньому будуть вирішувати повністю запропоновані або взагалі не запропоновані професійні задачі, тому становлення в нього в процесі навчання у вузі творчих якостей є однією зі сторін загальпрофесійної підготовки фахівця. У процесі творчості ним генерується нова інформація, яка не впливає прямо зі сприйнятої. Під час навчання студентів в академії ми визначаємо такі ознаки творчого мислення:

- одержання нового результату, нового продукту;
- новизна процесу одержання відомого продукту;
- неможливість одержання нового продукту випадково, шляхом простого неевристичного перебору, простим логічним висновком або діями по алгоритму;
- подолання логічного розриву на шляху від умов задачі до її рішення;
- зв'язок не стільки з рішенням уже поставленої кимсь задачі, скільки зі здатністю самостійно побачити і сформулювати проблему;
- наявність яскраво вираженого емоційного переживання, що передуює моментів перебування рішення;
- стійка і тривала або більш короткочасна, але дуже сильна мотивація.

Вважаємо, що в наш час перешкоджають творчості студентів такі фактори: відсутність гнучкості мислення; звичку; практичний підхід; надмірну спеціалізацію; вплив авторитетів; страх критики; страх перед невдачею; надто високу самокритичність; лінь.

Я б додав у цей перелік ще ряд факторів: страх відповідальності; низьку оцінку своїх здібностей; текучку (неможливість зосередження, часте переключення уваги); обстановку незаохочення, осуди або ігнорування активності; відсутність належної винагороди творчості; небажання виконувати додаткову трудомістку роботу.

При формуванні майбутнього фахівця найважливішим являється розвиток творчого начала. Перспективними в цьому відношенні представляються огляди–конкурси на кращу курсову роботу (проект), що проводяться профілюючою кафедрою. Вони створюють передумови підвищення ідейно–політичної спрямованості конструкторсько–технологічних розробок, виконуваних студентами у внеучбовий час.

При оцінці якості курсових робіт (проектів) використовуються наступні критерії: спрямованість курсової роботи (проекту); науково–технічний рівень виконання тематичних розділів; вживання засобів обчислювальної техніки для конструкторсько–технологічних розрахунків; послідовність і повнота виконання всіх розділів згідно методичним рекомендаціям кафедри; ухвалення оптимальних конструкторсько–технологічних рішень на основі аналізу і відповідних розрахунків; економіка, стандартизація і контроль якості продукції; технічний рівень записки пояснення і графічної роботи; використання результатів НДРС при розв'язанні конструкторсько–технологічних задач; використання сучасних досягнень науки і техніки при розв'язанні конструкторсько–технологічних задач.

Благотворний вплив може надати виховна робота на розвиток творчої активності і самостійності студентів, що беруть участь в науково–дослідних розробках. Для цього результати науково–дослідної роботи необхідно узагальнювати в студентські доклади і обговорювати їх на семінарах по НДРС.

Особливий інтерес представляють огляди–конкурси за результатами науково–дослідних робіт у вигляді докладів. В цьому випадку використовуються наступні критерії оцінки якості доповіді за результатами НДРС: спрямованість теоретичної, експериментальної і інших розробок; наукова новизна; науково–технічний рівень постановки задачі; використання математичного апарату для вирішення конкретної теоретичної задачі; практична цінність результатів теоретичних і конструкторсько–технологічних розробок; рівень оволодіння методикою дослідження; рівень використання засобів обчислювальної техніки; використання літератури і патентно–ліцензійних матеріалів; апробація результатів науково–дослідної роботи.

Слід відзначити, що внаслідок впровадження в практику структурно–функціональної моделі комплексного виховання студентів підвищується роль профілюючої кафедри як головної ланки вищого учбового закладу, що забезпечує єдність учбового, наукового і виховного процесів.

Представляє інтерес так звана безперервна науково–дослідна робота студентів, яка характеризується наступними основними положеннями:

– науково–дослідна розробка підрозділяється на закінчені тематичні розділи, що визначають теоретичну і практичну підготовку студента, починаючи з першим курсом навчання;

– тема науково–дослідної роботи визначається профілюючою кафедрою і містить теоретичні і конструкторсько–технологічні розробки по суспільних, загальнонаукових, загальнотехнічних і спеціальних дисциплінах ввідному науковому напрямі;

– проміжні етапи науково–дослідної роботи можуть бути розглянуті в курсових проектах (роботах) або в окремих звітах;

– результати завершального етапу науково–дослідної роботи приводяться в дипломному проекті в розділі „Науково–дослідна робота”;

– основою виконання науково–дослідної роботи являється крізна програма, що містить окремі взаємозв'язані тематичні розділи єдиної теоретичної і конструкторсько–технологічної розробки;

метою науково–дослідної роботи являється формування у майбутнього інженера наукового світогляду і прищеплення навички наукових досліджень в одному з перспективних напрямів розвитку хімічної технології..

Важливою перевагою науково–дослідної роботи студентів являється спроможність їх широкій участі при розв'язанні інженерних задач згідно планам учбово–виробничого об'єднання. Тут студенти IV – V курсів включаються виконавцями в розробку окремих тем.

Результати наукових досліджень безперервної НДРС узагальнюються і докладаються на семінарах і студентських науково–технічних конференціях, кращі роботи прямують на огляди–конкурси.

В вищій освіті важливо забезпечити відповідальне відношення випускника як до розробки творчих проблем, так і до рішення повсякденних організаційних технічних питань.

На кафедрі при рішенні творчих задач у студентів розвивають ті здібності особистості, які допомагають рішенню творчих задач. Викладачі кафедри намагаються розширити коло зацікавленостей, вчать раціональним прийомам мислення, які допомагають розвинути творчі якості студента.

Література:

1. Петрик Т.П., Дорохов А.Р. Методы инженерного творчества. – Кемерово.: 1997. – 198 с.
2. Взятышев В.Ф. Инженерное проектирование и творческие способности. – М.: 1992. – 216 с.
3. Гуляев В.М. Основы научных исследований в химической инженерии. – Днепропетровськ.: Системні технології, 2001. – 55 с.
4. Арыдин В.М., Атанов Г.А. Учебная деятельность студентов. – Донецк, «ЕАИ–пресс», 2000. – 80 с.
5. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основы научных исследований. – Київ, РННУ „ДНІТ”, 2000. – 259 с.
6. Артюх С.Ф., Коваленко Е.Э., Белова Е.К. и др. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин. – Харьков.: УИПА, 2001. – 210 с.

Сізов В.

ЕСТЕТИКА ПОВЕДІНКИ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКИЙ МОЛОДІ

У статті розглядаються деякі аспекти формування мотивації поведінки учнівської молоді з позиції соціальної ролі естетики, робиться спроба дати педагогічне визначення поняття естетика поведінки.

Основні поняття: естетика поведінки, поведінкова норма, естетизація навколишнього середовища, соціальні зв'язки, соціально значима поведінка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Духовність людини виявляється в її вчинках, діях у повсякденній поведінці. Саме тут і виникають проблеми, масштаб і значення яких важко переоцінити. Недовіра і зневага до моральних, етичних, правових норм покоління, вихованого на соціальних проблемах 90-х років, яке розчарувалося в колишніх соціальних ідеалах, не може не впливати на формування соціальних цінностей нинішніх підлітків.

Етичні і моральні цінності декларовані державою, і сьогодні продовжують використовуватися в політичному протистоянні різних партій і політичних груп. Розбіжність декларацій з дійсністю ще більше викликає недовіру і несприйнятливості підлітка до соціальних цінностей і ідеалів.

Дана проблема в сучасних умовах починає набувати рис масштабності, некерованості, стає нормою суспільних відносин, сприяє поглибленню соціальної деградації.

У сучасному світі, різноманіття соціальних ролей, у яких бере участь молода людина, за умови відсутності первинної системи базових уявлень суб'єкта про норми поведінки, приводить до неусвідомленого «зсуву» конкретної соціальної ролі і відповідної моделі поведінки.

Відсутність у частини молоді навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки і, як наслідок, до «втечі від реальності» в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп'ютерне середовище.

Звідси виникає необхідність повернути соціальні ідеали на те місце у свідомості підлітка, яке вони повинні займати. І цей процес повинен носити не примусовий характер, а природний. Мова йде про виховання у підлітка емоційної здатності почуттєвого переживання. Людина, що розуміє «прекрасне», буде здатна до сприйняття інших духовних і соціальних цінностей. Ще Баумгартен А.Г. у своїй теорії естетики не обмежувався тільки поняттям прекрасного в собі, і підкреслював, що естетика це наука про досконалість у світі явищ. І. Кант розширюючи теорію Баумгартена, виділяв два види пізнання: апіорне й емпіричне. По Канту, апіорні форми знання закладені у свідомості кожної людини, цю апіорну істину він називає трансцендентальною. Навіть розглядаючи елементи видової специфіки мистецтва він виділяє деякий «витончений естетичний» елемент, як вищу форму впливу зразка мистецтва на свідомість людини – почуттєве задоволення від твору мистецтва, що стимулює пізнавальну діяльність людини [1].

Саме естетичні здібності людини, що існують поза політикою, поза релігією можуть стати основою для формування його моральних і етичних ідеалів, а значить сприяти інтуїтивно сприймати і реалізовувати ці ідеали через свої вчинки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити сутність поняття естетика поведінки, як складової частини й елемента естетичного виховання з позиції загальної соціальної ролі естетики, як педагогічної категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз наукових праць, які стосуються дослідження питань естетичного виховання показують тісний взаємозв'язок між естетичним вихованням і вихованням естетики поведінки, формування культури поведінки людини.

Проблеми естетичного виховання і впливу естетичних цінностей на поведінкову мотивацію молоді досліджували Крилова Н., Миропольська Н., Печко Л., Мельничук С., Семашко О., Шевченко Г.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі функціонування суспільства соціальне середовище ускладнюється, стає різноманітним, соціальні зв'язки багатогранними і багатолічними. У цих умовах естетика може виступити як явище не

тільки почуттєве, але головним чином соціальне, і було б раціонально розглядати ці явища як взаємозалежні і взаємопов'язані.

Взаємоумовлений зв'язок почуттєвого і соціального в естетиці багато в чому визначається необхідним процесом соціалізації особистості, де естетичні цінності виступають поведінковою нормою, моделлю поведінки людини в суспільстві. Неможливо розглядати естетичні цінності у відриві від цінностей етичних і моральних. Розглядаючи естетику із соціальної точки зору, неможливо відокремлювати естетичні норми поведінки від правових чи норм екологічного характеру. Звідси естетичне виховання – це фактор, що багато в чому визначає соціально значиму поведінкову модель людини.

Дана думка непрямим образом виявлялася ще в естетиці Георга Гегеля чи його “філософії мистецтва”. Розглядаючи процес пізнання істини він виділяє другий ступінь пізнання – об'єктивний дух, що виражає досвід громадського життя й історичної практики, включаючи мораль, право, моральність. Аналіз прекрасного виступає у Гегеля, як інструмент пізнання специфіки людської чуттєвості [2].

Сьогодні, естетика поведінки – комплексне поняття, що містить у собі всі складові елементи естетики. Однак, якщо естетика – явище внутрішнє (почуттєве), з погляду психології людини й образу сприйняття їм навколишнього світу, то естетика поведінки – явище практичне, котре виявляється у відношенні людини до навколишнього середовища (людям, суспільству, природі), культурі поведінки, як форми реалізації власних ідеалів, у тому числі і естетичних. У цьому випадку естетику поведінки варто розглядати як явище більш соціальне значиме, чим естетику як таку, оскільки дане поняття містить у собі систему «зворотного зв'язку». Так званий «зворотний зв'язок» – це почуттєва трансформація у свідомості суб'єкта, естетичного образу і естетичного сприйняття прекрасного в прагненні реалізувати естетичні норми не тільки в сфері мистецтва і творчості, але й у повсякденному житті. Прагнення естетизації навколишнього середовища повинне безпосередньо виявлятися й у вчинках суб'єкта [3].

Естетично сформований суб'єкт, здатний до естетичного переживання, відповідно позиціонує себе у суспільстві і здійснює соціальні зв'язки на основі соціально прийнятих правил, що містять у собі естетичні норми.

Це справедливо за умови, що естетика розглядається, як наука про прекрасне, що і виявляється через комплекс людських дій, що переносять прагнення до прекрасного не тільки на духовний чи матеріальний світ людини, але і на соціальні зв'язки за допомогою яких і для яких, людина реалізує свої естетичні здатності. Дане питання трохи в більш вузькому плані, піднімалося ще наприкінці 70-х років минулого століття «...мистецтво повинне об'єктивно виконати профілактичну соціалізуючу роль», писав О. Семашко [6, с. 107].

Виховання естетичних здібностей людини – це тривалий процес впливу на нього суспільства. Тільки в умовах впливу суспільства чи соціального середовища можливе формування естетичної свідомості – це з однієї сторони. З іншої, часто існує залежність результату естетичної діяльності людини від оцінки його суспільством, тобто соціального середовища. Звідси естетика, як явище соціальне, і функціонує через систему соціальних зв'язків, що діють постійно і безупинно протягом усього життя людини роблячи вплив на його естетичні погляди і прояви цих поглядів у повсякденному житті. Як наслідок, естетичні правила не можуть існувати як «явище в собі», вони виконують соціальну, творчу функцію. У ході реалізації цієї функції естетика усе більше здобуває соціальні характеристики, тому що усе більше впливає на різноманіття соціальних зв'язків людини, а значить визначає систему залежності людини від цих соціальних зв'язків. Оскільки соціальні зв'язки суб'єкта різноманітні і виявляються через складну систему соціальних інститутів (родина, школа, друзі, суспільство, мораль, моральність, право, держава), те естетичний прояв цих зв'язків також має багатогранний характер.

Крім того, соціальні зв'язки явище необхідне, обов'язкове й об'єктивне, кожна конкретна людина не може їх ігнорувати в силу своєї соціальної природи. Проблема полягає в тому, наскільки прийнятно й оптимально для суспільства ці зв'язки реалізуються. Іншими словами наскільки правомірно, традиційно для суспільства й ефективно ці зв'язки виявляються. Мова йде про дотримання суб'єктами в повсякденному житті правових, етичних, моральних, традиційних соціальних норм, інакше кажучи, загальноприйнятих правил поведінки.

Відомо, що правила поведінки – соціальний регулятор міжлюдських відносин, мудрість життя, що накопичувалася тисячоліттями, шліфувалася досвідом, виправдувалася доцільністю. Правила поведінки – це явище суто характерне тільки для людського суспільства, тому дотримання цих правил і є показником людяності.

У цілому, мова йде про систему соціалізації особистості на основі естетичних представлень суб'єкта. Естетика поведінки так само як і естетика взагалі базується на поняттях: добро, мораль, моральність, цінність, краса і т.д., тому коли мова йде про естетику поведінки, то необхідно враховувати фактор естетичної підготовленості суб'єкта, рівень його естетичного розвитку і здатність сприймати навколишній світ, а значить форму взаємин з ним [4, с.35]. Розуміння й усвідомлення краси образу виявляється в красі дії, вчинку (шляхетність, чесність, повага, етикет, зовнішній вигляд).

На сучасному етапі розвитку суспільства, найсильніший вплив масової культури додають хаос і невизначеність в області духовного світу підлітка і формують відповідну соціальну поведінку. Звідси універсальною культурологічною основою формування моделей поведінки можуть виступати естетичні норми, що знаходяться поза державою, поза політикою, природним образом вплітаються в суспільну свідомість і максимально наближені до системи загальнолюдських цінностей. Крім того, естетичні норми є поняттям постійним, незмінним і незалежними від того чи іншого соціального середовища чи політичної ситуації, що оточує молоду людину.

Розвиваючи дану думку можна сказати про те, що здатність людини до почуттєвого переживання краси як такий, переносить ці переживання на систему його життєдіяльності і формує комплекс відносин до навколишнього світу [5, с.134]. Ці відносини виявляються в образі сприйняття цього світу через внутрішнє співпереживання, створюючи почуття відповідальності за свої вчинки перед іншими людьми і природним середовищем.

Таким чином, естетика поведінки – комплекс норм і правил що характеризують соціально значиму поведінкову мотивацію людини, спрямовану на оптимізацію його соціальних дій через систему загальноприйнятих естетичних цінностей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого їх розвитку. Пошук нових підходів у питанні соціалізації особистості зв'язаної з естетичним вихованням учнівської молоді, явище дуже актуальне. У першу чергу тому, що форми і методи виховання в основному сьогодні залишаються традиційними, при цьому соціальне середовище стрімко міняється, звідси ефективність виховного процесу часто носить формальний характер.

Крім того, сьогодні система соціальних цінностей уже змінилася і це незаперечний факт. Дослідження показують, що сьогодні в шкалі соціальних цінностей лідирують індивідуальні інтереси й інтереси первинних соціальних відносин (родина, друзі). І ці процеси носять об'єктивний характер.

Тому цінність моральних норм набуває особливо важливого значення, де естетичні норми, виконуючи соціальну функцію виступають базисним фактором для формування норм моральних. Краса людських відносин у всіх його проявах – це універсальний засіб, що поєднує індивідуумів у морально здорове суспільство.

Література:

1. Верещагина Т.Д. Философская эстетика в Германии // Лекции по истории эстетики. – Л. 1974. – Кн. 2.
2. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4-х т. – М., 1968. – т. 2 и 3.
3. Крылова Н.Б., Печко Л.П. Формирование эстетической культуры личности: школа, трудовой коллектив, вуз. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
4. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект, 1860–1980): автореф. дис...докт. Пед наук: 13.00.01 – К., 1995. – 42 с.
5. Пастухова Ю.А. Естетичне виховання студентської молоді засобами мистецтва //Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Збірник наукових праць. Луганськ. – 2006. – № 4(17)
6. Семашко О. Эстетическое развитие и воспитание молодежи / Под ред. О.В. Лармина. – М.: Изд – во Моск. ун–та, 1978.– 326 с.

Сікорська Л.

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АУДІЮВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

У статті досліджується типологія труднощів при навчанні аудіюванню на початковому етапі вивчення іноземної мови студентами немовних вузів. Стверджується, що при вивченні іноземної мови як засобу професійного спілкування, необхідно ураховувати специфіку дисциплін, які вивчаються, лексичні та граматичні особливості мови науки.

Ключові слова: *уміння аудіювання, темп мови, пред'явлення повідомлення, аудіальні джерела інформації.*

Постановка проблеми. Початковий етап оволодіння іноземною мовою справедливо вважається найбільш важким для тих, хто її вивчає. Оволодіння іноземною мовою в цей період супроводжується значними труднощами, пов'язаними з сильним інтерферуючим впливом рідної мови і відсутністю досвіду в тому, що вивчається, тому процес навчання йде дуже повільно. Доводиться витрачати багато часу і сил при засвоєнні матеріалу, що може призвести до зниження інтересу. Отже, на початковому етапі оволодіння мовою, у тому числі й іноземною, особливо важливо інтенсифікувати процес навчання, забезпечивши тим самим швидке досягнення такого рівня володіння мовленнєвими засобами, який дозволив би користуватися ними в реальному спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень Як відомо, специфіка навчання на початковому етапі полягає в тому, що в цей період закладається перцептивна та артикуляційна база мовленнєвої діяльності, формуються слухо-вимовні й орфографічні навички, встановлюються звуко-буквенні зв'язки, а також засвоюється мінімально необхідний запас мовного матеріалу і закладаються основи розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Російська дослідниця Н.В.Слухіна справедливо відзначає: „Ті типові недоліки у володінні аудіюванням, які можна спостерігати на просунутому етапі, пояснюються несформованістю відповідних умінь на початковому етапі навчання” [6, с.15].

Дослідники виділяють 8 умінь, які ймовірно складають початковий рівень володіння аудіюванням:

- членувати текст на смислові частини, визначати факти повідомлення;
- встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту;
- відокремлювати головне від другорядного й утримувати в пам'яті головне, визначати смисловий центр фрази;
- визначати тему повідомлення;
- виділяти головну думку;
- приймати повідомлення до кінця без пропусків;

- сприймати мову у звичному темпі;
- приймати і утримувати в пам'яті повідомлення, пред'явлене один раз [7].

Початковий рівень володіння аудіюванням забезпечується набором названих умінь, і відсутність будь-якого з них матиме негативний вплив на прийом і розуміння слухового повідомлення.

Формування і розвиток даних умінь складає основу навчання сприйняттю і розумінню аудіоповідомлень на початковому етапі вивчення мови.

Знання основних труднощів, з якими стикаються студенти немовних вузів, на початку навчання при оволодінні цими вміннями, їх врахування при складанні системи учбових і контрольних вправ дає можливість подолати дані труднощі.

М.Л.Вайсбурд виділяє наступні показники умінь, що пов'язані із сприйняттям усної мови:

- темп сприйманої мови;
- тривалість звучання повідомлення (свідчить про наявність достатньо розвиненої слухової пам'яті);
- здатність сприймати повідомлення на слух без зорової опори;
- здатність сприймати мову різних людей;
- здатність сприймати повідомлення з різною складністю мовного матеріалу (враховується загальний об'єм словника, наявність в повідомленні незнайомої лексики);
- здатність сприймати повідомлення з різною складністю змісту;
- сформованість основних механізмів аудіювання [3].

Якщо учень здатний розуміти усну мову в достатньо складних умовах звичайного спілкування - це означає, що він опанував вищим ступенем уміння. Не викликає сумніву те, що основною метою навчання аудіювання є уміння сприймати усну мову в природних умовах спілкування і саме до цієї мети слід прагнути, починаючи з перших занять.

Спираючись на вище перелічені показники умінь, відзначимо 4 групи труднощів при навчанні аудіюванню, які можуть бути пов'язані:

- з мовною формою повідомлення;
- із змістом повідомлення;
- з умовами пред'явлення повідомлення;
- з джерелами інформації, що пред'являється.

Метою даної статті є аналіз труднощів при навчанні аудіюванню на початковому етапі вивчення іноземної мови студентами у немовному вузі і визначення шляхів їх усунення та подолання.

Виклад основного матеріалу. Труднощі, пов'язані з мовною формою повідомлення, виникають з двох причин: унаслідок невивченого мовного матеріалу, що міститься в повідомленні, і внаслідок наявного в повідомленні знайомого, але складного для сприйняття і розпізнавання на слух мовного матеріалу.

Складність полягає в тому, що вибір мовних засобів визначається не тим лексичним і граматичним матеріалом, яким володіє слухач, а змістом висловлювання і метою того, хто говорить. Особливо гостро ця трудність відчувається на початку навчання аудіюванню.

Більшість методистів вважають, що на початковому етапі, коли формуються основні уміння аудіювання, повідомлення слід будувати тільки на знайомому мовному матеріалі [1;9]. Якщо ж це зробити складно, то допустимою є така кількість незнайомого лексичного матеріалу, при якому не порушується розуміння загального змісту повідомлення. Як показують експериментальні дослідження [1] вона не повинна перевищувати 3% від загального об'єму повідомлення. У якісному відношенні незнайомі слова не повинні бути ключовими, тобто не повинні нести основну інформацію повідомлення.

Зважаючи на провідну мету вивчення іноземної мови у немовному вузі як засобу професійного становлення, вважаємо за доцільне вказати на особливості,

пов'язані зі специфікою мови спеціальності на лексичному, граматичному і синтаксичному рівнях.

На лексичному рівні дослідниками виділяються наступні особливості:

- наявність особливого шару лексики - термінів;
- наявність великої кількості інтернаціональних слів;
- наявність стандартних блоків і комплексів;
- переважання неемоційної, необразної, безоціночної книжної лексики [13].

З одного боку, наявність стійких словосполучень, нейтральної й інтернаціональної лексики, тенденції до однозначності певною мірою спрощує процес сприйняття повідомлення, з іншого – об'єм словника, необхідний для запам'ятовування і подальшої операції, є надзвичайно великим для даного етапу. Крім того, слід зазначити, що через абстрактність, лексика, яка вивчається на початковому етапі і необхідна для подальшого оволодіння предметами спеціальності, засвоюється студентами гірше, ніж лексика конкретна.

Питання про довжину речень, які складають учбовий аудіотекст є актуальним стосовно початкового етапу навчання іноземній мові. Ця проблема тісно пов'язана з об'ємом оперативної пам'яті, який, як відомо, є невеликим і обмежується 7 ± 2 одиницями [11]. Якщо довжина речення перевершує об'єм оперативної пам'яті, слухач забуває початок фрази і тому не може синтезувати її значення. „Для того, щоб прийняти повідомлення, що складається з декількох слів, слухачу потрібно утримувати в пам'яті перші слова повідомлення до тих пір, поки не буде прийнято останнє слово. Ця умова необхідна для пофразового синтезу, при якому словесний послідовний ряд елементів переводиться в одночасний ряд, і повідомлення приймається” [4, с.53]. Як засвідчують експериментальні дані, максимальна кількість слів у фразі, що сприймається на слух, досягає 13 одиниць [2]. На початковому етапі, коли всі уміння знаходяться у стадії становлення, об'єм є ще меншим, приблизно 5-6 одиниць [2]. Отже, на початку навчання довжина речення не повинна перевищувати цей рівень, але шляхом тренування, при виконанні спеціальних вправ слід поступово збільшувати кількість сприйманих на слух одиниць.

Крім довжини фрази, на сприйняття усного повідомлення впливає й її глибина. Слід враховувати, що при аудіюванні легше сприймаються прості речення, важчими для сприйняття є складні.

Наступна група труднощів, що виникають при аудіюванні повідомлень на іноземній мові, пов'язана зі змістом повідомлення. Роль смислового контексту усного повідомлення важко переоцінити через те, що метою рецептивних видів мовної діяльності є отримання інформації. Стосовно навчання мови спеціальності це положення стає ще актуальнішим. Як показують опитування студентів, що вивчають іноземну мову у немовному вузі, основною метою її вивчення є оволодіння певною спеціальністю і, як наслідок цього, отримання знань по спеціальним дисциплінам і новій інформації, необхідній для обраної професії.

Звідси витікає вимога до слухових повідомлень на професійну тему - вже на початковому етапі вони повинні бути інформативні і змістовні. Навіть при конструюванні елементарних мікротекстів слід враховувати цю вимогу, оскільки примітивні повідомлення вбивають інтерес, зводять мотиваційні установки нанівець.

Трудність полягає в тому, що на дуже бідній базі вивченого мовленнєвого матеріалу необхідно створити цікаве інформативне повідомлення, враховуючи при цьому ще одну вимогу - посилення повідомлення для сприйняття на слух. Посилення тексту - один з основних принципів відбору. Вона забезпечується поєднанням інформативності і надмірності. Разом з новими відомостями повідомлення повинне містити і відомості, що вже відомі.

Наявність смислової надмірності створює сприятливі умови для функціонування механізму імовірнісного прогнозування і тим самим полегшує розуміння повідомлення. „Прогнозування полегшується надмірністю, мовними штампами, використанням позамовних засобів - акустичних (ритм, паузи.) візуальних (міміка, жести.)” [5, с.37]. Насичення текстів інформацією і скорочення смислової

надмірності мають відбуватися поступово, від текстів менш інформативних, до текстів, більш насичених інформацією.

До труднощів, пов'язаних з аудіюванням мовного повідомлення, слід віднести і його об'єм, оскільки при слуховому сприйнятті мови значно раніше настає перевтома, ніж при зоровому.

Складні умови прийому інформації на слух, напружена діяльність психічних механізмів призводять до швидкої втоми, притуплення уваги і відмови від прийому інформації. Щоб не відбулося інформативного перевантаження, об'єм повідомлення має відповідати психічним можливостям учня. Особливо важливо враховувати це на початковому етапі навчання аудіюванню, коли мовний бар'єр настільки великий, що відмова від прийому інформації настає вже приблизно через 2 хвилини, навіть при відносній простоті повідомлення. На початку навчання мові спеціальності час звучання навчального аудіотексту не повинен перевищувати, як показують дослідження [8], 1,5 - 2 хвилини, надалі поступово збільшуватися до 3-х - 5-ти хвилин, за умови цілеспрямованого формування умінь аудіювання, автоматизації механізмів сприйняття, освоєнні необхідного лексичного, словотворчого і граматичного матеріалу. Полегшити сприйняття об'ємніших повідомлень можна шляхом введення в їх структуру елементів бесіди: повторів, питань тощо.

Наступна група труднощів при сприйнятті усного повідомлення пов'язана з умовами пред'явлення повідомлення. До цієї групи дослідники відносять труднощі, пов'язані з темпом пред'явлення аудіоматеріалу і кількістю пред'явлень.

Темп мови є однією з основних труднощів аудіювання, що відрізняє, крім всього іншого, процес сприйняття мови на слух від іншого рецептивного виду мовної діяльності - читання. Якщо в процесі читання, можна створити свій власний темповий режим, то при аудіюванні той, хто слухає, вимушений користуватися темпом мови того, хто говорить.

Доведено, що найбільша трудність в процесі сприйняття мови на слух виникає при незбігу запропонованого темпу усної мови і власного темпу слухача [12]. Дослідниками встановлено, що на процес аудіювання впливає не стільки темп пред'явлення інформації, скільки розбіжність власного темпу того, хто слухає, з темпом сприйнятої ним мови. Внаслідок цього на початковому етапі навчання аудіювання слід відводити значний час розвитку темпу внутрішнього промовляння і навичок імітації, оскільки „збільшення темпу сприйняття за рахунок швидкого промовляння можливе тільки при правильному й чіткому відтворенні звуків” [1, с.13]. Таким чином, швидкість сприйняття усного повідомлення можна підвищувати за рахунок розвитку внутрішнього промовляння почутого матеріалу, яке тісно пов'язане з формуванням і розвитком навичок імітації й імовірнісного прогнозування, що дозволяють достатньо швидко проводити як аналіз, так і синтез сприйнятого повідомлення. Розвинені навички чіткої вимови і правильної артикуляції дозволяють внутрішньо промовляти матеріал, що пред'являється, в пропонованому темпі і тим самим сприймати повідомлення у звичайному темпі.

Виникає закономірне запитання, який темп мови вважається нормальним в умовах звичайного спілкування. Щодо оптимального темпу мови для того, хто слухає, відомо, що оптимальним є такий темп аудіюваної мови, який відповідає темпу його власної промови [9]. Проте, темп мови слухача іноземної мови в початковий період навчання є надзвичайно низьким, тому пред'явлення інформації для аудіювання в такому темпі є недоцільним. Таким чином, стосовно початкового етапу навчання аудіювання актуальним є питання про те, з якого темпу мови слід починати пред'явлення усних повідомлень на професійну тему (при цьому не можна не враховувати складність цих повідомлень з погляду мовної форми і смислового змісту).

З вищесказаного витікає положення про те, що навчання аудіюванню усних повідомлень на професійну тему має вестися в повільному темпі. Для полегшення сприйняття і розуміння інформації, що пред'являється, слід нарощувати швидкість звучання в межах одного повідомлення, а також „уповільнювати темп мови за рахунок природних пауз між фразами. Такі паузи, не спотворюючи правильного інтонаційного

малюнок фрази і не знижуючи природнього темпу мови, дають можливість слухачеві ліквідувати відставання у внутрішньому промовлянні.” [10, с.93].

Нарощування темпу мови від заняття до заняття не визнається ефективним через те, що якщо учень звикає до певного темпу, утворюється стереотип, подолати який буває нелегко, при цьому незрозуміло, в який момент починати прискорення і який темп приймати за точку відліку, також очевидно, що не можна починати навчання з швидкого темпу, оскільки це наперед прирікає на невдачу увесь процес аудіювання.

Таким чином, дослідники єдині в поглядах, що розвиток умінь, пов'язаних із сприйняттям усної мови у звичайному темпі, вимагає пильної уваги вже на початковому етапі навчання.

З умовами пред'явлення повідомлення на слух пов'язана також проблема кількості прослуховувань при аудіюванні. Н.В.Слухіна відзначає, що розуміння мови при одноразовому прослуховуванні - фундаментальна трудність аудіювання. Учня, який навчився розуміти мову тільки при багаторазовому прослуховуванні, доведеться перевчати, тобто формувати уміння і навички, здатні функціонувати в інших, набагато складніших умовах [6]. Характерними якостями аудіювання, що відрізняють його від інших видів мовної діяльності, є швидкоплинність і неповторність слухової рецепції. Без урахування цього не можуть бути сформовані уміння і навички сприйняття і розуміння на слух рідної мови, з чого витікає необхідність одноразового пред'явлення усного повідомлення з метою „привчання” слухача до природних умов спілкування.

Проте на початковому етапі навчання аудіювання, і особливо на матеріалі мови спеціальності, одноразовість пред'явлення повідомлення може з'явитися непереборною трудністю, унаслідок несформованості основних механізмів і умінь сприйняття мови. Н.І.Соболева відзначає, що повторне прослуховування збільшує розуміння інформації на 16,5% [12].

Проте, не дивлячись на вищевикладене, пріоритетним слід визнати одноразове пред'явлення усного повідомлення, оскільки вважається доцільним „привчати” слухачів до природних умов уже на початковому етапі.

Для забезпечення сприйняття усного повідомлення при одноразовому пред'явленні можна підключати так звані полегшуючі чинники, до яких належать: зорова опора, знайомий голос, уповільнення темпу мови завдяки природнім паузам тощо.

Остання група труднощів, що виділяється дослідниками, пов'язана з джерелами пред'явлення інформації на слух.

В процесі навчання аудіюванню використовуються аудіовізуальні і аудіальні джерела інформації. До аудіовізуальних джерел належать: різноманітна образотворча наочність (картини, схеми і т.д.), що супроводжується розповіддю викладача; навчальні комп'ютерні програми; відеофільми; телебачення; мова викладача. До аудіальних джерел належать магнітофонні записи і радіопередачі. Аудіовізуальні джерела відрізняються від аудіальних наявністю зорової опори і вважаються менш складними для сприйняття усної інформації, оскільки психологічні дослідження показують, що чим більше аналізаторів бере участь у прийомі повідомлення, тим успішніше виконується мовленнєва діяльність (Н.І.Гез [5] і ін.).

Н.І.Соболева наводить наступні дані: аудіовізуальний канал дає спотворення сприйнятої на слух інформації - 0,25%, а слуховий канал - 0,4%. Зоровий канал пропускає в секунду в 6 разів більше інформації, ніж слуховий. Темп мови за наявності зорової опори зростає до 250-300 складів за хвилину [12]. Отже, сприйняття усного повідомлення від аудіовізуальних джерел є легшим, ніж від аудіальних.

Одним із найменш складних джерел отримання інформації вважається мова викладача з опорою на наочну або образотворчу наочність (наприклад, стосовно вивчення мови спеціальності, використання схем, таблиць, картин, муляжів і т.д.).

Пояснення викладача полегшується завдяки одночасному з пред'явленню голосової інформації із записом на дошці плану або опорних слів повідомлення.

Помічено, що для слухача-початківця, слуховий аналізатор якого потребує допомоги ззовні, виявляються корисними штучно створені опори-орієнтири. На думку окремих дослідників, зорова опора у край необхідна на початковому етапі навчання аудіюванню, вона сприяє розвитку мовної здогадки і прогностичних умінь, порушує інтерес до повідомлення [8].

Навіть у тому випадку, коли викладач, пред'являючи повідомлення на слух, не використовує жодної наочності, його мова супроводжується мімікою та жестами, які також сприятливо впливають на прийом усного матеріалу, оскільки учні мають можливість спостерігати за артикуляцією того, хто говорить, яка підкріплює слухові відчуття і робить сприйняття на слух повнішим і точнішим. Міміка і жести передають емоційне ставлення того, хто говорить, що також певною мірою полегшує прийом інформації на слух.

У даний час є можливість в процесі навчання аудіювання використовувати такі аудіовізуальні засоби, як навчальні комп'ютерні програми й навчальні відеофільми.

Внаслідок відсутності зорової опори, найбільш важкими для сприйняття вважаються аудіальні джерела отримання інформації.

Найбільш поширеним і доступним аудіальним джерелом є магнітофонні записи. В умовах мовного середовища роль використання магнітофона не є такою значущою, як в умовах її відсутності. Проте і в цьому випадку магнітофонні записи дають можливість прослуховувати зразкову мову носіїв мови, сприяючи формуванню правильних акустико-артикуляційних образів слів, що є винятково важливим на початковому етапі навчання аудіювання.

Актуальним аспектом на початковому етапі навчання аудіюванню є „привчання” слухачів до сприйняття мови різних людей. Це витікає з природної потреби в спілкуванні не тільки з провідним викладачем, але і з багатьма іншими людьми.

Основним завданням на початковому етапі вивчення іноземної мови у немовному вузі є підготовка студентів до сприйняття навчального матеріалу з фахових дисциплін, викладання яких здійснюється різними педагогами. Трудність полягає в тому, що навчившись протягом певного часу розуміти мову свого викладача (нерідко полегшений з мовної точки зору варіант), студенти виявляються не в змозі сприймати мову інших викладачів, яка має певні специфічні особливості.

Слухачі звикають до темпу мови і тембру голосу свого викладача, до його дикції, міміки і жестів, манери вести розмову.

Відомо, що індивідуальні особливості того, хто говорить (його вимова, тембр голосу, дикція і т.д.), особливо якщо мова цієї людини сприймається вперше, ускладнюють розуміння усного повідомлення. Проте, не дивлячись на існуючі труднощі, адаптація до сприйняття мови різних людей є необхідною.

В процесі навчання аудіюванню необхідно враховувати дані про вплив індивідуальних особливостей того, хто говорить, на сприйняття мови того, хто слухає. На процес аудіювання повідомлення впливають тембр і висота голосу того, хто говорить: найлегше сприймаються низькі чоловічі голоси м'якого тембру. Виразність і чіткість мови полегшують сприйняття і розуміння, а млявість і нерозбірливість, навпаки, утруднюють. Однаково погано сприймається і дуже швидкий, і дуже повільний темп мови [12].

Визначивши основні труднощі, пов'язані з процесом сприйняття і розуміння голосового повідомлення на іноземній мові, відзначимо, що в методиці викладання іноземних мов існує два шляхи боротьби з ними – усунення або подолання.

Створення полегшених умов аудіювання повідомлень, при яких знімаються всі основні труднощі, характерні для спілкування в природній ситуації, дає швидкі й позитивні результати в навчанні сприйняттю аудіоматеріалу. Проте штучне полегшення слухання не готує до реального спілкування, оскільки всі усунені

труднощі в ньому присутні, а до їх подолання учні не готові. Як справедливо відзначав Б.А.Лапідус: „Той або інший автоматизм достатньо вільно функціонує лише в тих умовах, в яких він був сформований” [10, с.74]. Успішним може вважатися навчання, яке готує учнів до спілкування у природних умовах.

Висновки. Таким чином, неправильно говорити про усунення труднощів, правильним є поступове і послідовне подолання складних моментів в процесі навчання. Надмірне полегшення учбової діяльності не сприяє її вдосконаленню. Найбільш ефективним є таке тренування в якій-небудь діяльності, що здійснюється в умовах високої напруги психіки учня, мобілізації його уваги, чіткого функціонування всіх психічних механізмів.

Ефективною при навчанні сприйняттю і розумінню голосового повідомлення слід вважати таку систему вправ, яка за ступенем складності наближається до умов рідної мови, залишаючись при цьому посиленою для виконання. Вправи можуть вважатися посильними для виконання лише в тому випадку, якщо вони містять тільки одну невідпрацьовану трудність. Градуйоване введення труднощів має забезпечити послідовне їх подолання, гарантуючи при цьому ефективність сприйняття на всіх етапах навчання, і, тим самим, на завершальному етапі підготувати учнів до аудіювання іноземної мови нормальної труднощі.

Все вищевикладене свідчить про те, що на початковому етапі навчання аудіюванню іноземної мови, голосові повідомлення мають бути посильними і такими, що відповідають інтересам учнів. При навчанні іноземних слухачів професійному спілкуванню необхідно зважати на специфіку дисциплін, що вивчаються, лексичні і граматичні особливості мови науки.

Подальшого дослідження вимагають питання щодо можливості продовження роботи з розвитку аудіальних умінь і навичок на просунутому етапі, при навчанні сприйняттю і розумінню навчального матеріалу.

Література:

1. Апатова Л.И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух: Дис. канд. пед. наук. – М., 1971. – 187 с.
2. Бочарова С.П. Некоторые особенности переработки информации в кратковременной памяти // Вопросы психологии. – 1976. - №2. – С. 56 – 61.
3. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух.– М.: Просвещение, 1965. - 240 с.
4. Воскресенская К.В. Использование простейших контролирующих устройств при обучении восприятию устной речи на слух // Иностранные языки в школе. – 1965. - №4. – С. 55 – 57.
5. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1977. - №5. – С. 32 – 42.
6. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1986. - №5. – С. 15 – 20.
7. Елухина Н.В., Каспарова И.Г. Подготовка учебного текста для аудирования // Иностранные языки в школе. – 1974. - №2. – С. 40 – 47.
8. Иванова А.Ю. Экспериментальное исследование эффективности методических приемов обучения аудированию лекций на неродном языке: Дис. канд. пед. наук. – М., 1982. – 315 с.
9. Кочкина З.А. Что должны слышать студенты при овладении иностранным языком // Иностранные языки в высшей школе / Под ред. З.А. Кочкиной. – М.: Высш. шк., 1965. – Вып. 1. – С. 17 – 26.
10. Лапидус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи. – М.: Высш. шк., 1970. - 128 с.
11. Миллер Дж. Магическое число 7 ± 2 // Инженерная психология. – М.: 1964. – С. 7 – 16.

12. Соболева Н.И. Трудности аудирования лекторской речи // Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля: Лингвистика и методика / Под ред. О.Д.Митрофановой. – М.: Русский язык, 1978. – С. 107 – 123.

13. Троянская Е.С. Общая лингвистическая характеристика научного текста // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: МГУ, 1981. – С. 77- 84.

Сталовєрова К.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються виникнення екологічної кризи, екологічне виховання в цілому та його вплив на студентську молодь, удосконалення цього процесу, мета екологічного виховання та ін.

Ключові слова: екологічна криза, екологічні проблеми, соціально–економічні умови, екологічне виховання, екологічний імператив.

Постановка проблеми. В умовах сучасного життя набуває все більшого загострення питання екологічного виховання молоді. Ця проблема дуже актуальна, тому що сучасна глобальна екологічна ситуація вивела проблему розв'язання суперечностей у системі «суспільство–природа» в перший ряд питань, що стоять перед людством, і вимагають шонайшвидшого теоретичного та практичного вирішення, від чого залежить майбутнє існування людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Екологічна ситуація, що складається на планеті сьогодні, поставила людство перед вирішенням цілого спектру проблем наукового, технічного, економічного і соціального характеру. Знайти ефективні засоби і шляхи захисту природного середовища від знищення – найважливіше загальнолюдське завдання. Цій проблемі приділяли увагу видатні педагоги Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.–Ж. Руссо, І. Песталоцці, К.Ушинський, А.І. Посторонко, Білявський Г.О., Падун М.М., Фурдуй Р.С., Корсак К.В., Плахотнік О.В., Акімова Т.А., Заскін. В.В., Горелов А.А. та інші.

В даний час психологами проведений ряд експериментальних досліджень, в яких розглядаються певні аспекти особового відношення до природи. Також А.С. Сидельковским запропоновані критерії і методи вивчення формування відношення до природи; Г.В. Шейнис показано вплив розвитку відносин підлітків з природою на їх етичне становлення; С.Д. Дерябо вивчений характер сприйняття школярами природних об'єктів, доведена можливість їх впливу на особистість, коли вони сприймаються як свого роду суб'єкти.

Формулювання цілей статті (Постановка завдання). У зв'язку із загостренням проблем взаємовідносин суспільства і природи перед сучасною педагогічною наукою і практикою виникли нові невідкладні завдання. Завдяки процесу екологічного виховання можна вирішити ряд проблем:

1) засвоєння провідних ідей, понять і наукових факторів, на базі яких визначається оптимальний вплив людини на природу згідно з її законами;

2) оволодіння прикладними знаннями, практичними вміннями і навичками, раціонального природокористування, розвиток здатності оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильні рішення, що до його поліпшення, передбачити можливі наслідки своїх дій і не допускати негативних впливів на природу у всіх видах суспільно–трудової діяльності;

3) свідоме дотримання норм поведінки на природі, що виключає нанесення їй шкоди, забруднення чи порушення природного середовища;

Виклад основного матеріалу дослідження. Вплив науково–технічної революції на взаємовідносини суспільства та природи оцінюється далеко не однозначно. На перший погляд, саме вона призвела до різкого загострення глобальної екологічної кризи і поставило людство перед загрозою глобальної екологічної катастрофи. Забруднення землі, повітря і води створює загрозу для життя людей. Одним із напрямків щодо запобігання забруднення навколишнього

середовища є екологічне виховання населення, у тому числі і студентської молоді. Збереження планети залежить і від якості, і від темпів формування екологічної свідомості та екологічної культури, яке відбивається в процесі екологічного виховання.

Яка мета екологічного виховання?

Мета екологічного виховання – формування у студентів системи наукових знань, поглядів, переконань, що забезпечують виховання відповідального становлення до навколишнього середовища в усіх видах їхньої діяльності, тобто виховання екологічної культури особистості.

Екологічна культура – це єдність екологічних знань, позитивного ставлення до цих знань і реальна діяльність охорони навколишнього середовища. Людина, що володіє екологічною культурою, усвідомлює загальні закономірності розвитку природи і суспільства, розуміє, що природа – першооснова становлення і існування людини. Вирішення проблеми глобальної екологічної кризи можливе лише в рамках екологічної культури, яка виступає необхідною передумовою оптимізації та гармонізації системи «суспільство–природа». Екологічна культура виступає регулятором екологічної діяльності. При детальнішому розгляді в процесі екологічного виховання можна виділити три відносно самостійні як за методами, так і за цілями, *складових*: екологічне просвітництво, екологічну освіту та само екологічне виховання. Вони являють собою певні етапи в процесі безперервного екологічного виховання в широкому розумінні.

Екологічне просвітництво – це перший ступінь в екологічному вихованні. Воно покликане сформуванню перші елементарні знання про особливості взаємовідносин суспільства та природи, придатність оточуючого середовища для проживання людини, вплив людської виробничої діяльності на оточуючий світ. Наступною складовою у формуванні екологічної культури є **екологічна освіта** – як один з елементів природоохоронної політики і важливий фактор її самореалізації, вона слугує інструментом впливу на суспільну свідомість і формування внутрішньої та міжнародної політики в області природокористування. Екологічна освіта – це психолого–педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування теоретичного рівня екологічної свідомості, що в систематизованому вигляді відображає різноманітні єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства та природи, певних знань та практичних навичок раціонального природокористування.

Вищою складовою екологічного виховання є само **екологічне виховання** – психолого–педагогічний процес, метою якого є формування у індивіда не лише наукових знань, а й певних переконань, моральних принципів, що визначають його життєву позицію і поведінку в області охорони оточуючого середовища та раціонального використання природних ресурсів, екологічної культури окремих громадян та всього суспільства в цілому. У процесі екологічного виховання формується певна система екологічних цінностей, які визначатимуть бережливе ставлення людини до природи, спонукатимуть її до розв'язання проблеми глобальної екологічної кризи. Головною метою екологічного виховання є формування екологічної культури, яка повинна включати в себе екологічний імператив, систему екологічних цінностей та екологічну відповідальність.

Екологічний імператив – це сукупність умов взаємодії суспільства та природи, порушення яких буде мати катастрофічні наслідки для людства.

Для вирішення екологічних проблем необхідні нові форми екологічної освіти. Досвід переконує, що гасла, лекції і навіть найгарніші книги і фільми недостатні для формування активної екологічної свідомості. Вони необхідні, але одного цього мало.

Неформальні форми екологічного виховання.

Значна роль у формуванні екологічної свідомості особистості належить так званій системі неформальної екологічної освіти. Під *неформальною екологічною освітою* розуміється процес формування екологічної свідомості в рамках діяльності різних установ культури: музеї природи і відповідні відділи краєзнавчих музеїв,

зоопарки і ботанічні сади, національні парки та заповідники, «Дома природи» і т.д., в яких створені екологічні експозиції. *Екологічні експозиції* – це специфічна форма демонстрації об'єктів і матеріалів на екологічну тему, представлених по певній системі.

Установи неформальної екологічної освіти володіють рядом переваг перед вищою і середньою школою. Зокрема, люди відвідують такі екологічні експозиції завжди добровільно, з гарним настроєм, сприймаючи екологічну інформацію як би в ситуації відпочинку. Крім того, ці установи здатні швидко реагувати на виникаючі екологічні проблеми (ядерна аварія, гостра загроза винищування певних видів і т. д.), тоді як у вищих учбових установах зміна змісту, що викладається, вимагає ряду узгоджень і експертиз.

Наочно–чуттєву основу засвоєння забезпечує спостереження та еколого–психологічний тренінг. Еколого–психологічний тренінг – один із **методів** екологічної освіти який розширює контакт з природними об'єктами, сприяє накопиченню чуттєвого досвіду, фактичного матеріалу, який осмислюється з метою оволодіння системою знань, адекватною навколишній природі з її зв'язками і залежностями, сприяє розвитку активної життєвої позиції й розширенню індивідуального екологічного простору.

Екологічну освіту та виховання необхідно здійснювати у всіх дисциплінах і всіх формах позакласної роботи, використовуючи для цього найрізноманітніші методи та прийоми, максимально спираючись на між предметні зв'язки. Для успішного екологічного виховання необхідна розробка нових навчальних програм та планів, підготовка та видання нових підручників, посібників, методичних матеріалів, розробка комп'ютерних програм тощо.

До числа ефективних форм організації екологічного виховання можна віднести ігри, наповнені екологічним змістом. Джерелом самостійності та ініціативності в цих іграх стає пізнавальне завдання ігрового змісту, ігрове співробітництво та змагання, ігрова пізнавальна творчість. Для успішного проведення гри і досягнення мети потрібна відповідна підготовча робота. Застосування ігрових ситуацій з метою розв'язання завдань екологічного виховання сприяє інтеграції екологічних знань про шляхи вирішення екологічних проблем, розвитку навичок творчої діяльності студентів.

Пропонуємо вводити під час лекцій та практичних занять наступні ігри, змагання, завдання.

Еколого–пізнавальні подорожі.

Організація екологічних подорожей – перспективна і унікальна форма не лише природоохоронної пропаганди, але і поєднаного з нею відпочинку.

Призначення цих подорожей складається з таких взаємопов'язаних компонентів, як оздоровлення, рекреація, просвіта, навчання та виховання. Екологічне виховання та екологічну освіту, виховання бережливого ставлення до природи, її різноманіття і багатств, пропаганда різних форм екологічних знань про природу – все це може забезпечити екологічна подорож.

Експериментальна перевірка цього методу виявилась позитивною, тому що під час цих подорожей студенти розширювали свій кругозір, набували нових вражень та засвоювали правила поведінки з природою.

Опишемо ще одну форму роботи. На практичних заняттях студенти одержують завдання скласти конспект (план) спостереження, бесіди, трудового заняття, а потім, обмінявшись роботами, проводять письмовий або усний аналіз матеріалу, виступаючи в ролі методиста. Оцінюючи роботу однокурсника, студенти помічають і власні недоліки.

Також ми пропонуємо на практичних заняттях робити всілякі **змагання**, тому що вони найпозитивнішим образом впливають на пізнавальну діяльність студентів та впливають на краще засвоєння знань та навичок.

Для проведення змагань нам необхідно поділити групу на 4–5 малих груп. Кожній групі дати завдання. Наприклад, зробити доповідь на тему «Екологія в

нашому житті». Виконавши практичні завдання, лідери груп інформують про виконану роботу, дають короткий аналіз виконаної роботи. І так кожна група виступає зі своїм докладом по черзі. Під час виступів можуть бути використанні різні матеріали (стенди, таблиці, діаграми) необхідні для цього доповіді. Після всіх виступів, вчитель або ведучий пропонує проаналізувати всі теми, зробити висновки та знайти шляхи вирішення цих проблем.

Але також нами було проведене експериментальне дослідження впливу музики на навчання. Воно полягало в тому, що під час перегляду слайдів, фільмів ми вмикали правильно підібрану мелодію. Під час досліду нами було виявлено, що музика сприяє кращому засвоєнню інформації. Використання певної музики допомагає виконувати напружену розумову роботу, залишаючись розслабленим і сконцентрованим.

Тільки взяті в сукупності, в органічному зв'язку між собою, зазначені заходи створюють необхідні передумови активного екологічного виховання.

Висновки. Завершивши аналіз, можна сформулювати деякі вихідні положення вузівської екологічної освіти:

- метою освіти має бути виховання усвідомлення кожною особистістю своєї належності до загальної сім'ї народів, відповідальності не тільки за свій край, а й за всю Землю в цілому, виховання розуміння необхідності збереження генетичного фонду планети й турботи про долю наступного покоління, тобто формування у студентів основ біосферного світогляду спеціаліста наступного століття;

- вузівська екологічна освіта має бити різноплановою, охоплювати всі рівні, організованою так, щоб забезпечувати потреби України в екологічних кадрах з урахуванням потреб усіх регіонів держави;

Екологічна освіта сьогодні повинна розглядатися як один з найпотужніших важелів повороту людства в його відношенні до життєвого середовища від руйнівного хижацького, споживацького до конструктивного, дбайливого, бережливо-відновлювального.

Література:

1. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги серія «Екологічна освіта та виховання» – «Уроки з екології», квітень, – 2005. – № 4(16). – С. 35 – 39.
2. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги серія «Екологічна освіта та виховання» – «Екологічна стажка», січень, 2005. – № 1(13). – С. 5 – 9.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти/Інф. збірник МО України. – 1996. – №3 – С. 123 – 127.
4. Кривошеєва Г.Л. Формування культури здоров'я студентів університету: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ЛПДУ. – Луганськ, – 2001. – 20с.
5. Навч. посібник./ Л.В. Кондрашова. – К.: Знання, 2006. – 125 с.
6. Основи соціальної екології: Курс лекцій.–К.: МАУП, 1997.– С. 254 –261.

Стрижак С.

НАУКОВО–МЕТОДИЧНА ГОТОВНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Ключові слова: науково–методична підготовка, науково–методичні вміння, навички, готовність до науково–методичної діяльності, особистісно орієнтоване, проблемне навчання.

Існуюча в Україні система вищої освіти забезпечує якісну підготовку студентів, їх конкурентоспроможність на національному і міжнародному ринках праці. Але для створення передумов входження до єдиного європейського та світового освітнього простору держава чітко визначила шлях реалізації системою вищої освіти ідей Болонської декларації. Інтеграційні процеси вимагають постійної адаптації вищої педагогічної освіти до нових потреб, вимог суспільства, розвитку наукових знань та потребують якісно нового підходу до підготовки вчителя як

творця майбутнього, всебічного розвитку його творчих здібностей, вміння вирішувати складні завдання навчання та виховання підростаючого покоління. Суттєву роль у формуванні вчителя як творчої особистості відіграє його науково-методична підготовка, що є важливою складовою усієї системи професійної підготовки.

Проблемі професійної підготовки вчителя приділяється значна увага у працях О.А.Абдуліної, Ю.К.Бабанського, В.М.Галузинського, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, С.О.Сисоєва, В.О.Сухомлинського тощо. Сучасні дослідження методичної та науково-методичної діяльності (К.Б.Авраменко, І.П.Жерносек, В.І.Пунцов, Л.Л.Сущенко, Л.Г.Таланова та інші) дають змогу відокремити науково-методичну підготовку вчителя як важливу передумову його професійної компетентності.

Оновлення і реорганізація системи освіти вимагає від загальноосвітнього навчального закладу подолання формалізму в професійній діяльності вчителя, проведення різноманітних форм науково-методичної роботи, експериментальних досліджень на широкій основі; засвоєння інновацій, наближених до досвіду даного загальноосвітнього навчального закладу; розробка довгострокових дослідно-експериментальних проектів; спільної з учнями творчо-пошукової діяльності тощо. Тому під час професійної підготовки майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі виникає потреба звертати увагу на розвиток та формування їх науково-методичних знань, умінь й навичок; здібностей до творчої науково-дослідної роботи; вміння бачити педагогічні проблеми; враховувати умови конкретних ситуацій, які постійно змінюються, реальний перебіг навчально-виховного процесу, особливості дитячого колективу; вміння аналізувати й впроваджувати перспективний педагогічний досвід, сучасні технології навчання. Запорукою успіху та впевненості майбутнього педагога в післявузівській професійній діяльності є науково-методична підготовка студента, його творчий потенціал, вміння швидко адаптуватися у ситуаціях, що змінюються.

Об'єкт – професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет – зміст, принципи та методика формування науково-методичної готовності майбутніх учителів хімії.

У дослідженнях Е.А.Климова вся багатоманітність професій представлена схемами відношення людини до оточуючого його світу природи, людей, техніки. Він визначає п'ять схем професійної діяльності: “Людина-природа”, “Людина-техніка”, “Людина-знакова система”, “Людина-художній образ”, “Людина-людина”. Педагогічна професія належить до типу відношень “Людина-людина”. Даний тип визначається таким особистісними якостями: стійким гарним самопочуттям у роботі з людьми, потреба у спілкуванні, здатність увявити себе на місці іншого, швидко розуміти наміри, думки та настрої інших, швидко розумітися на взаємовідносинах, добре пам'ятати відомості про особистісні якості багатьох людей. Але така первинна типологія не відображає реальний спектр існуючих професій. Так, наприклад, при підготовці вчителя природничих дисциплін не можемо обмежитися лише схемою “Людина-людина”, тому що спеціаліст даної професії крім роботи з дітьми, працює у сфері наук про природу та природні явища, займається науковою роботою, тому відповідна формула повинна бути ускладнена: “Людина-людина-природа”. Для даного типу характерними є не тільки потреби та здібності у роботі з дітьми, а також зацікавленість природничими науками (хімія, біологія, екологія, валеологія), обізнаність у їх питаннях, природоохоронна спрямованість особистості.

Професійна діяльність вчителя – особливий вид людської діяльності. Її специфіка полягає у формуванні живої істоти – людини. Мета її – свідоме бачення кінцевого результату діяльності, що планується як позитивний перетворювальний вплив на особистість. Необхідно виділити основну складову діяльності вчителя природничих дисциплін – процес рефлексивного управління діяльністю учнів, яка обумовлена характерною для даної професії міжособистісною взаємодією. Специфічна особливість її (діяльності) полягає у тому, що діяльність педагога є за

своїм характером своєрідною метадіяльністю (діяльність по управлінню іншою діяльністю), де надзадачею педагога є керівництво учнем як суб'єктом його власної діяльності, формування у нього внутрішніх знань, переконань, дій, які дозволяють йому самостійно вирішувати задачі протягом всього життя. З іншого боку педагогічна діяльність – процес вирішення багатоманітних педагогічних задач. При цьому найбільш важливою з них є створення умов для гармонійного розвитку особистості у процесі підготовки підростаючого покоління до праці та інших форм участі в житті суспільства. У процесі здійснення педагогічної діяльності вчитель виступає у ролі безпосереднього комунікатора знань, методиста, який працює над розробкою способів і засобів педагогічного впливу, дослідника, який аналізує педагогічні проблеми та шляхи їх вирішення.

Виокремлюємо такі функціональні компоненти професійної діяльності вчителя природничих дисциплін: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний, інформаційний, орієнтаційно–прогностичний, дослідницький кожному з яких відповідає визначена група робочих функцій, педагогічних здібностей, які необхідно розвивати у майбутніх педагогів ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Гностичний компонент педагогічної діяльності охоплює сферу знань педагога. Він полягає у вивченні об'єктів цієї діяльності, її змісту, засобів, форм, методів та націлений на самоаналіз особистості вчителя.

Організаційний компонент включає організацію інформації у процесі викладу, діяльності учнів та власної діяльності у навчально–виховному процесі. Організуючи взаємодію “педагог–учень”, “учень–учень” та інші у процесі різноманітних видів педагогічної діяльності, вчитель здійснює комунікативні функції.

Комунікативний компонент відображає особливості комунікативної діяльності вчителя, його взаємодії з учнями, колегами, батьками, обговорення правильності суджень, спостережень, розвитку розумової діяльності учнів на уроках хімії і біології, велика увага при цьому приділяється ефективності педагогічного спілкування.

Конструктивний та проектувальний компоненти функціонування педагогічної системи є носіями предметно–дидактичного змісту діяльності вчителя. Проектувальний компонент охоплює уявлення про перспективні цілі навчання та виховання, а також про способи їх здійснення. Конструктивний компонент включає конструктивно–змістовну діяльність (відбір і композицію навчального матеріалу, планування та побудову педагогічного процесу), конструктивно–оперативну (планування власних дій і дій учня) та конструктивно–матеріальну (проектування навчально–матеріальної бази педагогічного процесу).

Інформаційний компонент полягає не тільки у передачі знань учням, а також в оволодінні вчителем сукупністю прийомів і методів, які забезпечують засвоєння інформації, організацію пізнавальної діяльності учнів і контроль засвоєння ними отриманої інформації. У свою чергу організація пізнавальної діяльності учнів можлива лише за умов мобілізації їх розумових і фізичних сил на вирішення пізнавальних задач, тому у структурі професійної діяльності вчителя автор виокремлює мобілізаційну функцію.

Орієнтаційно–прогностичний компонент передбачає орієнтацію на кінцевий результат, який чітко усвідомлюється. Знання вчителем індивідуальних особливостей учнів, їх розвитку, закономірностей навчально–виховного процесу дозволяє прогнозувати майбутній результат (сприйняття навчального матеріалу; труднощі, які можливо виникнуть; засвоєння учнями того чи іншого матеріалу; майбутню корекцію недоліків тощо).

Дослідницька функція проявляється у володінні вчителем природничих дисциплін науковими методами мислення та дослідження.

В умовах зміни сучасної освіти, яка характеризується варіативністю навчально–виховних закладів, профілізацією навчання, розширенням інноваційних

процесів, необхідно на новому рівні розглянути процес професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта діяльності. Формування професіоналізму педагога сучасності орієнтує дослідників на виявлення та розвиток такої інтегральної особистісної характеристики, яка могла б служити показником професійного розвитку, характеризувати готовність студента до майбутньої професійної діяльності.

Науково-методична підготовка майбутніх учителів це процес набуття та використання об'єктивних знань окремої галузі науки з фаху, принципів, закономірностей її викладання у загальноосвітньому навчальному закладі, а також формування та творче використання умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю для ефективного здійснення науково-методичної діяльності. Ґрунтуючись на сучасній системі професійної підготовки вчителів В.П.Кузовльова [1], О.Я.Савченко [3] та Л.О.Хомич [4] пропонуємо таку структуру професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін, що містить взаємопов'язані психолого-педагогічний, науково-методичний та загальнокультурний блоки. Розроблено, теоретично обґрунтовано і впроваджено в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів модель науково-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, яка ґрунтується на діалектичній єдності компонентів: ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-управлінського та оцінювально-результативного. Регуляторами моделі підготовки є зовнішні фактори, що створюють освітнє середовище науково-методичної підготовки: вимоги суспільства, державних установ, вищих та загальноосвітніх навчальних закладів до вчителя, сучасний стан науково-методичної підготовки вчителя та внутрішні фактори: педагогічне покликання, здібності, потреба педагогічної діяльності, її мотиви, готовність до саморозвитку, професійне здоров'я і самопочуття, що мають вплив не тільки на мотивацію студента до набуття науково-методичних знань, умінь та навичок, але й на зміст самої науково-методичної підготовки, добір методів, прийомів, форм організації та контролю навчально-виховного процесу. В основу моделі покладені дидактичні засади: загальні педагогічні закономірності навчально-виховного процесу; поєднання загальнодидактичних принципів та принципів формування науково-методичної готовності майбутніх учителів; особистісно орієнтований підхід до науково-методичної підготовки майбутніх учителів; психолого-педагогічні закономірності розвитку особистості (теорія поетапного формування розумових дій, опора на зону актуального розвитку); мотивація майбутніх учителів до набуття науково-методичних знань, умінь і навичок; педагогічне керівництво процесом науково-методичної підготовки, що передбачає створення комфортного освітнього середовища, спрямованого на особистісний творчий розвиток усіх учасників навчально-виховного процесу; інтеграцію різноманітних форм, методів, прийомів, засобів підготовки; ефективне спілкування; суб'єкт-суб'єктні відносини у системі "викладач-студент".

В умовах зміни сучасної освіти, яка характеризується варіативністю навчально-виховних закладів, профілізацією навчання, розширенням інноваційних процесів, необхідно на новому рівні розглянути процес професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта діяльності. Формування професіоналізму педагога орієнтує на розвиток такої інтегральної особистісної характеристики, яка могла б служити показником професійного розвитку, характеризувати готовність студента до майбутньої професійної діяльності. Науково-методична готовність майбутнього вчителя – це складноструктуроване утворення, що забезпечує ефективність науково-методичної роботи, в основу якого покладено взаємозв'язок трьох сфер: когнітивної, операційно-діяльнісної, особистісної та їх компонентів, що охоплюють необхідну суму знань, умінь і навичок випускника, та проявляються у практичній діяльності, самостійності, творчій активності, ініціативності, прагненні до самовдосконалення.

Необхідно відзначити, що такий вид готовності не можна вважати сформованим за умовою відсутності прояву хоча б одного з її компонентів, які мають тісний зв'язок і взаємообумовлені один одним. Вирішального значення для

опанування студентами визначених компонентів є навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Але процес формування та вдосконалення науково-методичної готовності довготривалий, тому не обмежується тільки цим часом, для нього характерний розвиток упродовж усієї педагогічної діяльності під час індивідуальних, групових та масових форм науково-методичної роботи.

Виділяємо три види (довузівську, вузівську, післявузівську) та п'ять етапів науково-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Перший вид науково-методичної підготовки містить один етап – пропедевтичний, що здійснюється під час навчання майбутніх учителів у загальноосвітньому навчальному закладі, Малій академії наук, еколого-натуралістичному центрі, участі у фахових гуртках, шкільних наукових товариствах та інших формах наукової роботи школярів і передбачає набуття ними знань, умінь і навичок для здійснення дослідницької діяльності, орієнтації на професію вчителя, прагнення творчого розвитку та самовдосконалення.

Вузівська підготовка складається з трьох етапів. Перший – здійснюється під час навчання майбутніх педагогів на молодших (1–2) курсах у ході вивчення фахових і психолого-педагогічних дисциплін, курсу “Основи наукових досліджень”, польових практик. Він є найбільш важким у студентському житті майбутнього вчителя – іде складний процес адаптації до ВНЗ. Низький рівень або у деяких випадках відсутність професійної орієнтації, елементарних експериментальних умінь і навичок, умінь працювати з літературою у багатьох першокурсників диктує основну мету першого етапу – формування свідомого бажання здійснювати науково-методичну діяльність, загальних уявлень про неї та особливості організації наукових досліджень, набуття знань, умінь і навичок із фахових та психолого-педагогічних дисциплін. На цьому етапі викладачам ВНЗ необхідно розуміти, що далеко не всі види діяльності вчителя природничих дисциплін доступні студентам молодших курсів, тому доцільним є поетапне впровадження елементів науково-методичної підготовки у фахові та психолого-педагогічні курси, польові навчальні практики, самостійну роботу студентів, поетапне формування науково-методичних умінь і навичок, яке покладено в основу всього процесу професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз початкового рівня сформованості науково-методичних умінь і навичок студентів-випускників та вчителів дав змогу встановити, що для них найбільш значущою й складною ланкою науково-методичної діяльності є організація роботи з обдарованими учнями, науково-дослідна робота зі школярами, підготовка їх до предметних олімпіад, та показав необхідність впровадження спецкурсу “Організація наукової роботи школярів хіміко-біологічного профілю”, який став основою формуючого експерименту. У ході реалізації його основних програмних установок першочерговим було не тільки засвоєння майбутніми вчителями теоретичних знань та науково-методичних умінь і навичок організації і керівництва науковою роботою школярів, а переосмислення, відпрацювання їх під час педагогічної діяльності на практиці, самоаналіз, корекція. У ході дослідження розроблені та впроваджені лекції, семінарські заняття, система завдань для самостійної роботи студентів, матриця індивідуального проекту науково-дослідницької роботи школяра хіміко-біологічного профілю та комплекс додатків, покликаний допомогти студентам при його підготовці, підібрана рекомендована література з метою вдосконалення їх професійних умінь і навичок.

Кількісно рівень сформованості кожного компонента науково-методичної готовності учасників експерименту визначався за допомогою індексу сформованості. Для їх кількісного визначення використовували методику, запропоновану Н.В.Кузьміною [2], згідно якої різним рівням сформованості компонентів науково-методичної готовності надавали таких числових значень: $a = 4$ – високий рівень сформованості показника; $b = 3$ – достатній рівень сформованості показника; $c = 2$ – середній рівень сформованості показника; $d = 1$ – низький рівень сформованості показника; $e = 0$ – мінімальний рівень сформованості показника.

Індекс сформованості науково-методичної готовності визначали за формулою:

$$I_{\text{НМГ}} = \sum_{i=1}^n (I_{\text{НМВ}}, I_{\text{М}}, I_{\text{ТАС}}, I_{\text{СТ}}, I_{\text{СМ}}) / n, \text{ де}$$

$I_{\text{НМГ}}$ – індекс сформованості науково–методичної готовності до організації наукової роботи школярів; $I_{\text{НМВ}}$ – індекс сформованості науково–методичних умінь і навичок; $I_{\text{М}}$ – індекс сформованості мотиваційного компоненту; $I_{\text{ТАС}}$ – індекс сформованості творчої активності, ініціативності, прагнення до самовдосконалення; $I_{\text{СТ}}$ – індекс сформованості самостійності; $I_{\text{СМ}}$ – індекс сформованості здатності до самоаналізу; n – кількість компонентів готовності (у нашому випадку – п'ять).

Проведена експериментальна робота, аналіз одержаних даних, дали змогу стверджувати, що запропонована методика формування науково–методичної готовності вчителів хімії є досить ефективною: для групи студентів та магістрантів індекс сформованості науково–методичної готовності збільшився майже у 2 рази, для вчителів–слухачів курсів підвищення кваліфікації ПОППО – в 1,3 рази. Якщо на початку формуючого експерименту для майбутніх педагогів характерний переважно “низький” рівень (1,67) компонентів готовності, то по закінченні – “достатній” (3,14), який навіть перевищує початковий рівень вчителів (2,77). Слід відмітити, що позитивної динаміки набули усі п'ять компонентів науково–методичної готовності.

Результати впровадження експериментальної методики вказують на вирішальне значення в процесі формування науково–методичної готовності майбутніх учителів дидактичних засад, які свідомо впроваджуються викладачем у навчально–виховний процес ВНЗ у відповідності з цілями та задачами професійної підготовки вчителя природничих дисциплін.

Література:

1. Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: научно–методический и организационно–педагогический аспекты. Дис. ... д.п.н. – М., 1999. – 454с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1970. – 114с.
3. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти. Матеріали всеукраїнської науково–практичної конференції. – Полтава, 2001, С.23–25.
4. Хомич Л.О. Система психолого–педагогічної підготовки вчителя початкових класів: Дис. ... д.п.н: 13.00.04. – К., 1998. – 443с.

Топольський В.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ГНУЧКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

В статті розглянута проблема гнучких педагогічних технологій навчання у вищих навчальних закладах в історичному контексті.

Ключові слова: педагогіка, навчання, технологія, гнучкість, вищі навчальні заклади.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти визначає серед пріоритетів державної політики щодо розвитку освіти створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Здійснити цю мету в сучасних умовах неможливо без зміни технології навчання, глибокого впровадження демократичних і правових основ у життя кожного конкретного вузу, вибудовуючи в його повсякденному житті дійсні та ефективні пріоритети і суспільно значущі цінності – інтелектуальні, духовні, соціальні,

моральні.

У доктрині наголошується, що зміст освіти та організація навчально-виховного процесу повинні постійно оновлюватися відповідно до демократичних цінностей, ринкових основ економіки, сучасних науково-технічних досягнень. З широкого кола пріоритетних напрямків розвитку освіти, представлених у доктрині освіти, найбільш важливим вважається впровадження освітніх інновацій, а також інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітній простір. Важливим є створення ринку освітніх послуг, його науково-методичне забезпечення, що потребує вивчення та узагальнення історичного досвіду, його теоретико-методологічного осмислення.

Провідні країни світу забезпечують гнучку й багаторівневу підготовку фахівців. Що ж стосується нашої держави, то за останні роки в системі вищої освіти відбулися і продовжують відбуватися певні позитивні зміни. Інтеграція України в європейський та світовий простір вимагає глибокої перебудови системи освіти.

Традиційно ці питання вирішувати неможливо. Накопичений досвід, традиційні форми, методи і технології навчання і виховання студентів не спроможні повністю забезпечити потреби сьогодення. Життя вимагає застосування принципово нових підходів і рішень, які були б адекватні змінам, що відбуваються в сучасному українському суспільстві. На перший план висувуються питання технологізації освіти, а гнучкі педагогічні технології у вищих навчальних закладах в умовах приєднання України до Болонських угод, на наш погляд, набувають актуальності й значущості. Однак ця проблема залишається маловивченою, що змусило нас зробити спробу здійснити ретроспективний огляд даної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саме ретроспектива дозволить узагальнити накопичений досвід, зробити більш-менш всебічний педагогічний аналіз гнучких технологій навчання, розкрити суть і зміст понять: «поліпредметна», «блочна» технології навчання. Це в свою чергу дозволить розглянути й визначити можливості впровадження принципово нової технології – монопредметної.

По-перше, звернемось до тлумачення самого терміна «технологія»: «**Технологія** – 1) сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей і форми сировини, матеріалу; ... 4) спосіб втілення в життя ідеї або задуму за певними стадіями»; «**Технологія** – наука про засоби переробки неопрацьованих матеріалів у предмети споживання. Технологія розділяється на технічну, що займається зміною форми неопрацьованих речовин, і хімічну, що займається зміною складу речовин. До першої належать різні механічні виробництва, машинобудування, суднобудування та ін. До другої – обробка продуктів тваринництва, виробництво продуктів споживання (вино, пиво, цукор та ін.), текстильна, хімічна, металургійна промисловість...».

Можна навести ще багато прикладів, але істотних розбіжностей у тлумаченні зазначеного терміна навряд чи знайдемо. Пам'ятаючи, що педагогічні процеси можна також представити як виробничі, але не матеріального, а духовного та інтелектуального порядку, спробуємо вкласти у зміст даного поняття три істотні ознаки. Перша – наявність сукупності якихось вузлових процесів, пов'язаних між собою в часі й просторі. Друга – наявність певних стадій (етапів) або послідовності розгортання даних процесів. І третя – вимірювання та оцінювання одержаних результатів як на проміжних стадіях (етапах), так і очікуваних на завершальному. Таким чином, у спрощеному варіанті під технологією слід розуміти техніку і логіку виконання операцій і дій, за допомогою яких можна одержати потрібний результат у будь-якій діяльності.

Аналіз наукової літератури, що стосується розуміння й тлумачення поняття «педагогічна технологія» у вітчизняній і зарубіжній педагогіці ми знаходимо в монографії «Інформаційні технології в гуманітарному вузі» (за ред. проф. В. Носкова). Автори доводять, що термін «технологія» використовується в галузі педагогіки і конкретно в навчальному процесі з першої половини ХХ сторіччя. Спочатку це була техніка, технічні засоби навчання, а потім – «технологія навчання», «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «інформаційна технологія». На

думку авторів, у ряді досліджень «педагогічна технологія» і «інформаційна технологія» в освіті розглядаються як синоніми.

Аналізуючи джерела поняття «технологія», автори вважають за потрібне наголосити на грецьку етимологію терміна: *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон, тобто «наука про майстерність». Разом із тим тривалий час таке поняття було притаманне лише виробничому процесу.

Єдиного визначення поняття «технологія» не існує, - стверджує Т. Гретченко. У широкому значенні технологія – це розробка певної ідеї, конкретний процес, у якому моделюється майбутній результат із перевіркою його реалізації.

М. Шишкіна представляє технологію як сукупність різних елементів технологічного процесу, зокрема, прийомів, дій, операцій. Ураховуючи взаємозв'язок технології з діяльністю, причинно–наслідкові зв'язки, її уявлення про обговорюване питання структурно виглядає таким чином: діяльність → потреба, мотив → мотивація → ціль → завдання → прийом → дія → результат.

Зарубіжні підходи в рамках обговорюваної проблеми багато в чому різняться від вітчизняних. Крім того, спостерігається ускладнення понятійного апарата, з'являються багато нових понять. Наприклад, «навчальна технологія» (*educational technology*) у зарубіжній літературі визначає цілий напрямок досліджень. Сформувався, як затверджують В. Носков і А. Кальянов, нова галузь професійної спеціалізації – технологія освіти, працівники якої займаються дослідженням проблем забезпечення навчальними матеріалами, а також технічних аспектів діяльності освітніх установ. Однак у зарубіжній літературі поняття «навчальна технологія» у різних випадках трактується по-різному. На думку окремих дослідників, галузь навчальної технології має відношення до всього, що включається в процес викладання: від матеріалів для викладання до розвитку громадських організацій і планування. На думку інших – це «техніка навчання», окремі випадки цього поняття у вигляді «техніки» як технічних засобів для викладання, освітнього технолога як творця підручників.

Вітчизняні педагоги розглядають поняття «навчальні технології», «технології навчального процесу», які являють собою моделювання змісту, форм і методів навчального процесу відповідно до визначеної мети.

Істотними ознаками навчальної технології є чітка відповідність (спрямованість) дидактичному завданню; проектування (наявність моделі) такого навчально–виховного процесу, який визначає структуру і зміст навчально–пізнавальної діяльності індивідуально–неповторної особистості, алгоритмізований процес визначення мети діяльності викладача. Основною концепцією педагогічної технології є ідея сучасної педагогічної системи.

Генеральним стосовно інших категорій є поняття освітньої технології, що синтезує в собі вплив освітнього середовища на процес створення і функціонування адекватної потребам і можливостям особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально–виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку та саморозвитку людини в освітній установі.

Можна й на далі продовжувати аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, оскільки існує понад 300 визначень поняття «педагогічна технологія». Але додамо тільки те, що система підготовки фахівця є найбільш ефективною тоді, коли в якості її організаційно–методичного інструментарію використовуються різноманітні педагогічні технології.

Питання «технологічності» освітнього процесу розглядалися у педагогічних дослідженнях (Н.В. Кузьміної, І.М. Бобко, Ю.В. Сенька, В.А. Сластьоніна, Н.Г. Руденка та ін.). Декілька наукових праць на початку ХХІ століття, присвячені інноваційним технологіям, які розробляються та широко впроваджуються у практику вузівської освіти у наш час. Але концепція гнучких технологій навчання в цих джерелах не розглядалася.

Використання ж гнучких педагогічних технологій навчання у вузі концептуально було висунуто відомим вітчизняним дидактом Б.І. Коротяєвим

наприкінці ХХ століття. Саме тоді було розпочато дослідження даної проблеми, однак, лише частково і, перш за все, у практичному ракурсі. Серед інших дослідників можна назвати В.Н. Андросюка, який вивчав фізичну підготовку студентів в умовах гнучких педагогічних технологій навчання, О.С. Гохберг, яка вивчала дидактичні варіанти, можливості та перспективи гнучких педагогічних технологій навчання студентів, В.С. Сьомкіна, який працював над проблемою співвідношення освітньої та моральної підготовки майбутнього вчителя, використовуючи елементи блочного вивчення базових дисциплін тощо. Проте, педагогічні засади гнучких технологій навчання у вищому навчальному закладі не стали предметом спеціального загальноючого дослідження. Ця проблема поки що залишається маловивченою.

Висновки: вивчення й аналіз архівних документів і літературних джерел періоду кінця ХХ і початку ХХІ сторіччя на предмет розуміння й тлумачення ключового поняття «технологія навчання» розкриває дуже широкий спектр уявлень і поглядів на його зміст і логічну природу. В ході аналізу літературних джерел встановили факт різночитання і багатозначного тлумачення як вихідного поняття «технологія», так і всіх його похідних.

У багатьох роботах виділяються і називаються різні види педагогічних технологій без попереднього розгляду тих чітких підстав, за якими ці види і класифікуються. Виходячи із цієї позиції й беручи до уваги масштабність педагогічного «виробництва» та його складові за характером цільових настанов, простежується така структурна класифікація – технологія → педагогічна технологія → технологія формування → технологія виховання → технологія навчання.

Кожний із перелічених видів технологій містить у собі ряд менш масштабних складових. Так, обговорювана нами технологія навчання у вищих навчальних закладах містить у собі традиційні складові: технологію викладання й читання лекцій, технологію проведення семінарських, практичних і лабораторних робіт, технологію організації і проведення самостійної роботи студентів, технологію проведення виробничої практики, технологію контролю й оцінювання результатів навчання. В якості самостійних і інноваційних розглядаються й обговорюються інформаційні технології, організаційно–управлінські, індивідуально–орієнтовані та інші.

У практиці вузівської освіти наприкінці ХХ і початку ХХІ століття центральне місце у всіх вузах України займають названі нами традиційні технології навчання, перераховані вище. Всі вони, як і вся технологія навчання в цілому, належать до класу стандартних, досить твердих і стійких, діючих за єдиними нормами і правилами. Фундаментом, що визначає сутність технології вузівського навчання в цілому і його складових, є навчальний план, обов'язковий до виконання у всіх вузах.

У зв'язку з цим, сформована технологія вузівського навчання займала домінуючі позиції в педагогічному мисленні керівників, теоретиків і практиків вищої освіти в означений період. Вона виконувала функції стандарту і певного державного еталона, який ретельно оберігався і захищався органами влади на місцях і в центрі.

Під тиском подій, які відбувалися в суспільстві й усіх його сферах в 80–х - на початку 90–х років, вся система освіти, в тому числі традиційна стандартна технологія вузівського навчання, переживає істотні зміни. У результаті цього процесу значно обмежується командна функція органів управління, переконливо розширюються права і свободи всіх суб'єктів освіти, відкриваються приватні вузи, навчальні плани і технологічні карти складаються безпосередньо у вузах, як державних, так і приватних, але з обов'язковим затвердженням їх у Міністерстві освіти і науки України.

Ці зміни створюють сприятливі передумови для появи і визрівання принципово нових технологій навчання, названих інноваційними. Серед них особливе місце займає концепція гнучких педагогічних технологій навчання у вузі, перші ознаки якої заявили про себе в процесі дослідно–пошукового експерименту, виконаного в 1986–1987 навчальному році на одному з факультетів Слов'янського державного педагогічного інституту.

Експеримент показав реальні можливості вибудувувати і здійснювати у вузі принципово нову технологію – блокову (пакетну), як перехідну від поліпредметної технології (традиційної і стандартної) до монопредметної як прямо протилежної. У ході даного експерименту була зафіксована не тільки його професійно–педагогічна й наукова спроможність, але й досить висока і переконлива ефективність. І найголовніше, реалізація блочної технології навчання стала поштовхом до зародження й усвідомлення проблеми монопредметної технології, що є еталоном гнучкості та демократичності.

Висновок. Вивчення й осмислення накопиченого наприкінці ХХ і на початку ХХІ сторіччя наукового матеріалу, а також архівних документів, різних думок і поглядів учасників проведеного експерименту в Слов'янському Державному Педагогічному Інституті в 1986–1987 навчальному році дозволяє констатувати.

В основі будь–якої педагогічної технології, яка вибудовується у вузі, незалежно від того, чи є вона традиційною і стандартною чи інноваційною, або пошуково–експериментальною і незалежно від її масштабності в часі і просторі, повинна лежати чітко усвідомлювана *мета* її використання як безпосередньо розробниками, так і виконавцями. На наш погляд, вона полягає в тому, щоб у процесі використання розробленої технології підготувати фізично і морально здорового, творчого і компетентного фахівця–професіонала, здатного приймати самостійні рішення виконувати їх в професійному, особистому і громадському житті і, що саме найголовніше з усією повнотою відповідати за них. Це означає, що цілісна технологія виховання, навчання й освіти особистості студента так само, як і всі її складові, повинна бути здатною захистити себе зсередини від проникнення в свої володіння руйнівних процесів, які в останні два десятиліття мають місце у вищій школі. Отже, справа не в названих технологіях, а в здатності оберігати і захищати себе як значиму і велику цінність.

Передумови, що склалися в другій половині 80–х – на початку 90–х рр. минулого сторіччя, реально забезпечили зародження і розробку подібної технології навчання, яка отримала назву гнучкої. Але для того, щоб вона могла зсередини захищати і оберігати себе, вона повинна в очах головних суб'єктів, тобто студентів, бути бажаною, об'єктивно корисною і необхідною. А от чи зможе вона отримати таку ж потребу з боку викладачів, сказати важко, тому що в системі відносин між студентами і викладачами існують серйозні протиріччя, переборювати які хоч і важко, але з погляду професіоналізму, можливо. Успіх цієї справи залежатиме від реальних кадрових можливостей кожного конкретного вузу окремо, професійної компетентності його керівників, і всіх виконавців.

Література:

1. Андросюк В.Н. Физическая подготовка студентов в условиях гибких педагогических технологий обучения. – Автореф. дис. канд.пед.наук. – Тернополь, 1992. – 20 с.
2. Гохберг О.С. Проблема реализации гибких педагогических технологий обучения студентов. – Автореф. дис. канд.пед.наук. – Тернополь, 1994. – 24 с.
3. Гретченко Т.І. До проблеми технологізації навчання // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т. І. – С. 337–343.
4. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения: в 3–х т. – Луганск: "Альма–матер", 2006.
5. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 3–х т. – 1899–1902.
6. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Современный литератор, 2006. – 976 с.
7. Носков В.И., Кальянов А.В., Мирошниченко О.В. и др. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / Под ред. В.И.Носкова – Донецк: ООО «Лебедь», 2002. – 288 с.

8. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Начальний посібник. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 254 с.
9. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання // Рідна школа. – 1997. – № 2. – С. 52–62.
10. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України. – Офіційний вісник України від 03.05.2002 – 2002 р., № 16.
11. Семкин В.С. Соотношение образовательной и нравственной подготовки будущего учителя (на материале обучения студентов физ–мат факультета). – Автореф. дис. канд.пед.наук. – Славянск, 1990. – 21 с.
12. Сисоєва С.О., Алексюк А.М., Воловик П.М., Кульчицька О.І., Сігаєва Л.Є. та інші. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
13. Суровцева Р.Ф. Теорія і практика розвитку педагогічних інновацій у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть: Монографія. – Краматорськ, 2007. – 720 с.
14. Шишкіна М.П. Засоби навчання: проблеми термінології// Проблеми освіти: Науково–методичний збірник: Вип. 14. – Київ: Науково–методичний центр вищої освіти, 1998. – С. 205–208.

Хотченко І.

З ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ ІСПИТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Постановка проблеми. Стрімкі зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, свідчать про зрослу потребу у спілкування та співробітництві між країнами та народами з різними мовами та їхніми культурними традиціями. Вищезазначене визначає загальну потребу у спеціалістах різноманітних галузей, які б активно володіли іноземними мовами, ефективно використовували їх для обміну інформацією, встановлення професійних контактів, досягнення взаєморозуміння у діалозі культур.

Аналіз статистичних даних свідчить, що англійська мова є найбільш популярною у використанні у сучасному світі. Отже, англійська мова набула статусу міжнародної, цей факт неангломовним країнам необхідно збагнути та масштабно заохочувати процес вивчення цієї мови громадянами своєї країни.

На жаль в Україні питання вивчення англійської мови (як і будь–якої іноземної мови) ще не набуло достатнього розвитку. Напевне, зараз найбільші зусилля відведені на розв’язання питання дозування російської і української мови у навчальних програмах учбових закладів країни. Проте, відомо, що під час працевлаштування необхідно окрім базових та спеціальних знань, умінь та навичок мати у “освітньому багажі” знання англійської мови.

Відомо, що одним із шляхів покращення якості освіти і ефективного управління пізнавальною діяльністю учнівської молоді є підвищення рівня здійснювального контролю її навчальних досягнень, зокрема досягнень у галузі вивчення англійської мови.

Враховуючи відсутність практичних нововведень та високий показник витрат грошей і часу для тривалих досліджень та винаходів у цій галузі, зростає необхідність запозичати вдалий досвід інших неангломовних країн, який можна перейняти з найменшим ризиком помилитися у його ефективності.

Отже, використання надбань організації контролю навчальних досягнень з англійської мови учнівської молоді за кордоном, наприклад, у швидко розвиненій країні Китаї, може бути дуже корисним досвідом і для вітчизняної системи контролю навчальних тієї ж галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема вивчення іноземної мови, зокрема англійської не є новою, проте останнього часу вона набуває все більш актуальності особливо для неангломовних країн.

Вітчизняні науковці безперервно всебічно досліджують різні аспекти

проблеми вивчення англійської мови. Наприклад, методикою навчання англійської мови у середніх закладах освіти займаються Рогова Г.В., Верещагіна І.Н., Николаєва С.Ю. Організацію учбового процесу з іноземних мов в початковій школі досліджують Гальская Н. Д., Нікітенко З.Н., Гудімова О.С., Коломінова О.О., т.д.

Однак, аналіз згаданих наукових досліджень свідчить про те, що саме питанню організації контролю знань з англійської мови приділено недостатньо уваги. Треба зазначити, що у вищезгаданих дослідженнях розглядається методика викладання мови переважно у початковій та середній загальноосвітніх школах, у той час, як у вищій школі все більш загострюється проблема опанування та володіння іноземними мовами.

Таким чином, актуальність, теоретична значимість і недостатня розробленість проблеми обумовили вибір теми даної публікації.

Постановка завдання. Метою цієї статті є систематизація досвіду організації контролю навчальних досягнень з англійської мови студентської молоді у КНР на основі аналізу науково-педагогічної літератури.

Як відомо, Китайська Народна Республіка в останні 20 років розвивається надзвичайно високими темпами, проте експортуючи товари до більшості країн світу, до нині має велику проблему – мовний бар'єр. Ця проблема ще більш загострюється із наближенням Олімпійських Ігор 2008 року, які мають проходити саме у Китаї.

Проте, відомо, що Китай має всі шанси подолати мовний бар'єр, оскільки Міністерство Освіти докладає масу зусиль, працюючи у напрямку інтеграції до Європи та Заходу, і це у свою чергу також є кроком до глобалізації.

Дослідження свідчать, що розмаїття тестувань з англійської мови – є прогресивним та ефективним засобом вивчення та контролю знань з англійської мови.

Як відомо, у КНР існує велике розмаїття тестів з англійської мови, більшість з яких докладно описується нижче.

Наприклад, тестування CET 4, 6 (College English Test 4,6 level) існує вже 20 років, введений у 1987 році, з тих пір в ньому взяли участь більше 1 млн. чоловік, має статус державного іспиту[1].

CET 4, 6 – основний іспит для студентів коледжів і університетів спеціальностей, не пов'язаних з англійською мовою. І хоча сертифікат про успішне складання цього іспиту ще не є обов'язковим доповненням до диплому бакалавра, проте більшість студентів за власною ініціативою прагнуть його пройти, послідовно, спочатку CET 4 рівня, потім CET 6 рівня. Практика показує, що працедавці віддають перевагу претендентам, що мають сертифікат про складання CET 4 або CET 6. До того ж у сучасному Китаї має набути чинності положення про обов'язкове складання CET 4 за період навчання у вищому учбовому закладі, інакше випускник не одержить диплом бакалавра.

CET 4, 6 має форму тесту, що вимагає ґрунтовної підготовки. На практиці доведено, що неможливо скласти його успішно завдяки щасливому випадку. Надійність, прозорість і затребуваність – ось основні якості, що зробили даний іспит таким популярним. Термін дії сертифікату, що підтверджує успішність складання іспиту, 5 років[2].

Іспит проводиться централізовано, двічі на рік, вимагає попередньої реєстрації. У бібліотеках учбових закладів і прилавках книжкових магазинів знаходиться величезне різноманіття навчальних посібників, за допомогою яких студенти готуються до складання CET 4, 6.

За документальними джерелами відомо, що у червні 1997 року до тестів CET 4, 6 були внесені деякі зміни, у зв'язку з ними іспит став складнішим.

У свою чергу, у квітні 2005 року знов мали місце структурні зміни: збільшилась кількість питань в розділі “Аудіювання”, в свою чергу зменшилась кількість завдань розділу “Відповісти на питання до прочитаного тексту”, також дещо змінилася шкала оцінювання результатів. Діапазон оцінки з 2005 року і до нині коливається від 290 до 710 балів, на відміну від колишньої 100–балльної шкали,

також відповідно до нового положення від 2005 року до тестування допускаються тільки студенти коледжів і університетів [3,4].

Останнім часом в Китаї окрім CET 4, 6 з'явилася велика кількість інших іспитів з англійської мови у формі тестів. Наприклад, BEC (Business English Certificate), TOEIC (Test of English for International Communication).

Починаючи з 1993 року проведення державного тестування з англійської мови стало обов'язковим для всіх вищих навчальних закладів країни. З цього приводу більшість коледжів та університетів бере участь не тільки у CET 4, 6, але і у нововведених BEC, TOEIC [5,6].

Іспит BEC складається з трьох основних рівнів:

- початковий BEC – BEC Preliminary Level;
- середній рівень – BEC Vantage Level;
- вищий рівень – BEC Higher Level.

Учасники іспиту самостійно обирають рівень, що за їх думкою, відповідає власним знанням. Оскільки обмежень за віком, спеціальністю, освітнім рівнем, т.д. не існує, то у даному іспиті може брати участь будь-яка людина. Після проведення тестування екзаменаційні картки з відповідями відсилаються до Англії до спеціалізованого університету на перевірку.

Початковий рівень BEC Preliminary Level має 4 варіанти оцінок: Pass with merit, Pass, N, F.

Середній рівень BEC Vantage Level має 5 варіантів оцінок: A, B, C, N, F.

Вищий рівень – BEC Higher Level також має 5 варіантів оцінок: A, B, C, N, F.

Всім учасникам, навіть тим, хто не склав іспит успішно видається виписка балів і сертифікат участі. Термін дії даних документів не обмежений.

Даний іспит включає стандартні розділи: “Аудіювання”, “Відповіді на питання до прочитаного тексту”, “Твір”, т.д.

Всі рівні BEC відрізняються великою кількістю питань до завдань.

Час відведений на BEC відповідно складає:

- початковий BEC – BEC Preliminary Level – 142 хвилини;
- середній рівень – BEC Vantage Level – 160 хвилин;
- вищий рівень – BEC Higher Level – 186 хвилин.

У 2003 році на китайський ринок потрапив новий американський стандарт тестування TOEIC (Test of English for International Communication), який певним чином схожий на TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Щорічно даний іспит проводиться у 60 країнах світу, понад 23 млн. чоловік вже взяли участь в TOEIC.

У TOEIC немає розмежувань типу склав/не склав. Кількість балів вказує на рівень опанування мовою. Він складається з двох частин: “Аудіювання”, “Відповіді на питання до прочитаного тексту”. У кожному з двох розділів можливо набрати від 5 до 495 балів. Відповідно сумарна кількість балів складе від 10 до 990. Через місяць після іспиту із США приходять результати тестування у виді сертифікату: TOEIC Score Certificate. У свою чергу Державний відділ трудового і суспільного забезпечення прикладає до даного Сертифікату “Китайський сертифікат рівневої профільної англійської мови”. Термін дії сертифікату 2 роки. Іспит триває 2 години, кількість питань – 200. Оскільки в даному іспиті немає перевірки усної мови і навиків написання творів, то він поступається державному іспиту CET 4, 6 в різносторонності здійснюваної перевірки знань.

Для студентів, спеціальністю яких є англійська мова існує CET 8 (College English Test 8 level), TEM 4, 8 (Test for English Majors 4, 8 level), а також спеціалізовані іспити CATTI (China Aptitude Test for Translators and Interpreters, 2003) і NAETI (National Accreditation Examinations for Translators and Interpreters, 2001), що не мають особливих вимог до тих, хто складає іспит.

TEM 4 рівня – аналог CET 4 рівня, тільки для студентів спеціальностей, що тісно пов'язані з англійською мовою, відповідно рівень складності даного тесту вище. Успішне складання TEM 4 обов'язкова умова для отримання диплома коледжу (університету).

У свою чергу CATTI має наступні рівні [7]:

- Senior Translator and Interpreter;
- Translator and Interpreter Level One;
- Translator and Interpreter Level Two;
- Translator and Interpreter Level Three.

Зараз доступними для складання є тільки другий і третій рівні CATTI.

NAETI має 3 рівні: перший (найвищий), відповідно другий і третій.

Окрім відмінностей в різноманітності рівнів, CATTI і NAETI мають і інші відмінності, наприклад, в CATTI при виконанні завдання на переклад тексту дозволяється використовувати словник, тоді як в NAETI це строго забороняється.

Зміст CATTI ділиться на наступні розділи: “Граматика”, “Відповіді на питання до прочитаного тексту”, “Двосторонній переклад”. У NAETI більш уваги приділяється перевірці навиків перекладу.

Як свідчить проведене дослідження, в Китаї існує різноманіття іспитів для перевірки знань англійської мови. Отже, на перший погляд, важко виділити серед нього найбільш вдалий та запозичити досвід його проведення. Проте, практика показує, що CET 4, 6 порівняно з усіма вище згаданими іспитами має ряд переваг:

- по-перше, грошовий показник. Реєстрація для участі в CET 4, 6 коштує всього 25 юанів. В той час, як вартість участі в ВЕС обійдеться в 40 разів вище, а TOEIC – в 16 разів;
- по-друге, організованість і публічне визнання іспиту CET 4, 6 набагато вище, ніж у інших іспитів, через давню практику його впровадження;
- по-третє, надійність тесту прорахована до дрібниць, сам же тест розрахований на перевірку знань англійського всесторонньо.

За статистичними даними в КНР CET 4, 6 найчастіше є стартом для участі в різних видах тестування з англійської мови [8].

За підсумками проведення державних іспитів з англійської мови за останні роки у КНР, згідно з результатами статистики, кількість студентів, що беруть участь з власного бажання значно збільшується з кожним роком.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як свідчить проведене дослідження, у Китаї існує велика кількість різноманітних іспитів з контролю знань з англійської мови. Проте, за показниками вартості, надійності, організації та публічної визнаності інститутські іспити державного рівня з англійської мови CET 4, 6, що впроваджені КНР 20 років тому, найбільш пріоритетні.

Таким чином, при подальшому детальному вивченні специфіки проведення цих іспитів на прикладі КНР, можна радити впровадження систематичного контролю знань, вмінь та навичок з іноземної мови у вигляді державного іспиту у вищих навчальних закладах в Україні, таким шляхом покращити якість вітчизняної освіти і сформувати у учнівської молоді більш відповідальне відношення до рівня власної освіченості.

Література:

1. Chang, B.. CET at Its Crossroads. Scientific Chinese. 2005(3): 6–11
2. Yang, H.Z.. The 15 Years of the CET and Its Impact on Teaching. Journal of Foreign Languages. 2003(3): 21–29
3. Jin, Y.. The Future and the Reform of CET. College Teaching in China. 2005(5): 49–53.
4. Zhang, Z.Y.. A Historical Review of CET–4 and 6. Modern College Education. 2005(2): 100–103.
5. China Foreign Languages Education Research Center. [Http://www.shehr.com.cn/](http://www.shehr.com.cn/). 2004.
6. <http://www.neea.edu.cn/info/info>
7. <http://www.CATTI.net.cn>
8. http://www.chinadaily.com.cn/english/doc/2005-02/28/content_420317.htm

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СПОСОБІВ ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

З урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей керівників дошкільних навчальних закладів експериментально перевірено різні способи реалізації їхньої управлінської підготовки, а саме у процесі: створення організаційно–педагогічних умов та інформаційно–методичного супроводу професійної та самоосвітньої діяльності управлінців з боку районного управління освітою; здійснення консультативної підтримки самоосвітньої діяльності педагогів; проведення спецсемінару «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ». Розкрито конкретні зміни, що відбулися в різних експериментальних групах.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад (ДНЗ), керівник, управлінська підготовка, технологія, способи.

Вступ. Складність і багатофункціональність професійної роботи керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ) висуває до нього підвищені кваліфікаційні вимоги – до його професіоналізму, інтелекту, досвіду, інтуїції (Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст., закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні) [1–3].

З огляду на це практика дошкільної освіти вимагає інтенсифікації системи науково–методичної роботи, спрямованої на розв’язання проблеми підготовки професійно компетентних керівних кадрів ДНЗ, які володіють теорією та практикою педагогічного управління.

У науковій літературі обгрунтовано сутність технології формування управлінської компетентності керівника ДНЗ, її етапи, умови забезпечення побудови індивідуальної траєкторії освіти управлінця (надання пріоритету педагогу у здійсненні власного вдосконалення; реалізація фасилітуючої взаємодії учасників педагогічного процесу; використання навчальних засобів, форм і методів, що наближують процес пізнання до реальної професійно–управлінської діяльності). Визначено критерії, показники, рівні сформованості управлінської компетентності керівника ДНЗ [5].

Разом з тим є потреба експериментальної перевірки здійснення управлінської підготовки керівника ДНЗ, що й обумовило проведення даного дослідження.

Робота виконана відповідно до плану НДР Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Формулювання цілей роботи. Мета статті – експериментально перевірити способи реалізації технології формування управлінської компетентності керівника ДНЗ.

Результати дослідження. Педагогічний експеримент, спрямований на безпосередню перевірку науково обгрунтованої технології формування управлінської компетентності керівників ДНЗ, проводився на базі дошкільних навчальних закладів Московської районної в м. Харкові ради (РУО).

Особливого значення надавалося створенню сприятливого інноваційного середовища для підвищення професійного рівня педагогів–управлінців шляхом удосконалення організаційної структури та змісту діяльності системи «РУО – дошкільні навчально–виховні заклади», а саме: введення нової посади – заступника начальника з питань роботи дошкільних навчальних закладів; реорганізація районного методичного кабінету з дошкільної освіти в районний науково–методичний центр, у роботу якого залучалися психологи РУО, фахівці Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди; формування команди однодумців. Це дозволило скоординувати й скоригувати досить складні комунікативно–інформаційні взаємозв’язки між компонентами цієї системи.

Формування експериментальних груп керівників ДНЗ здійснювалося з урахуванням інтересів, побажань педагогів та їхніх індивідуальних особливостей, насамперед, вихідного рівня управлінсько-педагогічного досвіду, а саме:

- група E_1 (19 осіб) включала педагогів-початківців зі стажем управлінської роботи до 5 років (мали прогалини в управлінських знаннях, бракувало управлінських умінь; іноді були нерішучими, важко долали страх у спілкуванні з керівними органами та підлеглими; недостатньо володіли навичками самоосвіти);

- група E_2 (23 особи) – від 5 до 10 років (володіли професійно сформованими знаннями й уміннями, були здатні до самоосвіти);

- група E_3 (22 особи) – більше 10 років (як правило, перебували у стані постійного оновлення професійних знань, самостійно шукали шляхи вдосконалення управлінської компетентності; були спроможні самі надавати методичну допомогу колегам).

У дослідженні ми відмовилися від традиційного застосування порівнянь з контрольною групою, оскільки вважаємо, що педагогічна діагностика в системі індивідуально зорієнтованої освіти має фіксувати особистісний прогрес кожного педагога (наскільки відбулися зміни в його особистісному зростанні порівняно з попереднім рівнем), виявляти характер і величину його просування в саморозвитку через їх зіставлення з результатами попередніх діагностичних зрізів щодо того ж педагога.

Формування управлінської компетентності керівників ДНЗ здійснювалася поетапно [5].

Так, діагностично-мотиваційний етап був спрямований на розвиток позитивної мотивації набуття управлінської компетентності через пізнання себе й усвідомлення своєї професійної діяльності.

Проектувальний етап забезпечував розробку програми особистісно-професійного вдосконалення керівника ДНЗ.

Організаційно-процесуальний етап спрямовувався на створення сприятливих навчальних умов для реалізації програми навчання і саморозвитку через включення педагогів у різноманітні види освітньо-професійної діяльності.

Організація варіативного експерименту передбачала використання таких способів реалізації процесу формування управлінської компетентності керівника ДНЗ:

- у групі E_3 здійснювалася перевірка ефективності цілеспрямованого вдосконалення професійної кваліфікації керівників ДНЗ переважно у процесі створення організаційно-педагогічних умов та інформаційно-методичного супроводу професійної та самоосвітньої діяльності педагога-управлінця з боку РУО;

- у групі E_2 , окрім роботи, що проводилася у групі E_3 , здійснювалася цілеспрямована консультативна підтримка спеціалістами (методистами, психологами РУО, викладачами університетів) професійної та самоосвітньої діяльності педагогів-управлінців;

- у групі E_1 , крім зазначеної роботи у групі E_3 , було введено розроблений автором спецсеминар «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ» з використанням активних методів навчання (проблемних лекцій і семінарів, тематичних дискусій, «мозкової атаки», «круглого столу», педагогічних ігор, соціально-психологічних тренінгів), що сприяло узагальненню управлінських знань, умінь, розвитку особистісно-професійних якостей керівних кадрів.

На оцінно-коригувальному етапі здійснювалася самооцінка й самокорекція процесу професійного вдосконалення (внесення змін у зміст, джерела, засоби, форми, методи навчання; оцінювання результатів навчання).

Аналіз результатів експерименту свідчить про успішність роботи з управлінської підготовки керівників ДНЗ усіх груп, що представлено в таблиці.

**Результати варіативної експериментальної роботи, спрямованої на
управлінську підготовку керівників ДНЗ (приріст у %)**

Критерії й показники	Експериментальні групи		
	Е ₁ (19 осіб)	Е ₂ (23 особи)	Е ₃ (22 особи)
Сформованість мотивації: ■ спрямованість на розвиток управлінської компетентності:			
• позитивне	36,8	34,8	27,3
• нейтральне	-10,5	-4,4	-9,1
• негативне	-26,3	-30,4	-18,2
■ інтерес до питань педагогічного управління:			
• стійкий	26,3	17,4	4,5
• ситуативний	-5,3	4,3	0,
• відсутність інтересу	-21,0	-21,7	-4,5
Сформованість особистісно- професійних якостей:			
• відповідальність	21,0	8,7	4,5
• наполегливість	15,8	13,0	9,1
• ініціативність	21,0	13,0	13,6
• урівноваженість	5,3	4,3	4,5
• тактовність	5,3	8,7	4,5
Сформованість управлінських знань (повнота)	25,4	15,4	9,2
Сформованість управлінських умінь:			
• гностичні	21,0	8,7	4,5
• організаторські	15,8	4,3	0
• комунікативні	26,3	4,3	4,5
Сформованість здатності до рефлексії:			
• здійснюють	15,8	21,7	22,7
• частково здійснюють	10,5	8,7	4,6
• не здійснюють	-26,3	-30,4	-27,3

Зафіксовано успішність формування всіх компонентів управлінської компетентності керівника ДНЗ [6], що переконливо свідчить про педагогічну доцільність обґрунтованого процесу й ефективність запропонованих способів управлінської підготовки. Це забезпечило ґрунтовне засвоєння педагогами управлінських знань і вмінь, здатність керівників творчо застосовувати знання й уміння у професійній діяльності; усвідомленість доцільності професійних дій, спрямованих на розвиток особистісно-професійно значущих якостей, рефлексію власної професійної діяльності.

За нашими спостереженнями, у керівників ДНЗ відбулося значне зростання рівня виконавчої дисципліни. Це виявлялося в тому, що керівники своєчасно виконували вимоги нормативних документів Міністерства освіти і науки України, районних органів управління світою; чітко дотримувалися чинного законодавства з діловодства; зверталися до органів освіти з різними пропозиціями щодо вдосконалення діяльності закладів, які були в їхньому підпорядкуванні, та ін.

Для порівняння результатів, отриманих на констатувальному і контрольному етапах експерименту, визначення статистичної значущості змін у структурі готовності керівників ДНЗ до здійснення управлінської діяльності, аналізу

ефективності проведеної управлінської підготовки педагогів застосовувався метод математичної статистики (критерій χ^2), завдяки якому підтверджено вірогідність отриманих результатів.

Найбільш позитивні зрушення в рівнях готовності управлінців до здійснення управлінської діяльності виявлено у групі E_1 , потім йдуть групи E_2 і E_3 .

Отримані результати дають підставу вважати, що вихідна методологія була правильною, поставлені завдання виконано, мету досягнуто. Отримані теоретичні та практичні висновки сприяють реалізації управлінської підготовки керівника ДНЗ в умовах дошкільного навчального закладу.

Висновки.

1. Експериментально перевірено такі способи управлінської підготовки керівників ДНЗ: а) досвідчених педагогів (зі стажем роботи понад 10 років) у процесі створення організаційно-педагогічних умов та інформаційно-методичного супроводу професійної та самоосвітньої діяльності управлінців з боку РУО; б) для керівників ДНЗ з досвідом роботи від 5 до 10 років (окрім роботи, що проводилася у групі E_3) здійснювалася консультативна підтримка самоосвітньої діяльності педагогів; в) для педагогів-початківців (зі стажем до 5 років), крім зазначеної роботи у групі E_3 , було введено спецсеминар «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ».

2. Установлено, що всі варіанти забезпечили мотиваційну, когнітивну, рефлексивну підготовленість педагогів-управлінців, їх відповідальне ставлення, ініціативність і наполегливість у роботі. Розкрито конкретні зміни, що відбулися в різних групах, а саме:

2.1. У педагогів групи E_1 відзначено сформованість управлінських умінь, що зумовлено поєднанням практичної управлінської діяльності із цілеспрямованим підвищенням кваліфікації під час упровадження спецсеминару «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ». Однак виявлено недостатню розвиненість таких особистісних якостей, як урівноваженість, тактовність, що пов'язано з незначним досвідом професійно-управлінської діяльності, у процесі якої педагог набуває здібності регуляції власного стану, толерантного ставлення до інших людей;

2.2. У управлінців групи E_2 зафіксовано розвиненість здібностей до стриманості в емоційних виявах, коректності в поведінці, прагнення до оперативного прийняття управлінських рішень. Водночас відмічено недостатню сформованість управлінських умінь (зокрема варіювання стилю спілкування, встановлення педагогічно доцільної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу), що пояснюється певним обмеженням можливостей людини до акумулювання нового досвіду при самостійній реалізації програми самовдосконалення;

2.3. У керівників групи E_3 зафіксовано розвиненість особистісних якостей, проте виявлено недостатню сформованість управлінських умінь, зокрема, схильність до авторитарного стилю керівництва, відсутність гнучкості прийняття управлінських рішень в умовах змін змісту діяльності. Це зумовлено тим, що досвідчені керівники часто відчують загрозу своєму авторитету, тримаються за усталені, звичні способи професійної роботи, що перешкоджає сприйняттю людиною нового досвіду.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її дослідження вбачаємо в аналізі шляхів здійснення управлінської підготовки керівного складу дошкільних навчальних закладів в умовах післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Книга керівника дошкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.А.Копейкіна, Л.В.Гураш. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – С.58–99.

2. Закон України про дошкільну освіту // Освіта України. – 2001. – № 33. – С. 3–6.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
4. Шаповал Р.В. Специфіка функціонування сучасних дошкільних навчальних закладів // Педагогіка, психологія та медико–біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2007. – № 9. – С.133–135.
5. Шаповал Р.В. Технологія формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу // Педагогіка, психологія та медико–біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2007. – № 12. – С.153–156.
6. Шаповал Р.В. Управлінська компетентність керівника дошкільного навчального закладу як психолого–педагогічна проблема // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2007. – Вип.12. – С.37–42.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Кузьміна О.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Комплексна соціальна реабілітація дітей представляє систему заходів, які спрямовані на здійснення позитивних змін у житті дитини, координує та інтегрує зусилля різноманітних фахівців та інших представників соціального оточення дитини, зміцнює соціальну підтримку дитини.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Провідними для нашого дослідження стали ідеї, розроблені в працях І.Зверевої, А.Капської, В.Алфімова, Н.Ничкало, В.Оржеховської, Л.Волинця, А.Зінченко, С.Толстоухової, Ю.Гапона, Л.Мішик, І.Смолюка, О.Беспалька, Л.Коваль, С.Харченка, А.Мудрика, Ю.Василькової, Т.Василькової, В.Бочарової, Г.Лактіонової, О.Киричука та багатьох інших

Мета статті. Діяльність соціального педагога в закладах інтернатного типу досить різноманітна. Натомість її можна згрупувати в такі основні види: соціально-педагогічна діагностика і консультивання, соціально-профілактична робота; соціальне виховання та корекційно-розвивальна робота.

Виклад основного матеріалу дослідження. У третьому тисячолітті людина опинилась у центрі глобальної кризи: економічної, політичної, соціальної, духовної. Жорстокість, злочинність, убогість, безробіття – невід’ємні атрибути цієї кризи, яка, якщо буде поглиблюватися, може привести людство до загибелі.

Найтрагічнішою жертвою сучасності стали діти. Вони опинились у ситуації повної незахищеності. За даними Державного комітету статистики України в країні проживає 11142,9 тис. дітей. За останні роки спостерігається зниження кількості дітей у сім’ї: сім’ї з однією дитиною складають 46,9%; з двома дітьми – 41,8%; трьома – 8,3%; чотирма і більше – 3,0%. Зростає кількість дітей з одним із батьків – 16,4%. Вражає чисельність померлих немовлят – причиною якої є інфекційні, нервові, інші захворювання матері, вроджені аномалії, самогубства та вбивства. Смертність дітей до 18 років становить 3337 осіб (за 1999 р.), яка трапляється через отруєння алкоголем, наркотиками, використання вогнепальної зброї, самогубства, вбивства, голодування (виснаження).

Велика чисельність підлітків, які перебувають на обліку в медичних закладах з діагнозом розладу психіки та поведінки внаслідок вживання алкоголю, наркотичних та токсичних речовин. Все більше становить відсоток дітей і підлітків, хворих на СНІД та ВІЛ-інфікованих.

Продовжують відчуватися наслідки аварії на ЧАЕС. Кількість дітей, віднесених до потерпілих внаслідок аварії, на 01.01.2000 р. становила 126329 осіб, з яких проживають на території радіоактивного забруднення вже після її закриття 570837. За останні роки відбулися кризові зміни в структурі родинних зв’язків, тому що багато батьків не в змозі забезпечити своїм дітям не тільки соціально достойний, але й фізіологічний рівень утримання. Така ситуація руйнує світ дитини, тому що його перші захисники – батьки не в змозі забезпечити йому нормальні умови для існування.

Покинуті діти – це результат розпаду родинних зв’язків. Розміри соціального сирітства, коли діти втрачають батьків постійно зростає. Цьому сприяє відсутність у країні соціально-психологічної та економічної підтримки дезадаптованих матерів, як групи ризику по відмові від своїх дітей.

Дитина, яка росте й виховується не в своїй родині – завжди явище небажане. Виховання малюка без матері приводить до порушень у розвитку. Діти, які виховуються в інтернатах, потерпають від психічної та емоційної депривації, відчувають сенсорну спрагу, вони відірвані від реального життя, об’єднані за

принципом соціально–психологічного неблагополуччя, знаходяться у соціальній ізоляції. Практично всі вихованці інтернатів пережили психологічну травму, яка може мати важкі наслідки для розвитку дитини. Такі діти часто знаходяться у стані соціально–педагогічної занедбаності, мають комплекс покинутої, нелюбимої, неповноцінної дитини.

Умови суспільного виховання, відсутність прикладу статеворольової поведінки, слабкість емоційно–особистісних зв'язків сприяють виникненню соціального інфантилізму, комунікативних проблем у дітей.

Це зумовило необхідність створення шкіл–інтернатів, реабілітаційних центрів, у яких здійснюється контроль за станом здоров'я, перебігом оздоровлення вихованців, проводяться необхідні охоронно–відновлювальні, лікувальні та педагогічні заходи, які сприяють нормальній соціалізації особистості, її повноцінному розвитку, забезпечувати правову та психологічну захищеність вихованців та випускників.

Значну роль в цьому відіграє соціальний педагог. Соціальні педагоги покликані сприяти розвитку (саморозвитку) особистості, допомагати будувати умови психологічного комфорту. Вони допомагають людям жити, розвиваючи активність людини, особистості як суб'єкта цього процесу. Вся енергія соціального педагога спрямована на те, щоб надихнути та побудити людину до дії, ініціативи, творчості. Разом з тим допомогти людині у сумісній діяльності, налагодити доброзичливі, гуманні стосунки, проявити доброту та милосердя у відносинах. Зробити це можливо лише за умов постійного спілкування з людьми, коли відчуваєш їх настрій, інтереси, проблеми.

Діяльність соціального педагога в закладах інтернатного типу досить різноманітна. Натомість її можна згрупувати в такі основні види: соціально–педагогічна діагностика і консультування, соціально–профілактична робота; соціальне виховання та корекційно–розвивальна робота.

Соціально–педагогічна діагностика і консультування мають на меті виявляти динаміку соціогенезу особистості, визначати причини його порушення. Для цього здійснюється вивчення особливостей соціальної адаптації вихованців, виявляються групи соціального ризику. Грунтуючись на дослідженні інтересів, здібностей і нахилів дітей, складається індивідуальна карта соціального розвитку. Важливою складовою у цьому напрямку є діагностика спілкування вихованця з дорослими та однолітками, а також виявлення причин неуспішності в оволодінні соціально–побутовими уміннями і навичками.

Соціально–профілактична робота передбачає запобігання можливих порушень в соціальному розвитку дітей, створення умов для повноцінного особистісного становлення. З цією метою розробляються та реалізуються програми профілактики психічного напруження та нервових зривів у дітей; створюється сприятливий соціально–психологічний клімат. Чимало уваги приділяється налагодженню доброзичливих стосунків з членами сім'ї та попередженню конфліктних ситуацій. Окремо планується робота щодо адаптації вихованців у широкому соціальному оточенні. За потребою проводяться психолого–педагогічні консилиуми з аналізом соціальної ситуації розвитку та виробленням комплексу заходів з метою надання допомоги дитині спеціалістами. Профілактики потребують такі шкідливі звички, як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, проституція, паразитичний спосіб життя.

Реалізація соціального виховання та корекційно–розвивальної роботи передбачає активний вплив на процес соціалізації особистості, позитивні зміни в ній на основі реалізації програм соціального виховання та соціально–педагогічної реабілітації.

Соціальний педагог розробляє такі програми:

- розвитку життєвих умінь і навичок;
- профорієнтації;
- сексуального виховання і підготовки до шлюбного життя;
- розвитку комунікативних умінь і культури спілкування;

- корекції різноманітних відхилень у поведінці (агресія, сором'язливість тощо);
- психотерапії акцентуації характеру;
- корекція "Я-образу";
- запобігання кризовим ситуаціям.

Основні функціональні обов'язки соціального педагога в закладах інтернатного типу:

1. Формування гуманного ставлення до вихованців, охорона їх прав, інтересів і здоров'я.
2. Створення обстановки психологічного комфорту і безпеки дитини в побуті і під час дозвілля.
3. Вивчення особливостей вихованців, соціальні ситуації розвитку, умов життєдіяльності.
4. Виявлення інтересів і потреб, проблем і утруднень, відхилень в соціальній поведінці і соціальній адаптації.
5. Соціально-педагогічна підтримка вихованця в процесі соціалізації.
6. Організація та координація різних видів соціально прийнятої діяльності.
7. Соціально-педагогічна реабілітація дезадаптованих та педагогічно занедбаних вихованців.
8. Посередництво між вихованцем і закладом, сім'єю та іншими соціальними інститутами.
9. Взаємодія з педагогами, психологами, опікунами, батьками в наданні допомоги вихованцю.
10. Спільна робота з працівниками соціальних служб з метою працевлаштування, забезпечення житлом, пенсіями та пільгами (2,162).

Висновки. Як ми бачимо у комплексній роботі по соціальній реабілітації, робота соціального педагога займає суттєве місце. Вона виступає як особлива освітньо-виховна діяльність, виконання якої потребує спеціальної підготовки та навичок. Сприяти повноцінному становленню особистості в закладах інтернатного типу є найважливішим завданням соціального педагога.

Література:

1. Дзенушкайте С.А. Наш дом: из опыта работы. – М., 1983. – 198 с.
2. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 2001. – 480 с.
3. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка. – Кондор, 2005. – 560 с. .
4. Соціальна педагогіка /за ред. проф. А.Й. Капської. – Київ, 2003. – 256 с.

Николаєва В.

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ В ЦСССДМ

В статті розглядається доцільність використання моделювання в педагогіці як наукового методу і визначено декілька науково-теоретичних позицій щодо впровадження в процес соціально-педагогічної реабілітації. Обґрунтовується використання саме структурно-функціональної моделі соціально-педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику в діяльності ЦСССДМ. Основну увагу приділено розкриттю змісту компонентів моделі – змістовного, технологічного і кадрового.

Педагогічну організацію діяльності по реабілітації підлітків із сімей груп ризику необхідно здійснювати в єдиній системі соціально-психолого-педагогічної роботи в нових умовах життєвого існування при цільовому забезпеченні переходу їх від стану соціальної і психологічної дезадаптації особистості до успішної адаптації, соціалізації й інтеграції в нову ситуацію розвитку.

Найбільше оптимально реалізація таких положень може бути представлена на основі моделі, що включає змістовний, технологічний і кадровий компоненти.

Організація такої моделі повинна інтегрувати зусилля не тільки фахівців ЦСССДМ, але й сприяти включенню потенціалу різних установ, організацій, формувань, які сприятимуть наданню соціальної, правової, психологічної, педагогічної допомоги підліткам й їхнім сім'ям.

Моделювання є однією з базових категорій теорії пізнання. Модель замінює об'єкт дослідження та фактично є інформаційним зображенням об'єкта. Вона обов'язково має містити ключові риси об'єкта, відповідати його структурі, відображати системні зв'язки [1].

Проблемами використання методу моделювання у наукових дослідженнях займалися такі відомі вчені, як Б.А.Глинський [2], Ю.М.Плотинський [3], В.М.Сафронова [4], В.Е.Штейнберг [5], В.А.Штофф [6] та ін.

Аналіз теоретичного обґрунтування використання моделювання в педагогіці в наукових працях А.Дахіна [7], В.Караківського [8], О.Кочетова [9], Ю.Лобейко [10], А.Моїсеєва [11], Т.Черноусенко [12], Є.Ямбурга [13], дозволив нам виділити методологічні підходи до моделювання процесу соціально-педагогічної реабілітації.

Доцільність розробки моделі соціально-педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику у системі роботи ЦСССДМ і розкриття її сутності й становить основну мету нашої статті.

Використовуючи моделювання як науковий метод, нами був визначений ряд принципів науково-теоретичних позицій, що обґрунтовують принципи й сутність запропонованої моделі соціально-педагогічної реабілітації підлітків у системі роботи ЦСССДМ:

– запропонована модель має не тільки теоретичне, але й конкретно-практичне значення, тому що пов'язана з безпосередньою практикою роботи ЦСССДМ, які здійснюють соціальну підтримку неповнолітніх, й апробована в умовах конкретних суб'єктів й об'єктів;

– оскільки форми моделювання й види моделей можуть бути різними, одним із завдань нашого дослідження став пошук на основі вивчення теоретичного й емпіричного матеріалу тієї структури, що найбільшою мірою відповідає цілям соціально-педагогічної реабілітації й критеріям її ефективності. Таким видом моделі нами була визначена *структурно-функціональна модель* [14, С.35], що дозволяє шляхом установлення структурної подоби моделі й оригіналу на підставі інформації про модель одержати необхідні дані про функції оригіналу.

– обрана модель відповідає основним технологічним вимогам (критеріям): концептуальність, системність, реалістичність, гуманістичність, керованість, коригування, ефективність і оптимальність, іноваційність;

– запропонована модель: повинна бути більш простою і придатною; давати нову інформацію про процес соціально-педагогічної реабілітації; сприяти вдосконаленню цього процесу; сприяти покращанню характеристик соціально-педагогічної реабілітації підлітків, раціоналізації способів побудови її, а також управлінню або пізнання процесу [4].

– модель може модифікуватися в залежності від різноманіття виникаючих ситуацій, з урахуванням певних доробок. Вона може бути адаптована й до умов інших регіонів України, тому що заснована на принципах і компонентах *універсального* характеру. Універсалізації зазначеної моделі сприяє й те, що при її розробці ми опиралися на наступні *методологічні підходи*: системний, оптимізаційний, комунікаційно-діалогічний, особистісно-орієнтований. Модель може модифікуватися в залежності від різноманіття виникаючих ситуацій. розглянемо ці підходи більш детально.

Системний підхід дозволяє розглядати об'єкти як системи, орієнтує на дослідження цілісної природи об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому й зведення їх у єдину теоретичну схему.

Система, таким чином, є ключовим поняттям даного підходу. У самому загальному виді вона трактується як: «сукупність елементів, що перебувають у

відносинах і пов'язаних один з одним, що утворює певну цілісність, єдність» [15, С. 610].

Опираючись на теоретичні розробки таких вчених, як В.Г.Афанасьєва [16], І.В.Блауберга і Є.Г.Юдіна [17], М.С.Каган [18], В.С. Лазарєва [19], А.І.Уймова [20] й інших, ми враховували наступні основні вимоги даного підходу:

а) виявлення залежності кожного елемента від його місця й функцій у системі з обліком того, що властивості цілого не зводяться до суми властивостей його елементів;

б) аналіз того, наскільки поводження системи обумовлене особливостями елементів і структури в цілому;

в) дослідження механізму взаємозалежності, взаємодії системи й зовнішнього середовища;

г) вивчення внутрішньої структури, ієрархії, властивій даній системі;

д) розгляд динамізму системи й ін.

З позицій системного аналізу описати який-небудь об'єкт як систему – «означає визначити його системні об'єкти, їхні зв'язки й властивості» [19]. Ми розглядаємо соціально-педагогічну реабілітацію підлітків як систему, що забезпечує свою функцію через діяльність та припускає активність всіх її суб'єктів і підсистем. Підсистема – така частина системи, що зберігає її основну якість. Із цього визначення треба, щоб кожна підсистема сама була системою. Отже, робота кожного структурного підрозділу, а також кожен напрямок цієї роботи являють собою також досить складні системи. В основі оптимального результату, що досягається ними, покладена планомірна діяльність на рівні взаємодії всіх елементів. Оскільки будь-яка система являє собою безліч різноманітних елементів, з'єднаних загальною структурою й організацією, то й для нашої моделі принципово важливе значення мають моменти структурування й керування. Структура, таким чином, є «невід'ємним атрибутом системи, її будовою й внутрішньою організацією, єдністю стійких взаємозв'язків між елементами» [20].

Побудова структурно-функціональної моделі соціально-педагогічної реабілітації спирається на загальні теорії пізнання та на системний і діяльнісний принципи. Тому у загальному вигляді на рівні структурно-функціонального вигляду відповідна модель є системою наступних взаємопов'язаних компонентів: 1) об'єкти і предмет модельного уявлення про соціально-педагогічне дослідження; 2) засіб гармонізації співвідношення об'єктів методологічного аналізу; 3) концептуально-регулятивна складова моделі: функції та методологічні регулятиви наукового пошуку; 4) нормативно-технологічна складова моделі; методологічний апарат соціально-педагогічного дослідження і процедури його застосування [21].

Оптимізаційний підхід пов'язаний з принципом оптимальності (Ю.Бабанський [22]), згідно з яким досягається не просто кращий, а найкращий за даних умов (ситуації) рівень функціонування.

Розрізняють теоретичний і практичний напрями оптимізації. В теоретичному аспекті – це розрахунок, порівняння, зіставлення варіантів. У практичному аспекті оптимізація означає інновацію, реорганізацію, перебудову педагогічної системи, приведення її в найкращий для вирішення поставлених завдань у наявних конкретних умовах стан [23].

Відповідно до цієї теорії, сформулюємо основні методологічні положення оптимізації стосовно нашої моделі соціально-педагогічної реабілітації: цілісність охоплення процедурою оптимізації всіх складових моделі; опора при виборі оптимального варіанту закономірностей соціально-педагогічного процесу; послідовне урахування можливостей оптимізації всіх компонентів соціально-педагогічної реабілітації; розгляд оптимізації моделі як постійного інноваційного процесу; керуюча діяльність повинна орієнтуватися на досягнення найкращого результату при найменших витратах тимчасових, трудових, матеріальних й інших ресурсів.

Необхідність використання комунікаційно–діалогічного підходу обумовлена тим специфічним характером нашої моделі, що виражається в її спрямованості на встановлення взаємодії всіх суб'єктів–об'єктів соціально–педагогічної реабілітації й керування цією взаємодією. Як їхнє самостійне функціонування, так і взаємодія, а також керування даною взаємодією повинні здійснюватися на принципах комунікацій, діалогового спілкування. Останні, у свою чергу, є й найбільш оптимальними формами самої реабілітаційної й виховної роботи з підлітками із сімей груп ризику.

Особистісно–орієнтований підхід (І.Д.Бех [24], О.В.Бондаревська [25], В.Г.Бочарова [26]) використовується нами при визначенні основних принципів, застосовуваних на всіх рівнях моделі: у взаємодії об'єктів і суб'єктів реабілітаційної роботи; у зовнішній взаємодії всіх суб'єктів.

Загальною метою нашої моделі (Див. Схема 1) є системна підтримка напрямків соціалізації в контексті застосування соціально–педагогічних й психологічних засобів реабілітації особистості на основі створення відкритої соціальної ситуації для розвитку підлітків із сімей груп ризику шляхом зменшення впливу негативних факторів соціуму і формування позитивних форм активності неповнолітніх в діяльності, спілкуванні і поведінці.

Модель соціально–педагогічної реабілітації являє собою багаторівневу систему, де на кожному рівні визначаються й вирішуються низка завдань за допомогою розробки і впровадження пакету прикладних програм реабілітації, які інтегруються в комплексну реабілітаційну програму. Змістовний компонент містить чотири рівні: *цілеформуєчий, соціально–активізуєчий, орієнтовно–розвиваєчий, експертно–аналітичний.*

Перший рівень – *цілеформуєчий*, являє собою підготовчий етап, що спрямований на проведення комплексної діагностики і виявлення підлітків із сімей груп ризику, які мають занижений реабілітаційний і адаптаційний потенціал, а також порушення у сімейних стосунках з батьками.

Поряд з цим, особливе значення має на формуєчому етапі виховна діяльність, яка спрямована на усунення негативних установок, уявлень і стереотипів поведінки у підлітків із сімей груп ризику у середі проживання. У зв'язку з цим, практичну значимість надало створення соціально–психолого–педагогічних реабілітаційних підпрограм «Пізнай себе» і «Світ починається з тебе». В основі цих програм був закладений стимул включення особистості підлітка в процес соціально–педагогічної реабілітації, в основі якого містився принцип відкритості. Засобом реалізації цього принципу виступала особлива комбінація соціально–орієнтованих технологій, спрямованих на стимулювання самопізнання і самокорекцію поведінки особистості підлітка із сімей груп ризику, на таку її етико–соціальну самореалізацію, де б проявлялася позитивно морально–ціннісна і толерантна Я–концепція. При цьому важливим було застосування в цілях корекції досвіду відношень і реабілітації соціальних ролей підлітків, проблемно–особистісне консультування. В рамках програм «Пізнай себе» і «Світ починається з тебе» передбачались активні методики: тренінги толерантності, ділові ігри, групові дискусії, «будування життєвих проєктів», тощо.

Другий рівень – *соціально–активізуєчий*, спрямований на використання зовнішнього та внутрішнього потенціалу мікросередовища підлітка з опорою на принцип активізації.

Мета реабілітаційних прикладних програм «Грамматика спілкування» і «Активізація особистісного потенціалу» буде полягати в тому, щоб зменшити або нейтралізувати дії несприятливих обставин, які виникають у підлітків із сімей груп ризику. Заходи, які заплановані у програмах, сфокусовані як на підлітках, так і на їх батьках, класних керівниках у школі й спрямовані на розкриття ресурсів самих дітей, їх сімей та мікросоціуму.

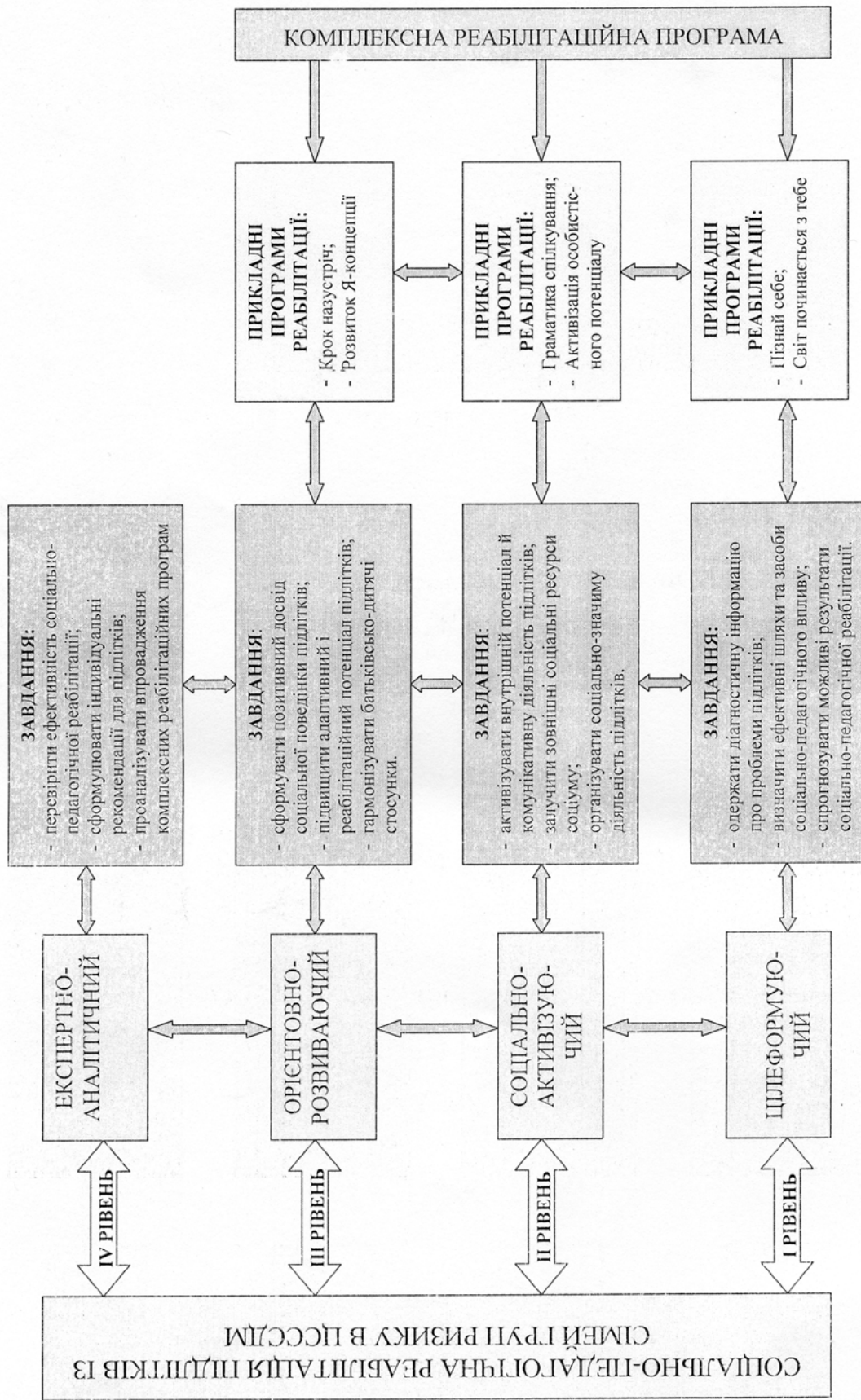


Схема 1. Модель соціально-педагогічної реабілітації підлітків

Мета реабілітаційних прикладних програм «Грамматика спілкування» і «Активізація особистісного потенціалу» буде полягати в том, щоб зменшити або нейтралізувати дії несприятливих обставин, які виникають у підлітків із сімей груп ризику. Заходи, які заплановані у програмах, сфокусовані як на підлітках, так і на їх батьках, класних керівниках у школі й спрямовані на розкриття ресурсів самих дітей, їх сімей та мікросоціуму.

Третій рівень – *орієнтовно–розвиваючий*, спрямований на закріплення і подальший розвиток одержаних на попередньому рівні навиків, вмій та корекційно–просвітницьку роботу з батьками підлітків із сімей груп ризику. На цьому етапі реалізуються прикладні реабілітаційні програми «Крок назустріч» і «Розвиток Я–концепції».

Програма «Крок назустріч» орієнтована на гармонізацію батьківсько–дитячих стосунків шляхом опанування батьками розуміючого стилю спілкування з підлітками. Програма складається із семінару–тренінгу «Зрозуміти – значить прийняти», тренінгу «Взаєморозуміння» і ряду заходів, що сприятимуть налагодженню відношень між підлітком і його батьками.

Основне завдання цієї програми – актуалізація батьками проблеми розуміння і отримання досвіду розуміючого спілкування зі своїми дітьми. Така концепція може розглядатись як модель роботи з батьками спеціалістів ЦСССДМ і школи, як певна виховна система, що може допомогти встановити дійсно рівноправні відношення суб'єктів взаємодії: підлітків, батьків і соціальних педагогів.

На четвертому рівні – *експертно–аналітичному*, – передбачається:

- аналіз застосування прикладних реабілітаційних програм;
- формулювання індивідуальних рекомендацій;
- перевірка ефективності соціально–педагогічної реабілітації.

На прикінцевому етапі соціально–педагогічної реабілітації бажана участь батьків у спільній діяльності. До моменту завершення необхідно провести спеціальні бесіди–консультації з батьками, педагогами і партнерами, що підсумовують результати програми, формулюють індивідуальні рекомендації, забезпечують перенесення досягнутого підлітками в практику реальних життєвих відносин. Коригуванню підлягає не тільки поведінка підлітків, але й соціальна ситуація розвитку в цілому, вся система взаємовідносин між дитиною та її соціальним оточенням, побудова якого є результатом спільних зусиль як самого підлітка, так і батьків, соціальних педагогів, психологів та інших фахівців.

Технологічний компонент включає визначення соціально–педагогічних методів і форм роботи, за допомогою яких ми будемо цілеспрямовано впливати на свідомість, поведінку і діяльність підлітків в процесі їх соціалізації, адаптації в нових соціально–орієнтовних видах діяльності [27].

Перелік соціально–педагогічних методів, які доцільно використовувати в процесі соціально–педагогічної реабілітації представлено в табл.1. Саме ці методи спрямовані на соціалізацію і адаптацію підлітків в навколишньому середовищі і сприяють нормалізувати відношення з оточуючими, в тому числі з батьками.

Таблиця 1.

Соціально–педагогічні методи		
<u>Методи як елемент соціального виховання</u>	<u>Методи впливу</u>	<u>Методи організації соціально–педагогічної взаємодії</u>
Метод мотивування і залучення до дії Метод репродуціювання Метод закріплення й збагачення	Методи, які впливають на свідомість Методи, які впливають на почуття Методи, які впливають на поведінку	Методи цілепокладання Методи ціннісного орієнтування Методи організації діяльності Методи спілкування Методи оцінки Методи самореалізації

Для реалізації комплексної соціально-педагогічної реабілітації доцільно використовувати всі види соціальної роботи: індивідуальну, групову і масову, але головний пріоритет віддається груповим формам роботи: дискусії, «круглі» столи, диспути, ділові та рольові ігри, тренінги.

В організації та здійсненні соціальної реабілітації підлітків із сімей груп ризику провідна роль належить соціальному педагогу, який брав на себе такі функції:

– діагностичну, що була спрямована на встановлення „соціального діагнозу” – оцінку сімейного стану, міжособистісних відносин в підлітковому середовищі, визначення кола інтересів та здібностей, розвиток яких сприяв би формуванню Я-концепції як важливого показника реабілітованості індивіда;

– організаційну, що передбачала активізацію соціально-педагогічної діяльності спеціалістів колективу Свердловського ЦССМ, спрямованої на розвиток у підлітків із сімей груп ризику творчості; виявлення і розвиток нерозкритих резервів; сприяння суспільному визнанню й підтримці; взаємодію освітніх, культурних, спортивних, правових напрямків, громадських товариств та благодійних організацій, що опікуються комплексною багатопрофільною реабілітацією;

– освітньо-виховну, що була спрямована на залучення підлітків із сімей груп ризику до активного життя в оточуючому соціумі, формування у них адекватного ставлення до сім'ї, використання у виховному процесі всіх засобів і можливостей суспільства, виховного потенціалу мікросередовища, а головне – на залучення внутрішніх резервів підлітка, як важливої рушійної сили процесу реабілітації;

– прогностичну, метою якої було програмування, прогнозування та проектування соціально-педагогічної роботи з підлітками із сімей груп ризику, виконання реабілітаційних заходів та культурно-масової роботи; сприяння процесу соціального розвитку конкретного мікросоціуму, а в його середовищі – становленню тих соціальних інститутів, діяльність яких спрямована на організацію соціально-значимої діяльності підлітків (волонтерський рух, молодіжний парламент, Школа лідерів, тощо);

– попереджувально-профілактичну і соціально-терапевтичну роботу, спрямовану на профілактику негативних явищ у підлітковому середовищі;

– організаційно-комунікативну діяльність, що передбачала розширення комунікативної сфери, навичок спілкування підлітків, організації клубів за інтересами, проведення тренінгових занять.

Таким чином, взаємодія вищеперелічених компонентів (змістовного, технологічного і кадрового) забезпечує цілісність і ефективність запропонованої моделі соціально-педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику в системі роботи ЦСССДМ.

Література:

1. Стеченко Д.М., Чмир О.С. Методологія наукових досліджень: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 317 с.
2. Б.А.Глинский, Моделирование и когнитивные репрезентации / Б.А.Глинский, О.Е. Баксанский – М.: Альтекс, 2000. – 148 с.
3. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений – М.: Логос, 2001. – 296 с.
4. Сафронова В.М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: Академия, 2002. – 192 с.
5. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
6. Штофф В.А. Роль модели в познании. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.
7. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Народное образование – 2002. – №2. – С.55–60.

8. Караковский В.А. Моделирование воспитательной системы «школы общечеловеческих ценностей» // Моделирование воспитательных систем: теория и практика Сб. науч. ст. – М.: 1995. – С.78–87.
9. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск: Адукацыя выхавання, 1996. – 328 с.
10. Лобейко Ю.А., Новикова Т.Г., Трухачев В.И. Иновационная деятельность и творческое развитие педагога – М.:Илекса, Ставрополь–сервисшкола, – 2002. – 416с
11. Проектирование систем внутришкольного управления / Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А.М.Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2001. –84с.
12. Черноусенко Т.М. Моделирование системы дополнительного образования (на примере иновационного общеобразовательного учреждения): Дис. ... канд. пед наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2003. – 240 с.
13. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. – М.: Новая школа, 1996. – 340 с.
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: Монография. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
15. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб–Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2–е изд. – М.: Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.
16. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
17. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270с.
18. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд–во ЛГУ, 1991. – 384 с.
19. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
20. Уёмов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.:Мысль, 1978. – 271 с.
21. Кучерявий О.Г. Методологічна модель соціально–педагогічного дослідження // Науковий часопис імені М.П.Драгоманова. Серія №11 Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – Випуск 5. – С. 6–11.
22. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
23. Підласий А. Оптимізація навчально–виховного процесу: педагогічні інновації. // Освіта і управління. – 1999. – №4. –С.59–68.
24. Бех І.Д. Особистісно–орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади. Кн.1. – К.: Либідь, 2003. – 277 с.
25. Бондаревская Е.В. Ценностные основания лично–ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – 34. – С.29–36.
26. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно–ориентированный подход: Монография. – М.: Институт педагогики социальной работы РАО, 1999. –184с.
27. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Карасьова О.

ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРАЦЯХ С.С.ГОГОЦЬКОГО

У статті розкривається проблема обґрунтування мети, завдань, форм, умов самостійної роботи студентів у педагогічній теорії другої половини XIX– початку XX ст.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що процеси інтеграції в європейській й світовій освіті вимагають модернізації освітніх процесів, корінних змін у системі керування освітньою діяльністю, переходу від спрямованості освіти виробити в студентах певні звички й уміння самостійно добувати знання й використовувати їх на практиці. Особливе місце в модернізації системи вищої освіти приділяється розробкам використання різних методів, способів, прийомів активізації самостійної роботи студентів (СРС) при підготовці кваліфікованих фахівців.

У педагогічній літературі сьогодення питанням активізації СРС присвячені роботи Н.О. Клименко, В.І. Остапенко, Г.Н. Александрова, Д.А. Андрійовій та інших.

Але в історико–педагогічному аспекті такі дослідження відсутньо. Метою цієї роботи є спроба простежити способи активізації СРС великого ученого С.С.Гогоцького, які, на наш погляд, перекликаються із сучасними завданнями ВНЗ.

Як показав аналіз літератури за темою дослідження, учений–філософ С.С.Гогоцький також у своїх науково–педагогічних працях великого значення надавав організації й активізації СРС, методів та прийомів навчання самостійної роботи студентів. Зокрема, він розглядав такі питання, як: організація СРС за допомогою читання й вивчення іноземних мов; використання «евристичного» способу навчання при організації СРС на уроці; активізація СРС за допомогою наочного викладання; організація науково–дослідницької роботи як однієї з форм СРС; роль викладача при навчанні приемам самостійного дослідження. [3;535]

Аналіз «Філософського лексикона» С.С.Гогоцького, показав, що видатний учений був упевнений у тому, що розвиток логічного мислення студентів можливий за умови організації самостійного читання й вивчення іноземних мов як однієї з форм СРС. Він наводив такі аргументи: вивчення древніх класичних мов і літератури є велике освітнє значення, оскільки виробляє точність і стійкість пізнавальних здатностей, сприяє логічній діяльності розуму; напруження розумових здатностей у процесі перекладів активізує оволодіння вітчизняною мовою; при вивченні європейської літератури воно доповнює історико–літературне навчання. [2;500]

Так, він відзначав, що для всіх без виключення буде корисним, доцільним і необхідним принаймні вивчення зразкових здобутків древніх письменників у перекладі. З цією метою він радив студентам звертати увагу на вивчення грецької мови й на читання грецької літератури.

Ознайомлення з «Філософським лексиконом» С.С.Гогоцького та його аналіз, з огляду на проблему, показав, що особливу перевагу при організації СРС на уроці С.С. Гогоцький віддавав «евристичному» способу навчання, загальна відмітна риса якого полягала в тому, щоб викладач за конкретними, вже відомими учневі знаннями або поняттями, спонукав його пригадати або вивести нове, ще невідоме чи забуте поняття, що має який–небудь внутрішній зв'язок з тим, що йому відомо. Він обґрунтовував цей метод тим, що в ланцюзі різних способів навчання, «евристичний» спосіб навчання становить подальшу форму запитального способу й осмислює її, тому що запитальний спосіб сам по собі тільки відновлює в пам'яті та зміцнює дане, а евристичний – доводить до умовиводу, причому, переважно до аналітичного, індуктивного й аналогічного. [4;228]

Так, викладач філософії С.С.Гогоцький відзначав, що «евристичний» спосіб навчання розвиває здатність до збагачення науки, мистецтва й техніки новими відкриттями й винаходами. Такий спосіб навчання може застосовуватися при вивченні кожного предмета— мови, в історії, географії, математики.[4;227]

Як свідчить аналіз «Філософського лексикона» С.С.Гогоцького, викладачам для успішного навчання кожній дисципліні видатний учений радив, щоб план цього предмета відповідав його змісту, а виклад — ступеню розвитку учня, щоб процес навчання постійно супроводжувався активізацією уваги, що на його погляд, активізує СРС. Значну увагу С.С.Гогоцький приділяв наочному методу викладання, підкреслюючи, що інакше важко представити або уявити щось нове, бо «уява надає набагато більше самодіяльності напруги й розпорядливості у своєму внутрішньому світі».[1;470]

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що вчений розглядав також питання організації такої форми СРС, як науково—дослідницька робота студентів. У своїх коментарях С.С.Гогоцький повідомляв про необхідність таких способів організації самостійної дослідницької роботи студентів, як спостереження, досвід і експеримент.

Так, він вважав, що спостереження — багато де в чому залежить від уважності. Він переконував, що спостереження розвивають здатність безперервного розмежування й об'єднання всього, що має для учнів предметний характер до певних розмірів. Ця здатність при подальшому розвитку пізнавальної або теоретичної діяльності є "... як подання, із цілим внутрішнім миром образів і, як мислення, із цілим органічним складом понять".[3;538]

Слід зазначити, що С.С.Гогоцький вважав, що на основі досвіду розумова діяльність розвивається сильніше, ніж у простому безпосередньому спостереженні й описові речей, і наближається до тої вищої самодіяльності, що виявляється потім у теорії й умовиводах. Він відзначав, що експериментальна наука з її досвідом зміцнює мислення й посилює здатність експериментатора до боротьби зі сліпими силами природи. Досвід С.С.Гогоцький розглядав у двоякому значенні: як можливість одиничного спостереження конкретного явища в ізолюваному або штучно на даному йому стані, з одного боку, і як сукупність досвіду, підґрунтям якого є пізнання речей. Так, учням для досягнення результату у розумінні властивостей предмета, як суттєвих так і несуттєвих; визначення приналежності властивостей певного предмета; а відмінностей від таких явищ у ньому, які виникають лише внаслідок сполучення його з іншими предметами, С.С.Гогоцький рекомендував вивести його зі стану змішаного з іншими предметами й ізолювати від них, щоб він міг виявити себе в дії, властивий тільки йому. Тільки тоді можна відрізнити істотні властивості предмета від неістотних. [3;619]

Аналіз «Філософського лексикона» С.С.Гогоцького, показав, що провідну роль при організації СРС учений відводив викладачеві у навчанні студентів прийомам дослідження. Він був упевнений, що тільки шляхом розвитку мислення, самостійності моральної волі у вихованцеві, не відкидаючи його індивідуальних властивостей, можна сформулювати в ньому здатність до самостійного вдосконалення у подальшому.

Наголошуючи на значенні ролі викладача, він відзначав, що без допомоги й сприяння інших, які вже одержали освіту, молода людина не може повністю виконати своє призначення. Тобто, без допомоги й впливу викладача юний розум не зможе досягти в значній мірі досконалості, тому що не завжди закони явищ розкриваються безпосередньо, а відповідні для цих законів поняття здобувається тільки довгостроковими вправами під керівництвом інших. Без посібника, без освіти й виховання, підкреслював учений, можуть діяти переважно «нижчі пізнавальні здатності»: уявлення, уява, пам'ять, що схоплюють тільки зовнішню послідовність явищ у просторі й часі. [1;509]

Слід зазначити, що особливу увагу вчений звертав на навчання студентів таким прийомом дослідження, як аналіз і синтез. Він вважав, що аналіз і синтез

становлять основу будь-якого методу наукового дослідження й викладення певного предмета, тому що вони впливають із самої природи пізнання. С.С.Гогоцький відзначав, що спочатку розум спостерігає речі змішано, прагнучи, в силу природженої нам самосвідомості, до виокремлення певного поняття, він зупиняє свою увагу на кожному складнику окремо, розкладає їх і дошукується сутності їхніх частин і властивостей. Цей шлях розкладання предмета він називав аналізом. Але він вважав, що за допомогою лише розкладання предмета не можна отримати повного знання: потрібно скласти ще поняття й про те, як один або багато предметів ставляться до інших предметів, яке місце й положення вони займають у цілому, у загальному. Цей другий шлях пізнавальної діяльності С.С.Гогоцький називав синтезом, що перебуває у зворотньому відношенні до аналізу, відновлює цілість предмета, досліджує взаємне відношення його частин на підставі поняття про ціле. «Розкладання й сполучення, аналіз і синтез – це кроки будь-якої пізнавальної діяльності, будь-якого правильного розвитку думки». [1;83]

Вчений відзначав, що ці два способи дослідження важко розмежувати й пояснити, коли справа доходить до розпізнавання й застосування їх у різноманітних прийомах науки. Причину цього він вважав у тому, що способи пізнання не досить розмежовані, зокрема в тім, що обидва вони – аналітичний і синтетичний – у більшому або меншому ступені властиві кожному великому й багатоскладовому дослідженню й науковому викладу предмета. Щоб не плутати аналіз із синтезом, він пропонував поставити за правило, що всяка пізнавальна діяльність, яка розкладає предмет на його частини або властивості, причому, розкладає їх нарізно, з метою досягти потім загального поняття чи закону є аналітична й, навпаки, діяльність пізнавальна, яка має за мету пояснення, доказ і виклад усього на підставі досліджуваних загальних понять і законів, є синтетична. «За допомогою синтетичного прийому дослідження можна доходити до відкриття нових сторін у предметах, нових відносин між ними, відкривати нові завдання для самого аналізу». [1;85]

Як свідчить аналіз «Філософського лексикона» С.С.Гогоцького, учений, крім аналізу й синтезу, розглядав такі прийоми дослідження, як “відхилення”, класифікація й “наведення”, які розвивали пізнавальні здатності учнів.

Так, він вважав, що “відхилення” відбувається тоді, коли при вивченні предмета розглядають не складові його сторони й взаємне їхнє відношення, а його властивості й розглядають деякі з них, як щось окреме від предмета й загальне для багатьох з них. Він був упевнений, що “відхилення” – це аналіз, тому що не можна одержати цю загальну ознаку для багатьох предметів через розгляд кожного з них окремо.

С.С.Гогоцький відзначав, що прийом пізнавальної діяльності, зворотний “відхиленню”, є класифікація. Розглядати предмети пізнання в порядку, властивому класифікації, означає з'єднувати предмети, наближаючи їх один до одного у відомому відношенні. Тому класифікація є синтез. Він виділяв два види класифікації: одна з них полягає в тому, що при пізнанні ми керуємось найбільш узагальненою властивістю всіх предметів дослідження і виокремлюємо часткові властивості предметів, які знаходяться у вищій родовій властивості до тих пір, доки не дійдемо до неподільних. У цій класифікації, згідно висновку С.С.Гогоцького, переважає синтез. Видатний вчений вважав, що можна встановити класифікацію й іншим способом, спостерігаючи за загальними властивостями спочатку для виведення висновків, потім для виокремлення видів тощо. Оскільки в цій класифікації приводяться в єдність предмети дослідження шляхом від складного до простого, від конкретного до абстрактного, то в ній переважає аналіз. Класифікацію аналітичну називають природною, а синтетичну – штучною. [1;85]

А також він відзначав “наведення” як вид умовиводу від частини до цілого й назвав його аналізом, оскільки в ньому підставою служать спостереження окремих явищ через їх з'єднання. [1;86]

Як бачимо, погляди видатного ученого-філософа, викладача С.С.Гогоцького були спрямовані на питання про організацію різних форм і методів самостійної

роботи студентів у ВНЗ під керівництвом викладача. Це питання було актуальним для викладацького складу вищих навчальних закладів наприкінці ІХ– початку ХХ століть. Вважаємо, що цей досвід може мати велике значення для підготовки фахівців у наш час.

Література:

1. Гогоцкий С.С. Философский лексикон. Изд. 2–е. Спб.изд. И.И.Глазунова, Т.1., 1859.
2. Гогоцкий С.С. Философский лексикон. Изд. 2–е. Спб.изд. И.И.Глазунова, Т.2., 1859.
3. Гогоцкий С.С. Философский лексикон. Изд. 2–е. Спб.изд. И.И.Глазунова, Т.3., 1859.
4. Гогоцкий С.С. Философский лексикон. Изд. 2–е. Спб.изд. И.И.Глазунова, Т.4., 1859.

Радзівська О.

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ – УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Реформування освіти в Україні зумовлює появу нових завдань, вивчення яких вимагає від сучасного вчителя творчої активності.

Проблема особистості вчителя була завжди надзвичайно актуальною. До розкриття його образу звертались у різні часи філософи, педагоги психологи, письменники, художники. Питання творчої активності вчителя певною мірою знайшли відображення в працях Б.Гершунського, В.Журавльова, В.Сластьоліна, О.Сергієнкової, С.Сисоєва, А.Фрумана та ін.

Мета статті – на основі аналізу науково–педагогічної літератури простежити розвиток ідеї творчої активності вчителя у другій половині ХХ ст.

Як свідчить проведене дослідження питання творчості, творчої активності вчителя, викладача вихователя знайшло відбиття у спадщині, діяльності багатьох педагогів, громадських діячів. Так, А.Макаренко (1888–1939) – педагог–вихователь, який присвятив активній педагогічній діяльності 32 роки свого життя, у численних працях з різних проблем освіти, на підставі узагальнень власного педагогічного досвіду висловив ряд конструктивних міркувань і рекомендацій щодо формування в учительських кадрах творчої активності. Своє бачення оновлення системи педагогічної освіти вчений виклав у статті «Некоторые соображения о наших детях» (1935), лекції «Педагогика индивидуального действия», доповіді «Мои педагогические воззрения» на літературно–педагогічному вечорі у Харківському педінституті (березень 1939 р.). А.Макаренко вважав за доцільне організувати загальнокультурну підготовку вчительських кадрів у педагогічних навчальних закладах, що передбачало формування організаторських умінь, вольових якостей, стриманості, обізнаності у галузі літератури, мистецтва, музики, ввічливості, оволодіння педагогічною культурою і технікою; набуття досвіду активної просвітницької роботи з батьками учнів [11].

Виключної ваги А.С.Макаренко надав формуванню творчої особистості вчителя в педагогічному колективі та у ході практичної професійної діяльності. Педагог писав: «Я не володію педагогічним талантом і прийшов в педагогіку випадково, без усякого на те покликання. Батько мій муляр. Він сказав мені: будеш учителем. Розмірковувати не довелося. І я став учителем. І довгий час відчував, що в мене погано виходить, посередній я був учитель. І вихователь був посередній. Та я навчився. Я став майстром своєї справи. А майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме. І хорошим майстром можна стати тільки в хорошому педагогічному колективі» [3, с.490]. На думку А.Макаренка, формування творчої активності педагога в колективі відбувається за умови єдності вимог до особистості, єдиної ідеології, поглядів, переконань та дій учителів [там само].

Як свідчить історіографічний аналіз наукових джерел, 30–ті роки ХХ ст. ознаменувалися перенесенням акценту вивчення проблем творчості на визначення міри свідомої праці у процесі творчої діяльності людини. У 40 – 50–ті роки ХХ ст. спостерігалось поступове згасання інтересу вчених, педагогів–практиків до вивчення проблеми формування творчої особистості дитини у процесі навчання. Це було наслідком політичних та економічних негараздів у нашому суспільстві. Але вже у 60–ті роки ХХ ст. відбулося відродження досліджень проблем наукової та педагогічної творчості. Встановлено, що у вказаний час відбувалися переважно емпіричні пошуки педагогічних засобів активізації різноманітної навчально–творчої діяльності з метою створення додаткових можливостей раціонального керування процесом даного виду діяльності, сприяння зростанню творчого потенціалу кожного школяра, розвитку його творчих здібностей. Вказаний час позначився теоретичним та експериментальним обґрунтуванням проблемного навчання як відносно самостійної дидактичної концепції, поширенням ідей гуманістичної педагогіки.

Фундатором гуманістичної педагогіки у світовому вимірі справедливо вважають В.Сухомлинського (1918–1970), приклад педагогічної активної творчості, комплексність науково–теоретичних досліджень якого збагатили вітчизняну педагогічну науку та сприяли якісному оновленню професійно–педагогічної освітньої галузі. У центрі уваги видатного педагога були питання підготовки вчителя, формування його творчої активності. У чисельних наукових працях і статтях В.Сухомлинський розкрив особисте бачення даної проблеми. Зокрема в роботах «Павлицька середня школа», «Розмова з молодим директором школи», «Сто порад учителю» ученим обґрунтовано концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя, сформульовано умови становлення педагога–професіонала, його творчої активності. Так, за глибоким переконанням В.Сухомлинського, професійне становлення, педагогічна діяльність учителя можливі лише за умови щирої любові і поваги його до дітей. Професійна освіта має здійснюватися за принципами: гуманістична спрямованість педагогічного процесу, що передбачає орієнтування на формування особистісних якостей майбутнього вчителя; соціалізація, спрямована на формування системи цінностей і відносин, необхідних для творчої самореалізації майбутнього вчителя; технологізація педагогічної освіти, що включає опанування логікою переходу теоретичних досліджень до практичних [8].

Отже, розробляючи соціальний, діяльнісний та індивідуальний підходи до змісту і форм психолого–педагогічної підготовки, спрямованої на педагогічну майстерність А.Макаренка, В.Сухомлинський сприяли переорієнтації педагогічної підготовки на індивідуально–ціннісний розвиток, виявлення та вдосконалення педагогічних здібностей, творчої обдарованості майбутніх учителів, викладачів.

Проведене дослідження засвідчило, що у 80–ті роки ХХ століття у вітчизняній системі педагогічної освіти загострилися суперечності між офіційною педагогікою та реальним становищем у галузі підготовки вчительських кадрів, здатних працювати творчо в оновленій загальноосвітній школі. Прогресивно налаштоване коло українських вчених–педагогів, вчителів–методистів актуалізували необхідність розвитку автентичної української системи освіти, її педагогічної зокрема, на засадах національної, гуманістичної, демократичної педагогіки. На законодавчому рівні у зазначений історичний період було визначено провідні шляхи реформування системи педагогічної освіти: насичення змісту педагогічної освіти першоджерелами етнопедагогіки і новітніми досягненнями педагогічної науки у світовому вимірі; активізація творчо–наукової діяльності вітчизняних учених та творчої винахідливості вчителів і вихователів у галузі національної освіти; порівняльне зіставлення сучасної української педагогіки з прогресивними освітніми системами зарубіжжя з метою стимулювання власних педагогічних інновацій. Підтвердженням цього, на наш погляд, було централізоване реформування вищої і середньої педагогічної освіти у 1987 р., яке орієнтувалося на демократизацію і гуманізацію освітньої галузі. Запроваджувався індивідуальний підхід як принцип педагогічної освіти і фахової

підготовки, розроблялися заходи щодо забезпечення професійного відбору. Ці кроки сприяли створенню умов для формування творчої активності майбутніх вчителів у період психолого–педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі.

Детальне вивчення науково–педагогічних джерел підтвердило той факт, що, використовуючи послаблення централізованої регламентації, педагогічні навчальні заклади України напрацьовували власний досвід організації і професійної підготовки, спрямованої на розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів. Узагальнюючи результати успішного педагогічного експерименту, проведеного на базі Полтавського педінституту, орієнтованого на реалізацію завдань Цільової програми «Учитель» через функціонування комплексу «Школа–педвуз–школа», були запроваджені експериментальні навчальні плани з 26 спеціальностей у Дрогобицькому, Криворізькому, Луцькому, Полтавському і Тернопільському педагогічних інститутах. Інновації полягали у науковому обґрунтуванні та уведенні дисципліни «Основи педагогічної майстерності», виявленні і залученні до навчання педагогічно обдарованої молоді, налагодженні зворотного зв'язку між педагогічними навчальними закладами і загальноосвітньою школою (викладацька робота педагогічних працівників вузу у школі, вчителів у вузі, спільна робота з розробки навчальних планів і програм, підготовки навчально–методичної літератури, проведення науково–педагогічних досліджень тощо) [10, с.31].

Щодо університетської педагогічної освіти в Україні, лише у 1988 р. запроваджено «диференційований підхід до навчання випускників для творчо–педагогічної, дослідницької та виробничої діяльності» [9, с.31].

На підставі узагальнення передового досвіду організації професійної освіти у 80–ті роки ХХ століття ученими Б.Гершунським, В.Журавльовим, В.Льїним, Л.Рувинським, В.Сластьоніним та ін. було розроблено програму індивідуально–творчої підготовки майбутніх вчителів в університетах [5]. Згідно з цією програмою формування творчої активності забезпечувалося неперервною педагогічною практикою, уведення практичних курсів, які створювали ситуацію «занурення» кожного студента на тривалий період в активну педагогічну діяльність. Під час проведення занять було акцентовано увагу на використанні методів імітаційного моделювання, навчальних алгоритмів, рольових ігор, аутотренінгів, виходячи з логіки теоретичних психолого–педагогічних курсів та реалій навчально–виховного процесу у загальноосвітній школі, створювалися проблемні педагогічні ситуації, розв'язання яких передбачало творчий підхід. Елементи творчої активності пронизували і зміст теоретичного матеріалу, що певною мірою зменшувало «дидактизацію» психолого–педагогічної підготовки. Індивідуалізація процесу творчої підготовки студентів в оволодінні педагогічною технікою та педагогічною майстерністю координувалася індивідуальною програмою професійної підготовки, складники якої були пов'язані із завданнями педагогічної практики у навчально–науково–виробничому комплексі «школа – ВНЗ – школа». Ця програма реалізовувалася у практиці діяльності вищих педагогічних навчальних закладів у Києві, Полтаві, Харкові та інших містах. У результаті чого було встановлено, що дана програма дозволила створити у навчальному закладі творче навчальне середовище, в якій студент займає активну особистісну позицію, у співпраці з викладачами та іншими студентами може мобілізувати свої творчі здібності, само реалізуватися в соціально активній професійно спрямованій діяльності. Робота спеціалізованих лабораторій, наукових творчих колективів, формування умінь та навичок самоаналізу дозволила здійснювати професійно–прикладну підготовку майбутніх вчителів з випередженням. Це актуалізує використання змістовно–методичних аспектів програми в умовах сьогодення, коли слід враховувати, що вчитель працює в мінливих умовах соціально–економічного, культурного життя суспільства.

У ході наукового пошуку встановлено, що в 90–ті роки ХХ ст. розроблялися діалектичні основи педагогіки творчості як цілісної педагогічної теорії управління, виховання й самовиховання всебічно розвиненої творчої особистості у різних видах

навчальної діяльності й спілкування [4, 7]. Здійснювалося комплексне вивчення та впровадження у практику роботи українських загальноосвітніх навчальних закладів нових педагогічних технологій, комп'ютеризація навчально-творчої діяльності учнів.

Сучасного вчителя має відрізнити постійне прагнення творчості, необхідної для розуміння і прийняття багатоманітного світу думок, переживань, почуттів дітей, для спрямування їх на шлях пізнання, натхнення на добрі вчинки. Серед інноваційних розробок сучасних вітчизняних учених позитивної оцінки заслугове креативно-рефлексивна компетенція (автор – О.Сергієнкова). В системі підготовки майбутніх вчителів сутність її полягає в організації навчально-професійного середовища, в якому студенти можуть ініціювати ідею, моделювати умови для її апробації і переносу в освітню практику. Креативно-рефлексивна компетенція передбачає постановку певних типів задач діяльності для розвитку особистісного досвіду творити нові функції педагогічної діяльності і використовувати педагогічну рефлексію. Доцільними є евристичні завдання, моделюючі, проектні форми навчальної роботи. Для оволодіння психолого-педагогічними знаннями студенти користуються цілісними образами, творчим синтезом, аглютинацією, гіперболізацією, схематизацією, типізацією та ін. аналітичними методами [6].

Оновлення системи освіти в Україні відбувається в умовах стрімкої глобальної інтеграції у світове співтовариство, переосмислення системи духовних пріоритетів, гуманізації та гуманітаризації навчання і виховання.

Ключова роль у цих процесах належить вищій педагогічній освіті, де закладаються методологічні, змістовні, технологічні засади навчально-виховного процесу на всіх рівнях, формується професіоналізм майбутнього вчителя. На сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти відбувається переоцінка місця і значення творчих якостей у структурі особистості вчителя. Постійна зміна соціальної дійсності вимагає від педагогів максимальної активізації індивідуально-творчого потенціалу. Якщо раніше основна увага приділялася розвитку інтелектуальної сфери майбутнього вчителя (знання фахових предметів та методики їх викладання), то зараз на перший план висувуються вимоги до формування таких професійно необхідних суб'єктних якостей творчої особистості, як емпатія, рефлексія, перцепція, емоційність, педагогічний артистизм та ін. Нові підходи до організації цілісної педагогічної освіти, що передбачають створення умов для активного творчого саморозвитку майбутніх вчителів, конкретизовано у Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про вищу освіту», Концепції педагогічної освіти та інших нормативних документах [2].

Загальновідомо, що сучасна система освіти має за мету сформувати систему стійких ціннісно-змістовних відношень особистості. У процесі цього особистісного становлення пріоритетного значення набуває приклад викладача, вчителя, вихователя. Висхідним чинником формування творчої активності особистості кожного учня є індивідуальний стиль, творча активність вчителя.

Поряд з філософією освіти, педагогічною психологією та соціальною педагогікою набули поширення наукові галузі, що вивчають педагогічні основи творчості: педагогіка творчості, педагогічна евристика. Ці наукові галузі мають за мету розкрити розуміння сутності й деталей творчості, особливостей процесу формування творчої активності особистості. Складність цих комплексних понять полягає у тому, що у творчому процесі беруть активну участь обидва пласти людської психіки – свідомість і підсвідомість. І точно не встановлено, яка з цих сфер грає провідну роль – логічна чи інтуїтивна. Також варто зазначити, що творчій активній діяльності, на якому б рівні її не розглядали, властива діалектична єдність традицій і новаторства. Абсолютно нового не існує навіть у творчості, адже в іншому разі нове довелось б створювати з нічого. Загальновідомо, що все розумне вже було переосмислено та видозмінено, і тому завдання творчого активного педагога спробувати все це переосмислити та видозмінити ще раз. Однією з характеристик творчої активності є широта мислення, здатність людини вирватися з вузького кола ідей. Супутником творчої активності є широкий кругозір людини, гнучкість і широта

думки, цілеспрямованість у пошуку, висока міра усіх духовних якостей людини, потреба постійного самовдосконалення. З точки зору М.Бердяєва, якого правомірно вважати ідеологом творчості, творча активність є моральним обов'язком людини, її призначенням, моментом самоствердження особистості [1]. Багатоманітне поняття творчої активності учені Ф.Шиллер, І.Хейзінга та ін. розглядали як самопроекцію буття людини, як стан її духовної активності, реалізації життєвих потенцій [12]. До того ж формування творчої активної особистості – складний процес, в основі якого лежать зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) чинники: соціальні (умови середовища та мікросередовища, культура і традиції у суспільстві, рівень організації творчої діяльності); психологічні (розвиток мотиваційної та емоційно-почуттєвої сфери, психологічна готовність до творчості, ставлення до праці); педагогічні (організація різних форм та видів активної творчої діяльності, розвиток моральних якостей, естетичної культури і художнього смаку, спрямованість навчально-виховного процесу на самовдосконалення).

Отже творча активність – ключова категорія педагогічного професіоналізму. Формування творчої активності вчителя – динамічний інноваційний процес новоутворень і саморозвитку особистості. Для цього процесу властиві такі характеристики: усвідомлення неповторності особистості порівняно з іншими представниками колективу; сукупність креативних проявів поведінки; внутрішня єдність, цілісність індивідуальних особливостей творчої роботи; неперервність саморозвитку особистості, яскраво виражена ініціатива; наявність умов для усвідомлення особистої компетентності, самореалізації творця, усвідомлення власної значимості в особистісному і соціальному аспектах.

Література:

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Образование, 1993. – С. 19 – 120.
2. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упорядн. О.О.Любар; За ред. В.Г.Кременя. – К.: Знання, 2003. – Р.ХІ. – С. 605 – 750.
3. Макаренко А.С. Сочинения. – Т. V. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С.178, 292.
4. Пэхота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04/АПН України, Ін-т пед. і псих, проф. освіти. – К., 1997. – 52с.
5. Рувинский Л.И. Основы педагогики: Учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и педвузов. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
6. Сергеевкова О.П. Професійна індивідуальність майбутніх учителів: теоретико-методологічні аспекти. – К.: Науковий світ, 2004. – 344с.
7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя. – К.: СДОУ, 1994. – 112с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Вища школа, 1976 – 1977.
9. Тихомиров Д.И. Учительские курсы и съезды // Педагогический листок. – 1899. – № 14. – С.371 – 381.
10. Учитель, которого ждут: Из опыта работы Полтавского пединститута имени В.Г.Короленко Под ред. А.И.Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 151 с.
11. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. /Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 304с.
12. Шиллер Ф. Собрание сочинений: В 7т.: Пер. с нем. – М.: Гослитиздат, 1957.–Т.6.–791с.

Рижкова М.

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЖІНОК В УКРАЇНІ

У статті розглядаються питання освіти жінок, зокрема становлення педагогічної освіти для жінок в Україні у другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст.

Ключові слова: педагогічна освіта для жінок, гімназії, вищі жіночі курси, приватні жіночі навчальні заклади.

Постановка проблеми. Питання жіночої педагогічної освіти – частина загального питання про рівні права жінок в політичному, економічному та культурному житті. До недавнього часу жінки не мали цих прав. І це стосувалося не тільки сфери політики та економіки, але й освіти. Протягом століть освіта жінок або зовсім не існувала, або запроваджувалась в обмежених розмірах, виключно для жінок з привілейованих верств населення, а про педагогічну освіту для жінок мова не йшла зовсім.

Виникнення жіночої педагогічної освіти пов'язане зі значним розширенням мережі шкіл в ХІХ сторіччі та залученням жінок до педагогічної роботи, що було обумовлено економічними змінами у суспільстві, розвитком боротьби за рівні права жінок, за надання їм можливості отримувати освіту та брати участь в суспільній діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Важливе значення для науково–педагогічного пошуку мало вивчення праць провідних педагогів. Окремі аспекти системи педагогічної освіти жінок в Україні розкрито в дослідженнях Л.Вовк, М.Дідуха, М.Заволоки, Я.Звігальського, І.Іванова, А.Ігната, Л.Коваль, Г.Лактіонової, І.Малинки, Н.Дем'яненко, І.Прудченко, О.Аніщенко та ін.

Зокрема, у дисертаційному дослідженні Л.Вовк проаналізовано тенденції розвитку освіти дорослих в Україні, у роботі І.Волкової охарактеризовано соціально–політичний, економічний стан жінок в Україні у другій половині ХІХ ст., Н.Дем'яненко виявив особливості загальнопедагогічної підготовки, у праці Н.Коляди зазначено розвиток недільних шкіл в Україні, І.Прудченко зроблено науковий аналіз становлення вищої жіночої освіти в Україні. У дисертаційному дослідженні О.Аніщенко розглянуто розвиток професійної освіти жінок в Україні, у тому числі й педагогічної. Але всі ці праці не мають узагальнюючого характеру і не повністю розкривають проблему.

У дослідженні Е.Ліхачової була вперше зроблена спроба зібрати розрізнені, окремі матеріали з історії освіти жінок. Значний інтерес для вивчення даної проблеми представляють також праці О.Піллер, В.Роднікова, Л.Соколова. Вони дозволяють в загальному плані з'ясувати роль та місце педагогічної освіти жінок в історії нашої країни.

В останній час багато уваги приділяється розвитку освіти жінок, а, зокрема, і педагогічної освіти, в окремих регіонах України: на Волині, Галичині, в Таврійській губернії та інше. Але цілісного дослідження проблеми педагогічної освіти жінок в Україні на сьогодні немає.

Формулювання цілей статті. Дослідження проблеми виникнення та становлення педагогічної освіти для жінок в Україні передбачає розв'язання таких питань:

- 1) передумови, які сприяли розвитку педагогічної освіти жінок;
- 2) підготовка фахівців дошкільної, початкової та середньої освіти;
- 3) характеристика основних типів навчальних закладів, що здійснювали педагогічну освіту жінок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання педагогічної освіти жінок у другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. було дуже суперечливим. У тодішньому суспільстві побутовала думка про те, що жінкам треба вивчати тільки ремесла, необхідні для домашнього господарства. Прогресивні ж педагоги–демократи та громадські діячі (К.Ушинський, М.Пирогов, О.Піллер та інші) виступали за надання жінкам права здобувати освіту, зокрема педагогічну, нарівні з чоловіками.

У 30–50 рр. ХІХ ст. жінки змогли працювати лише домашніми вчительками та виховательками. Саме тоді виникла нагальна потреба у підготовці домашніх вчителів та вихователів. Це було обумовлено боротьбою уряду з засиллям іноземців та поширенням іноземної культури, в тому числі через освіту і виховання. П.Лесгафт

писав про те, що вихователь–іноземець вчить дітей шанувати чужу культуру, країну, мову, помічати красу чужої природи [2, с.34]. Тому, боронячи національні інтереси країни, тогочасний уряд видає низку циркулярів для надання вихованню національної спрямованості. Розуміючи, що саме вихователь формує громадянина своєї країни, уряд заборонив вчителям–іноземцям займатися виховною роботою у сім'ях. Тепер домашніми вихователями могли бути тільки громадяни своєї країни, внаслідок чого виросла потреба у великій кількості домашніх вихователів. Тому циркуляром від 29 червня 1834 р. жінкам надавалося право працювати домашніми вчительками та виховательками з 17 років [3].

Процеси демократизації, політичні умови другої половини ХІХ ст., а також зміна положення жінки у тогочасному суспільстві викликали потребу у розширенні педагогічної освіти для жінок, а отже – у створенні спеціальних навчальних закладів для жінок. Так, у 1858 р. і 1860 р. були затверджені «Положення про жіночі училища відомства Міністерства Народної Освіти», згідно з якими відкривалися жіночі училища 1–го та 2–го розрядів.

З 60–х років ХІХ ст. при жіночих гімназіях (маріїнських, міністерських та приватних) та при єпархіальних училищах відкривалися додаткові класи для підготовки вчительок. Протягом року учениці вивчали педагогіку та методіку викладання предметів початкового навчання. Вихованкам таких училищ з педагогічним класом видавали атестати на звання домашніх учительок. Крім цього, при дитячих притулках також створювалися педагогічні відділення. Вони готували вчительок сільських шкіл. Зокрема, при деяких дитячих притулках існували дитячі садки, де майбутні вчителі та вихователі могли спробувати себе в ролі педагогів.

У зазначений період також діяли установи для підготовки спеціалістів дошкільного виховання. Майже всі заклади такого типу було створено на кошти благодійних внесків. Так, у 1905 році Київське Товариство народних дитячих садків заснувало Школу нянь. Протягом двох років вихованки набували знань і вмінь, необхідних у роботі з дітьми. А у 1908 році відкрився Фребелівський жіночий педагогічний інститут, який мав трирічний курс навчання. Тут готували вихователів дітей дошкільного віку.

Згодом відкриваються спеціалізовані педагогічні заклади – учительські семінарії. У 1917 році в Київському навчальному окрузі було 4 жіночі учительські семінарії [1].

Швидкі темпи розвитку мережі початкових і середніх шкіл у другій половині ХІХ ст. в Україні, а також розширення змісту освіти у них викликало потребу у підготовці великої кількості вчителів не тільки основних, але і так званих необов'язкових предметів, таких як рукоділля, ремесла тощо. У зв'язку з цим створюються спеціальні відділення, курси, школи для підготовки вчительок різних предметів. Наприклад, вчительок рукоділля готували на вечірніх фахових курсах А.Льовшиної у Переяславі, Одеських курсах Л.Байер та інші. Не можна не згадати також про випускниць фахових установ мистецького профілю (музичні, художні училища та художньо–промислові школи, консерваторії), які мали право працювати вчителями відповідних предметів.

Соціальні та політичні зміни у країні надавали змогу жінкам відвідувати університети, оскільки існуючий рівень нижчої та середньої освіти їх вже не задовольняв. У 1859 році вперше жінки відвідали лекції у Харківському та Київському університетах, але це ще не була освіта, направлена на педагогічну діяльність. А у 1878 р. в Києві відкрились платні Вищі жіночі курси, пізніше – в Одесі, Харкові, Катеринославі. Вони давали жінкам не тільки вищу освіту, а й готували їх до педагогічної діяльності. Але через упередженість тодішнього уряду жінки не мали можливості застосувати набуті знання на практиці у повній мірі.

В Україні створювались також приватні жіночі навчальні заклади (курси та гімназії) для представниць національних меншин: французькі, польські, єврейські. Але вихованки таких закладів могли отримати свідоцтво на звання вчительки з усіма правами лише на основі спеціальних розпоряджень уряду. Можна вважати, що уряд

навмисно не давав рівні можливості дівчатам різних національностей в отриманні педагогічної освіти.

Висновки. Таким чином, в другій половині XIX ст. – на початку XX ст. відбувся бурхливий розвиток освіти взагалі і, зокрема, жіночої педагогічної. Цьому сприяли як економічні, так і політичні зміни в суспільстві.

Виникає потреба у кваліфікованих кадрах, які могли б надавати освіту всім верствам населення. З розвитком економіки праця чоловіків пересувається у сферу матеріального виробництва, а педагогічна діяльність поступово переходить до жінок. Це викликало потребу у створенні навчальних закладів, які готували б виховательок і вчительок різних предметів. Так, педагогічну освіту жінки могли отримати у гімназіях (додавався восьмий, педагогічний клас), єпархіальних училищах, педагогічних відділеннях при дитячих притулках, частково – на Вищих жіночих курсах, в університетах, а також на спеціалізованих відділеннях, курсах. А створення Фребелівського жіночого педагогічного інституту і учительських семінарій заклало тривкі основи спеціалізованої педагогічної освіти для жінок.

Література:

1. Лактіонова Г.М. Жіноча професійна освіта // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук.пр. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – С.293–304.
2. Лесгафт П.Ф. Школьные типы. – СПб: Тип. А.С.Суворина, 1884. – 312 с.
3. Сарапулова Є.Г. Організація системи домашнього навчання й виховання на державному рівні // Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С.131–137.

Романюк С.

ВАСИЛЬ СІМОВИЧ ПРО РОЛЬ РІДНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження. Міжвоєнний період (1920–1940рр.) в історії українського народу позначений надзвичайно складними і трагічними подіями та процесами, які ще й досі не мають адекватної оцінки як вітчизняних учених, так і широких кіл громадськості. Цими обставинами у значній мірі був зумовлений і стан української мови та ставлення до неї урядових інстанцій і мовного загалу в країнах проживання українців. Зважаючи на те, що українська мова не мала належного статусу в останніх, передові українські мовознавці, педагоги розгорнули активну наукову та культурно–просвітницьку діяльність щодо піднесення ролі української мови в усіх сферах життєдіяльності українців. Саме на початку 1930–х років професор Іван Огієнко започаткував видання журналу «Рідна мова», який до кінця цього десятиліття був активним подвижником розбудови сфери використання української мови, підвищення культури мовлення її носіїв на західноукраїнських землях та в діаспорі. З–поміж учених цього періоду, які виборювали право української мови на самостійне функціонування в державах проживання українців помітно виділяється постать Василя Сімовича – ученого з європейським іменем, видатного мовознавця, літературознавця, педагога, культурно–просвітницького діяча.

Багатогранна плідна праця В.Сімовича була об'єктом дослідження вчених різних галузей науки. До неї звертались М.Білоус, В.Васильчук, П.Ковалів, Т.Когут, І.Срібняк, Л.Тарновецька, О.Терлецький, Ю.Шевельов, М.Юрська та ін. Однак поза увагою науковців залишилася лінгводидактична спадщина В.Сімовича, його праця в галузі підручникотворення, що представляє значну цінність для сучасного освітнього процесу як в Україні, так і в західній українській діаспорі. Тому **мета даної статті** – розкрити погляди педагога на роль рідної мови в життєдіяльності українця, його підходи в полікультурному соціумі.

У своїй науковій спадщині і педагогічній діяльності В.Сімович постійно наголошував, що рідна мова, за своїми можливостями здатна виконувати велику

культуротворчу, духовнотворчу, націотворчу та історичну роль. Він вважав її найчистішим життєдайним джерелом розвитку етнічної духовності. Саме в мові, на його думку, нація закодовує власну духовність, історію і різноманітний багатовіковий досвід, здобутки культури і світоглядні ідеї, самотність і неповторність. Як добрий знавець сутності та природи народної мови, В.Сімович вважав, що мова – це не тільки суспільне, але й психічне та біологічне явище [2]. Засвідчують це такі його роботи, як «Рідне письменство. Що кожний українець повинен прочитати з рідного письменства» (1918), «Як стати по-українському грамотним» (1919), «Українська література. Погляд на її історичний розвиток» (1934), «Рідна мова й інтелектуальний розвій дитини» (1934) та ін. У цих та інших працях В.Сімович переконливо доводить, що, засвоївши рідну мову з найбільш раннього віку, діти поступово стають носіями національного змісту, духу свого народу. Засобами рідної мови в них найефективніше формуються ментальність, характер, світогляд і самосвідомість. Учений неодноразово підкреслював, що, опанувавши законами рідної мови, засвоївши зумовлені ними мовні форми «ще в рідній хаті», дитина дістає реальну можливість для вільного інтелектуального розвитку. В.Сімович постійно відстоював права української мови, доводив, що вона є однією з найдавніших і добре розвинутих мов світу, має багатовікову історію. Відсутність шкіл з україномовним навчанням, на його думку, суперечить освітньо-виховним засадам і переслідує лише політичні цілі – не допустити недержавні народи до освіти й відлучити їх від рідної мови. Він зазначав також, що величезні засоби рідної мови адекватні природнім, національним особливостям українських дітей, створюють найсприятливіші умови для їх нормального розвитку. З цього погляду заслуговує на увагу «Рідна мова й інтелектуальний розвій дитини» (1934), в якій В.Сімович розмірковує про роль мови у житті народу, нації, загалом і в розумовому та духовному розвитку дитини зокрема.

Розглядаючи першу проблему, вчений зазначав: «Коли брати на увагу суцільність ознак, що творять націю, мова буде одна з найважливіших прикмет самостійності народу. Звідси така дбайливість зберігати мову, а то з упадком мови, мовляв перестане існувати народ тієї назви, яку мав до того часу, доки мова його ще жила. Таке розуміння мови, як такого важного чинника для існування нації, схрещується з національно-політичною програмою життя народу. Таке розуміння мови – більш емоціонального, почуттєвого характеру, та не лічитися з ним не можна. Ми можемо воювати з таким розумінням, як хочемо, а проте почуватимемо, що щось у ньому таки є» [4, 37].

В.Сімович аргументовано доводив, що між рідною мовою дитини та її розумовим розвитком є пряма залежність. Зумовлено це тим, що мова є знаряддям людини, за допомогою якого вона може розумітися між собою, тобто це «тендітний» інструмент, який передає думку людини словами. Але для того, щоб досягти цього, необхідно той інструмент постійно «удосконалювати, обтісувати, вигладжувати, треба зробити його еластичним». Як будь-який інструмент, людська мова має свою конструкцію, будову. Тому кожна окрема мова своїм власним способом передає думки – відповідно своєї будови. «Думка і слово (мова), підкреслював В.Сімович, – живуть в людині в вічній взаємодії».

Думка дитини, що звикла до якогось певного вияву словом, висловом, фразою може тільки на основі цієї звички втілюватися, розвиватися, розуміти потрібне та робити з цього висновки. І, навпаки, думка, висловлена чужим складом слів, форм – вимагає розумової напруги, яка йде на переклад, на акомодацию. Крім того, будь-яка чужа мова має ряд своїх особливостей, які зовсім далекі від розуміння людиною, тим більше дитиною, якщо це мова не рідна. Відповідно, щоб зрозуміти це, необхідна напружена діяльність мозку, яка вимагає багато енергії й часу. Таким чином, навчання чужою для неї мовою означає затримку розумового розвитку дитини, робить висновок учений [5,7].

Підкреслимо, що погляди В.Сімовича були співзвучні з ідеями таких відомих українських педагогів, як Я.Чепіга, С.Русова, Б. Грінченко та ін.

Виокремлюючи надзвичайну роль рідної мови як засобу інтелектуального та духовного розвитку дитини, В. Сімович стверджував: «Для дитини є та мова, якою вона думає, підстава, що на ній виростають нові й нові враження, в ній вона сприймає кожну незначну для неї думку...» [4, 43]. А якщо інструментом освіти виступає чужа мова, то «час, призначений на поступовий розвиток інтелектуальних сил дитини», йде передусім на засвоєння форм чужої мови і «через це той розвиток у дітей спиняється, в найліпшому разі виникає мовна механізація, така шкідлива для планового розвитку інтелекту» [4, 44].

Більше того, переконував учений, слова чужої мови можуть викликати, особливо в молодшому віці, дуже неприємні, а то й смішні асоціації, і враження від них залишається у дітей на довгий час, а іноді вони можуть скеровувати думки в «неповажний бік». В. Сімович спеціально розглядав у своїй роботі проблему споріднених мов. Він цілком не погоджувався з думкою деяких педагогів про те, що чужа, але споріднена мова не вимагає довгого часу для її засвоєння і тому не затримує інтелектуального розвитку дитини. Він, зокрема, наводив дані, які свідчили про великий відсоток неграмотних серед українського народу, який не мав власної школи, а мусив вивчати споріднену (російську, польську).

Тому, завершуючи свої міркування, В. Сімович підкреслював: «...кожна мова має свою характеристичну будову, свою власну прикметну їй словотворчість, окремі семантичні закони і зв'язану з ними образність. Із цілою цією справою рахується людська думка. Що використовує ті закони мовні й вишукує для себе форми вислову, зв'язані з цими законами. Цю форму дістає дитина вже в рідній хаті, й на цій формі будується можливість її духовного розвитку. Перенесення цієї форми на іншу, чи далеку, чи споріднену – приневолює дітей засвоювати собі цю форму, а це сполучене з утратою часу» [4, 44].

Як досвідчений педагог і вчений-філолог В. Сімович звертав увагу своїх колег на те, що мова – це тільки засіб, за допомогою якого розвивається інтелект. Для самої дитини є та мова, якою вона думає. Це підстава, на якій виростають нові враження. Кожна нова думка, хоч і невеличка, долучається до тієї мовної будови, яка вже є. Даний процес учений дуже влучно порівнював з діяльністю мозку, який складається начебто із великої кількості спеціальних шухлядок, відповідно до категорій знань. Ці шухлядки постійно заповнюються новим змістом. Та тільки шухлядка ніколи не зможе сприйняти думку через невідповідну форму. Тобто, якщо мова дитині недоступна, якщо вона не мислить нею, ці шухлядки залишаються незаповненими.

Цікавим є ставлення В. Сімовича до поглядів, згідно з якими дитина, особливо в ранніх роках, дуже швидко може навчитися чужої мови, сприйняти її структуру без різниці, яку саме мову вона вивчає. І тут немає ніяких перепон для розвитку її інтелекту. Так, справді, дитина дуже швидко вбирає в себе все те, що дає їй оточення. Але справа виглядає так, що дитина спрямовується на це примусово. Тобто: «...не перебереш мови довкілля, перестанеш бути членом тієї громадки, куди тебе тягне. Всі духовні сили дитини повернені в той бік, щоб стати рівноправним членом громадки, колективу...» [4, 40].

За переконаннями вченого, зовсім інша справа виходить тоді, коли дитина попадає в школу, де все оточення розмовляє та думає рідною мовою. І є тільки одна людина – вчитель, яка хоче заповнити мозкові шухлядки в цілком незрозумілій формі. Діти тут виступають в якості об'єкту, їх розумова діяльність не може бути активною. Вона витрачається на те, щоб схопити форму, образ, будову мови, якою вчитель намагається пояснити дітям навчальний матеріал. За таких умов дитина не відчуває в його словах ніякого зацікавлення, іноді не може схопити головної думки. Через деякий час, після довгих зусиль, після впертої роботи над тим, щоб перебудувати у мозку спосіб мислення відповідно до усього нового, дитина все ж таки зникає до цієї чужої мови. Але прикро, що з новою мовою вона починає забувати структуру своєї рідної, близької до неї. Або рідна мова стає їй чужою. Інтелектуальний розвиток, на думку педагога, при цьому затримується. Багато

зусиль витрачається на непотрібну мозкову операцію, на пізнання та засвоєння законів чужої мови. При цьому марнується дорогоцінний час.

«Усе це, – зауважував В.Сімович, – ми добре знаємо з власного досвіду. Знають це й інші народи, що їм доводилося виховувати своїх дітей в чужих школах, збудованих не на засадах освітньо–педагогічних, а на міркуваннях чисто політичних, збудованих на тенденції – не допускати недержавні народи до освіти...» [4, 43]. Дітей переводять із класу до класу, в них розвивається механічна пам'ять – заучування віршів, співанок, трохи рахунків тощо. Таким чином, школа з чужою мовою навчання випускає «неграмотних грамотіїв у світ». Але найгірше було те, що серед тих дітей, які навчалися, було багато талановитих учнів, які не могли розвивати при таких умовах свої здібності. Не тільки у дітей, які навчаються в школі з нерідною мовою, виникають труднощі, є вони і в учителів.

Аналізуючи період до заснування на Буковині українських шкіл, В.Сімович підкреслював, що «тільки діти інтелігенції, що й так уживала дома, здебільша, української мови, дотримували кроку німецьким учням. Те саме відчувалося в учительській семінарії в Чернівцях, де до 1910 р. була мовою навчання мова німецька, дарма що майбутні вчителі на селах ще раз мусили перебудовувати своє думання за законами краєвих мов. У школах вправ, головно, в перших двох класах – сільським дітям була чиста морока! Цілий перший рік вони сиділи як на «турецькому казанню», до них при оцінці їх поступів прикладали менші вимоги» [Там само].

Учителі–німці, які приходили на Буковину із західних австрійських провінцій, нарікали, що рівень навчання тут вони мусять значно занижувати. Українські ж учителі не мали права викладати рідною мовою. Тому велика кількість учнів навіть кидала школи та гімназії, бо вчителі–німці ставили вимоги до них як до учнів–німців, дарма, що перші були талановиті. І так повторювалося у всіх навчальних закладах, де мова навчання була нерідною для учнів.

Водночас В.Сімович наголошував на тому, що «власне діти, позбавлені викладу рідною мовою – осиротілі зовсім з погляду сучасних методичних вимог. Чужа, не зовсім зрозуміла, а то й мало зрозуміла мова веде неминуче до повної механізації науки в школі» [4, 44]. Звісно, що дитина навчиться завчати напам'ять, але це не сприяє її інтелектуальному розвитку.

Актуальними є міркування вченого про функціональний підхід до вивчення рідної мови. На його слушну думку, граматику і літературу повинна заступити наука про мову, про те, «як вона виявляється в різних функціях, у творах поета, в мові буденній, у книгах законів, у наукових творах, на вулиці, на ярмарку, які цьому причини, що вона неоднакова, що вона змінюється, що на тлі цього витворюється» [4, 44]. Функціональний підхід стимулює аналітико–синтетичні процеси мислення, активізує думку, збагачує мовний світогляд дитини.

У своїх працях педагог підкреслював велике значення для розумового розвитку дитини та її уяви окремих дитячих часописів та журналів, написаних рідною мовою. В цих виданнях, на думку В.Сімовича, необхідно, з одного боку, писати для дітей, а, з другого, – надавати можливість їм самим пробувати свої творчі сили [3, 31]. В першому випадку діти розвивають власний розум, уяву, мислення, а в другому – звикають до самостійності, вчать будувати свої думки та вислови. Але для такої праці дітей необхідний керівник. Ним може виступати сам редактор такого дитячого журналу або учитель. Для прикладу учений називає журнали – «Дзвінок», «Волошки», місячник «Світ дитини», «Наш приятель». Педагог підкреслював необхідність видавати журнали для дітей добре ілюстрованими, з великим шрифтом, на гарному папері, з правильною, зрозумілою, натуральною українською мовою; щоб сюжети були тісно пов'язані із життям людей, природою, історією батьківщини та культурою народу.

Учений постійно наголошував на важливості виховувати духовну культуру в дітей. Особливу роль у цьому він відводив художній літературі. В.Сімович переконливо стверджував: «Немає на світі культурного народу, що байдуже

ставився б до духовних потреб своєї дитини. Великі народи мають багато таких письменників, що пишуть виключно для дітей. Ті письменники стараються знизитися до розвитку дитини, увійти у світ її зацікавлення, одне слово – пережити те, що переживає дитина. З під їх пера виходять не раз справді дуже гарні твори, такі, що зацікавлюють не тільки дітей, а й старших. Бо ж треба знати, що бувають твори, які, читаючи, інакше рожуміє дитина. й інакше дорослий» [3]. Він згадував твори І.Франка «Лис Микита», «Абу Касимові капці!»; Панаса Мирного «Казка про правду та кривду»; байки Л.Глібова, які і дитина, і дорослий читає з насолодою. Важливим моментом є і те, що пропонувані твори слід пристосовувати до відповідного віку дітей, своєрідної дитячої психіки та особливостей дитячих духовних запитів. Адже їм повинно бути цікаво та зрозуміло.

Як бачимо, ще на початку минулого століття педагог порушив одну з найскладніших проблем сучасної школи – прищеплення дітям любові до найглибшого джерела знань – книги. В.Сімович присвятив спеціальні статті питанням дитячої літератури, в яких поряд із глибокими теоретичними положеннями висловив слушні педагогічні ідеї. Учений надавав великого значення казкам, які найбільше відповідають розумовому розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Свої міркування й пропозиції педагог обґрунтував даними психології та педології, яка підводить науковий фундамент під вирішення цього питання. Посилаючись на праці таких відомих психологів, як Клапаред, Друмонт, Голл та інших, які проаналізували своєрідність дитячої психіки та особливості дитячих духовних запитів, В.Сімович визнав необхідність існування спеціальної дитячої літератури, незалежно від тієї загальної літератури, яка може бути придатною і для читання дітей. Крім того, вона повинна писатися рідною мовою. Вчений–педагог виступив як теоретик дитячої книжки, вимагаючи для дітей такої літератури, яка б пробуджувала рівночасно «розум і дух», облагороджувала почуття, була синтезом краси і моральних ідей [1].

Аналіз засвідчує, що В.Сімович усе життя дотримувався погляду, що надзвичайно багата лексично, граматично та інтонаційно українська мова за своїми можливостями здатна виконувати велику культуротворчу, духовнотворчу, націотворчу роль. Багатющі засоби рідної мови, адекватні природним, національним особливостям українських дітей, створюють найсприятливіші умови для їх нормального розвитку.

Висновки. Отже, для В.Сімовича українська мова, українська мовознавча наука були тією широкою ареною науково–педагогічної діяльності, з якої він не сховався усе своє життя. Головним в його переконаннях було те, що функціонування національної культури, її розвиток, зв'язки з іншими культурами забезпечуються тільки вільною і живою, динамічною і повноправною національною мовою. Лише відстоюючи самобутність рідної мови, можна зберегти власну національну культуру і духовність, забезпечити майбутнє нації, її державність.

Література:

1. Білоус М., Терлак З. Василь Сімович. – Львів, 1995. – 178с.
2. Клиновий Ю. Василь Сімович – мій учитель // Сучасність. – 1983. – №4. – С.23.
3. Сімович В. Рідне письменство. Що кожний українець повинен прочитати з рідного письменства. – Відень. 1918. – 31с.
4. Сімович В. Рідна мова й інтелектуальний розвиток дитини // Шлях виховання і навчання. – 1934. – Кн. 1. – С.35–44.
5. Сімович В. Рідна мова й інтелектуальний розвиток дитини. – Львів, 1934. – 11с.

Фатальчук С.

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ЧОЛОВІЧИХ ГІМНАЗІЙНИХ ЗАКЛАДАХ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано зміст, форми і методи навчально-виховної роботи у гімназійних закладах східноукраїнського кінця ХІХ – початку ХХ століття., показано зміни, що відбувалися в організації гімназійної освіти протягом зазначеного періоду

Ключові слова: гімназійні заклади, зміст освіти, навчально-виховний процес, східноукраїнський регіон.

Розбудова української незалежної держави створила сприятливі умови для відновлення і розвитку педагогіки, національної системи освіти і виховання дітей та молоді в Україні. Успішність реформування в освітній галузі значною мірою залежить від того, наскільки повно і ефективно будуть використані ті позитивні надбання, які базуються, передусім, на національному і регіональному педагогічному досвіді. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва в цілому по Україні і, зокрема, в окремих її регіонах, серед яких чільне місце у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття посідав східноукраїнський регіон (сучасні межі донецької і луганської областей).

Аналіз змісту освіти, форм і методів навчання у чоловічих гімназійних закладах завжди були предметом досліджень науковців-педагогів. Так, серед дореволюційних видань заслуговують на увагу наукові праці І.Альошинцева, С.Рожественського, Є.Шмідта, Г.Фальборка та ін. У цих дослідженнях практично не розкрита специфіка розвитку гімназійної освіти в регіонах України, за винятком навчальних закладів, що працювали у великих губернських містах – Харкові, Києві, Одесі.

Праці дослідників радянської доби – Ш.Ганеліна, М.Константинова, Г.Жураківського, М.Заволоки та ін. – характеризуються загальноісторичним аспектом, який мав ідеологічне забарвлення. У цих працях наводяться загальні та фрагментарні дані про гімназійну освіту Російської імперії, але практично не досліджено особливості її розвитку в окремих регіонах.

На сучасному етапі над дослідженнями історії розвитку загальної освіти в Україні працюють: В.Галузинський, М.Євтух, С.Золотухіна, В.Курило, В.Майборода, І.Прокопенко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін. Серед праць, в яких порушується питання специфіки становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально-виховного процесу у гімназіях різних регіонів України, відзначимо дослідження В.Боброва, І.Петрюк, І.Курляк, Т.Лутаєвої, О.Бабіної, Л.Терських. Але у жодному з перелічених досліджень не йдеться про специфіку організації навчально-виховного процесу у гімназійних закладах східноукраїнського регіону.

Соціальні, економічні, політичні зміни, які проходили в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., мали великий вплив як на історію всієї культури та освіти, так і на розвиток гімназійної освіти. Так, протягом цього періоду змінювалося не тільки саме поняття гімназійної освіти, а й її зміст, форми і методи викладання. Враховуючи суспільні вимоги, Міністерство народної освіти корегувало мету і завдання гімназійної освіти, а також форми, методи і засоби, за допомогою яких вони повинні були досягатись.

До гімназійних закладів, що діяли у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття на території східноукраїнського регіону ми відносимо: гімназії, прогімназії та реальні училища.

Так, у циркулярах МНО вказувалося, що призначенням гімназій було надавати дітям різних станів, незалежно від звання і вірування, загальну середню освіту і

готувати їх до вступу в університети та інші вищі спеціальні навчальні заклади [1, с.250, 251].

Призначенням прогімназій була підготовка молоді до навчання у гімназіях. Зміст навчання у них відповідав навчальному курсу перших чотирьох або шести класів гімназії [13, с.72]. Свідоцтво про успішне закінчення курсу в прогімназії надавало право на вступ у 5-й клас гімназії без складання іспитів, якщо з часу закінчення курсу пройшло не більше трьох місяців.

Реальні училища мали на меті давати учням загальну освіту, пристосовану до практичних потреб і отримання технічних знань. Термін навчання у реальних училищах складав 6 класів з річним курсом у кожному [13, с. 82]. Згідно з місцевими потребами, п'ятий і шостий класи реальних училищ могли складатися з двох відділень – основного і комерційного, або ж одного з цих відділень [1, с. 304]. При основному відділенні міг відкриватися ще один додатковий клас, який призначався переважно для підготовки учнів, бажаючих продовжувати навчання у вищих спеціальних навчальних закладах. Особи, які успішно пройшли курс навчання у реальному училищі і додатковому класі при ньому, а також ті, хто мав свідоцтво про підтвердження знань з цього курсу, мали можливість вступати до вищих спеціальних училищ, складаючи тільки перевірочний іспит.

Основна мета, яку ставило суспільство перед гімназійною освітою, – підготовка підростаючої молоді до повноцінного життя (служіння Богу, Царю і Батьківщині). Незважаючи на те, що мета завжди залишалася незмінною, засоби досягнення її постійно коригувалися в залежності від соціально-економічних і політичних міркувань.

Мета гімназійної освіти досягалася за допомогою змісту освіти, який у чоловічих гімназіях визначався теоретичною, а у реальних училищах – практичною спрямованістю. В залежності від завдань, які ставилися перед гімназійною освітою, коригувався і зміст освіти в гімназійних закладах.

Як відомо, зміст освіти відображається у навчальних планах, програмах і підручниках та посібниках. Зазначимо, що перші навчальні програми з'явилися у гімназіях наприкінці 20-х – на початку 30-х років XIX ст. Зокрема, у 1829 р. конференція Ради Харківського університету (який стояв на чолі Харківського навчального округу) ухвалила програми окремих предметів з методичними вказівками до них для шкіл свого округу [12]. До цього часу зміст навчальних курсів визначали самі вчителі, які опиралися на прослухані ними у свій час університетські лекції. У педагогіці кінця XIX – початку XX ст. було зроблено спробу теоретично обґрунтувати зміст шкільної освіти. Зокрема, однією з найважливіших проблем вважався вибір дисциплін, які необхідно ввести до навчальних планів гімназій; визначення загальноосвітньої цінності окремих наук, співвідношення науки та навчальної дисципліни.

Найбільш значним фактором, який впливав на зміст гімназійної освіти досліджуваного періоду в Російській Імперії, а отже і на території східноукраїнського регіону, було утвердження двох теорій освіти – формальної та матеріальної. За теорією формальної освіти вважалось, що метою навчання є розвиток розумових здібностей учнів, а засвоєння фактів, основ наук має другорядне значення. Підкреслювалося, що завдання освіти полягає у розвитку в особистості здатності до аналізу, логічного мислення, прискоренні процесу осмислення нових понять. Відповідно до мети роботи школи, головним критерієм вибору навчальних предметів було формування вищеназваних якостей, чому найбільше сприяли математика та класичні мови.

Філологічна ерудиція вважалася ідеалом загальноосвітньої школи. Стародавні мови були засобом передачі учням античної спадщини, а граматичні вправи і переклади забезпечували інтенсивний процес мислення та формування таких якостей розуму, які є необхідними для наукової, державної, громадської діяльності. В її основі лежали ідеї матеріальної та формальної освіти, що сприяли розвитку теорії змісту гімназійної освіти. Вона була спрямована на виявлення загальноосвітньої

цінності та функцій кожної навчальної дисципліни, її місця у гімназійному курсі, а відтак і кількості навчального часу, який виділявся на її вивчення.

Починаючи з 1871 р., класична гімназія стала по суті єдиним типом загальноосвітнього середнього навчального закладу та набувала статус державної елітарної школи [3; 4]. Головними предметами, що визначалися новими навчальними планами, були стародавні мови та математика. Російська мова, література, історія, які мали навчальну, виховну та розвивальну функції, втратили своє пріоритетне значення. В цьому ж році вчителі отримали єдині навчальні плани та програми. У нових програмах з історії російської літератури акцентувалася увага на тому, що учні в гімназіях повинні вивчати тільки найважливіші, загальновідомі науці факти, найвизначніші твори, зокрема з давньоруської літератури, коло яких було дуже обмеженим і читання яких мало замінити викладання історії літератури, яка як дисципліна в гімназіях ліквідувалася. Замість наукового вивчення історико-наукового процесу, ідейного змісту твору за програмами рекомендувалося проводити бесіди про біографію автора тощо [1, с.129]. Так, в Маріупольській Олександрійській гімназії під час святкування ювілею Грибоедова учень VIII класу Гольденев в урочистій обстановці зачитав власноруч складену біографію поета [8, с.17].

В гімназійних закладах регіону вихованці також самостійно готували реферати з історії культури, наукових відкриттів з власним аналізом, які зачитувалися і обговорювалися не тільки на навчальних заняттях, але й на спеціально організованих навчально-виховних заходах. Так, при вивченні загальної історії в Маріупольській Олександрійській гімназії протягом 1895–1896 навчального року викладач Ключев практикував проведення диспутів по написаних учнями рефератах. З цією метою він роздавав одним учням необхідні посібники з бібліотеки, на основі яких вони повинні були представити письмові відповіді. Два учні з іншого класу призначалися опонентами і під час прочитання реферату відбувалася дискусія, в якій брали участь учні двох класів. Протягом 1897–1898 навчального року вихованці вищезгаданого навчального закладу на позакласних заняттях з стародавніх мов обговорили наступні реферати: з латинської мови – “Римське державне управління”, написаний учнем VII класу Гофманом; “Про військову справу у римлян” учня VIII класу Семенова; грецької мови – “Про грецьких філософів до Арістотеля” учня VIII класу Єрамишенцева [8, с.69; 9, с. 65].

Реальні училища мали на меті давати учням загальну освіту, пристосовану до практичних потреб і отримання технічних знань. Термін навчання у реальних училищах складав 6 класів з річним курсом у кожному [13, с. 82]. Згідно з місцевими потребами, п'ятий і шостий класи реальних училищ могли складатися з двох відділень – основного і комерційного, або ж одного з цих відділень [1, с. 304]. При основному відділенні міг відкриватися ще один додатковий клас, який призначався переважно для підготовки учнів, бажаючих продовжувати навчання у вищих спеціальних навчальних закладах. Особи, які успішно пройшли курс навчання у реальному училищі і додатковому класі при ньому, а також ті, хто мав свідоцтво про підтвердження знань з цього курсу, мали можливість вступати до вищих спеціальних училищ, складаючи тільки перевірочний іспит.

На початку 80–х рр. XIX ст. у навчальні плани реальних училищ були внесені окремі зміни та доповнення порівняно з тими, що діяли з 1872 р. Так, у перших чотирьох класах стали більше уваги приділяти вивченню іноземних мов і математики, збільшувалася кількість годин на вивчення фізики, природознавства. Вивчення механіки та хімії припинялося. Реальні училища не давали право на вступу до вищих навчальних закладів.

У 1888 р. до чинного Статуту реальних училищ було прийнято ряд змін і доповнень. Так, п'ятий та шостий класи поділялися на два відділення – загальне і комерційне, а додатковий (сьомий) готував до вступу у вищі технічні та сільськогосподарські навчальні заклади. Крім основного і комерційного відділень у додатковому класі при деяких реальних училищах відкривалося загальне механіко-технічне відділення. Відповідно було змінено і навчальні плани. Значно ширше, ніж у

гімназіях, почали викладати математику і фізику. Замість стародавніх мов вивчалися дві сучасні іноземні мови. Але як і раніше, закінчення реального училища не давало права вступу до університетів.

На початку ХХ ст. (1906 р.) навчальні плани реальних училищ знову було змінено. Кількість годин на вивчення російської мови і літератури, географії та інших навчальних предметів була така ж, як і у гімназіях. Прогресивним нововведенням стало надання дозволу випускникам реальних училищ вступати на фізико–математичний і медичний факультети університетів з обов'язковою доздачею ними латинської мови.

У порівнянні з гімназіями, в реальних училищах були кращі навчальні кабінети і лабораторії, більше уваги приділялося наочності у навчанні, проведенню лабораторно–практичних занять [6, с.262]. Для вихованців реальних училищ при навчальних округах влаштовувалися практичні педагогічні виставки. Так, учні Слов'янського реального училища на одній із таких виставок за експонати у відділі домашніх робіт були нагороджені: Неронов – за колекцію мінералів, Каменський – за колекцію залізної руди, Дем'яненко – за колекцію шишок хвойних дерев, Парневський – за колекцію метеликів тощо [11, с.153].

Як бачимо, у ті часи досить активно розроблялася проблема змісту гімназійної освіти. Відчувається намагання привести зміст освіти у відповідність до вимог життя. При цьому переглядалися не тільки навчальні плани, але і зміст окремих дисциплін. Зокрема, дуже критикувався навчальний курс історії як набір випадкових фактів, логічно не пов'язаних між собою. Вказувалося на те, що тогочасні навчальні плани були суто механічним поєднанням різних наук, а не цілісною системою знань. Тобто порушувався дуже важливий дидактичний принцип систематичності та послідовності знань, що не давало змоги учням знаходити зв'язок між фактами та явищами [2].

Окрім цього, вимагалось розширити курс фізики, який викладався в 6– 8 класах, зокрема, звернути увагу на проведення класних дослідів, які сприяють зацікавленості учнів і покращують засвоєння навчального матеріалу [5, с.129]. Програма викладання нових мов залишалася без змін, але відбувся її перерозподіл за класами, де на перше місце ставилося читання творів і вивчення біографій авторів. З 5–го класу, поряд з читанням творів, йшло пояснення їх граматичних особливостей, а в 7–му та 8–му класах вимагалось виключно читання творів письменників. Переклад вимагався тільки з іноземної мови на російську [5, с.156; 7].

Таким чином, розроблювачі навчальних планів і програм намагалися зберегти класичний напрям гімназійної освіти. Але в умовах промислового розвитку країни загалом, і особливо досліджуваного регіону того періоду, суто класичний напрямок освіти, який зберігався в гімназіях, не задовольняв практичних потреб. Тобто тогочасний зміст освіти не відповідав соціальному замовленню суспільства, для задоволення якого, перш за все, необхідним було вивчення предметів природничого циклу та опанування учнями певних практичних вмінь і навичок. Водночас пройшло реформування реальних училищ, яке було пов'язане з наближенням їх навчальних планів і програм до планів і програм класичних гімназій.

В цей час гостро стояло питання нових форм і методів навчання у гімназіях. Нові умови життя і виробництва вимагали від випускників ґрунтовних знань і творчості, ініціативи, самостійності у вирішенні проблем. Вирішенню цих завдань сприяє і зміст освіти, і, головним чином, форми і методи здобування знань.

Вчителі східноукраїнського регіону досить активно використовували активні форми і методи навчання. Наприклад, у Маріупольській Олександрівській гімназії для учнів молодших класів проводилися практичні заняття, які склалися з проведення елементарних фізичних і хімічних дослідів, а також з фізіології рослин. Учні ознайомлювалися з анатомією (будовою) тварин різних груп, у лабораторних умовах проводили їх розтин. Крім цього, учні готували різні розчини і препарати, розглядали їх під мікроскопом [10, с.40–41]. Вихованці старших класів проводили практичні роботи з фізики, а також здійснювали метеорологічні спостереження. Викладач математики та фізики Маріупольської чоловічої гімназії Кустовський

паралельно з теоретичним курсом фізики і космографії проводив практичні заняття з цих предметів; вони були двох видів: загальнообов'язкові та спеціальні необов'язкові.

Загальні заняття з космографії проводилися раз на тиждень, переважно по п'ятницях о 8 чи 9 вечора, якщо дозволяла погода. Учні VIII класу збиралися на подвір'ї гімназії і під керівництвом викладача вивчали сузір'я, зірки першої величини, кольорові зірки, туманності, планети. Також збиралися для огляду Сонячної поверхні. Заняття ці проводилися за допомогою гімназійного рефрактора.

Спеціальні заняття з космографії проводилися з окремими учнями за бажанням останніх. Так, у 1894 р. учень VI класу Яков Волосов за порадою викладача протягом двох тижнів кожного дня спостерігав сонячні плями та робив їх малюнки, при цьому досить детально вимальовував їх на сонячному диску. Визначення положень плям на Сонці та на кресленні проводилося так: диск Сонячний та зображене коло креслення ділилися вертикальними та горизонтальними лініями на клітини; переведенням оптичної вісі труби з нижнього краю диску на верхній визначалося, у якому горизонтальному полюсі знаходилася група плям, що вивчалася. Те ж робилося і в горизонтальному напрямку, таким чином, визначалася клітинка положень плям, ряд же положень давали форму шляху плям. Волосов прослідив хід деяких груп плям від одного краю диску до іншого і намалював зруйнування одних і створення інших. Таким чином, він власноруч побачив те, що до цього часу тільки знав: „життя” плям, факт обертання Сонця навколо своєї вісі, приблизний час цього обертання. Зошит спостережень зберігався і демонструвався при проходженні курсу космографії [8, с.70–72].

Інший учень VIII класу займався спостереженням за допомогою телескопа за виглядом місячної поверхні (морів, кратерів, гірських ланцюгів) у різних її фазах. Для кожної фази зробив малюнки її вигляду, заносючи на папір напрямом, довжину тіней, що пояснює фазу й говорить про висоту і глибину впадин. Значення роботи полягало у повторенні й закріпленні теоретичних знань, розширенні інтересів до вивчення космографії. Окрім того, ця практична робота повинна була заохочувати інших учнів до дослідницької роботи.

Позакласні загальні заняття з фізики проводилися для кожного класу у певні дні. Для проведення цих занять класи розподілялися на групи по 3–4 учні у кожній. Ці групи по черзі з'являлися напередодні дня дослідів у кабінет фізики та з викладачем готували досліди. Запропоновані вчителем досліди розподілялися між учнями групи так, щоб на уроках ці ж учні їх і проводили перед класом з поясненнями. Викладач на уроках виправляв незначні неточності у поясненнях учнів, доповнював їх, коли це було необхідно, та підводив підсумок.

Спеціальні заняття з фізики проводилися в декількох напрямках, а саме: метеорологія, гальванопластика і гальваностегія, фотографія. Заняття з цих дисциплін розпочалися тільки з листопада 1894 р. та мали здебільшого ознайомчий характер. Так, з 1894 р. у Маріупольській чоловічій гімназії розпочато спеціальні заняття з гальванопластики і гальваностегії. Було придбано один набір з гальванопластики та один набір з гальваностегії, а для нікелювання придбано також значну кількість матеріалів і інструментів. З гальванопластики, незважаючи на нетривалий термін вивчення, були отримані гарні копії монет, а також декілька бюстів.

З 1914 р. знову постало питання про завдання школи. Висувалися вимоги широкого, всебічного розвитку особистості, розвитку її мислення, необхідність привчати до самостійності, вміння пов'язувати теорію з життям. У порівнянні з попереднім періодом, у гімназіях дещо поліпшилась навчальна робота. Згідно з навчальним планом 1914 р. учні гімназій вивчали такі навчальні предмети: закон Божий, російську мову і літературу, латинську, французьку і німецьку мови, історію, географію, природознавство, математик фізику, логіку, малювання і законодавство (в 7–8 класах).

Навчальна програма з російської літератури була поширена; вивчалися твори російських письменників другої половини XIX століття – Тургенева, Достоевського, Толстого та ін. При вивченні історії було поширено матеріал з історії економічного і культурного розвитку Росії; курс географії доповнювався відомостями з економічної географії; було запроваджено вивчення природознавства в 1–3 класах. У кращих гімназіях створювалися навчальні кабінети фізики, природознавства, географії та інші, з учнями проводилися екскурсії – географічні, природознавчі, історичні [6, с.260].

Велике значення надавалося викладанню історії, яка мала формувати в учня світогляд та історичне ставлення до життя. Метою викладання курсу історії, як зазначалося в пояснювальній записці, було ознайомлення учнів з історичними фактами з життя рідної країни, вміння знаходити зв'язки між минулим життям народу та сучасністю. Для кращого засвоєння навчального матеріалу пропонувалося застосовувати наочний метод, екскурсії, ознайомлення з музеями.

Зміни було внесено і у фізико–математичний та природничий курси. Великого значення набули практичні, лабораторні заняття, проведення експериментів, що, як підкреслювалося в пояснювальних записках до навчальних програм, мало сприяти розвитку в учнів самостійності, мислення, творчості [2, с.83].

Вперше у міністерських програмах було внесено розділ про естетичне виховання. Значення набувало викладання малювання, музики, ліплення, що сприяло формуванню в учнів естетичного смаку. Згідно з новими програмами, морально–естетичне, інтелектуальне виховання повинно відбуватися у взаємозв'язку. Було розроблено програми з ручної праці, але питання внесення цієї дисципліни до курсу гімназійної освіти як обов'язкового лише розглядалося в Міністерстві [2, с.83].

Таким чином, у досліджуваній період спостерігається еволюція змісту гімназійної освіти. Під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів (соціального замовлення, вимог громадськості) відбувається наближення суто класичного формального напрямку освіти до загальноосвітнього курсу з вивченням гуманітарних, природничих, фізико–математичних і суспільних наук. Негативним моментом усіх реформ, на нашу думку, було те, що при розробці змісту освіти не у повній мірі враховувалися особливості окремих регіонів. Зокрема, зміст гімназійної освіти східноукраїнського регіону не завжди відповідав швидкому розвитку науки і техніки.

Крім цього, зміни у навчальних планах і програмах пропонувалося проводити екстенсивним шляхом: спеціалісти різних галузей знань у ті часи вимагали включення до навчальних планів гімназійних закладів великої кількості нових предметів: основ гігієни, основ законодавства, геології тощо, які, на їх думку, були необхідними для формування освіченої людини та відповідали тогочасним соціальним потребам. Але до цих вимог підходили дуже обережно, підкреслюючи, що кількість нових предметів необхідно раціонально обмежувати.

Ми усвідомлюємо, що наше дослідження не охопило усіх напрямків форм і методів, що були задіяні в практиці навчально–вихованої роботи чоловічих гімназійних закладів східноукраїнського регіону. До перспективних напрямків наукового пошуку, як на наш погляд, належить опрацювання досліджень змісту, форм і методів навчання у духовних і кадетських училищах, жіночих гімназіях і прогімназіях.

Література:

1. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII–XIX). – СПб.: Изд. Богдановой, 1912 – 346. с.
2. Бабіна О.І. Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці XIX – на початку XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2000. – 19 с.
3. Езерский И. К вопросу о реформе гимназий // Русская школа. – 1900. – № 12. – С. 107–113.

4. Езерский И. К вопросу о реформе гимназий // Русская школа. – 1900. – № 10–11. – С.116–149.
5. Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. – М.: Педагогика, 1978. – 160 с.
6. Історія педагогіки / За ред. М.С.Гриценка. – Київ: Видавниче об'єднання „Вища школа”, 1973. – 447 с.
7. Маврицкий В. Правила и программы классических гимназий ведомства МНП. – М.: Университетская типография, 1900. – 232 с.
8. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской мужской гимназии за 1895 г. – Мариуполь: Типо-литография А.А.Франтова, 1896. – 103 с.
9. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской мужской гимназии за 1897 г. – Мариуполь: Типо-литография А.А.Франтова, 1898. – 97 с.
10. Отчет попечителя Одесского Учебного Округа о состоянии средних и низших учебных заведений Одесского Учебного Округа за 1913 г. – Одесса: Типография общества “Русская речь”, 1914. – 60 с.
11. Терських Л.М. Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині кінці ХІХ – початку ХХ століття : Дис кан. пед. наук.: 13.00.01 / Луганський державний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 198 с.
12. Тимошенко П.З. Записки о преподавании русского и славянского языков в 4 низших классах Третьей Харьковской гимназии // Прибавление к № 8 Циркуляру по Харьк. учебн. окр. – 1867.
13. Учебные заведения (список всех учебных заведений в России – высших, средних и низших, с указанием условий приема, прохождения курса, программ и прав окончивших у них курс). – М., 1908 г. – 319 с. + 68

Харченко Т.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В „ЗОЛОТЕ СТОЛІТТЯ” ФРАНЦУЗЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ (1880 – 1970 РР.)

Актуальність даного дослідження викликана зміною парадигми в українській сучасній освіті: від системи, де домінує знанняцентризм і технократичне мислення до справжньої гуманізації освіти, яка можлива лише при зверненні її до людини, її потреб і турбот. У зв'язку з цим особливого значення набуває ретельне вивчення передового педагогічного досвіду розвинених країн світу, які мають сформовані традиції в гуманістичній педагогіці, а саме Франції. „Золоте століття” педагогіки у Франції охоплює період у цілому з 1880 по 1970–ті роки, тобто з дослідів Робена та до виникнення в 1960 – 1965–х роках групової педагогіки (фр. *Pédagogie Institutionnelle*) [1]. У своїх основоположних принципах ця гуманістична педагогіка виводить на перше місце людину, її цінності, її особисту свободу, уміння прогнозувати й контролювати своє життя. У центрі її уваги постає цілісна унікальна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого й відповідального вибору в різноманітних життєвих ситуаціях. Прихід цієї педагогіки до Франції пов'язаний з розвитком загальнодоступного шкільного навчання, з розвитком гуманітарних наук: психології, науки про виховання, філософії освіти.

Французька педагогічна думка першої половини 20 століття зосередила свою увагу на питаннях соціалізації та громадянськості, сприянні створенню образу людини 20 століття й людських взаємин, наданні великого значення етиці, вираженні концепції дитинства. У цьому багатстві ідей і практики виховання й навчання великого значення набували поняття колективу, взаємодопомоги та співпраці.

Як наслідок, перед французькою школою на початку 20 століття постали абсолютно нові завдання, й на цьому тлі була переглянута роль учителя в шкільному житті. Тому автор статті бачить своє завдання в тому, щоб вивчити роль і місце вчителя в педагогічному процесі у Франції в першій половині 20 століття.

Філософсько–педагогічна думка зазначеного періоду в цій країні представлена такими мислителями: Ален (Alain (1858 – 1951), А. Валлон (H. Wallon 1879–1962), Клапаред (Claparède 1873–1940), Р. Кузине (Cousinet 1881–1973), Робен (Robin (1837–1912), Ф. Урі (F. Oury (1920–1998) А. Ферр'єр (A. Ferrière (1879–1960), С. Френе (Freinet) (1896–1966).

Як бачимо, першим серед французьких педагогів–гуманістів золотого століття був мислитель, трохи забутий сучасниками, проте його ідеї зберігають свою актуальність і до нашого часу, – Робен. Велика кількість педагогічних прийомів, що він розвинув у школі, якою він керував у період з 1880 до 1904 рр., були перейняті його послідовниками та отримали офіційний характер у цій країні. Проте головним аспектом його гуманістичної педагогіки було інтегральне виховання, яке, на його думку, „приводить до поступального та збалансованого розвитку всієї істоти” [1]. Виховання гармонійно розвиненої особистості, за Робеном, – одночасно фізичний, інтелектуальний і моральний розвиток, що сприяє зміцненню здоров'я, розвитку чутливості, набуттю вмінь і знань. Видатний французький педагог бачить у людині одночасно індивіда й соціальну істоту. При цьому він вважає, що справді гуманне виховання повинно незалежно від соціального статусу людини допомагати сприятливому розвитку як одного, так і іншого.

Робен належить до тих педагогів–гуманістів першої половини 20 століття, які у своїх переконаннях виступали за школу, центровану на дитині, яка бачить свою головну мету в „розвитку всіх здібностей дитинства” [1]. Дитина в педагогіці Робена визнається здатною проявляти свою волю, самостійно орієнтуватися в навколишній соціальній дійсності. Основне завдання шкільного виховання, на його думку, полягає в тому, щоб сприяти самодисципліні й самостійності самої дитини. Взаємодопомога та співпраця між учнями заохочуються в педагогіці Робена, і для цього створюються сприятливі умови.

У зв'язку з новими положеннями про функціонування гуманістичної школи та шкільного виховання, на порядку денному золотого століття французької педагогіки стало питання про роль і місце вчителя в педагогічному процесі. Учитель перестав бути єдиним суб'єктом педагогічного процесу з незаперечним авторитетом, а в педагогіці з'являється теоретик–практик навчання й виховання. До професіоналізму педагога почали висуватися інші вимоги. Сучасний учитель, у педагогіці Робена, – це „той, хто організовує навчально–виховну діяльність, і хто підтримує дитину в її зусиллях” [1]. У новій школі, зазначає мислитель, учитель „не є більше тим, хто передає знання й таким чином навчає, а він є тим, хто спонукає дитину діяти, хто мобілізує й супроводжує її в старанні” [1].

Робен звертає увагу на те, що, оскільки відбулася зміна ставлення до дитини в бік центрації на ній, то перед учителем постає завдання краще за її пізнати й мати правильніше уявлення про її розвиток. Психологія, яка наприкінці 19 століття здобуває статус наукової експериментальної дисципліни, робить можливим вивчення дитини. Саме вона слугуватиме основою та орієнтиром новим педагогічним прийомам не тільки у Франції, але й у всій Європі. Нові гуманістичні методи активного навчання, якими повинен володіти сучасний учитель, відзначає Робен, характеризуються прагненням виходити з потреб і глибоких інтересів дітей. У зв'язку з цим французькі вчителі та психологи були зайняті пошуком кращого способу знайти рівновагу між фізичним і розумовим розвитком своїх вихованців, методів розвитку їх креативного мислення.

Будучи одночасно педагогом і психологом, ще один представник золотого століття французької педагогіки Клапаред був прихильником функціонального, суворо відповідного своєму призначенню виховання. Він розглядає практичність як початковий принцип справжнього гуманістичного виховання. Клапаред вважає інтелектуальну діяльність людини життєво необхідною й бачить у ній спосіб адаптації до навколишньої соціальної дійсності. Учений велике значення у формуванні гармонійно розвиненої особи відводить розвитку розуму. Розум, на його думку, це „здатність вирішувати нові проблеми за допомогою роздуму” [1].

Нам добре відомо, що в пошуках вирішення проблеми місця людини в педагогічному процесі здавна виховний вплив коливався завжди між двома крайніми формами: тотальною соціалізацією та інтегральним гуманізмом. Клапаред же впевнений у тому, що дійсне гуманне „виховання здійснюється реалізацією двох одночасно фундаментальних і взаємодоповнюючих вимог: розвитком індивідуальності та її соціального сенсу” [1]. Він закликає освітню систему свого часу не виділяти ні перше, ні друге. Критикуючи існуючу школу за авторитаризм і самодержавство, які мають місце в уже демократизованому французькому суспільстві, Клапаред указує на те, що в класі велику частину часу учні ізольовані один від одного, як у розумовій роботі, так і в соціальній діяльності. На думку французького вченого, „розвиток соціального сенсу, будучи наслідком серії дій і реакцій між індивідами, призводить до спілкування, взаємодопомоги, співпраці, взаємодії та взаємного інтересу” [1].

Як і інші сучасні педагоги, Клапаред проголосив необхідність зосередити свою увагу на дитині. Його концепція гуманізму у вихованні й навчанні має намір „поставити дитину в центр навчальних програм і шкільних методів” [5]. У зв'язку з цим він пише: „...нам потрібні методи й програми, що обертаються навколо дитини, а не дитина, що абияк обертається навколо програм, складених без урахування її потреб та інтересів”. Він називає вимоги нової активної школи коперніківською революцією, і до неї закликає вихователя. На його думку функціональне виховання „розглядає потребу дитини та її інтерес як відправну точку діяльності, яку хочуть пробудити в ній” [5]. Клапаред вважає, що оскільки психологія лежить в основі педагогіки, то вчитель для дитини як „садівник для рослини” [1]. Перед педагогом виникають якісно нові завдання. Він більше не матиме у якості свого завдання передачу знань, звертаючись при цьому одночасно до всіх учнів одного класу. Також, на думку французького вченого, учителі повинні навчитися стимулювати інтерес дітей, пробуджувати їхню допитливість, моральні та інтелектуальні потреби [1].

Нові вимоги, що висувуються до професії вчителя, зумовлені необхідністю враховувати в педагогічній діяльності певну кількість законів активного виховання, – говорить Клапаред. А саме: закон про необхідне, закон розумового розвитку, закон про зростання свідомості, закон про антиципацію, закони про інтерес, закон про відтворення подібного, закон про перший досвід, закон про компенсації, закон про функціональну автономію тощо. Тобто ми бачимо, що вчитель, за Клапаредом, одночасно є суб'єктом і об'єктом педагогічного процесу. Його „суб'єктність” зумовлена тим, що він організовує діяльність і спілкування своїх вихованців, а „об'єктність” детермінована особливостями організації активного виховання, що має функціональний характер. У своїй праці „Функціональне виховання” Клапаред трактує основні положення нової активної школи і ті нові завдання, які тепер постали перед педагогами [2].

Як бачимо, французький учений вважає, що головний принцип активної школи „спирається абсолютно природно в закон, що слугує основою активності всіх живих організмів – закон про необхідне” [2]. У результаті дії цього закону будь-яка діяльність завжди провокується потребою. Дія, яка прямо або побічно не викликана потребою, це протиприродна дія, – вважає Клапаред. Він критикує традиційну школу за те, що саме цю протиприродну дію й прагне вона отримати від своїх нещасних учнів: змусити своїх вихованців працювати з ранку до вечора, з січня по грудень речі, які не відповідають жодній з їх природних потреб. Щоб викликати подібні дії та зусилля від своїх учнів, пише він, учителі змушені вдаватися до безлічі способів, покарань, поганих оцінок, нагород, іспитів, погроз тощо. Проте всі зазначені прийоми мають знайому нам ефективність і їх не можна назвати гуманними, – відзначає знаменитий педагог [2].

Концепцію активної школи Клапаред репрезентує таким чином: щоб спонукати учня проявити себе, педагогові потрібно помістити його в обставини, де б він відчував потребу виконати дію, яку від нього чекають. Цей принцип виходить з функціональності будь-якої дії, педагогічної в тому числі. Французький учений

переконаний у тому, що іншої психологічної основи в активній школі немає. Це саме „потреба, що примушує рухатися індивідів, тварин, людей, заводить пружину їх активності” [2].

Ці міркування впритул підводять до проблеми нової ролі вчителя в педагогічному процесі. Як же викликати педагогові подібне відчуття потреби в дітей у навчальному закладі, адже школа не є відкритою, заявляють супротивники активного виховання: „Між школою та життям є непереборна стіна, і життя ніколи не зможе її подолати. Як хочете ви знайти в шкільних класах мотиви для діяльності, що народжуються з потреби дитини?” [1]. Уся педагогічна громадськість Франції початку 20 століття намагалася знайти відповіді на питання: як допомогти школярам знайти мотивацію в їхній діяльності; як прийти до того, щоб вони з усіх сил хотіли вивчати арифметику, історію, орфографію.

Клапаред у свою чергу не вважав вирішення цієї проблеми безнадійним: „Воно таким не є для того, хто враховує вивчення психології дитини. Бо він знає, що дитина – це істота, одна з основних потреб якої полягає в тому, щоб грати. У неї є така потреба, тому вона і є дитиною; можна також розглядати тенденцію до гри як головну якість її природи” [2]. Учений переконаний у тому, що „потреба грати: це точно те, що нам дозволить поєднати школу з життям, допомогти школяру знайти мотиви для дії в шкільному класі”. Він звертається до педагогів із словами: „Яке б не було завдання, яке ви хочете спонукати дитину виконати, якщо ви знайшли спосіб представити її як гру, це завдання буде здатне звільнити на свою користь масу дитячої енергії” [2].

Отже, знаменитий французький педагог і психолог дійшов висновку, що гра є основною умовою для практичного впровадження в життя принципів активної школи. Але гра, уточнює він, – це вигадка. А вигадка, на його думку, повинна буде широко використовуватися функціональною концепцією освіти й виховання. „Це той міст, який поєднує школу й життя; підйомний міст, завдяки якому життя зможе проникнути в шкільну фортецю, стіни якої й донжони здаються сьогодні розділеними назавжди” [2].

Червоною ниткою через усю педагогічну діяльність Р. Кузіне проходить тема співпраці тих, хто навчається і тих, кого навчають у груповій роботі. Будучи інспектором початкового навчання в одному з округів Франції, він був одним з активістів Руху за нове виховання й проводив педагогічні експерименти в кількох школах свого округу.

Для Кузіне групова робота в школі сприяє формуванню індивіда з точки зору соціальної, моральної та інтелектуальної. „Група – це інтерактивна зона обмінів між тими, хто навчається, де кожен готовий обмінятися своїми думками з іншими” [3].

У Кузіне подібне зосередження уваги на діяльності учня припускає, щоб учень відчував себе в змозі вчитися сам, але співпрацюючи з собі подібними та отримуючи користь із забезпечення керівництвом і супроводу вчителя або „людини–засобу (фр. *personne–ressource*)”, яка працює разом з ним [1]. У цьому випадку ми спостерігаємо зміну ставлення до професійних функцій учителя, який з ретранслятора знань перетворюється на учасника, що допомагає педагогічного процесу, рівного з учнями.

Дуже цікавими є міркування видатного французького педагога про зв'язок між навчанням і засвоєнням знань. На його думку, людина вчиться не тому, що її навчають. Логіка навчання й засвоєння знань різна: з одного боку, „бути тим, кого навчають, – це отримувати інформацію, тоді як з іншого – це її шукати” [1]. Кузіне впевнений у тому, що для того, щоб учень міг реально увійти до процесу навчання, потрібно, щоб учитель радикально змінив свою тактику. По–перше, говорить він, педагогові потрібно перестати виконувати роль того, хто знає, і того, чиє основне завдання – передавати знання. По–друге, учителям необхідно навчитися „бути в розпорядженні” учнів, супроводжуючи їх у їхньому процесі навчання; бути „допомогою, яка працює з ними, користуючись тим, що вони знають, а не тим, що знає він, і тим більше ні тим, що, на його думку, повинні знати учні” [1].

Свою думку про зміну парадигми в освіті, про нагальну необхідність зосередження уваги на дитині та як наслідок цього – зміні ролі педагога знаменитий французький учений у своїй праці „Педагогіка навчання” обґрунтовує й іншими аргументами. „Я не хочу безкінечно повторювати, що в більшості шкіл школяр пасивний. Безумовно, він активний деякою мірою, але він таким є тільки в штучному світі; де всі вчинки, до яких його зобов'язують, нав'язуються вчителем; де він учиться все більше й більше, краще й краще бути таким, кого навчають, але де він майже не вчиться самостійно працювати й навчатися” [3].

„Сучасний учитель, прийнявши нову педагогічну трансформацію, більше не змушений підкорятися цьому важкому завданню – передавати свої знання школярам, які не готові їх прийняти, насаджувати їм ці знання, і особливо примушувати учнів їх зберегти. Свої знання педагог тепер ретельно впорядковує для того, щоб користуватися ними тільки по мірі виникнення потреби у його учнів” [3]. Ми спостерігаємо розгляд стосунків між учителем та учнем як суб'єкт–суб'єктні. Адже раніше саме учні, які вчилися, тому що вони не знали, були в розпорядженні обізнаного вчителя. При активному вихованні, навпаки, саме вчитель повинен бути в розпорядженні своїх учнів. Він їм допомагає, співпрацює з ними в процесі набуття знань.

В основі педагогіки ще одного родоначальника активної гуманістичної школи у Франції Селестена Френе лежить колектив і співпраця, спілкування та взаємодія між такими учасниками педагогічного процесу, як учні та вчитель. Для нього співпрацю відображає політичний, виховний і соціалізуючий вибір. „Співробітничати – це життєва необхідність, яка дозволяє одночасно створювати соціальні зв'язки, укріплювати групу (тут йдеться про клас), визнаючи при цьому самобутність кожної окремої дитини” [1]. Це свого роду приведення в дію коперніківської революції, яку проголошували послідовники нового виховання: зосереджувати школу на дитині, розглядаючи її як соціальну істоту, яка належить суспільству. Для відомого французького педагога „тактика, що допомагає, – єдине прийнятне рішення в педагогіці” [1].

С. Френе критично ставиться до існуючої системи освіти: „З технічної точки зору традиційна школа стурбована лише методами навчання й програмами, які визначають дисципліну. Шкільна організація, учителі та учні вимушені підкорятися вимогам уніфікованих програм і методик” [4]. Про Рух за нове виховання він говорить таким чином: „Ми не є фанатиками методики. Ми – педагогічний рух, широкий рух з практичної адаптації нашої школи до вимог часу й можливостей, які нам дає сьогодні соціальна й наукова організація суспільства. Ми, перш за все, практики, які працюють без упереджень проти тієї або іншої техніки або методики. У нас є педагогічна ідея, яка нас веде як факел: вона є наслідком теоретичних і практичних робіт педагогів і дослідників нашого часу. Ми позбавляємося від будь-якого вербалізму, ми боремося максимально проти схоластики: ми прагнемо додати зусиллям дитини його складові та цілі природні й гуманні” [5].

С. Френе, як і його соратники з Руху за нове виховання у Франції, боровся за школу, центровану на дитині. Наші опоненти, говорить великий педагог–практик, зробили помилку, поміщуючи в центр проекту з оновлення ідею принципу: активну методику, наприклад. Ми повинні йти сьогодні далі, – переконаний він. „Школа завтрашнього дня буде зосереджена на дитині як членові співтовариства й колективу. Застосовані нами техніки (фізичні та інтелектуальні) виходитимуть саме з основних потреб дитини, що відповідають потребам суспільства, до якого вона належить. Звідси ж відбуватимуться й система засвоєння знань і особливості виховного процесу” [4].

Життя в співпраці в подібній школі для Френе означає надання переваги співпраці змаганню; виховання, що ставить за мету розвиток індивідуальності й соціалізації людини; не формування особистості, а створення сприятливих умов для набуття нею знань.

С. Френе переконаний у тому, що в педагогічному плані групова організація класу може сприяти взаємодії та взаємодопомозі між учасниками педагогічного процесу, побудові суб'єкт–суб'єктних відносин, створенню персоналізованих і диверсифікованих програм у навчанні.

Цікавими є педагогічні міркування Френе про роль перших експериментальних кроків у становленні людини. „Важливо, – говорить він, – щоб дитина розвивалася в дії за допомогою організованого досвіду, що персоналізувався, який складає для Френе нормальний процес засвоєння знань” [4].

Критикуючи традиційну школу, знаменитий французький педагог відзначає таке: „Недооцінюючи цю потребу істоти постійно підніматися й зростати, школа незаконно позбавила себе найсильнішої рушійної сили людини”. Ми повинні відновити нормальний процес отримання досвіду на всіх стадіях його розвитку, говорить він. „Замість того, щоб ставити на перше місце в процесі навчання систематичне вивчення законів і правил, ми організуємо експериментальний досвід дитини в багатому, привітному середовищі, що допомагає. Ми турбуємося про те, щоб постійно розширювати й збагачувати перші кроки дитини. Ми обмежуємося лише тим, щоб полегшити й прискорити фази цих перших кроків жвакими та динамічними прикладами, які дитина імітує спонтанно, уживанням засобів і методик, які роблять ефективнішим її просування та завоювання світу” [4].

А організувати перші кроки особистості, яка розвивається, полегшувати й прискорювати хід покликані більшою мірою саме вчителі. У своїй професійній діяльності вони застосовують цілу серію способів, засобів і методів, щоб спрямовувати й супроводжувати дітей в їх шляху: індивідуальних планах роботи, навчальних планах і програмах, самокоректуючих програмах. У своїх міркуваннях він актуалізує проблему професійної підготовки сучасних учителів, проблему педагогізації соціальної дійсності: „Коли вихователі, батьки й адміністратори позбавляться від важкого вбирання схоластичного, тоді міркуватимуть позитивно і, нарешті, почнуть діяти відповідно” [5].

Рух за групову педагогіку (фр. *Pédagogie institutionnelle*) у Франції з'явився в 1960 – 1965–ті роки й пов'язаний з ім'ям педагога–практика Ф. Урі. Відокремившись від Руху за нове виховання, він зберігав певну дистанцію, яка була викликана відмінністю в деяких основних положеннях: радикалізацією позицій, пов'язаних із самоврядуванням у системі освіти; інституціоналізацією загальних правил життя, функціонування й роботи шкільного колективу, розроблених групою–класом.

Рух також ратує за реорганізацію взаємин учитель–учень, між учнями, усередині школи й класу, а також за пошук рівноваги між владою та відповідальністю вчителя й залучення дітей у розробку групових правил. У цій перспективі ще більшою мірою, ніж у С. Френе, установлюються педагогічні технології взаємодопомоги, а також методи, що регламентують життя та шкільну діяльність.

Спираючись на психологію Р. Спіца і А. Валлона, групова педагогіка відновлює ідею про те, що дитина формує себе за допомогою дій, які вона сама виконує. У подібній радикалізації криється принцип не авторитарності. Даний базовий педагогічний принцип полягає в тому, що дитина по–справжньому може розвиватися лише в тому випадку, якщо вона проявляє ініціативу у своїх діях і вчинках. Розглянемо тепер, яку роль представники групової педагогіки у Франції відводять у педагогічному процесі вчителів.

Місце, яке відводиться вчителю в золотому столітті французької педагогіки, можна представити у вигляді таких основних положень: „У груповій педагогіці роль учителя може зводитися до такого: це не розповсюджувач знань, а координатор і гід групи, за якою він закріплений. І це саме група, а не вчитель, хто вводить у курс справи. Завдяки стосункам з групою і в посередництві з групою індивід буде себе і вчиться бути автономним. У груповій педагогіці кожен є громадянином і суб'єктом педагогічного процесу, тому що кожен бере участь у виборі закону й стежить за його

виконанням. Учитель – також громадянин і суб'єкт. Проте він зберігає певний авторитет і вплив. Це означає, що педагог:

- є гарантом закону: він стежить за тим, щоб ухвалені рішення поважалися та дотримувалися всіма (включаючи самого себе);
- у раді зберігає за собою право вето: він може відхилити екстремальні проекти або небезпечні рішення; у разі конфлікту в групі за ним залишається останнє слово;
- залишається педагогічно відповідальним за клас і забезпечує безпеку групи;
- бере участь в управлінні групою: він допомагає функціонуванню й розробці внутрішньої динаміки; насправді, він має 2 функції: дозволяє і контролює;
- залишається прикладом для учнів і повинен бути гідним пошани й наслідування” [6].

Особливий інтерес для усвідомлення ролі й місця вчителя в педагогічному процесі становлять міркування Ф. Урі про справжню гуманістичну революцію у вихованні, яка, на його думку, полягає в тому, щоб „запропонувати розподіл влади між учнем і вчителем, й поставити дитину в ситуацію саме дії більше, ніж випробування; надати саме їй можливість робити, бо в традиційній освіті ця можливість покладена лише на вчителя” [6].

Отже, „золоте століття” французької педагогіки поставило в центр педагогічного процесу турботу про індивіда й визначило як нову специфіку педагогіки зосередження уваги на дитині та її потребах. Це викликало зміну ролі викладача, який з безумовного вчителя стає вихователем і супутником розвитку дитини, регулятором її навчання й перших кроків у набутті досвіду. Таким чином, учитель, згідно з переконаннями представників філософсько–педагогічної думки Франції в першій половині 20 століття стає гідом, суддею, тьютором, який покликаний допомагати тим, хто навчається в реалізації поставлених педагогічних завдань.

Звичайно, у межах однієї статті важко простежити, як історично змінювалися філософсько–педагогічні погляди французьких учених на проблему гуманізації професійної підготовки вчителів. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні ідей гуманізму та гуманізації підготовки педагогів в екзистенціальних теоріях французької філософії та педагогіки ХХ століття.

Література:

1. Barnier G. Philosophie de l'éducation: Grands courants pédagogiques.
2. Claparède. L'Education fonctionnelle. – Edition Dlachaux et Niestlé, 1946. – P. 155 – 159.
3. Cousinet R. Une pédagogie de l'apprentissage. – PUF, 1959.
4. Freinet S. Pour l'école du peuple. – éd. Maspéro, 1971. – P. 17 – 20.
5. Leif F., Biancheri A. Philosophie de l'éducation: Les doctrines pédagogiques par les textes. – Librairie Delagrave, 1966. – 335 p.
6. Pourtois J.–P. / Houssaye J. Pédagogues contemporains. – éd. A.Colin, 1979. – 241 p.
7. Vasquez A., Oury F. Vers une pédagogie institutionnelle. – Paris : Maspéro, 1967. – P. 82 – 83.

ВИХОВАННЯ

Т. Стоев¹ – дм, Доц. д-р Ж. Христов² – дм, д-р Д. Христова², Д. Димитрова²

*Министерство на труда и социалната политика¹,
Медицински Университет – Пловдив²*

СЪСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО СЕКСУАЛНОТО И РЕПРОДУКТИВНО ЗДРАВЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Направен е опит за проучване на състоянието и проблемите по сексуалното и репродуктивно здраве на учениците от 7–ми, 8–ми и 9–ти клас в единните общообразователни училища в България.

Посочен е прагматичен модел за неговото подобряване. Анализирани са редица данни свързани с осведомеността на учащите се по дискутираните въпроси, за ролята на родителите, лекарите и учителите за подобряване на здравната култура на тинейджърите и за тяхното предпазване от полово–предаваните болести и нежелана бременност.

Въвеждането на програми за обучението по „ Сексуално и репродуктивно здраве” в училищата е една от „ ключовите” възможности за превенция на здравето на младото поколение. В повечето развити страни този вид програми за обучение задължително трябва да отговарят на утвърдени критерии. Част от изискванията към подобни интервенции са да промоцират практически умения, базирани научни знания и опит и да бъдат представени от добре подготвени кадри съвместно с т.н. / равнопоставени / обучители. Като краен измерител на ефективността на обучението се приема позитивната промяна в поведението на подрастващите.

T. Stoev¹–DM, PhD, Assoc. prof. Zh. Hristov²–DM, PhD,

D. Hristova² –DM, PhD, D. Dimitrova²

Ministry of Labour and Social Policy¹, Medical University – Plovdiv²,

STATUS AND PROBLEMS OF THE SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH EDUCATION OF THE STUDENTS

This is an attempt to study the status and the problems of the sexual and reproductive health education of the students of 7th, 8th and 9th grade in the schools of general education in Bulgaria.

A pragmatic model for its improvement is identified. The analyzed information is related to the awareness of the students as regards the discussed issues, the role of the parents, the physicians and the teachers for raising the health culture of the teenagers and for their protection against sexually transmitted diseases and undesired pregnancy.

Т. Стоев¹ – дм, доц. д-р Ж. Христов² – дм, Д. Христова² – дм, Д. Димитрова²

Министерство труда и социальной политики¹, Медицинский Университет – Пловдив²

СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ СЕКСУАЛЬНОМУ И РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ

Сделан опит исследования состояния и проблем в сексуальном и репродуктивном здоровье учащихся 7–х, 8–х и 9–х классов общеобразовательных школ Болгарии.

Указана прагматическая модель его улучшения. Анализирован ряд данных связанных с осведомленностью учащихся по дискутированным вопросам, роле родителей, врачей и учителей в улучшении медицинской культуры подростков и их предохранения от передающихся половым путем болезней и нежелательной беременности.

Введение в школах программ обучения по «Сексуальному и репродуктивному

здоровью» является одной из «ключевых» возможностей для превенции здоровья молодого поколения. В большинстве развитых стран этот вид программ обучения обязательно должен отвечать утвержденным критериям. Частью требований к подобным интервенциям является промоция практических умений, базовых научных знаний и опыта, которые должны быть представлены хорошо подготовленными кадрами совместно с так называемыми /равноправными/ обучающими. Как измеритель качества эффективности обучения принимается позитивная перемена в поведении подрастающих.

Цель. Целью исследования является создание и апробирование модели обучения сексуальному и репродуктивному здоровью в подростковом возрасте. Проект является частью программы промоции здоровья, осуществляемый совместно врачами и неправительственными организациями.

Цел. Целта на изследването е създаването и апробирането на модел за обучение по сексуално и репродуктивно здраве в тийнейджърска възраст. Този проект е част от програма за здравна промоция, осъществяван съвместно от лекари и неправителствени организации.

Методика и материал. Предлаганият модел за здравно обучение, включва разнообразни **форми** / лекционна, практически занятия / и **методи** / лекция, беседа, демонстрация на нагледни пособия, дискусия, игра на роли и казуси /.

Той се състои в провеждане на две отделни учебителни срещи на тема: „ Сексуалността, сексуално и репродуктивно здраве” с продължителност всяка по 40 минути, с участието на лекар подпомогнат от двама обучители – доброволци на Българската асоциация по семейно планиране /БАСП / на възраст от 16 до 18 години.

При първата среща лекарят изнася беседа на достъпен за учениците език в която ги запознава с репродуктивната система на мъжа и на жената и физическите и емоционални промени, свързани с половото съзряване. Раздават се листовки, брошури съдържащи информация за пола, психически промени и др.

По време на втората беседа обучителите на БАСП обучават учениците с помощта на нагледни печатно–информационни средства и материали – плакати, брошури, листовки, макети, презервативи, различни видове контрацептивни средства и книги.

За оценка на ефективността на обучението се провеждат анкетни проучвания с използване на специално разработени анкетни карти, които съдържат 13 затворени въпроси и един полузатворен за определяне демографските характеристики на участниците и нивото на знания и нагласите свързани с половото развитие, сексуалността, Полово предавани болести вкл. СПИН и контрацепция

Проведени бяха двете учебителни срещи, като на всички присъстващи ученици бяха раздадени анонимни анкетни карти с два въпросника. За попълване на анкетния инструментариум, бяха дадени предварително инструкции, а някои неясни въпроси бяха обсъждани с присъстващия лекар.

Първият въпросник трябваше да попълнят преди началото на програмата за обучение, а втория – след края на втората беседа. Отговорите от първия въпросник бяха степенувани по 5 степенната Ликертова скала.

Въпросите от втората част на анкетата имаха за цел да определят дали има промяна в знанията на учениците по дискутираните теми и тяхното отношение към този вид обучение. За улесняване на анкетираните, отговорите от втория въпросник бяха алтернативни.

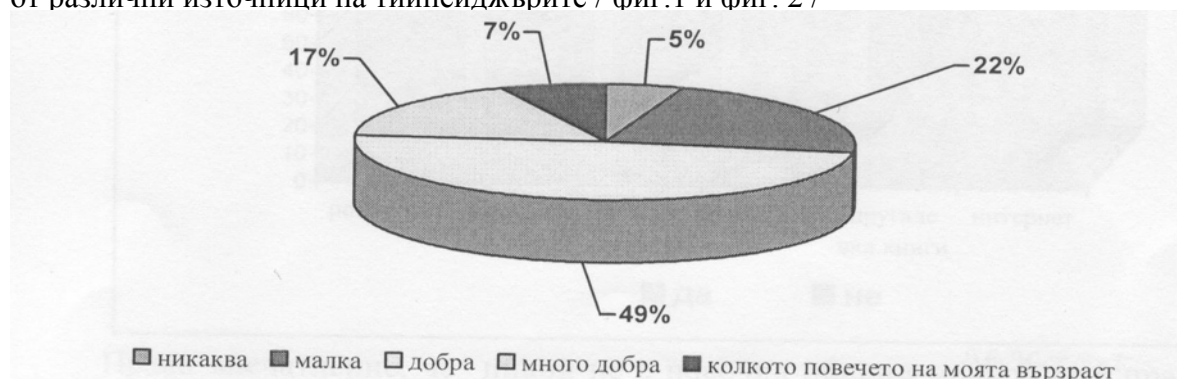
Надеждността на анкетния метод беше проверена, чрез изследване на вътрешната консистентност / съгласуване /, чрез коефициента на Cronbach / $\alpha = 0.54$ /.

При обработка на информацията бяха използвани статистическите методи: вариационен, алтернативен, непараметричен и графичен анализи. При обработка на данните се използва SPSS 10.0 WINDOWS версия XP.

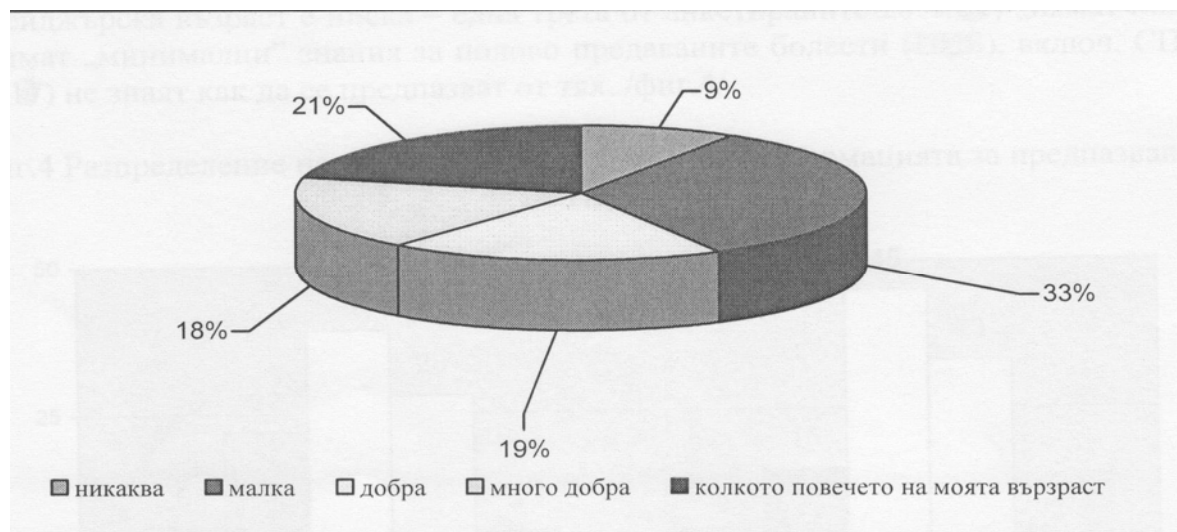
Проучването обхваща 278 ученици – 101 от 7–ми, 87 от 8–ми и 80 от 9–ти клас. Възвращаемостта беше 92 %. Разпределението на учениците по пол показва, че преобладават момчетата – / 57 % , а момчетата са / 43 % /. Средната възраст на

анкетираними ученици беше $\bar{x} = 14,47 / \pm 0,39 /$ години. Розподіленням за етнічною належністю показує, що досліджувана група є майже однорідною / оскільки лише 1,56% учеників є з ромського походження / .

Результати та обговорення. Дослідження показує, що приблизно третина – 27% учеників не мають „нічого“ або мають „мінімальну“ інформацію про статевий розвиток, який настає вчасно підлітків при підлітків, а 42% – при підлітків. Незважаючи на те, що 97% цікавляться підлітків та статевим здоров'ям, результати показують на недостатньо шукати та отримувати на такий вид інформації з різних джерел / фіг.1 та фіг. 2 /

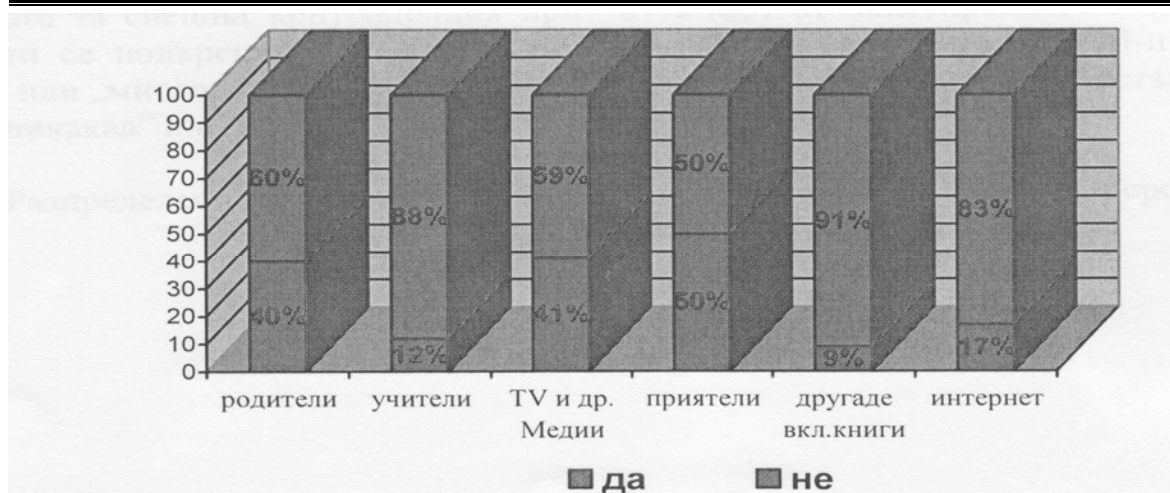


Фіг. 1 Розподілення на учеників за їхні знання про статевий розвиток, який настає вчасно підлітків



Фіг. 2 Розподілення на учеників за знання про статевий розвиток, який настає вчасно підлітків

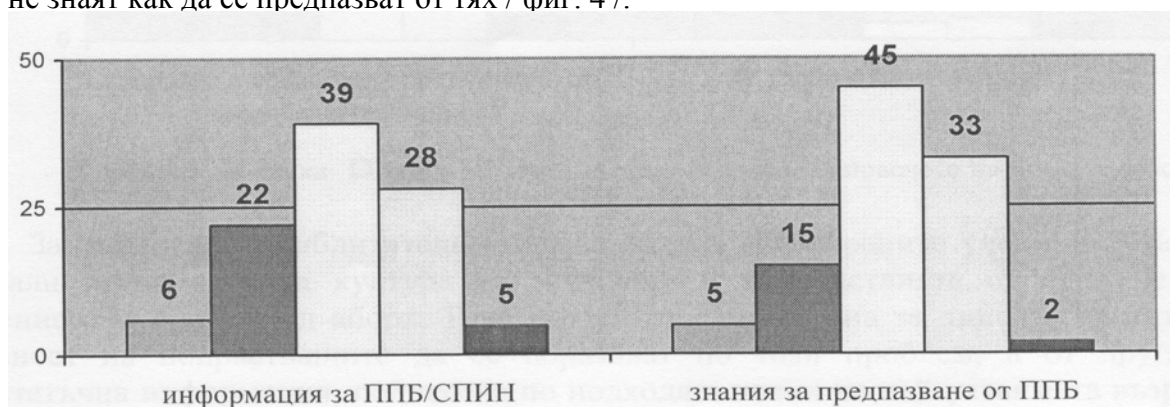
Серед анкетираних найбільш доступним джерелом інформації про статевий та репродуктивний здоров'я з найбільшою довірою користуються їхні друзі – 50%. На другому та третьому місці з помітно меншими частками йдуть телебачення, медіа та батьки, відповідно з 41% та 40%. Це може бути пов'язано з незацікавленістю майже половини батьків, стосовно статевий та репродуктивний здоров'я їхніх дітей та фактом, що ця тема не є в фокусі взаємовідносин батьки-діти. Лише 17% повідомляють, що отримували інформацію за цим питанням з інтернету, а лише на п'ятому місці з 12% – з їхніх учителів. Факт, що лише 9% учеників шукали таку інформацію в книжках, свідчить про недостатню частоту використання такого виду літератури. / фіг. 3 /



Фиг. 3 Източници на информация за пубертета и сексуалното здраве според анкетираните ученици

Прави впечатление, че никой не е посочил лекарят като източник за получаване на съвети за сексуално здраве, макар, че промоцията на здравето и профилактиката на заболяванията са приоритет в националната здравна политика, в програмите за специализация по обща медицина.

Тревожен е фактът, че информираността и здравето на учениците в тийнейджърска възраст е ниска – една трета от анкетираните 28 % „нямат никакви” или имат „минимални” знания за полово предаваните болести, вкл. И СПИН, а 22% не знаят как да се предпазват от тях / фиг. 4 /.



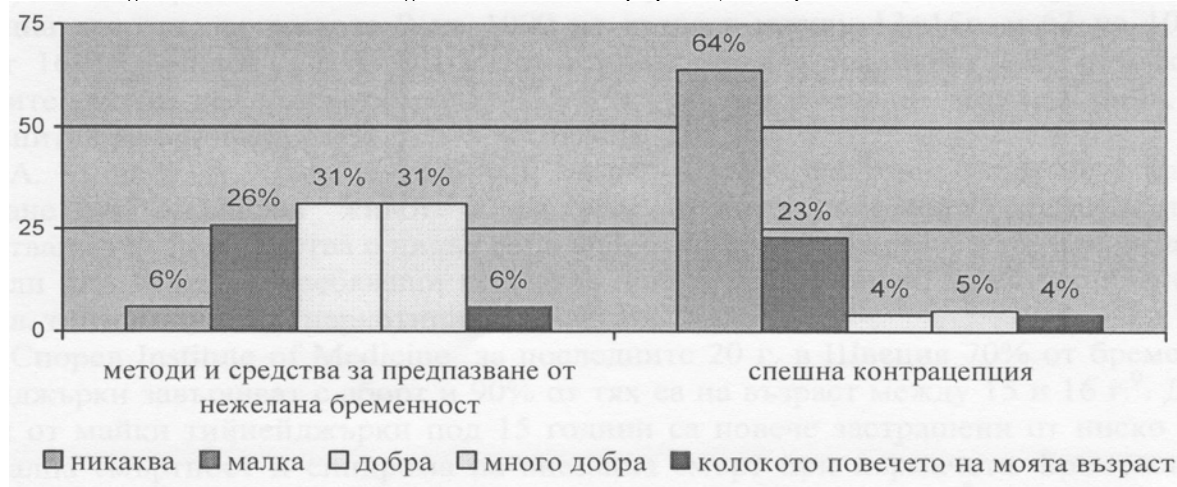
Фиг. 4 Разпределение на учениците според тяхната информация за предаване от ППБ

Сравнително висок е относителният дял / 61 % на учениците които смятат, че имат „добри” или „много добри” познания относно използването на различните методи и средства за предпазване от нежелана бременност. По равно са разпределени отговорите на въпроса относно рисковете от нежелана бременност и последващ аборт – 46 % смятат, че имат „добри” или „много добри” познания, а 45 % – са посочили, че имат минимални познания.

Недостатъчната увереност в познанията на анкетираните по разглежданата проблематика се потвърждава и от факта, че сравнително малка част от тях / до 5 % / смятат, имат познания „колкото повече на тяхната възраст”.

Резултатите показват особено ниска информираност относно методите и средствата за спешна контрацепция при 87 % от анкетираните. Тези тревожни резултати се подкрепят и от факта, че само 9 % от учениците от 8–ми клас имат

„добра” или „много добра” информираност за този вид контрацепция, а останалите 87 % нямат „никаква” или имат „минимална” информация. / фиг. 5 /



Фиг. 5 Разпределение на учениците според техните знания за методите и средствата за контрацепция

За съжаление приблизително половината от анкетираните ученици 54 % са показали ниска здравна култура за рисковете и последствията от една нежелана бременност и последващ аборт. Това говори от една страна за липсата на интерес и пасивност на подрастващите да се образуват по този проблем, а от друга – за недостатъчна информация, поднесена по подходящ начин на най-уязвимата възрастова група популация.

Анализа на данните от втория въпросник показват и желанието на по-голямата част от учениците / 90 % / да възприемат и да одобряват такива форми на обучение, както и положителната нагласа и доверие към здравното обучение на учениците след края на втората беседа. Почти всички смятат, че са „подобрили” своите знания относно:

- Промените, които настъпват по време на пубертета;
- Предпазване от полово предавани болести;
- Начините и средствата за предпазване от нежелана бременност и риска и последствията от нежеланата бременност;

Интерес представлява, че приблизително половината от анкетираните смятат, че имат нужда от повече допълнителна информация по дискутираната тема.

Непараметричният анализ, не потвърди хипотезата, че етническата принадлежност оказва влияние върху нивото на сексуално образование на подрастващите / $p > 0,05$ /.

Получените резултати са близки до резултатите в други страни, където се установи, че 39 % от учениците не общуват с техните родители по дискутираните теми. Много автори са единодушни, че всички подрастващи трябва да имат възможност да бъдат съветвани относно рисковите фактори за ППБ и непланираната бременност, спрямо техните индивидуални рискови фактори, нужди и възможности. Опитът е показал, че добрата комуникация между родители и деца може да повлияе позитивно върху сексуалното поведение на младите.

Спорен остава въпроса кога да се представя сексуалното обучение в училище? Според повечето изследователи обучението трябва да става постепенно още в началните класове, едновременно при момчета и момичета, тъй като нежеланата бременност е проблем и на двата пола, а не само на момичетата.

Според някои автори сексуалното образование в училищата трябва да започне преди навършване на 14 г., т.е. в 7-ми клас или в 8-ми клас, предвид факта, че средната възраст на първия секс при момичетата за повечето европейски страни е 16

години. В подкрепа на горната теза е и факта, че 20 % от подрастващите са забременели веднага след първия секс.

Резултати от други проучвания показват, че 18 % от подрастващите в Бразилия забременяват поне веднъж, при това само 54 % използват методи на контрацепция. В Европа, Великобритания има незавидното първо място по брой на бременности в училищна възраст, с честота 9 на 1000 на възраст 13–15 г. и 63 на 1000 на възраст 16–19 години.

Посочват се, че най-честите фактори, свързани с ранното започване на сексуален живот и високия процент нежелана бременност при подрастващите са: семейства с нисък социален статус, деца на разведени родители или разделени родители или деца употребяващи вещества, които предизвикват пристрастяване, като алкохол, тютюнопушене и наркотици.

Според Institute of Medicine за последните 20 години в Швеция 70 % от бременните тийнейджърки извършват аборт и 90 % от тях са на възраст между 15–16 години. Децата родени от майки тийнейджърки под 15 години са повече застрашени от ниско тегло, ноенатална смъртност и синдрома на внезапната смърт при кърмачетата. Бременността също е рискова за майката, поради редица неблагоприятни фактори.

Данните показват, че хората в тази възраст са по-често уязвими на ППБ. Сред сексуално активната популация тийнейджъри е отбелязана по-висока честота на хламидийни инфекции и гонорея в сравнение с останалите по-възрастни групи, като резултат са и късните последствия като възпалителни заболявания на малкия таз и/или безплодие.

Достъпът на ученици до информация за превенция на ППБ/СПИН трябва да бъде гарантирана. Подчертана е ролята на училищата за намаляване риска от нездравословно сексуално поведение и късни негативни последствия сред младите. В подкрепа на това са множество програми и проекти, одобрени и утвърдени в страни от целия свят.

Според някои автори, усилията на учителите трябва да бъдат пренасочени от сложните медицински термини към акцент на даване на поведенчески ориентирани съвети за промоция на здравето и профилактика на ППБ.

Опитът е показал, че обучението по сексуално и репродуктивно здраве в училищата не води до по-ранен или до по-чест сексуален живот сред тийнейджърите.

Заклучение. Много изследвания в тази област показват, чене всички програми за обучение по-сексуално и репродуктивно здраве са еднакво ефикасни. Съществуват доказателства, че успешните учебни програми включват обучение в училищата и предоставяне на достъпни и релевантни медицински грижи. Една нетолкова скъпа и едновременно лесна за изпълнение презентация, подпомогната с разнообразни нагледни материали и представена от добри специалисти правят програмата за сексуално обучение полезен модел за ученици в тийнейджърска възраст с оглед подобряване знанията и безопасно сексуално поведение.

Изводи:

1. Темата за сексуално и репродуктивно здраве не се изучава достатъчно в училище, а във взаимоотношенията дете–учител, дете–родител съществува „вакуум“ по тези въпроси.

2. Резултатите от изследването показват, че здравната и сексуална култура сред подрастващите е недостатъчна с оглед на тяхното безопасно поведение.

3. Провеждането на модела за обучени по сексуално репродуктивно здраве от квалифицирани специалисти се одобрява от 90 % от учениците и повишава техните знания и практически умения.

Литература:

1. Anggelton P, Warwick I. Education and HIV/AIDS prevention young people. AIDS Education and Prevention; Jun 2002;14/3:263–267.

2. Benson Michael D, Perlman C, Sciarra JJ. Sex Education in the city. Learning and retention. JAMA, Jan 3, 1986–Vol255, №1, 43–47.
3. Edgardh K. Adolescent sexual health in Sweden. Sex Transm INF, 2002; 78:352–356.
4. Feldman W, Martell Anne, Dingle JL, Counseling to prevent HIV infection and other sexually transmitted deses. Di Guiseppi C, Atkins D, Wolf SH. Guide to clinical preventive services, 2 nd ed. Baltimore: Williams&Wilkins USA, 1996, 723–737.
5. Feldman W, Martell Anne, Dingle JL. Counseling to prevent unintended pregnancy. Di Guiseppi C, Atkins D, Wolf SH. Guide to clinical preventive services, 2 nd ed. Baltimore: Williams&Wilkins USA, 1996, 739–753.
6. Free C. Advice about sexual health for young people. BMJ. 2005, Jan 15, Vol. 330, Iss. 7483;107.
7. Jons SH. Emergency contraception use by Irish teenagers. The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care. Mae 2005; 10/1/: 26–28.
8. Marks James S, Cates Willard, Sex education: how should be offered? Editorials JAMA, Jan 3, 1986, Vol. 255, №1.
9. Miranda AE, Gadelha AJ, Sexual and reproductive health among female adolescents: preliminary results, Post Script, Sex Transm Inf 2002, 78: 386–390.
10. Robinson AJ, Rogstad K. Adolescence: a time of risk taking. Sex Trans Inf 2002; 78: 314–315.
11. Rosengard NE Adler, Millstein SG, Gurvey JE, Ellen MJ. Perceived STD risk, relationship and health values in adolescents delaying sexual intercourse with new partners. Sex Trans Inf 2004; 80: 130–137.
12. Stephenson Judit M, Oakly A, Charleston S, Brodala A and etc. Behavioral intervention trals for HIV/STD prevention in schools: are they feasible? Sex Transm Inf 1998; 74: 405–408.
13. Tripp J, Viner R. Sexual health, contraception and teenage pregnancy. BMJ. Mar 12, Vol. 330, Iss. 7491, 590.
14. Vuylsteke B, Vandenbulcke P, E Van Dyck, Luga M. Chlamidia trachomatis prevalence and sexual behaviour among female adolescents in Belgium. Sex Transm Inf 1999; 75: 152–155.
15. Wallis A, Van Every J. Sexuality in the primary school. Sexualities, 11 2000; Vol. 3, 409–423.

Гордієнко С.

ДУХОВНО–ЦІННІСНИЙ ВИМІР ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

Аналізуються проблеми духовності особистості, визначаються педагогічні умови духовно–ціннісного виховання студентської молоді.

Ключові слова: *особистість, духовність, духовні цінності, виховний процес.*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Новий політичний та соціально–культурний устрій суспільства вимагає формування нової особистості, яка б відповідала вимогам часу – гуманної, духовної, висококультурної, здатної до пошуку сенсу життя, розуміння свого внутрішнього світу, свого місця в житті. Формування такої особистості нерозривно зв'язане з демократизацією та гуманізацією суспільства, що робить ставку на молодь.

Могутнім чинником розвитку духовної культури є вища освіта, спрямована на забезпечення професійної підготовки, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Зміст вищої освіти залежить від закономірностей розвитку суспільства, досягнень вітчизняної та зарубіжної науки і має визначати фундаментальну наукову, загальнокультурну та практичну підготовку, що відповідає державним і світовим стандартам.

У процесі історичного розвитку, змін в суспільстві змінюються і уявлення про культуру й духовність, завдання вищої освіти, але як правило, завжди акцентується

увага на національні цінності та тісний зв'язок з минулим кожного народу. У Національній програмі виховання дітей та молоді в Україні наголошується на необхідності забезпечити наступність духовного і морального досвіду поколінь, підготовки особистості до успішної життєдіяльності. Одним з головних завдань Програми є зорієнтувати виховні системи на визнання пріоритету духовно-морального розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Педагогічний аспект проблеми має витоки з джерел народної педагогіки, ідей вітчизняних мислителів Б.Грінченка,

М.Драгоманова, С.Русової, Г.Сковороди, П.Юркевича та гуманістичного досвіду А.Макаренка, В.Сухомлинського

М.Писарева, К.Ушинського. В їх творчості глибоко розкриті духовні витoki моралі про правду і справедливість, щастя і самопізнання. Загальновідома також програма становлення людської особистості А. Коменського, ідеї якої пронизували всю класичну педагогіку, гуманістичну за спрямованістю, що постійно збагачується новими науковими поглядами.

Проблеми нової освітньої концепції втілені у працях

Б.Андрущенка, І.Зязюна, В.Кременя, А. Кузьмінського,

С.Ніколаєнка, І.Підласого, О.Романовського, О.Сухомлинської. У російській педагогіці – у працях Б.Бім-Бада, Б.Борисєнкова,

Б.Гершунського, В.Давидова, Б.Лихачова, А.Столяренка. Аспекти духовно-морального розвитку особистості розглядаються в роботах І.Бєха, М.Боришевського, Д. Колесова, С. Кримського, Г. Шевченко, П. Щербаня та інших. У монографіях, статтях, збірниках наукових праць та навчально-методичних посібниках розглядаються актуальні питання сучасної педагогіки, обґрунтовуються нові підходи до освіти в контексті процесів модернізації та трансформації українського суспільства, виховання особистості студента в аспектах духовно-ціннісного виміру.

Означена нами проблема активно досліджується не лише психолого-педагогічною наукою, а й іншими науками, зокрема соціологією. Соціологи, Б. Нагорний, Л. Сокур'янська В. Соловей та інші, визначають ціннісні диференціації українського студентства, його духовність та культуру на межі ХХІ століття.

У період, коли колишня система виховання молоді «розвалена», склалася ситуація боротьби за «виживання» ВНЗ, питання виховання були забуті, що і дало конкретні негативні результати стану культури та духовності студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. Незважаючи на те, що сьогодні цій проблемі приділяється належна увага, залишається ще багато невирішених питань. І вирішити їх має педагогічна наука, що вважає процес духовно-ціннісного виховання надзвичайно важливим, здатним допомогти розробити нові структури значущих для молоді цінностей. На сьогодні ще досконалим не досліджений індивідуальний світ цінностей особистості – його критерії, доміанти, шляхи розвитку.

Формування мети статті (постановка завдання). Зважаючи на те, що культурні, моральні та духовні цінності виступають метою всього навчально-виховного процесу, існує необхідність у постійному корегуванні моральних орієнтирів і духовних засад молоді відповідно до того, що висуває саме життя. Тому мета роботи зумовлюється потребою в обґрунтуванні та усвідомленні особливостей формування духовно-ціннісних властивостей студентів та у визначенні специфіки процесу виховання у ВНЗ (з огляду на можливості однієї статті). А саме: розкрити тенденції, закономірності та сутність духовно-ціннісної функції вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Виховання – процес надзвичайно складний і багатогранний. Складність його зумовлена впливом багатьох як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Ще в 70-і роки минулого століття В. Сухомлинський зазначав, що у наше суспільство прийшла загальна освіченість і має прийти загальна вихованість [8,с.203]. Але виховання само по собі не може змінити суспільство і

особистість, не формуючи духовний світ людини, її культуру, суб'єктивне ставлення до об'єктивної дійсності. Розвиваючи певний діапазон здібностей і потреб людини, воно є важливою умовою формування духовної культури в цілому [12,с.3].

Сьогодні вчені, не залишаючи поза увагою постулат «Знання – це сила», висувають інший – «Знання – це гуманістично–орієнтована сила». Зокрема І. Бех говорить про необхідність духовно–значущої дії особистості, де фокусувалися б і педагогіка навчання, і педагогіка виховання [1,с.11].

Особливою актуальності набуває духовно–ціннісний вимір освіти й виховання, на який зорієнтовує АПН України, що має спиратися на особистість як головну цінність навчально–виховного процесу. Завдання вищої освіти – розробка моральних і духовних засад виховання студентів. Правда дехто вважає, що виховувати особистість у студентському віці вже не потрібно, що студенти досить дорослі люди зі своїми цінностями та поглядами. Але практика роботи у ВНЗ доводить, що це не зовсім так, адже незважаючи на дорослість в їх поглядах та поведінці є ще багато такого, що бажано було б відкинути і сформувані нові культурні та духовні цінності. Сьогодні у студентському середовищі помітне різке падіння моралі, спостерігаються випадки агресії, жорстокості, наркоманії тощо. Навіть знання, загальна ерудиція, ступінь інтелектуального розвитку ще не гарантують високу моральність та духовність студента. Хоча інтелект створює необхідні умови для розвитку особистості.

Соціологічні дослідження засвідчують, що мотиви і цінності сучасної молоді прямо протилежні мотивам і цінностям, що складають основу демократії: не рівноправність, а ієрархія, не переконання, а насильство, не співробітництво, а войовничий індивідуалізм. Така базова соціокультурна матриця молоді не залежить від матеріального стану, хоча найбільше виявляється серед так званої «золотої молоді» [6,с.214].

Мета формування студентства з високими духовними якостями вимагає наповнити всі ланки навчально–виховного процесу у ВНЗ новим змістом, що відображав би історію, культуру, літературу, мистецтво українського народу та інших народів світу. Пошуки шляхів радикальних змін у вихованні вимагають будувати всю культурно–виховну роботу так, щоб вона якомога повніше задовольняла духовні запити молоді, йшла назустріч їх інтересам. В основі формування у студентської молоді уявлень про цілі життя, духовні цінності, такі як ідеали, переконання, інтелектуальне осмислення світу лежить ідеологія гуманізму.

Фактори, що обумовлюють духовно–моральне ставлення й розвиток особистості студента, вчені поділяють на чотири групи: природні (або біологічні), соціально–культурні, педагогічні, духовні [3,с.150]. З аналізу філософської та психолого–педагогічної літератури випливає, що духовні цінності – це орієнтири в поведінці людини, що дають змогу оцінювати явища, мотиви і вчинки людей та формують уміння й навички моральної поведінки. Духовність є те, що дає відповідь на питання: «Нащо ти живеш?», «Яке твоє призначення?», «Що є добро, а що – зло?». Ми говоримо «душевна людина», «для душі», «зроблено з душею». Важливим підґрунтям духовності є **Віра, Надія і Любов**. Поряд з духовністю завжди йде мораль.

В. Сухомлинський вважав, що серцевиною моральності є обов'язок. «У людині, яку ми виховуємо, повинні бути святі істини і святі імена, святі принципи і святі незаперечні непорушні правила поведінки» [9,с.527].

Процес формування духовної культури особистості розвивається зі сфери внутрішнього світу людини, її морально–етичних позицій. Але між духовним і моральним є певна межа, світ духовності, духовне начало – це вище, що притаманне людині. Можна сказати, що духовність – це чистота душі людини, вільної від будь–якого зла. Окремі педагоги, зокрема А. Ахматов, І. Зязюн, пропонують увести термін «духовна педагогіка» чи «педагогіка духовності» або «одухотворена освіта», вищою метою якої є сприяння максимально ефективному духовному розвитку особистості, формування духовної культури через науку, мораль, релігію, мистецтво. Як

визначальний чинник життя особистості характеризує духовність

А. Кузнецова, розуміючи її як повагу до вищих сил, любов до людини як до досконального творіння Природи, знання того, що в кожному з нас живе Бог, і ми повинні усвідомлювати це [5,с.103].

Сьогодні багато педагогів визначають, що велику роль у духовному відродженні молоді має відігравати релігія, церква, православна педагогіка. Адже християнство вміщує весь набір ціннісних орієнтацій, релігія вчить про те, як слід жити людині, про мораль, совість, честь, обов'язок. «Все моє життя після прийняття віри дуже змінилося і збагатилося. Для мене неначе відкрилися двері в інший незвичний, благородний, величний світ, в якому я почав жити з багатьма новими турботами і глибокою тихою радістю. Відчув на собі, що путі Господні по відношенню до людини дійсно «неисповедимы», а сила Божої любові найбільша за все» [7с.12]. Ці слова належать професору, доктору технічних наук, в минулому ректору Волгоградського політехнічного інституту О. Половинкіну, який став священником. До цього кроку він прийшов, спостерігаючи за своїми студентами, їх мораллю та духовністю і розмірковуючи над шляхами виховання молоді.

Відірваність від релігії у ХХ ст. призвела до духовного спустошення суспільства, при цьому негативну роль відіграє телебачення, яке визначає поведінку молоді, пропагуючи вседозволеність та жорстокість. Тому дуже важливо, що МОН започаткувало, починаючи з загальноосвітньої школи, нові програми та курси, мета яких – виховання моралі та духовності учнів. В інструктивно-методичних рекомендаціях сказано, що «обов'язковою умовою соціально-економічного та духовно-морального прогресу нації, перетворення українського суспільства в розвинену цивілізовану націю є створення високодуховного середовища в суспільстві, формування у молодих поколінь високої моральної особистісної культури, добротворення та широкого людинолюбства» [4,с.8].

Науково-педагогічний підхід до виховання студентів передбачає необхідність зрозуміти їх як соціальну групу, яка відіграє значну роль в житті суспільства. Для того, щоб досягти певного результату у вихованні, необхідно першочергово дати оцінку сьогоденному рівню розвитку студентства, вивчити його особливості і вже потім накреслити шляхи формування особистості, її культури та духовності. «Якщо педагогіка хоче виховувати людину різнобічно, то вона повинна перш за все пізнати її також у всіх виявах» [11,с.237].

Формування культури та духовності, як частини соціального обличчя студента, вимагає різноманітних форм та методів виховання, активної діяльності. Потрібна педагогічно розроблена мета підготовки та виховання студента, що має бути визначена в детальному переліку знань, умінь, навичок, здібностей та якостей, які б характеризували не лише освіченість, а й вихованість студента. Звичайно, розробити таку програму можна, значно важче буде її виконати. Для поетапного розв'язання цієї проблеми в кінці 2005 р. були проведені загальні збори АПН з теми «Теорія і практика духовно-морального виховання дітей та молоді в Україні», на яких були розглянуті важливі питання духовно-морального виховання та запропоновано практичні кроки у розв'язанні зазначеної проблеми. Перед закладами освіти, організаторами та педагогами поставлено завдання – переорієнтуватися на формування інноваційного типу культури [10,с.2–7].

Процес формування духовних цінностей буде успішно функціонувати в разі забезпечення певних педагогічних умов. Це інтеграція міжпредметних зв'язків, використання аксіологічного та особистісно-діяльнісного підходів. В.Бутенко виділяє ще гносеологічний, креативний та діяльнісний чинники.

Відомо, що існує залежність духовного розвитку людини від того середовища, у якому вона знаходиться, навчається, спілкується. Головною функцією середовища у духовному процесі є гносеологічна. У процесі духовного розвитку важливо виявити креативну активність, пов'язану зі створенням власного образу дійсності, який людина повинна створити сама (ідеал, життєві пріоритети і цінності тощо). Саме це виявляє особливу роль та функцію креативного вияву духовності [2,с.128–129].

Виховання – це сумісна діяльність педагога і студента, результати якої залежать як від вихователя, так і від студента, від єдності, погоджуваності їхньої загальної діяльності. М.Пирогов вважав аксіомою, що кожен учитель тільки тоді відповідає своєму призначенню, якщо одночасно з викладанням виховує учнів. Однією з принципових умов щодо організації виховання у ВНЗ є так звана педагогіка співробітництва, основою якої є повага один до одного, вихователя до вихованця, партнерство. При цьому необхідно наголосити на активній ролі студентів у процесі виховання. Саме це дасть бажані результати.

У практичній діяльності центральне місце у виховному процесі належить системному підходу, який передбачає єдність основних завдань виховання, методів виховної роботи, тісну взаємодію всіх, хто бере участь у виховному процесі, а також контроль за ефективністю такої роботи. Форми і методи виховної роботи не повинні бути епізодичними, випадковими, а складати **єдину виховну систему** з чіткими цілями та завданнями. Обов'язковою умовою залишається диференційований підхід з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

У зв'язку з тим, що виховний процес є багатосуб'єктивним і в ньому беруть участь багато педагогів, він повинен бути скоординованим, кожен з педагогів має враховувати дії інших.

В.Сухомлинський писав, що в школі повинно бути «творче ядро педагогів, одухотворених великою гуманною ідеєю: у наших руках найбільша з усіх цінностей світу – Людина. Ми творимо Людину, як скульптор творить свою статую...» [6,с.478]. Одним із принципів процесу виховання духовності у студентів є перспективність, програма має визначити конкретний перелік усього, що потрібно утвердити в кожній особистості, зробити її духовно багатою.

У традиційній системі підготовки й виховання спеціалістів у ВНЗ більшість форм та методів розраховані на масовий чи груповий вплив. І дуже мало часу залишається для індивідуальної роботи – діалогу з викладачем, для обговорення своїх думок, міркувань. До негараздів нашого виховання відноситься захоплення словесними методами, а іноді слова розходяться з ділами.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку. Сьогодні, коли вища освіта стала важливою складовою процесу переходу до демократизації та гуманізації всього українського суспільства, особливого значення набуває духовно–ціннісний вимір освіти, коли оцінюється не лише обсяг отриманих студентами знань, а їх результативність, трансформація у світові пріоритети й цінності. Проблема ця досить складна, багатоаспектна і розрахована не на один рік.

Мету і завдання духовно–ціннісного виховання студентів, на нашу думку, можна сформулювати як такі, що:

- дозволяють максимально оволодіти культурними, моральними та духовними цінностями;
- розкривають внутрішній стан молоді людини, її здібності і потреби;
- сприяють становленню етичних норм та правил як провідних якостей особистості;
- стимулюють процес саморозвитку, самореалізації та устремління до вищих життєвих ідеалів і пріоритетів.

Зміст роботи ВНЗ має відображати духовні, культурні та матеріальні цінності суспільства і окремої особистості.

Що стосується перспективи подальшої розробки означеної проблеми, вважаємо за необхідне визначити конкретні шляхи відродження духовності студентів та їх ціннісних орієнтирів. Саме в цьому напрямку і працює автор.

Література:

1. Бех І. Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 10–13.
2. Бутенко В.Г. Формування духовної культури особистості як науково–педагогічна проблема // Педагогіка, психологія та медико–біологічні проблеми

фізичного виховання і спорту: Збірник наук. праць. За ред. Єрмакова С.С. – Харків–Донецьк, 2005. – №22. – С. 127–130.

3. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред. Г.П. Шевченко. – Луганськ, 2005. – №2. – 224с.

4. Інструктивно–методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у новому 2006/2007 навч. році: Етика та курси духовно – морального спрямування // Інформаційний збірник МОН. – 2006. – № 22–23–24. – С. 8–13.

5. Кузнецова А.Ф. Духовність людини як основна складова нової парадигми освіти // Ціннісні парадигми освіти. – К.: Вид. група «Основа», 2005. – С. 101–104.

6. Нагорный Б. «Это молодость мира, и его возводит молодым?» // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2007. – №2. – С. 211–214.

7. Половинкин А.И. Православная духовная культура. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. – 352с.

8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: В 5т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 53–206.

9. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: В 5т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 391–626.

10. Сухомлинська О.В. Духовно–моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики // Шлях освіти. – 2006. – №1. – С. 2–7.

11. Ушинский К.Д. Целовек как предмет воспитания // Избранные педагогические сочинения: В 2т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 229–547.

12. Формирование духовной культуры студенческой молодежи / Л.А. Аза, Н.А. Бечека, В.И. Казачков и др. – К.: Вища шк., 1990. – 110с.

Каліна К.

МОРАЛЬНІ ЗАПОВІДІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті вивчено та проаналізовано педагогічну спадщину видатного українського педагога В.О.Сухомлинського щодо питань морального виховання молодого покоління. Зі здобутку В.О.Сухомлинського автором виділені головні моральні заповіді педагога.

У роки незалежності України у моральному вихованні молоді відбуваються певні негативні процеси, деформації. Невиправдано інтенсивно пропагується перевага матеріального над духовним, що призвело до послаблення у суспільстві морально–ціннісних орієнтирів. Отже, найбільш актуальною проблемою для українського суспільства на сьогодні є створення сприятливого середовища для духовного та морального розвитку особистості, формування і вдосконалення основних моральних норм, ідеалів, принципів, цінностей, правил поведінки студентської молоді в системі вищої освіти.

Як відомо, розвиток сучасної педагогічної думки неможливий без осмислення і усвідомлення досвіду минулих років. Особливий інтерес у цьому відношенні становить педагогічна спадщина визначного українського педагога В.О.Сухомлинського (1918-1970). Значення творчості педагога сьогодні актуалізуються, бо його педагогічні твори здатні зарадити та допомогти у вирішенні складних педагогічних проблем сучасності.

Вивчаючи педагогічну спадщину найкolorитнішого представника української педагогічної думки В.О.Сухомлинського, треба відмітити широку дослідженість різних напрямів його діяльності сучасними науковцями (М.Антоновець, А.Бойко, І.Зязюн, О.Лавроненко, Н.Побірченко, Є.Родчанін та інших). Незважаючи на велику кількість посилань, статей, дисертаційних досліджень спадщина В.О.Сухомлинського залишається до кінця не вивченою і не дослідженою. Таким чином, *мета статті* полягає у виокремленні зі спадщини В.О.Сухомлинського моральних заповідей для виховання молодого покоління з високою моральною свідомістю.

Як показало дослідження епістолярної спадщини педагога, майже всі його праці, твори пройняті моральними ідеями, які, за його справедливим переконанням,

посідають провідне місце у формуванні світогляду, поведінці, духовному світі молодшої особистості, її високої моральної культури.

Зокрема, В.Сухомлинський головне завдання морального виховання вбачав в утвердженні найважливішого морального принципу: «Чим людяніше, свідоміше ти дотримуєшся свого обов'язку перед людьми, тим більше береш ти з невичерпного джерела справжнього людського щастя – свободи» [1, с.185]. Треба зазначити, що у статті «Слово вчителя в моральному вихованні» В.Сухомлинський виділив дев'ять ефективних прийомів морального виховання учнів, якими повинні керуватися вчителі під час формування моральних якостей у своїх вихованців [2, с.321–330]. Це:

1) **роз'яснення моральної істини**, правила, норми, під час якого вихователь звертається до внутрішнього світу вихованця, прагне добитися того, щоб він самостійно аналізував свій вчинок, якусь рису, побачив себе очима інших;

2) **навіювання, переконання** педагог учить розмірковувати вголос, ділиться своїми сумнівами, звертається за порадою до учнів, запрошує до спільних роздумів;

3) **уведення учнів у світ боротьби моральних ідей** – прийом активізації мислення підлітків за допомогою виявлення протилежних ідей, принципів, тенденцій;

4) **спонування** вихованців до творчого виконання завдання, роботи, подолання труднощів, до тривалого зосередження вольових і розумових сил для досягнення мети. В основі цього метода зажди лежить безпосереднє звертання до почуття власної гідності, до здорового самолюбства учня;

5) **похвала, заохочення** має дуже велику виховну силу: зростає почуття гідності, впевненість, виникає бажання робити ще краще;

6) **покарання** перевиховує тільки тоді, коли в чомусь переконує, примушує замислитись над власною поведінкою;

7) **виявлення недовіри** – це один з найгостріших інструментів виховання. Недовір'я може мати потрібний педагогічний вплив за умови суворого індивідуального застосування. Недопустимо виявлення недовіри кільком учням, а тим більше всьому колективу;

8) **моральна підготовка учнівського колективу**, яка полягає, насамперед, у вихованні непримиренності, нетерпимості до ледарства, дармоїдства, недисциплінованості та розпущеності;

9) **заборона** – це один з дуже ефективних прийомів за умови його вмілого застосування. Заборона – якщо за нею стоїть моральний авторитет того, хто забороняє, – запобігає багатьом лихам – «марнуванню» життя, необґрунтованим претензіям юнаків на матеріальні блага, не заслужені власною працею тощо [2, с.322–327].

Треба відмітити, що особливе місце у науково–теоретичній спадщині В.О.Сухомлинського займає художньо–естетичне трактування педагогічної проблематики. Так, у переважній більшості випадків вона використовувалась педагогом як специфічна форма розробленої ним особисто системи виховання, особливо у розв'язанні питань морального виховання молоді.

Відзначимо нетрадиційний підхід науковця до вирішення зазначеної проблеми: він обрав шлях педагогічної етики – науки про формування моральних засад людської особистості. В.О.Сухомлинський включив категорії етики (обов'язок, гідність, честь, добро, свобода тощо) до структури педагогічної науки, надав їм педагогічного змісту, наповнив широким істинно гуманним почуттям.

Так, про обов'язок та гідність особистості В.О.Сухомлинський писав: «Обов'язок перед Батьківщиною – святиня людини. Від нас, батьків та матерів, від вихователів залежить, щоб кожний юний громадянин дорожив цією святинєю, як дорожить чесна людина своїм добрим ім'ям, гідністю своєї сім'ї. Громадянські думки, почуття, переживання, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність – це основа людської гідності» [5, с.219].

Розкриваючи сутність поняття «добро» педагог писав: «Добро – це думка, помножена на волю, тільки за цієї умови матимемо непримиренність до зла, – а це і є сама суть добра. Те, що повинно стати моральною серцевиною твоєї особистості, – моральна чистота, благородність, непримиренність до зла – залежить від того, як ідея добра стане твоїм переконанням, суттю твоєї душі... Мета виховання полягає у тому,

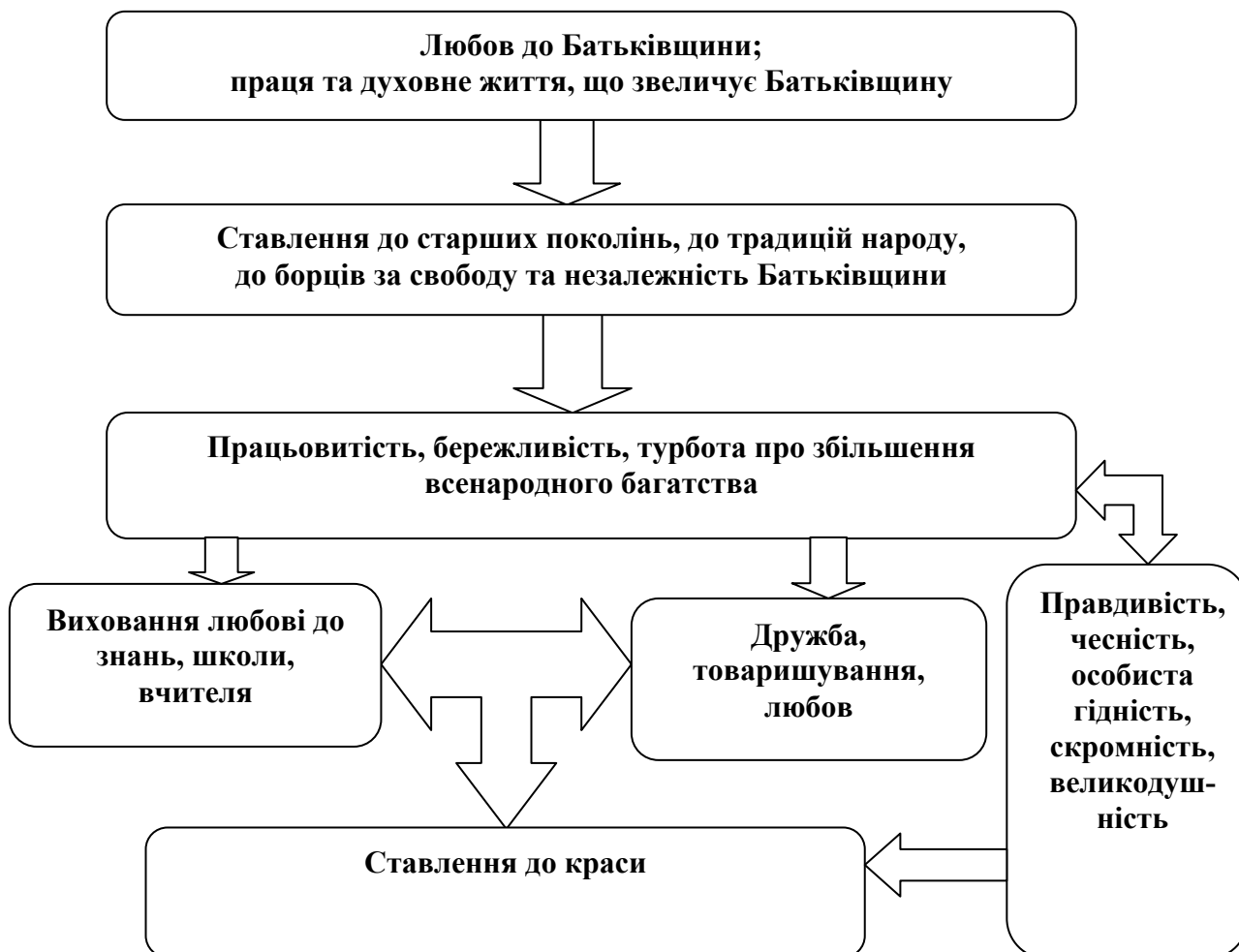
щоб морально вдосконалюючись, людина у своїх взаємовідносинах з іншими людьми перемагала зло» [1,с.230].

Випереджаючи час, В.О.Сухомлинський в авторитарних умовах намагався виховувати вільну особистість: «Виховання людської особистості – це насамперед процес виховання власної гідності...» [2,с.246]. Видатний педагог розглядав свободу як мету, до якої треба прямувати, створюючи певні умови, враховуючи вікові й індивідуальні особливості. З цього приводу він зазначав:«Справжнє самоутвердження людини...це внутрішня, духовна самостійність» [2,с.255]. Відмітимо, що ідеалом В.О.Сухомлинського була вільна особистість, особистість високої духовності.

Взагалі треба відмітити, що своєю діяльністю педагог сповідував народні традиції любові та турботи батьків про дітей, народне розуміння добра, совісті, щастя, моральні цінності сім'ї; закликав продовжувати себе в дітях; високо цінував скарби рідного слова; пам'ятки свого народу. В.О.Сухомлинський стверджував: «Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості. Якби у нас не було постійного духовного спілкування з людьми, ми не могли б успішно вчити і виховувати молоде покоління» [2, с.255].

Таким чином, можна стверджувати, що дані В.О.Сухомлинським тлумачення етичним категоріям закріпилися у моральних нормах, які є провідними у визначенні характеру поведінки особистості.

Цінні думки з проблеми морального виховання педагог висловив у роботі «Моральні заповіді дитинства та юності»[4], в якій дав власні, зрозумілі юнацтву, прості визначення таким поняттям, як рідна мова; Батьківщина; знання; повага до дівчини, жінки, матері; праця; радість буття; пошана матері й батька; дитинство. У викладенні матеріалу В.О.Сухомлинський слідував такій схемі:



Також треба зазначити, що у дану працю педагог включив найбільш яскраві твори своїх вихованців щодо зазначеної тематики.

Згідно проблеми що вивчається, необхідно зупинитися на роботі В.О.Сухомлинського «Як виховати справжню людину» [1,с.202–256]. Дана праця складається з настанов, бесід, повчань, заповідей педагога. Її органічним продовженням стали казки, легенди, сказання, оповідання, що розкривають сутність проблеми моральності. Ці художні мініатюри увійшли до «Хрестоматії з етики», в якій через художні образи В.О.Сухомлинський розглянув проблеми формування у молодого покоління моральної свідомості, моральних стосунків, моральної діяльності, моральних цінностей, тобто всі сторони морально зрілої особистості. Весь цей комплекс питань морального виховання молоді В.О.Сухомлинський згрупував у 8 розділах:

1. «Краса – радість життя». До цього розділу увійшли твори, які стосуються краси людських вчинків, поваги та любові до природи, оточуючого середовища. На прикладі цих оповідань педагог розглядав моральні категорії краси в природному та суспільному значенні;

2. До розділу «Людина – це сила духу» увійшли мініатюри, що розкривають силу духу народу, його героїзм, патріотизм, гуманізм, моральну відповідальність;

3. Розділ «Людина – вища цінність» містить оповідання, присвячені таким людським якостям, як вірність обов'язку людини перед іншою людиною, ідеєю любові, добра, поваги до інших людей, вміння відчувати, співчувати іншим. Тут В.О.Сухомлинський робить справедливий висновок про те, що моральний обов'язок людини – боротися та відстоювати власні інтереси, переконання, цінності та інтереси своєї держави.

4. Розділ «Повага та пошана старших – закон нашого життя» містить казки й оповідання про ставлення до бабусі й дідуся, мати й батька, життя самотніх старих людей. Згідно поглядів В.О.Сухомлинського, саме це ставлення є основою всіх моральних почуттів особистості.

5. У розділі «Подорож до джерел думки» розкривається роль і значення школи, знань, учителя в процесі становлення особистості.

6. Розділ «Людина залишає себе передусім в людині» містить мініатюри, які розкривають сутність смислу життя, дитячої дружби. Автор показує, що у житті поряд із добром є зло, горе, біда, страждання, показує, що треба боротися і протистояти життєвим негараздам.

7. Розділ «Гармонія праці, щастя й обов'язку» складається з новел, у яких праця розглядається як основний скульптор особистості, найважливіший засіб морального виховання.

8. Розділ «Розвивай у собі чуйність» присвячений питанням формування сумлінності як категорії моральності, прояву її у вчинках, діяльності. Педагогічна спрямованість цього розділу – це виховання у молоді таких рис характеру, як чесність, сміливість, порядність, самоповага та повага до інших людей, сором'язливість, уважність, чуйність тощо.

На наш погляд, останній розділ може виступати своєрідним підсумком у моральному вихованні молоді особистості, бо, за глибоким переконанням В.О.Сухомлинського, виховання почуттів – «це, мабуть, квітка в саду, яка найтонше пахне» і потребує найбільшої турботи та обережності.

Взагалі треба відмітити, що всі теми розділів слідує одній меті – вихованню особистості з активною життєвою позицією та високими моральними цінностями. Структура хрестоматії відповідає віку, інтересам, матеріал кожного розділу поступово ускладнюється. Варто відмітити особливість викладення матеріалу, яка полягає в тому, що викладення матеріалу здійснюється за принципом «від простого до складного», що, за вірним переконанням автора, сприяє розвитку не тільки моральних якостей дитини, а й її розумових здібностей, вміння аналізувати, робити висновки, обирати вірне та істинне для себе.

Проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що В.О.Сухомлинський не тільки закликав своїх вихованців до високої моральності, але своїм ставленням до людей, до суспільного обов'язку, праці був їй зразком: «Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись у єдине ціле, проявляються у високоморальному вчинку» [3].

Отже, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського є підґрунтям для виховання молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства, бо вона сприяє залученню молодого покоління до загальнолюдських моральних, національних цінностей та сприяє прискоренню інтеграції системи освіти України в європейську.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В. 5–ти томах. – Т.2. – К.: «Радянська школа». 1977. – 436с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В. 5–ти томах. – Т.5. Статті. – К.: «Радянська школа», 1977. – 639с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5–ти томах. – Т.1. – С. 218.
4. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства й юності – К.: «Прапор», 1980. – 120с.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1975. – 342с.

Патлачук В.

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ВИХОВАННЯ УЧНІВ

В статті обґрунтовується необхідність розробки у сучасних умовах програми виховання учнів. Програма виховання – це не простий набір властивостей і якостей, які необхідно прищеплювати в дітей. Програма – це конкретні дії й кроки, відповідно до поставленої мети, які обумовлюють одержання тих чи інших результатів. Звідси необхідно розробляти відповідні програми, які будуть забезпечувати відповідний розумовий, моральний, естетичний, трудовий і фізичний розвиток, містити конкретні кроки й дії, спрямовані на досягнення визначеного рівня такого розвитку

Ключові слова: виховання, програма виховання, розумовий, моральний, естетичний, трудовий і фізичний розвиток.

Постановка проблеми... Процеси і події, що відбуваються нині в середній загальноосвітній школі України показують, що прийшов час знову повернутися до усвідомлення і рішення однієї з фундаментальних проблем педагогіки – розробки програми виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження... У 60–70–і програму виховання протягом майже десяти років розробляв науково–дослідний інститут АПН СРСР під керівництвом теоретика морального виховання І.С.Мар'єнко. І вона була майже завершена, – охоплюючи зміст виховної роботи від першого класу до випускного, – але виявилася незатребуваною шкільною практикою.

Повний її провал можна пояснити двома причинами. По–перше, вона була надлишковим доваженням до навчального процесу і не підкріплювалася ні фінансово, ні організаційно. І, по–друге, вона зводилася до перерахування тих моральних властивостей і якостей, які необхідно формувати в дітей з 1–го по 10–й клас включно в основному за рахунок проведення так званої виховної роботи.

У сучасному розумінні програма виховання не може бути простим набором тих властивостей і якостей, які необхідно прищеплювати в дітей на тому чи іншому віковому етапі життя. Програма – це не наміри, бажання чи чекання, а конкретні дії й кроки, відповідно до поставленої мети, і які обумовлюють одержання тих чи інших результатів.

Звідси і випливає, що відповідно до мети виховання розробляються відповідні програми, які здатні будуть забезпечувати відповідний розумовий, моральний,

естетичний, трудовий і фізичний розвиток, містити конкретні кроки й дії, спрямовані на досягнення визначеного рівня такого розвитку.

Перший крок – це складання загального розрахункового плану годин по реалізації мети виховання, який повинен бути співвіднесеним із законодавчим і правовим полем і віковими ступенями розвитку особистості.

Другий крок, пов'язаний з конкретизацією змісту кожної програми окремо і виділенням складових компонентів, що утворюють сукупний потенціал (розумовий, моральний, естетичний, трудовий, фізичний).

Третій крок – це виділення й перерахування конкретних умов і режиму як найбільш сприятливих для вільного розвитку того чи іншого сукупного потенціалу особистості і його складових.

Четвертий крок – визначення умовної розділової межі у змісті програми, одна частина якої (основна) передбачає реалізацію засобами навчання й освіти й одержує відповідно подальшу конкретизацію в освітніх програмах – обов'язкових і на вибір, а друга частина – вибіркова за бажанням самих учнів. Друга частина виноситься за межі навчання і є супутньою.

П'ятий крок – виділення й рекомендації найбільш прийнятних організаційних форм і технологій реалізації змісту програми, що максимально наближаються до риси сприяння і які узгоджуються з правами особистості і її внутрішніми законами розвитку.

Безсумнівно, реальне здійснення цих кроків – справа фахівців. Але деякі контури цих кроків щодо кожного потенціалу не заважає осмислити.

Почнемо з програмного забезпечення сприятливих умов і режиму для вільного розвитку **розумового** (інтелектуального) потенціалу особистості. У тришаровій структурі особистості він лежить у проміжному шарі – психічному. Перш ніж охарактеризувати склад компонентів даного потенціалу, необхідно попередньо визначити зміст самого терміну «потенціал». Воно є похідним від слова «потенція». У словниковому тлумаченні – це сховані сили, здатні виконувати деяку роботу.

Приховані сили чи потенції у структурі людини закладені в кожному шарі – біологічному, психічному, соціальному. Джерелом же прихованих сил є біоелектрична енергія, що накопичується на основі біологічних процесів, що відбуваються – поділу й утворення кліток і т.д. Вона поповнює енергію почуттів і мислительних процесів. Останні, у свою чергу, поповнює енергію волі й духу.

Сукупність прихованих сил і утворює деякий потенціал. У даному випадку мова йде про розумовий потенціал, здатний виконувати ту чи іншу розумову роботу. У ході її витрачаються запаси накопиченої психічної енергії, які, у свою чергу, повинні безперервно, знову й знову, відновлюватися й накопичуватися. Отже, процеси накопичення енергії й витрати надлишкової лежать в основі вільного розвитку розумового потенціалу.

Можна припустити, що цей потенціал, як найбільш схований, таїть у собі невичерпні ресурси й можливості. Як вважають багато фахівців, людина витрачає за своє життя в середньому лише одну десяту частину цих ресурсів. Усе питання і полягає в тому, як допомогти особистості на етапі її росту і становлення використовувати їх якомога повніше у процесі виховання, створюючи для цього найбільш сприятливі умови й режим життя й діяльності.

Таким чином, визначивши зміст поняття «потенціал» як сукупність деяких прихованих сил і усвідомлюючи їх внутрішню природу й механізми функціонування, продовжимо обговорення другого кроку у розробці програм виховання, орієнтованих на вільний розвиток того чи іншого потенціалу. Розглянемо склад кожного з них.

Складові компоненти **розумового потенціалу**

- придбані наукові знання та знання, що здобуваються, пізнавальні і навчальні уміння;
- придбаний досвід і досвід, що здобувається знову, репродуктивного і творчого мислення;

- наявні і знову наповнювані пізнавальні інтереси, бажання, потреби, і способи їхнього задоволення;

- світовідчування, світосприймання і світогляд, що накопичуються.

Складові компоненти **морального потенціалу**

- придбані знання і знання, що здобуваються, по основах моралі і права;

- моральні уміння, навички і звички;

- культура моральної поведінки і відносин з людьми;

- моральні переконання.

Складові компоненти **естетичного потенціалу**

- придбані знання і знання, що здобуваються, по основах естетики й основних видів мистецтв;

- естетичні інтереси, потреби і способи їхнього задоволення;

- естетичні уміння, навички, смаки і звички у сфері основних видів мистецтв;

- наявний і передбачуваний досвід по створенню і відтворенню прекрасного в побуті, житті й в основних видах мистецтв.

Складові компоненти **трудового потенціалу**

- придбані знання і знання, що здобуваються, по основах фізичної і продуктивної праці;

- інтереси, потреби у трудовій діяльності і способи їхнього задоволення;

- трудові уміння і навички у різноманітних сферах праці;

- наявний досвід і досвід, що здобувається, у самостійній праці по самообслуговуванню і різним сферам виробництва.

Складові компоненти **фізичного потенціалу**

- придбані знання і знання, що здобуваються, по основах особової гігієни, здоров'я, фізкультури і спорту;

- інтереси, потреби до фізкультури і спорту, і способи їхнього задоволення;

- фізкультурні і спортивні уміння, навички і звички;

- наявний досвід і досвід фізкультурно–спортивної діяльності, що здобувається.

Представлені вище складові компоненти розумового, морального, естетичного, трудового і фізичного потенціалу є основою для розгортання конкретного змісту виховання, орієнтованого на віковій ступені особистості учня – молодший вік, середній і старший, а далі усередині кожного віку окремо на кожний рік.

Основними принципами добору змісту можуть слугувати уже відомі принципи науковості, посильності, послідовності та ін. При визначенні повноти й обсягу змісту виховання і його складових частин доцільно додержуватися таких критеріїв: необхідності і достатності; урівноваженості (збалансованості) основних навантажень на кожен потенціал окремо і на їхні складові компоненти; відповідності обсягу змісту встановленому розрахунковому плану навантажень у годинах по реалізації мети виховання .

Роблячи третій крок при розробці програм виховання, доцільно виділити і перелічити ті умови й режим, що можуть бути найбільш сприятливими для вільного розвитку особистості і її складових. До числа **загальних умов** можна віднести: фінансові, матеріальні, кадрові; умови свободи вибору і без вибору; умови в школі і поза школою, у класі і поза ним; у процесі навчання і поза ним.

До **загального режиму** життя відносяться: режим сну, праці і відпочинку, режим харчування, режим навантажень – інтелектуальних, емоційно–духовних, фізичних. Специфічні умови й режим:

- у програмі **розумового виховання**: режим збалансованих навантажень на пам'ять, творче мислення й почуття; режим слухання; режим читання; режим говоріння; режим писання; режим завчання; режим пошуку;

- у програмі **морального виховання**: режим моральної поведінки, моральних і правових відносин і вчинків;

- у програмі *естетичного виховання*: режим естетики поведінки, побуту й відносин;
- у програмі *трудового виховання*: режим праці в побуті і різних сферах господарства й виробництва;
- у програмі *фізичного виховання*: режим щоденної ранкової зарядки; режим фізкультурних і спортивних занять.

На четвертому кроці розробляється зміст програми з обліком виділених і рекомендованих умов і режиму сприяння, а також проводиться умовна межа, що розділяє зміст на дві складові частини. Одна з них (більша частина змісту) реалізується засобами навчання й освіти і, відповідно одержує подальший розвиток і конкретизацію в освітніх програмах. Друга частина реалізується засобами повної свободи вибору поза навчанням, тобто за його межами.

На п'ятому кроці, як зазначалося вище, здійснюється розробка організаційних форм, методів і технологій по реалізації мети й змісту виховання як у цілому, так і складових частин і компонентів. До числа загальних форм виховання можна віднести: індивідуальні і колективні, класні і позакласні, шкільні і позашкільні, постійні й тимчасові й ін.; а до числа специфічних – клубні, театральні, студійні, самодіяльні по вільному вибору і обов'язкові – навчальні цикли, заняття, ігри й ін.

До числа основних методів виховання варто віднести такі методи як роз'яснення і метод вибору найбільш сприятливих умов і режиму життя, діяльності і відпочинку для вільного розвитку потенціалу особистості; методи організації і здійснення обраних умов і режиму життя, праці й відпочинку, їхнього стимулювання і постійної підтримки. Крім того, можуть рекомендуватися і загальновідомі методи переконання, приучення, особового приклада й інші.

Що стосується специфічних методів – окремо розумового виховання, морального, естетичного, трудового, фізичного, – то в педагогічній літературі й у шкільній практиці з погляду теорії про них говориться дуже мало. Фактично дана проблема ще чекає своїх дослідників, але ряд деяких специфічних методів хочеться назвати. Так, до специфічних методів

- *розумового виховання* можна віднести методи залучення учнів до самостійного читання різноманітної дитячої літератури; прилучення й приучення їх до рішення доступних інтелектуальних задач і аналітичної діяльності й ін.;

- *морального виховання* методи залучення дітей до аналізу своїх вчинків, поведінки і життя з погляду моралі і права; методи стимулювання моральних почуттів совісності, доброти, співпереживання й співучасті; методи організації прийняття самостійних вольових рішень і прилучення до усвідомлення своїх прав і можливостей та ін.;

- *естетичного виховання* методи залучення дітей до світу прекрасного в житті і мистецтві; методи приучення дітей до створення прекрасного в побуті, житті й мистецтві;

- *трудового виховання* методи залучення дітей до праці по самообслуговуванню, а також до посильної побутової і різноманітної продуктивної праці; методи стимулювання й культивування потреби в трудовій діяльності;

- *фізичного виховання*: методи прилучення дітей до щоденної ранкової фізичної зарядки; методи залучення дітей у різні спортивні заняття й ін.

Перераховані вище специфічні методи виховання не вичерпують усього їхнього різноманіття й багатства.

Низка й послідовність використання організаційних форм і методів виховання в різних комбінаціях і сполученнях утворюють ту чи іншу технологію. До числа загальних технологій можна віднести: тверді і гнучкі, тимчасові і постійні, обов'язкові і на вибір і ін.

Поряд із загальними формами, методами й технологіями виховання у програму закладаються і специфічні, зумовлені особливостями розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного виховання. Вони також повинні

одержати подальший розвиток і конкретизацію при розробці обов'язкових освітніх програм і програм на вибір, орієнтованих на процес навчання, і програм тільки на вибір, що виносяться за межі навчання.

Вибір організаційних форм, методів і технологій виховання, розроблених і тих, що рекомендуються в програмі виховання, повинен задовольняти вимогам демократичного і правового характеру виховання, з одного боку, і вимогам найбільшого психолого–педагогічного сприяння для вільного розвитку особистості учня з урахуванням його віку й індивідуальних можливостей – з іншого.

Висновки... Таким чином, розробка конкретного змісту програми виховання і її складових частин – справа трудомістка і принципово нова. Ми окреслили лише основні контури її побудови відповідно до загальної теорії педагогіки і теорії виховання як базисних й методологічних основ.

ПСИХОЛОГІЯ

Білозуб Л.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема формування національної свідомості учнівської молоді, яка є предметом наукових досліджень українських і зарубіжних учених. Автор статті аналізує психолого–педагогічні особливості розвитку учнівської молоді, як основні аспекти виховання громадянина України.

Ключові слова: *учнівська молодь, національна свідомість, психолого–педагогічні аспекти, особливості розвитку особистості, національний ідеал, національний характер.*

Проблема формування національної свідомості залежить від осмислення психолого–педагогічних особливостей розвитку учнівської молоді. На думку багатьох фахівців в галузі психології індивідуальних властивостей, індивідуально–типологічні прояви нервових процесів не можуть бути позитивними чи негативними, створюють індивідуально – неповторний стиль реагування. Індивідуальні особливості визначають формально–динамічні аспекти поведінки особистості й, лише включаючись в діяльність, впливають на становлення особистості, у тому числі на становлення свідомості [1–3].

Розглядаючи особистість як конкретний людський індивід із притаманними йому своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, які в кожного виявляються по–різному, С.Максименко робить висновок, що психологічну та соціальну сутність особистості визначає її належність до певного суспільства, включеність у певну систему суспільних відносин [2,87].

Крім вищенаведених, до детермінації становлення особистості учнівської молоді включаються результати розвитку дитини, що були досягнуті на попередніх стадіях, тобто вікові психологічні новоутворення [8]. Центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості, Нерідко на позначення цього феномена використовують поняття «ідентичність» – усвідомлена індивідом самототожність. Внутрішнє чуття ідентичності (Его–ідентичності) допомагає визначити напрям, цілі і зміст майбутнього життя молодої людини., За твердженням Е. Еріксона, формування його є головним завданням та найважливішою проблемою юності. За положення Е.Еріксона про «ідентичність особистості» як центральної властивості людини, що сигналізує їй про нерозривний зв'язок з навколишнім соціальним світом, ідентичність особистості виявляється у центрованості людині на себе, в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визначенні цінності людини та її соціальної ролі [11]. Формування національної свідомості пов'язане з пошуком власної ідентичності. Проблема особистісної національної ідентичності є предметом наукового аналізу українських (С.Д.Максименко, В.М.Павленко, С.О.Таглін, М.О.Шульга та ін.) та зарубіжних учених (Е.Еріксон, Дж.Марш, Ж.Піаже та ін.). Спільним для цих досліджень є ідея про те, що процес розвитку національної ідентичності старшокласників зумовлений їхнім інтересом до моральних проблем.

Водночас, Е.Еріксон підкреслює, що старший шкільний вік супроводжується кризою ідентичності (рольове змішання), яка полягає у нездатності молодих людей досягнути особистої ідентичності. Лише за умови успішного подолання відповідних проблем та вирішення завдань юнак переходить від пошуку себе до практичної самореалізації. Натомість, нерозв'язаність цих завдань зумовлює формування у молодих людей "неадекватної ідентичності", показниками якої є: уникнення тісних міжособистісних стосунків через страх втратити у них власну ідентичність, що

нерідко призводить до формалізації стосунків та самоізоляції; розмиття часу, що нівелює спроможність будувати плани на майбутнє, страх ставати дорослим, страх змін; розмиття здатності до продуктивної діяльності, невміння мобілізувати внутрішні ресурси у будь-якій роботі чи навчанні; негативна ідентичність, що виявляється у відмові від самовизначення і виборі негативних зразків для наслідування. Втрата почуття ідентичності часто виражається у зневажливому та ворожому неприйнятті тієї ролі, яка вважається нормативною в родині або в найближчому оточенні

У теорії розвитку особистості Е.Еріксона саме юнацький вік вважається дуже важливим періодом у психосоціальному розвитку людини. Вже не дитина, але ще й не дорослий, підліток зустрічається з різними соціальними вимогами і новими ролями, що й становить основу завдання, яке виникає перед людиною у цьому віці [11].

У своїх дослідженнях Дж.Марш виокремлює чотири етапи розвитку адекватної ідентичності, детерміновані рівнем професійного, релігійного та політичного самовизначення молодих людей: невизначена, розмита ідентичність (коли індивід ще не виробив певних чітких переконань, не вибрав професії й не зіткнувся із проблемою кризи ідентичності); передчасна ідентифікація (коли індивід включився до певної системи взаємостосунків, але не з власної волі чи внаслідок пережитої кризи та випробування, а під впливом прикладу або авторитету); мораторій (коли індивід перебуває в процесі нормативної кризи самовизначення, вибираючи з численних варіантів той єдиний, який можна вважати власним); зріла ідентичність (коли криза самовизначення завершена, індивід від пошуку себе перейшов до практичної реалізації) [6,68].

Для осмислення процесу розвитку національної свідомості на особистісному рівні молоді людини важливою є концепція Ж.Піаже, положення якої розкривають ідею про залежність етапів становлення національної свідомості особистості з етапами її психічного розвитку. Вчений розглядає розвиток етнічної ідентичності, насамперед, як створення "когнітивних моделей", відповіддю на які є етнічні почуття. Результатом процесу становлення етнічної ідентичності в учнівської молоді виступають емоційно-оцінні судження щодо своєї етнічної групи [6].

Нівелювання етнічних цінностей та традицій у багатокультурному соціумі за радянської доби негативно позначилося на міжнаціональних взаєминах та розвитку національної свідомості молоді. Замість виховання міжетнічної толерантності та етнічної ідентичності, відбувалося їхнє руйнування. В результаті представники різних етносів майже втратили здатність до етнічної ідентифікації. Тому, в умовах утвердження державної незалежності важливим є виховання у будь-якої етнонаціональної особистості здатності до ідентифікації на засадах етнічної приналежності, української державності та патріотизму. Розвиток національної свідомості учнівської молоді супроводжується формуванням світоглядних засад, що позначається на всіх психічних процесах і функціях. Саме в цей період дозрівають когнітивні та особистісні передумови становлення світогляду. У період юності не лише збільшується обсяг знань, а й значно розширюється кругозір учнів, з'являються теоретичні інтереси і потреби звести багатоманітні факти до загальних принципів, які дають розуміння не лише фізичного світу, але й морально-духовного життя людини. Допитливість учнівської молоді переростає в усвідомлене задоволення процесом мислення та пізнання, свідоме прагнення до творчої інтелектуальної праці, що виступають передумовами формування системи знань, розвитку теоретичного мислення, збагачення індивідуального ментального досвіду юнаків та дівчат [2].

Оскільки факторами формування світогляду учнівської молоді, їх ідейно-політичних, моральних та естетичних поглядів є зміст знань, які вони опановують у школі (характер навчальної діяльності, праці та участь у громадському житті), то надзвичайно важливим завданням є надання навчально-виховному процесу національного характеру, підпорядкованість його національним ідеалам та державно-

патріотичним викликом. Такий підхід сприяє усвідомленню старшокласниками себе часткою української спільноти, дає відчуття укоріненості в українську культуру.

Важливим елементом національного світогляду є переконання учня, тобто стійкі духовні утворення, які характеризуються спонукальною силою до конкретних справ і практичних дій. Переконаність учнів у національних пріоритетах мотивує активну патріотичну та громадянську позицію. Підґрунтям національних переконань виступає широкий діапазон знань про традиції та звичаї українського народу, його історію та культуру, про проблеми сучасного розвитку українства, критичне та свідоме ставлення до явищ і фактів дійсності.

У процесі виховання національної свідомості учнівської молоді важливого значення набуває емоційно–ціннісне ставлення до себе та до інших, детерміноване розвитком власної емоційної сфери. Порівняно з іншими віковими періодами, внутрішнє емоційне життя юнаків та дівчат є насиченим, різноманітним та диференційованим за відтінками почуттів. Переживання, пов'язані з усвідомленням своїх особливостей, своєї цінності, місця в колективі, ставлення інших людей, є активним внутрішнім чинником процесу інтеграції емоційно–ціннісного ставлення до себе та формування свідомості взагалі [7,161].

Відомий вітчизняний психолог С. Л. Рубінштейн розглядав особистість у контексті розроблених ним принципів детермінізму і єдності свідомості та діяльності. На його думку, особистість у з'ясуванні психічних процесів виступає як взаємопов'язана сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються усі зовнішні діяння. До цих внутрішніх умов належать і психічні явища – психічні властивості та стани особистості [7,95].

Видатний вітчизняний психолог О. М. Леонтьєв визначав особистість як цілісне утворення, яке є відносно пізнім продуктом суспільно–історичного й онтогенетичного розвитку людини. Вона виступає як результат інтеграції процесів, що здійснюють життєві відношення суб'єкта до об'єктивної дійсності. Ці відношення характеризуються подібністю своєї побудови і передбачають свідоме їх регулювання, тобто наявність свідомості, а на певних етапах – і самосвідомості суб'єкта [7,95].

За його концепцією видатний український психолог Г. С. Костюка, індивід стає суспільною істотою, особистістю в міру того, як у нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції [7,96].

Досліджуючи емоційно–ціннісну сферу свідомості, українські вчені (В.Зайчук, В.Клименко, С.Максименко, В.Соловієнко та ін.) підкреслюють, що у старшому шкільному віці змінюється форма вираження емоційних станів: інтенсивно розвивається відкритість до емоційних впливів, емпатичність, емоційна чутливість; знижується зовнішня експресія; зростає рівень свідомого самоконтролю та саморегуляції; багатшим стає внутрішнє емоційне життя [2,54]. Важливо відмітити, що емоційні стани в період ранньої юності стають стійкішими та усвідомленішими, оскільки на них впливають гормональні та фізіологічні процеси, соціальні фактори та умови виховання.

Аналізуючи особливості емоційно–чуттєвої сфери учнівської молоді, І.Кон звертає увагу на прояв та розвиток, так званих, "вищих почуттів": моральних, естетичних та інтелектуальних. Їхнє засвоєння трансформується у складну гамму моральних почуттів: відповідальність та обов'язок перед людьми, суспільством, здатність до співпереживання, потреба в дружбі та любові, почуття солідарності та патріотизму. Вчений підкреслює, що розвиток вищих почуттів – не лінійний процес: їх рівень і зміст тісно взаємопов'язані з індивідуально–особистісними якостями молоді людини, включаючи її свідомість [4].

У цілому, гармонійно розвинені почуття та емоційність є основою активності учнівської молоді, спонукають його до творчої діяльності та осмисленого ставлення до навколишнього світу. На думку вітчизняних педагогів різних часів (Г.Ващенко, Б.Грінченко, П.Ігнатенко, В.Поплужний, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сорока–Росинський, В.Сухомлинський та ін.), почуття відіграють важливу роль у

національному вихованні, оскільки у них проявляється ставлення до свого та інших народів.

Виняткового значення для розвитку національної свідомості учнівської набуває наявність національного ідеалу у процесі виховання, який розглядають як уявлення про найвищу досконалість, взірць, норму й найвищу мету, що визначає певний спосіб і характер дії людини. Пошуки ідеалу детерміновані прагненням юнаків та дівчат до самовизначення. У моральних національних ідеалах виявляється внутрішня позиція молодої людини як члена суспільства. Національні ідеали разом із потребою у самовизначенні й самоутвердженні допомагають старшим школярам програмувати і планувати свої життєві перспективи, знаходити засоби їх здійснення. Подолання суперечностей між вимогами усвідомленого ідеалу, що спонукають максимально й ефективно застосувати свої духовні й фізичні можливості на користь суспільства, і засобами реалізації цих вимог, за переконанням педагогів, є однією з умов формування національної свідомості учнів. Свою поведінку старшокласники намагаються будувати на основі свідомо обраних орієнтирів та норм. Тому в педагогічній практиці (В.Борисов, П.Горохівський, Г.Гуменюк, М.Дивидюк, С.Павх, Л.Паламарчук та ін.) пропонується особливу увагу приділяти формуванню такого навчально-виховного середовища, де учнівська молодь набуватиме глибоких знань про свою націю, її історичну долю та культурні надбання, що водночас сприяє пізнанню генетичних першовитоків свого народу, його національного характеру; формуванню світовідчуття та мислення; опануванню морально-етичними та естетичними нормами буття. Спільно ці знання виступають основою формування в учнівської молоді якості національно свідомої особистості.

Виховання національної свідомості формує характер учнівської молоді, тобто сукупність постійних індивідуально-психологічних властивостей, що – виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, ставленні до колективу, інших людей, праці, навколишньої дійсності та до самої себе [2, 295].

Становлення національного характеру учнівської молоді, на думку педагогів та психологів (М.Боришевський, О.Вишневський, О.Киричук, П.М'ясоїд, В.Романець, В.Кузь та ін.), вимагає від учителя врахування такої провідної закономірності його формування як процес активних стосунків індивіда зі світом. Завдяки цілеспрямованому вихованню цей процес стає керованим і забезпечує опанування учнями духовної культури суспільства та соціальними нормами. Процес виховання, що будується з урахуванням властивостей темпераменту, загальних та специфічних здібностей учнів, започатковує позитивне ставлення до взірців національної культури, інших націй та культур.

Отже, значення виховання на формування національної свідомості учнівської молоді залежить від системного цілеспрямованого та організованого впливу. Сформовані в процесі виховання національні потреби, ідеали, цінності, установки учнів складають основу його національної свідомості, формують здатність до самовиховання та саморегуляції вчинків та дій.

Література:

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования.– М.:Изд.–во МГУ,1984.–104с.
2. Загальна психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С.Д.Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко; За загальною редакцією академіка С.Д.Максименка – К.: Форум, 2000. –543с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология.–СПб.:Питер,2001.–464с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника.–М.:Просвещение,1982.–207с.
5. Павленко В.М., Таглін С.О. Етнопсихологія.–К.:Сфера,1999.–407с.
6. Пиаже Жан. Избранные психологические труды: Пер.с фр.и англ.– М.:Международ.пед.акад.,1994.–68с.

7. Психологія: Підручник/Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.: За ред. Ю.Л.Трофімова.– 2-е вид., стереотип.–К.: Либідь, 2000.–558с.
8. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб.–К.: Академвидав, 2005.–360с.
9. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии.–М.: ЧеРо, 2002. С.172–178
10. Шульга М.О. Про питання етнокультурної компетенції особи// Етнограф. спадщина і нац. відродження: Тези доп. та повідомлень міжнар. конф.–К., 1992.–с.98–100
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/А.В.Толстых (общ.ред. и пред.); А.Д. Андреева и др.(пер.с англ.).–М.: Прогресс, 1996.–344с.

Вейлерт Ю.

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ

В сучасних умовах питому вагу набирає проблеми створення умов для раннього виявлення і розвитку творчих здібностей і, в той же час, гуманістичного, соціально-орієнтовного виховання молодого покоління.

Розвиток творчих здібностей учнів передбачає впровадження в навчальну практику гуманістичного принципу організації освіти, коли в центрі навчально-виховного процесу знаходиться особистість учня з її потребами, інтересами і можливостями, а вчитель за допомогою педагогічних форм, методів і засобів виконує функцію „екранування”, щоб не допустити згубної дії зовнішніх чинників на розвиток творчих здібностей учнів, і певною мірою стимулює останні.

Ключові слова: *творчі здібності, знання, уміння, навички, обдарованість, інтелект, креативність.*

Постановка проблеми. Залучення учнів до творчої діяльності розкриває перед ними горизонти людських можливостей і сприяє правильному визначенню свого місця на широкому полі власних знань, умінь та здібностей. Це відбувається з тієї причини, що в творчості людина реалізує в усій повноті свої знання, уміння та здібності, а отже, отримує можливість випробувати себе в різних видах діяльності, що безумовно, сприяє правильному вибору професії.

Розвиток творчих здібностей дітей – важка і широкомасштабна задача (тут і відповідне виховання і освіта батьків, тут і відповідна підготовка вчителів та діяльність психолога). Основним підходом до виявлення творчих здібностей є організація комплексних заходів: медичних, фізіологічних, психологічних, педагогічних, спрямованих на вирішення цих завдань сім'єю і школою. Важливо використовувати різноманітні методики виявлення інтересів і здібностей дітей і далі спостерігати за їх успіхами.

Зміст такої роботи включає ряд завдань, а саме: сприяти розвитку кожної особистості; якомога раніше виявити творчі здібності кожної дитини і максимально сприяти їх розвитку, адже видатні природні здібності і, відповідно, потенційно можливі геніальні успіхи особистості мають із самого початку бути зосереджені на добро, тобто на користь людству, в цілому, кожного члена суспільства, окремо[1].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених дав змогу зробити висновок, що творчі здібності за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності порівняно з іншими людьми. Отже, творчі здібності виступають як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів конкретної діяльності.

Творчі здібності в дитячому віці можна розглядати як потенціал психологічного розвитку по відношенню до подальших етапів життєвого шляху особистості. Обдарованість конкретної дитини значною мірою умовна характеристика. Найзначніші здібності дитини не є прямим і достатнім показником його досягнень в майбутньому. Ознаки обдарованості, що проявляються в дитячі роки, навіть за самих, здавалося б, сприятливих умов можуть або поступово, або

вельми швидко зникнути. Врахування цієї обставини є необхідною умовою при організації практичної роботи з обдарованими дітьми[2].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження Л.С.Виготського, А.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, О.Т.Дьяченко, Н.Н.Палашної затвердили можливість формування творчих здібностей особистості на ранніх стадіях онтогенезу. Цими питаннями також займалися і Л.А.Венгер і Н.Н.Подд'яков, Н.Г.Салміна, Холтовська, Ж.Піаже, Е.І.Ігнат'єв, Д.Б.Богоявленська, С.Л.Рубінштейн і ін.

Психологічні принципи розвитку творчості у дітей молодшого шкільного віку висунули Н.Н.Подд'яков, Д.Н.Узнадзе, А.В.Запорожець, А.Матюшкін. Почесне місце у вітчизняній психології займають роботи Н.Лейтеса по вивченню психіки обдарованих дітей. Величезну роботу, як теоретик, виконав В.А.Моляко. Він глибоко вивчив проблеми психології творчості. Особливо цінна його розробка підходу до вивчення обдарованості, де він якнайповніше структурував це психологічне явище. Цікаві дослідження в області фізіології обдарованих, геніальних людей провів В.П.Ефроїмсон. Так само можна відзначити велику дослідницьку роботу Ю.З.Гильбуха. Разом з групою учених їм була розроблена диференційована система навчання, яка відкриває великі можливості для вияву індивідуальності дитини.

Психологічні моделі творчих здібностей особистості були розроблені і західними психологами: Дж.Гілфорд, Дж. Рензулі, П.Торренс. Проте доступ до праць цих авторів на жаль обмежений.

Науковий підхід до такого явища, як обдарованість, виник на початку ХХ ст., коли французькими дослідниками – психологом А. Бенє та лікарем Т. Сімоном – було розроблено першу шкалу, що дозволяє визначити рівень відхилень розумового розвитку дітей від вікової норми.

Обдарованістю на перших етапах вивчення цього явища наукою вважали, в першу чергу, найвищі показники інтелектуальної діяльності. Однією з підстав ототожнення інтелектуальної обдарованості з високими показниками за результатами тестування стало дослідження Л. Термена з допомогою тесту Станфорд–Біне, що було розпочато в Америці в 20–ті роки і завершено в 70–ті роки ХХ ст. Через свою тривалість у часі воно отримало назву «Каліфорнійський лонгітюд». У його межах у 1922 році із великої кількості дітей було відібрано близько 1500 учнів, які отримали за інтелектуальною шкалою Станфорд–Біне IQ 135–140 балів і більше, тобто найвищі результати.

Через 40 років цих інтелектуально обдарованих в дитинстві досліджуваних було знову вивчено з точки зору їхніх життєвих і професійних досягнень. Виявилось, що за такими критеріями, як кар'єрне зростання, здобуття наукових ступенів і звань, фінансове благополуччя, ця група в кілька разів випереджала інші. Вчені дійшли висновку про те, що значна частина дітей із високим IQ стали високопродуктивними в інтелектуальному та соціальному відношенні дорослими. Проте практично ніхто із кмітливих дітей, які взяли участь у лонгітюді, так і не стали видатними в своїй сфері творчими особистостями, тобто вони були лише добрими послідовниками та розробниками чужих наукових ідей і відкриттів.

Розуміння цього факту призвело до появи низки нових комплексних теорій інтелектуально–творчої обдарованості[7].

Розділення мислення Дж. Гілфордом на конвергентне і дивергентне поклало початок розведенню понять «інтелектуальна обдарованість» і «творча обдарованість».

Послідовники Л.Термена довели, що інтелектуальна обдарованість, що виявляється за системою *IQ* не може розглядатися як універсальна особова характеристика, що свідчить про можливість досягнення особою видатних результатів в творчості.

Відомий американський учений П.Торренс, спостерігаючи за своїми учнями прийшов до висновку, що успішні в творчій діяльності не ті діти, які добре вчаться та мають високий показник *IQ*. Для творчості потрібне щось інше. В розробленій

П.Торренсом концепції обдарованості має місце тріада: творчі здібності, творчі уміння, творча мотивація [6].

В.Н.Дружинін, аналізуючи підходи більшості вітчизняних і зарубіжних авторів до проблеми співвідношення інтелекту і креативності, виділяє три основні позиції. Перша позиція полягає у відмові від розділення цих функцій. Друга позиція будується на твердженні, що між інтелектом і креативністю існують порогові відносини: для вияву креативності потрібен інтелект не нижче середнього, «немає дурних креативів», але є «нетворчі інтелектуали». Третя позиція передбачає розуміння інтелекту і креативності як незалежних, ортогональних здібностей; в ході тестування креативності результати її вимірювання у дітей не залежать від рівня їх інтелекту [3].

Як бачимо, у фахівців немає єдності думок. Ця ситуація дуже характерна для сучасної психологічної науки в цілому.

В даний час найпопулярнішою вважається концепція розроблена американським ученим Дж. Рензуллі, згідно якої обдарованість є поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (перевищуючих середній рівень), креативності і наполегливості (мотивація, орієнтована на задачу). Окрім цього, в його моделі враховані: знання на основі досвіду (ерудиція) і сприятливе навколишнє середовище.

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається як динамічна характеристика (Ю.Д.Бабаєва, А.І.Савенков і ін.), тобто реально існуюча лише в русі, в розвитку.

Найцікавіший варіант такого рішення – «модель п'ятичинника» А.Гаккенбаума. Він підкреслює, що саме по собі наявність видатних інтелектуальних, творчих якостей не може гарантувати реалізацію особистості в творчій діяльності. Для цього потрібна взаємодія п'яти умов, які включають зовнішні і внутрішні чинники: загальні здібності; спеціальні здібності в конкретній області; спеціальні характеристики інтелектуального характеру, відповідні для конкретної області спеціальних здібностей (особові, вольові); стимулююче оточення, відповідне розвитку цих здібностей (сім'я, школа і ін.); випадкові чинники (опинитися в потрібному місці в потрібну годину)[4].

Проблема дитячої обдарованості є однією з актуальних проблем сучасної науки.

А.М.Матюшкін висунув таку структуру творчої обдарованості дитини: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність, що виражається у виявленні новою, постановці і вирішенні проблем; можливість генерування оригінальних рішень; прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що розвивають високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки. Запропонована концепція творчої обдарованості передбачає розробку і реалізацію спеціальних творчих програм на допомогу талановитим дітям і для створення умов розвитку їхнього творчого потенціалу.

О.Моляко виділив в системі творчого потенціалу наступні складові: завдатки, схильності, що виявляються в надмірній чутливості; інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність їх виявів, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до рішення і пошуку проблем; швидкість в засвоєнні нової інформації; схильність до постійних порівнянь, вироблення еталонів для подальшого відбору; вияв загального інтелекту; емоційне фарбування окремих процесів; вплив відчуттів на суб'єктивне оцінювання; систематичність в роботі; порівняльно більш швидке оволодіння уміннями, навиками, прийомами.

Обдарованість, на думку автора, виявляється через: домінування інтересів і мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; волю до успіху; запальне й естетичне задоволення від процесу і продуктів діяльності; розуміння суті проблеми, задачі, ситуації; несвідоме, інтуїтивне розв'язання проблеми („позалогічне”); стратегіальність в інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати

проекти); багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість).

О.Моляко виділяє основні типи творчої діяльності, надає орієнтири за якими можлива фіксація інтелекту та рівнів досягнень, а також типи емоційного реагування на виконання діяльності. Таким чином, запропонована структура описує різні типи обдарованості, їх характеристики[6].

Формування цілей статті (Постановка завдання). Вважається, що психологічна структура обдарованості дитини майже співпадає з основними структурними елементами, що характеризують творчість і її творчий розвиток. Зовнішні ознаки творчого розвитку різноманітні: у дитинстві вони, перш за все, виявляються в ранньому мовному й інтелектуальному розвитку, захопленні якою-небудь діяльністю (музикою, малюванням, читанням тощо), в допитливості та підвищеній дослідницькій активності.

Найбільш загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу дитини є її пізнавальна потреба. Саме вона складає психологічну основу домінантності пізнавальної мотивації.

Домінуюча пізнавальна мотивація у творчо обдарованої дитини виявляється, як правило, у формі дослідницької, пошукової активності, високої чутливості до визначення проблеми та в низьких порогах чутливості до новизни стимулу, відкриття нового в звичайному. Пізнавальна мотивація і дослідницька активність дитини виявляються у її високій вибірковості стосовно дослідження нового. Передбачається, що саме вона складає одну з основ розвитку загальних і спеціальних здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість наукових концепцій обдарованості пов'язують передумови її розвитку з творчими можливостями і здібностями людини, що визначаються як креативні. Креативність може виявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності. Вона може характеризувати особистість в цілому та (або) окремі її здібності. Творчі можливості учня прямо і безпосередньо не пов'язані з його здібністю до навчання. Творчість може стимулюватися не стільки різноманітністю наявного знання, скільки здатністю дитини сприймати нові ідеї, що надає їй можливість долати старі стереотипи.

Вважається що у віці близько восьми років дитина досягає приблизно 90% усіх своїх інтелектуальних можливостей, тобто мова іде про формування „об'єму”, який буде наповнюватись „змістом” протягом усього життя людини. Набуття знань, вмінь, навичок тощо у підлітковому віці та досягнення у подальшій діяльності протягом усього життя зумовлені, в основному, „інтелектуальним фундаментом”, закладеним у дитинстві.

Бурхливий розвиток здібностей дітей зумовлені, перш за все, допитливістю, яка притаманна всім малюкам. На жаль, з віком допитливість дитини зменшується. Цей процес, з одного боку, природний, оскільки до певної міри допитливість є віковою ознакою, але, з іншого боку, він великою мірою сприяє знищенню бажання пізнавати, експериментувати, конструювати, винаходити, досліджувати різноманітні труднощі, з якими стикається дитина, її "суб'єктивні поразки", нерозуміння з боку однолітків або дорослих, недооцінку або ж відверте висміювання досягнень діяльності дитини тощо. Отже, важливість створення сприятливих умов процесу виховання, спрямованих на розвиток здібностей дитини, важко переоцінити. Водночас зрозуміло, що більше шансів досягти успіху у своєму розвитку та діяльності мають особистості не лише допитливі (а значить, добре розвинуті на початковому етапі свого становлення), але й наполегливі, цілеспрямовані та обов'язково наділені міцною пам'яттю, що є запорукою набуття, усвідомлення та аналізу знань, без чого розвиток і творення нового неможливі.

Вважається, що для створення належних умов розвитку дитини, а головне, для запобігання можливих негативних чинників, що заважають обдарованим юнакам реалізувати свої здібності, обдарованість має бути виявлена до досягнення дитиною десятирічного віку[5].

Для того, щоб розвивати здібності та обдарування дитини, перш за все, вона повинна їх мати (спадковий аспект обдарованості). Потрібна також дієва психолого–педагогічна система виявлення природних здібностей, інтересів та нахилів дітей. Необхідно забезпечити постійне зростання рівня завдань та вимог відповідно до прискорено зростаючого рівня творчих інтелектуальних здібностей молодих людей. Обов'язковими умовами ефективності такої системи є масове діагностування (вивчення рівня природних здібностей) дітей та молоді, можливість їх диференціації за рівнем і профілем обдарувань та інтересів, а також проведення досліджень,

Психологічний аспект розвитку здібностей теж досить складний. Він пов'язан з тим, що об'єм інформації та враження, які отримує дитина у процесі життєдіяльності мають збудити інтерес саме до тієї галузі знання або мистецтва, де вона особистість має відповідні здібності.

Необхідною умовою досягнення успіху в розвитку є цілеспрямованість і наполегливість: без цих особистісних рис характеру, які необхідно свідомо формувати, дійсно вагомим досягнень бути не може (особистісний аспект розвитку здібностей).

Результат розвитку обдарованої особистості великою мірою залежить від стану її фізичного здоров'я (фізіологічний аспект). Діяльність щодо зміцнення здоров'я не лише медичною, але й педагогічною проблемою.

Між тим, обдарована дитина потребує більшої уваги тому, що їй властиві певні риси особистості. Це і висока працездатність, і вимогливість до себе, і активність, і упертість, і бажання довести справу до кінця. Саме наполегливість «примушує» дитину активно працювати над тим, що її цікавить, досягти незважаючи на перешкоди певних успіхів, тобто наполегливість стає основною життєвою мотивацією, яка перекреслює всі інші.

Також неодмінно втручання педагогів, які повинні знати причини підвищення та зниження причин розвитку або занедбання творчого потенціалу учнів. Для цього можливо використовувати психологічні характеристики емпіричних проявів ефективного дослідницького поведіння: допитливість; надчутливість до проблем; надситуативна активність (пізнавальна самодіяльність); високий рівень розвитку логічного мислення; підвищений інтерес до «дивергентного» завдання, оригінальність мислення; гнучкість мислення; легкість генерування ідей («продуктивність мислення»); легкість асоціювання; здатність до прогнозування; висока концентрація уваги; відмінна пам'ять; особливості схильностей і інтересів; перфекціонізм та ін[4].

У обдарованих дітей виникає чимало ускладнень. Літа Холлінгоурт зробила великий внесок у розуміння проблем, що виникають в обдарованих дітей, вона виділяє:

Ворожість до школи. Таке ставлення часто має місце через те, що навчальна програма нудна і нецікава для обдарованих дітей. Порушення в поведінці можуть бути тому, що навчальний план не відповідає їхнім здібностям, адже він може бути заниженим.

Ігрові інтереси. Обдарованим дітям подобаються складні ігри і нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки. Внаслідок цього обдарована дитина може опинитися в ізоляції.

Конформність. Обдаровані діти, відкидаючи стандартні вимоги, не схильні до конформізму, особливо якщо ці стандарти не збігаються з їхніми інтересами.

Заглиблення у філософські проблеми. Для обдарованих дітей характерним є замислення над такими явищами, як космос, смерть, природа, життя людей, релігійні вірування і філософські проблеми.

Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. Обдаровані діти часто прагнуть спілкуватися з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко ставати лідерами.

Прагнення до досконалості. Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості. Звідси – відчуття незадоволеності, власної неадекватності і занижена самооцінка як результат прагнення до вищого.

Потреба в увазі дорослих. Через прагнення до пізнання обдаровані діти нерідко монополізують увагу вчителів, батьків та інших дорослих. Це викликає тертя у їхніх стосунках з іншими дітьми. Нерідко обдаровані діти не терпимо ставляться до дітей, рівень інтелектуального розвитку яких є нижчим за їхній.

Проаналізувавши проблему розвитку творчих здібностей в дослідженнях багатьох вчених, ми дійшли висновку, що для створення належних умов розвитку дитини, а головне, для запобігання можливих негативних чинників, що заважають обдарованим юнакам реалізувати свої здібності, потрібно проектування спеціальних психолого–педагогічних умов.

Висновки. Проаналізувавши проблему розвитку творчих здібностей в дослідженнях багатьох вчених, ми дійшли висновку, що для створення належних умов розвитку дитини, а головне, для запобігання можливих негативних чинників, що заважають обдарованим юнакам реалізувати свої здібності, потрібно проектування спеціальних психолого–педагогічних умов.

Література:

1. Битянова М. Стаття „Творчість у житті дитини”// Газета „Шкільний світ” – 3, січень 2005р.
2. Веліканова А. „Обдарована дитина – хто вона?”. Психолог № 42 – 2006.
3. Дмитренко Г. „Розвиток творчого потенціалу „Психолог” № 14. 2006.
4. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема // „Практическая психология и соц. работа” № 8, 2001.
5. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М., Воронеж, 2004.
6. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Знання, 1995.
7. Роменець В.А. Психологія творчості. Київ „Либідь” 2001.

Панасенко Е., Євченко С.

ДО ПРОБЛЕМИ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті аналізуються основні ідеї та концепції сучасних психологів і педагогів щодо проблеми негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку. Автор розкриває поняття “важковиховувані діти”, “девіантна поведінка”, представляє основні шляхи подолання негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *негативні прояви в поведінці, важковиховувані діти, девіантна поведінка, діти старшого дошкільного віку.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в житті українського суспільства останні півтора десятиріччя, пов’язані з багатьма труднощами не лише в економічній, політичній, соціальній сферах, а й в етико–психологічній. Вони виявилися стресогенним фактором для цілого народу. Особливо гостро постали проблеми виховання підростаючого покоління. Відбувається девальвація етичних та моральних норм, показники дитячої злочинності стрімко зростають, усе частіше зустрічаються відхилення в емоційному здоров’ї дітей. Велика кількість старших дошкільників відзначається підвищеною нервозністю, надмірною чутливістю, гарячковістю, вразливістю та емоційною неврівноваженістю. Але найбільше непокоять такі прояви поведінкової активності дітей, як агресивність, жорстокість, цинізм, відчуженість, духовна спустошеність тощо. У сучасний науковий обіг навіть уведено поняття “діти групи ризику”.

Сучасний розвиток психолого–педагогічних наук в Україні характеризується пошуком нових фундаментальних підходів до побудови навчально–виховного процесу. Згідно із Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта (Україна ХХІ століття)” та Національною програмою “Діти України”, особливої уваги набуває єдність виховних впливів на дитину протягом тривалого періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Таким чином у дитини формуються стійкі способи поведінки, здатність до самостійного критичного мислення, соціальна та моральна зрілість.

Актуальність досліджуваної проблеми полягає ще й у тому, що сьогодні наука під назвою “психологія девіантної поведінки” тільки починає формуватися. Ми ще не маємо загальнозживаного визначення та критеріїв оцінки девіантної поведінки з точки зору психології, тому використовуємо основні категоріальні поняття соціології, кримінології, медицини тощо. Для характеристики девіантної поведінки в психології ми можемо впевнено оперувати тільки сукупністю особистісних якостей, що визначають дитину зі схильністю до девіантної поведінки або з проявами певних її форм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової психолого–педагогічної літератури доводить, що проблема відхилень у поведінці старших дошкільників останнім часом викликає все більший інтерес дослідників і практиків, про що свідчить стрімке зростання кількості досліджень та публікацій з питань негативної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Відомі вчені П. Блонський, Д. Ельконін, І. Козубовська, О. Кочетов, І. Невський, Р. Овчарова, І. Марценківський досліджували негативні прояви в поведінці дітей старшого дошкільного віку. Аналіз комплексного бачення соціальних і біологічних передумов відхилень у поведінці дітей провели Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв. Систему попередження відхилень у поведінці неповнолітніх теоретично обґрунтували дослідники Г. Медведєв, П. Столінова, В. Сухомлинський. Співвідношення рівня підготовки до навчання, організованості та дисциплінованості дітей з труднощами у спілкуванні дошкільників розробили представники дошкільної педагогіки Л. Пеньківський, А. Рояк, О. Смирнов.

Постановка завдання. Мета статті полягає в дослідженні проблеми негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку в психолого–педагогічній теорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вікові особливості дітей–дошкільників, що виявляються у великій емоційності, залежності від дорослих, наслідувальності, високій сприйнятливості, можуть відігравати як позитивну, так і негативну роль у розвитку дитини залежно від умов її життя та виховання. Л. Виготський зазначає, що в цьому віці виникають внутрішні “етичні інстанції”, які починають визначати вчинки старшого дошкільника [2].

Сучасна дослідниця О. Сапогова наголошує, що перебудова мотиваційної сфери у старшому дошкільному віці пов’язана із засвоєнням дитиною морально–етичних норм (діти поділяють усі вчинки на “гарні” або “погані”) [5].

Оцінка будь–якої поведінки передбачає її порівняння з якоюсь нормою. Нестандартну поведінку, що відхиляється від норми, називають девіантною. Згідно з концепцією адаптивної поведінки, будь–яка девіація призводить до порушень адаптації (психічної, соціально–педагогічної, середовищної). Негативні прояви в поведінці залежать від багатьох соціально–економічних, психолого–педагогічних та медико–біологічних факторів, на першому місці серед яких знаходяться сім’я та середовище дошкільної установи.

Замість терміна “важковиховувані”, прийнятого в широкому значенні цього слова, соціальні педагоги Ю. Василькова і Т. Василькова вживають вираз “відхилення від норми”. К. Леонгард визначає акцентуації як варіант норми, при якому припускається посилення будь–якої визначеної риси.

У науковій літературі виділяють три ознаки, що характеризують поняття “важкі діти”:

- наявність у поведінці відхилень від норми;
- порушення в поведінці, що важко коригуються (розрізняють терміни “важкі” та “педагогічно занедбані діти”);
- потреба в індивідуальному підході з боку вихователів та колективу однолітків.

Видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський писав: “Багатолітня практика виховної роботи, дослідження розумової праці та духовного життя дітей, усе це приводить до переконання, що причини, внаслідок яких дитина стає “важкою”, не встигає, у переважній більшості випадків знаходяться у вихованні, в умовах раннього дитинства. Коли дитина стала важкою, коли все, що посилено іншим людям, їй непосильно, означає те, що в дитинстві вона не отримала для свого розвитку від оточуючих людей того, що повинна була отримати. Важкою дитина стає саме в цьому віці – від року до восьми років” [6, с. 58].

Негативні прояви в поведінці виникають, коли під впливом несприятливих факторів (соціальних, психолого–педагогічних та медико–біологічних) порушується ставлення до норм поведінки.

Видатний учений П. Блонський виділив зовнішньо–поведінкові прояви як головний показник характеристики старших дошкільників з негативними проявами в поведінці. На думку вченого, причини негативної поведінки дітей полягають у моторній нестриманості, невихованості, відхиленні в стані нервової системи дитини. Знання дитини, індивідуальна робота з нею, “моторне” виховання, позитивне ставлення з боку оточуючих дорослих, єдність вимог дитячого закладу та сім’ї, наявність у дитини культурної поведінки будуть сприяти подоланню цих проявів. “Важкою дитиною, – наголошував П. Блонський, – є така, по відношенню до якої робота вихователя виявляється малопродуктивною. Важкою дитиною є така, з якою вихователю тяжко працювати” [1, с. 334].

У більшості випадків медичне обстеження “важких дітей” констатує нормальний рівень їхнього психофізичного розвитку. Очевидно, що відхилення в їхній поведінці обумовлені зовнішніми факторами – соціальними та педагогічними.

Дослідники В. Котирло, О. Леонтєв, В. Мухіна довели, що для більшості дітей з відхиленнями в поведінці розумова праця, на відміну від фізичної, є дуже важкою. Більшість дослідників вважають, що можна попередити негативні прояви в поведінці та скоригувати їх, за винятком “природжених порушників”. Девіантна поведінка – це нестійке утворення, отже, її можна коригувати.

Відомий учений К. Леонгард, автор концепції акцентуованих особистостей, стверджує, що “в акцентуованих... особистостях потенційно закладені як можливості соціально позитивних досягнень, так і соціально негативний заряд” [4, с. 5]. Це положення зацікавить і педагогів, і психологів, і батьків, і працівників правоохоронних органів.

Питання про застосування методів і форм профілактики девіантної поведінки в педагогічному процесі досі залишається невирішеним з певних причин, найважливішою з яких є відсутність фахівців та цільових психолого–педагогічних програм роботи з профілактики девіантної поведінки.

Наявні психолого–педагогічні засоби профілактики й корекції девіантної поведінки дають особливий ефект, якщо застосовуються у формі сполученого сугестивного та когнітивного впливу. Такий вплив може застосовуватися як у вигляді прямого навіювання, так і у формі вправ, ігор з елементами навіювання та когнітивних дій, а також традиційних засобів виховання, адекватних віку дітей, з корекційними вправами, що відповідають індивідуально–типовим особливостям цієї вікової групи.

Виховна робота повинна бути спрямована на засвоєння дітьми моральних норм і правил поведінки та застосування їх на практиці, тобто на виховання культури поведінки. Як стверджують О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Богданова, дошкільники

можуть засвоювати передпочаткові моральні уявлення та на їхній основі диференціювати свої вчинки.

Дослідники О. Гершгоріна та Т. Владимірова наголошують, що для профілактики та терапії відхилень у поведінці перш за все слід з'ясувати умови виховання дитини та психологічну атмосферу в сім'ї або в іншому мікросередовищі, у якому вона росте. Це дозволяє здійснити "терапію середовища". Другий компонент – це психотерапевтичний вплив на сім'ю, що дозволяє поліпшити сімейні відносини та усунути помилки у вихованні. Третій компонент – раціональна психотерапія дитини, що тісно змикається з лікувально-педагогічною корекцією [3].

Висновки... Девіантна поведінка – це нестійке утворення, отже, можна попередити негативні прояви в поведінці та скоригувати їх, за винятком "природжених порушників". Негативні прояви в поведінці залежать від багатьох соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, на першому місці серед яких знаходяться сім'я та середовище дошкільної установи. У більшості випадків підґрунтям для формування девіантної поведінки служать акцентуації характеру. Для попередження відхилень у поведінці дітей батькам і педагогам слід вивчати особливості характеру дитини. Запобігти формуванню відхилень у поведінці можна, знаючи тип акцентуації характеру дитини та уникаючи несприятливих соціально-психологічних впливів, упроваджуючи виховання культури поведінки, а також проводячи систематичну роз'яснювальну роботу з батьками. Попередження відхилень у розвитку особистості та поведінці дітей потребує створення в рамках дитячих дошкільних закладів соціально-педагогічних умов, що сприятимуть корекції наслідків суспільної кризи.

Література:

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. / Под ред. Петровского А. В. / М.: Педагогика, –1979. – Т.1. – 334 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984.
3. Гершгорина О. В., Владимірова Т. Д. Расстройство поведения у детей и подростков. Коррекционно-педагогический процесс: Методические рекомендации врача-психиатра и психолога педагогам. – Хабаровск: ХГПУ, 2004. – 27 с.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов Н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
5. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
6. Сухомлинський В. А. Трудные судьбы. – М.: Знание, 1967. –92 с.

Малазонія С.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Актуальность проблемы. В психологии личностный подход привел к понятиям, отражающим аспекты сферы развития личности. К ним следует отнести и понятие "самоопределение личности" или "личностное самоопределение", распространенное в психологической, и педагогической литературе. Термин "самоопределение" употребляется в литературе в различных значениях. Говорят о самоопределении личности, социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном, религиозном. Рассмотрим психологический подход к понятию самоопределение. Психологию интересует в первую очередь процесс, т.е. психологические механизмы, которые обуславливают вхождение индивида в социальные структуры. На основе этого критерия количество имеющейся литературы по самоопределению, в которой рассматриваются собственно психологические механизмы самоопределения, чрезвычайно ограничено. Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте

проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, выражается активная природа "внутренних условий". В понятии самоопределения для С.Л. Рубинштейна выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: " смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему". Сама специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими условиями или обстоятельствами, в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия.

Таким образом, для человека "внешние причины", "внешняя детерминация" – это социальные условия и социальная детерминация. Проблема самоопределения, это узловое взаимодействие индивида и общества. В ней как в фокусе высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире – психики) и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками, которые нашли свое отражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения.

На уровне взаимодействия человека и группы (коллектива) эта проблема была детально проанализирована в работах А.В. Петровского (КСО). В этих работах самоопределение рассматривается как феномен группового взаимодействия. КСО проявляется в особых, специально конструируемых ситуациях группового давления – ситуациях своеобразной "проверки на прочность", – в которых это давление осуществляется вразрез с принятыми самой этой группой ценностями. Оно является "способом реакции индивида на групповое давление"; способность индивида осуществлять акт КСО это его способность действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно являются и ценностями группы. Подход, С.Л. Рубинштейна, развивает в своих работах К.А. Абульханова–Славская, для которой центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К.А. Абульхановой–Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. Она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности. Попытка построения общего подхода к самоопределению личности в обществе была предпринята В.Ф.Сафиним и Г.П.Никовым. В психологическом плане раскрытие сущности самоопределения личности, как считают авторы, не может не опираться на субъективную сторону самосознания. Они исходят из характеристики "самоопределившейся личности", которая для авторов является синонимом "социально созревшей " личности. Это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

При этом сразу обнаруживается парадокс самоопределения (как и парадокс счастья): найденный смысл тут же обесценивает жизнь (образуется как бы "пустота"). Поэтому важен именно процесс поиска смысла, где отдельные (уже найденные) смыслы – это лишь промежуточные этапы процесса (сам процесс становится главным смыслом – это и есть жизнь, жизнь как процесс, а не как некое "достижение"). При творческом подходе к своей жизни сам смысл создается человеком заново. Именно в этом случае человек превращается в субъекта самоопределения, а не просто выступает как проводник каких-то "высших" смыслов.

Можно сделать вывод, что на сегодняшний день личностное самоопределение еще не получило однозначной трактовки. Однако реальная жизнь

требует решение этой проблемы, как в теоретическом, так и в практическом ее аспектах.

Література:

1. Альбуханова–Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 2004.
2. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс, 2000. 196 с.
3. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 2006. 239 с.

Шакун Н.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА МОНІТОРИНГ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Дане дослідження розглядає деякі аспекти моніторингу якості знань учнів (студентів), як одного з процесів розповсюдження позитивного досвіду навчання.

Дедалі частіше ми все серйозніше ставимося до якості підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. У зв'язку з впровадженням нових методів і форм навчання у багатьох вищих навчальних закладах, входженням до Європейської співдружності ці питання набувають актуальності і мають бути вирішені якомога швидше.

Тому метою даного дослідження знову має стати аналіз педагогічної діагностики та формулювання змісту моніторингу освіти, як одного з процесів розповсюдження позитивного досвіду навчання і про який ми так часто чуємо: „завдяки моніторингу освіти ми зробимо її більш якісною...”. Одним з не менш важливих завдань є аналіз впровадження педагогічної діагностики інших навчальних закладів інших країн.

Однак педагогічна діагностика якості знань студентів починається з діагностики вміння викладача правильно, ґрунтовно, об'єктивно і коректно здійснювати цю діагностику. Тому без спеціального, детального вивчення цього питання, важко буде зробити якісну діагностику знань студентів (учнів) та провести моніторинг освіти.

Сучасний викладач зможе здійснювати поставлені завдання лише за умови, якщо він добре знатиме кожного студента. Отже, викладач повинен бути підготовлений до здійснення не тільки виховної, навчальної, методичної, управлінської, організаторської, але й діагностичної діяльності, на що неодноразово вказували відомі вітчизняні вчені О. А. Абдуліна, В. І. Андреев, А. З. Белкин, А. І. Півнів, В. А. Сластенін, Я. З. Турбовської, В. М. Мініяров та ін.

За останні роки в педагогіці проведено ряд великих досліджень в галузі педагогічної діагностики. Учені м. Санкт–Петербурга Н. К. Голубев, Б. П. Бітінас, Т. К. Ахаян, К. Д. Радіна, Л. І. Катаєва та ін. дослідили й описали систему діагностики, організовану із застосуванням ЕОМ. Учені Білорусі А. І. Півнів, Н. Н. Верцинська, М. К. Белова, М. С. Резникова та ін. на основі теорії формування ціннісної особистості розкрили суть, особливості педагогічної діагностики, а також її роль у роботі куратора, викладача.

У науково–популярних виданнях з'явилися публікації, що описують досвід окремих вищих навчальних закладів, дослідницьких лабораторій з організації навчання вчителів, студентів, діагностики якості знань, мотивів навчання і тих, які навчаються [2, 3, 5].

Проте аналіз програм, підручників, навчальних посібників із загально педагогічних дисциплін вищих навчальних закладів показав, що вони не містять достатньої інформації, що дає змогу підготувати майбутнього вчителя до моніторингу навчальних досягнень учнів, не зважаючи на те що сучасна педагогічна наука володіє, на наш погляд, необхідною і достатньою теоретичною і технологічною розробленістю цієї проблеми.

Зробити такий висновок нам дало змогу проведене вивчення стану розробленої проблеми педагогічної діагностики в теорії і практиці педагогічної освіти [7].

Нами встановлено, що педагогічна діагностика розглядається як особлива галузь педагогічних знань і як специфічна практична діяльність вчителя, направлена на вивчення ходу і результатів педагогічного процесу з метою його вдосконалення. Також було вивчене питання про стан підготовки майбутнього вчителя до здійснення діагностичної діяльності та моніторингу. Було виявлено, що ця проблема фактично не розв'язується, незважаючи на те що на неї неодноразово вказували ще в кінці XIX і на початку XX ст. К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерев, З. Т. Шацький, П. П. Блонський і навіть робилися спроби практично її здійснити.

Сучасні учені А. З. Белкин, М. І. Шилова, В. М. Мініяров та ін. вважають цілком реальним, що педагогічну діагностику необхідно розглядати як навчальний предмет, який повинен бути обов'язковим в циклі психолого–педагогічних дисциплін і включатися в навчальні програми вищих навчальних закладів. Це стосується і моніторингу.

Проте, як показує аналіз навчальних програм вищих навчальних закладів, такого предмета поки що немає. До теперішнього часу немає і серйозних наукових робіт, що стосуються проблем підготовки вчителя до моніторингу педагогічного процесу. Це питання залишається лише на рівні пропозицій і, звичайно ж, вимагає серйозного теоретичного обґрунтування.

Можна стверджувати, що в одному з вищих навчальних закладів вже впроваджена система педагогічного моніторингу якості знань студентів. Крім того в ньому навчають своїх студентів цьому ремеслу. Так, в державному педагогічному університеті Самари накопичений певний досвід підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діагностики. Співробітниками університету були виявлені умови формування у студентів діагностичних знань і умінь, серед яких: включення знань про педагогічну діагностику в зміст педагогічних дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі, спецкурсів, спецсеминарів; організація педагогічної практики студентів, що припускає діагностику об'єктів педагогічного процесу тощо. Вони розробили систему підготовки студентів до педагогічної діагностики, яка включає: 1) теоретичну і практичну підготовку у вищому навчальному закладі; 2) практичну роботу в школі, а також програму, зміст і методи навчання.

Реалізуючи розроблену ними систему навчання студентів, доводилося вирішувати ряд завдань організаційного і змістового характеру, а саме: продумувати планування, технології навчання, а також вирішувати питання забезпечення студентів необхідною методичною літературою.

Також була розроблена і впроваджена в практику навчання програма спецкурсу "Педагогічна діагностика навчально–виховного процесу в школі" (для студентів старших курсів), а також розкритий її зміст у вигляді методичних рекомендацій, матеріалів лекцій, практичних та індивідуальних завдань (Профессиональная диагностика школьников: Рекомендации к работе со студентами педвузов/Сост. Т. Е. Макарова. Самара, 1997; Педагогическое диагностирование учебно–воспитательного процесса в школе: Рекомендации по подработке/Сост. Т. Е. Макарова. Самара, 1998; Педагогическое диагностирование нравственной воспитанности учащихся: Рекомендации преподавателям педвузов к работе со студентами/Сост. Т. Е. Макарова, Самара, 2000).

Запропонована і реалізована на практиці система підготовки майбутнього вчителя до діагностичної діяльності дає змогу зробити такі висновки: по–перше, стан наукової і практичної розробленості проблеми педагогічної діагностики дає можливість включити в навчальні плани загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя спеціальний навчальний предмет – "Педагогічна діагностика"; по–друге, вивчення названого предмету дозволяє підготувати вчителя, здатного реально здійснювати особово–орієнтоване навчання і виховання школярів, одержувати вищі результати своєї професійної діяльності.

Проте тепер і перед нами постали такі завдання: 1) розробити систему педагогічного моніторингу якості знань учнів (студентів); 2) розвинути діагностичну діяльність; 3) впровадити у практику навчання педагогічної діяльності як спецкурс для студентів вищих навчальних закладів.

Проте без спеціального вистежування навчально–виховного процесу за єдиною методикою важко представити коректність дій викладача порівняно з іншими та успішність засвоєння студентами предмету що вчать різних груп паралелі. Одним з основних напрямів з підвищення рівня освіти і якості знань студентів є педагогічна діагностика.

Моніторинг – регулярна, безперервна контрольована дія якісних результатів навчання, виховання, розвитку.

Мета моніторингу – проаналізувати результативність навчання, оцінити ефективність навчального процесу з погляду державних стандартів, проаналізувати успішність навчання з урахуванням особливостей студентів певного контингенту, узагальнити досвід викладачів, розповсюдити позитивний досвід, уникнути помилок у майбутньому.

Зміст педагогічного моніторингу – вивчення навчально–виховного потенціалу педагогічного колективу, вивчення особи студента, вивчення педагогічних вимог, вивчення діяльності викладача, вивчення стану компонентів педагогічного процесу.

Вивчаючи той або інший розділ курсу, викладач звичайно ставить за мету добитися, щоб учнів зрозуміли, засвоїли його зміст, одержали знання і навчилися їх застосовувати. Але що значить „зрозуміти”, „засвоїти”, „розуміти”, „застосовувати”? Яким чином викладач може судити про те, чи досягнута поставлена мета? Щоб виконати цю функцію, педагогічний моніторинг повинен проводитися над тими ключовими точками навчального матеріалу на кожному етапі навчання, які забезпечують достатньо успішне засвоєння матеріалу студентами. Первинним кроком конструювання навчального процесу є визначення цілей: цілі освітньої системи (в цілому визначені Законом про освіту); цілі навчального закладу; цілі навчального предмету; цілі розділу або теми (повсякденні цілі вчителя на уроці).

Істотною особливістю моніторингу є визначення загальної навченості студентів. Навченість – це глибинна характеристика особи студентів, показник успішності засвоєння знань, умінь і навичок, готовності до продовження освіти. Цілі педагогічної діагностики полягають саме у вивченні і вимірюванні навченості студентів, які дають змогу оцінювати результативність навчання і прогнозувати успішність навчання на подальших етапах. Багаторічні дослідження і досвід застосування педагогічної діагностики показали, що для повного розвитку інтелектуальної особистості необхідний аналіз навченості з усіх предметів, що вивчаються. Діагностичні карти дають можливість зробити висновки не тільки про якість викладання, навченої, але і про характер прогалів у знаннях студентів.

Програма дій моніторингу:

1. Визначення розділу програми.
2. Розбиття блоку на теми (модулі), тестування з метою визначення знань, умінь і навичок на початковому етапі.
3. Реалізація цілей (для кожного учня індивідуальні консультації, заняття в групах тощо).
4. Проміжний контроль.
5. Повторна корекція.
6. Контроль.
7. Результативність (необхідний ступінь досягнення 85%)
8. Аналіз, педагогічний діагноз.
9. Аналіз, педагогічний прогноз.
10. Педагогічна допомога (індивідуальні заняття, пояснення новими методами).
11. Діагностика (ступінь засвоєння не нижчий 85% за даними завершального тесту).

12. Перехід до нового розділу [6].

При проведенні педагогічного моніторингу актуальний індивідуально-диференційований підхід до учнів. Розглянемо суть і теоретичну значущість для практичної діяльності вчителя понять *особа, індивідуальність, потреби, мотив*.

Особа – суб'єкт діяльності. Основні вимоги особового підходу – бачити людину як цілісну особу, її інтереси, потреби, ЗУНи тощо. Однією з характерних сторін особи є її *індивідуальність* – неповторне поєднання психічних особливостей людини. Характер, темперамент, особливості протікання психічних процесів, сукупність діяльнісних відчуттів і мотивів, що переважають [4]. Джерелом активності особи є її *потреби* – внутрішній стан особи, виражаючи її залежність від зовнішніх, конкретних умов її діяльності. Наявність інтересу створює можливість для реалізації потреб.

Інтерес – це виборче, емоційно забарвлене відношення особистості до предметів і явищ, яке супроводжується прагненням пізнати їх і оволодіти ними.

Викладачу необхідно прагнути розкрити риси особи учнів, виявити рівень розвитку кожного студента, що дає можливість визначити його відношення до навчання, до однокласників, риси вдачі, особові якості.

Від того, наскільки вдалося поставити студента в умови, які примушують його працювати в повну міру своїх можливостей, залежить якість знань студента і успіх навчання в цілому.

Тільки чуйне, уважне відношення до студента може допомогти викладачу у вирішенні такого важкого завдання, як забезпечення всебічного розвитку особи, що, в свою чергу, повинне прямо пропорційно спричиняти за собою підвищення якості знань і умінь випускника вищих навчальних закладів.

Робота адміністрації, викладача і студента при педагогічному моніторингу повинна носити характер спільної аналітичної діяльності. Таким чином, процес навчання стає більш осмисленим і цілеспрямованим.

До числа визначальних чинників, від яких сьогодні залежить розвиток освіти, є його якість. У останнє десятиліття аналітики вищої освіти повторюють слова "якість" частіше за інші слова.

Зміна освітньої парадигми, все більше уваги до особистості того, хто навчається як до основної соціальної цінності припускає і побудову педагогічної освіти таким чином, щоб забезпечувалася індивідуальна траєкторія особистісно-професійного становлення педагога. Ідея особового руху до професійного становлення породжує множинність логік руху до ціннісного самовизначення, що розкриває особову площину освітнього простору. Становлення психолого-педагогічної компетентності припускає іншу площину поняття якості. Якість починається з самої особи людини, розвитку його духовних, творчих можливостей, реалізованих в творчо – перетворювальній діяльності. У результаті такого безперервного розвитку народжується нова якість. Враховуючи це, можна говорити про те, що роль освіти полягає в становленні такої особи, яка здатна здійснити якісні зміни у сфері своєї професійної діяльності. Становлення професійної компетентності майбутнього педагога полягає в системній єдності психолого-педагогічних знань, досвіду, властивостей і особових якостей майбутніх вчителів, які дають змогу ефективно здійснювати педагогічну діяльність і цілеспрямовано організовувати процеси педагогічного спілкування, що передбачає особовий розвиток і вдосконалення педагога. Таким чином, психолого-педагогічна компетентність є чинником підвищення якості освіти.

Під якістю освіти розуміється соціальна і психолого-педагогічна категорія, що визначає рівень і результат процесу освіти в суспільстві і окремої особи, відповідність цього результату потребам і очікуванням в розвитку особової і професійної компетентності. Спроби управляти якістю (продукції) без визначення глобальної системи його отримання ні до чого позитивного не привели [1].

Сьогодні проблема визначення якості полягає у тому, що чинні його критерії і стандарти, як і раніше, направлені переважно на результат навчання, тоді як система управління якістю процесу підготовки майбутніх вчителів і сам студент як споживач системи (з його потребами) все ще залишається на другому плані. Нова освітня

парадигма, що переглянула відношення до студента і визначила його не об'єктом навчання, а суб'єктом цього процесу, вимагає негайного перегляду поглядів, що склалися, на якість освіти. Як показують новітні дослідження, відношення до якості освіти і конкурентоспроможність випускника нерозривно пов'язані між собою.

Базовою категорією, здатною визначити рівень конкуренції, є моніторинг, але і сьогодні найважливішою проблемою в сучасній теорії і практиці управління якістю освіти є *розробка його методик*.

Моніторинг – це система контролюючих і діагностуючих заходів, обумовлених цілепокладанням процесу навчання і передбачаючих в динаміці рівні засвоєння студентами навчального матеріалу і його коректування. У останні десятиліття у вітчизняній літературі з'явилися публікації, що свідчать про накопичення матеріалів з моніторингу готової діяльності [4]. Проте, єдиного розуміння моніторингу сьогодні немає. У різних галузях наукового знання він трактується по-різному. Так, управлінський моніторинг розуміється як процес безперервного науково-обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово – діяльнісного стеження за характером взаємодії на різних рівнях: керівник – педагогічний колектив, керівник – колектив студентів, керівник – зовнішнє середовище, відділ освіти – керівник [4].

Суть моніторингу полягає в оцінці поставленої мети освіти і реалізованої програми при зіставленні освітнього стандарту і навчальної програми, в систематичній і регулярній процедурі збору даних з важливих освітніх аспектів освіти.

На відміну від моніторингу, педагогічна діагностика враховує не тільки відповідність знань, умінь і навичок до вимог освітніх стандартів, а також розвиток мотивів і потреб особи майбутнього вчителя і його особисті досягнення.

Таким чином можна зробити наступні висновки: 1. Категорія якості є фундаментальним, системним визначником розвитку освіти в новому сторіччі.

2. Якість освіти визначається зовнішньою і внутрішньою конкуренцією вищого навчального закладу. 3. Управляти якістю освіти допоможе розробка комплексу педагогічного моніторингу, які дозволяють збудувати і коректувати індивідуальний освітній маршрут студента. 4. У рамках нової освітньої парадигми особисто – орієнтованого підходу в навчанні внутрішня конкуренція вищого навчального закладу виходить на перший план, отже, педагогічна діагностика здатна забезпечувати підтримку студента в просуванні його за індивідуально – освітнім маршрутом і управляти якістю освіти. 5. Система моніторингу, у свою чергу, здатна реально оцінити відповідність одержаного „товару” – фахівця до вимог, що пред'являються, представленим в державному стандарті.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Белкин А. С. Об изучении личности воспитанника // Нар. образование. 1972. № 1
3. Бонбаревская Е. В. Опыт выявления уровня воспитанности учащихся // Сов. педагогика. 1975. № 9;
4. Карпова Э. А. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности. Автореф. дис. : д-ра пед. наук. – М., 1994.
5. Кобзарь Б. С., Макарова Л. М. Обучение студентов диагностике воспитательной работы // Педагогика. 1993. № 1
6. Майоров А. Н., Сахарчук Л. Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. – СПб., 1992.
7. Макарова Т. Е. Содержание и методы обучения будущих учителей культуре педагогического диагностирования: Дис. ... канд. пед. наук. Самара: Изд-во СамГПУ, 1998. С. 20.–46.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Панасенко Е., Акритова О.

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

У статті розглянуто питання визначення сутності, специфіки та структури моральної самосвідомості особистості. Автори розкривають провідні засоби вдосконалення процесу формування моральної самосвідомості молодших школярів.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, моральна самосвідомість, структура моральної самосвідомості, засоби формування моральної самосвідомості.

Постановка проблеми. У зв'язку з девальвацією загальнолюдських і моральних цінностей, зростанням соціально негативних явищ, посиленням криміналізації у сучасному суспільстві, у тому числі серед підростаючого покоління, значно підвищується роль психолого–педагогічних впливів на моральну самосвідомість особистості.

Сучасна педагогіка спирається на науково обґрунтований підхід до виховної роботи у загальноосвітніх школах, який передбачає переорієнтацію системи, що склалася, на особистість учня, розвиток його ініціативи, самостійності, формування характеру, мотивів поведінки, засвоєння моральних норм, концентровано відображених у вигляді цінностей минулого та сучасності. Всебічне дослідження проблеми формування моральної самосвідомості особистості учня, виявлення та обґрунтування педагогічних умов, які впливають на цей процес, обґрунтування форм та методів виховання моральної самосвідомості на сучасному етапі розвитку школи відповідають основним вимогам Державної національної програми „Освіта (Україна ХХІ століття)”.

Проблема формування морального обличчя нації стала пріоритетною національно–гуманітарною проблемою, яка потребує значних зусиль державних органів, наукових установ, освітніх закладів. Тому особливій актуальності набуває питання формування моральної свідомості особистості, що передбачає створення належних умов та пошук ефективних шляхів, засобів удосконалення процесу морального виховання підростаючого покоління.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Моральна самосвідомість досить складне психологічне явище, що досліджували Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Л.Виготський, Л.Занков, О.Запорожець, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Якобсон та ін.

Питання моральної поведінки як практичної сторони моральної свідомості вивчали І.Каїров, Н.Крутов, В.Оржеховська, Т.Поніманська, Я.Рейковський, Н.Рибакова, Є.Суботський.

Моральному вихованню школярів присвячені різнопланові педагогічні дослідження В.Білоусової, О.Богданової, О.Бондаревської, В.Заслуженюка, І.Зверєвої, Л.Коваль, Н.Ничкало, Н.Підгорної, Н.Рєпи, О.Савченко, В.Слюсаренко, Л.Степаненко, Т.Цвєлих, К.Чорної та ін. У них йдеться про значення для людини та суспільства загальнолюдських моральних цінностей; виховання моральних якостей особистості, формування моральної самосвідомості, вироблення вмінь та навичок моральної поведінки; формування гуманних взаємовідносин; пошук форм, засобів, шляхів удосконалення процесу формування моральної свідомості учнів тощо.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення та аналіз поняття “моральна самосвідомість”, визначення структури моральної самосвідомості особистості та окреслення засобів, шляхів удосконалення процесу формування моральної свідомості молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моральна самосвідомість є специфічною формою моральної свідомості, предметом якої виступає ціннісно-смилова сутність свідомості як такої, а також індивід як її носій. Моральна свідомість є самостійним ступеневим інтегративним психолого-педагогічним утворенням, що формується внаслідок ідеального відображення, впорядкування людиною власне моральної реальності в процесі як суспільного виховання, так і самовиховання. Дослідження феномену формування моральної свідомості – це дослідження процесу формування її основ, структурних одиниць: моральних почуттів, знань, суджень, мотивів, моральної поведінки.

Видатний учений Л.Виготський вивчав генезу свідомості, її будову через дослідження таких вищих психічних функцій, як емоції, уявлення, мислення, мова. Саме вони, на думку вченого, тісно пов'язані з свідомістю, є її реальним втіленням. Вищі психічні функції взаємопов'язані. Це є своєрідний психологічний комплекс. Проте найтісніший їх зв'язок з мовою. Мова є причиною виникнення людської свідомості і одним з її проявів [2, с.361].

Продовжуючи ідеї Л. Виготського, О. Леонтьєв в праці “Діяльність. Свідомість. Особистість” підтвердив думку про діяльну природу психіки і свідомості у їх взаємозв'язках та у взаємовідносинах з життям і світом, пояснив генезу людської свідомості, її значення у формуванні особистості, розкрив роль мови у цих процесах.

Свідомість, на думку О.Леонтьєва, – це рефлексія суб'єктом дійсності, своєї діяльності, самого себе. Для нього індивідуальна свідомість невіддільна від суспільної свідомості і мови. Генеза свідомості окреслюється О.Леонтьєвим так: “В первісному вигляді свідомість існує лише у формі психічного образу, який відкриває суб'єктові оточуючий світ, діяльність залишається на рівні практичному, зовнішньому. На вищому етапі розвитку людини предметом її свідомості стає діяльність: усвідомлюються дії інших людей, а через них – власні дії. Вони комунікуються за допомогою жестів або звуків. Так створюються передумови для виникнення внутрішніх дій і операцій, що відбуваються в мисленні (в “плані свідомості”). Свідомість–образ стає свідомістю–діяльністю” [4, с.171]. Отже, на підставі сказаного вище, можна констатувати, що свідомість – це внутрішні дії та операції, котрі відбуваються в процесі мислення.

Структура моральної самосвідомості розглядається вченими як єдність когнитивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

Рівень розвитку моральної самосвідомості особистості залежить від ступеня розвинутоності когнитивного компонента, змістом якого є: моральні знання, переконання і моральна саморефлексія. Значущу роль у розвитку цього морального утворення відіграє також емоційно-ціннісний компонент, який містить у собі моральні цінності та почуття. Адже важливо не лише знати і усвідомлювати моральні норми та поняття, але й необхідно, щоб вони викликали емоційний відгук у душі дитини та були для неї значущими. Поведінковий компонент презентований моральною саморегуляцією, яка характеризується такими властивостями: моральний самоконтроль, як здатність особистості контролювати свої емоційні стани та власні дії з позиції належного та ціннісного; моральні дії та вчинки.

Важливий вклад у розробку теоретичних і прикладних проблем морального виховання учнів внесли відомі педагоги Л.Артемova, І.Бех, О.Вишнеvський, А.Кириченко, Б.Кобзарь, О.Кононко, В.Кузь, В.Луговий, Л.Масол, З.Плохий, Г.Пустовіт, О.Савченко, Н.Скрипченко, М.Сметанський, О.Сухомлинська та ін.

Учені наголошують, що у складному процесі формування всебічно розвинутої особистості чільне місце належить моральному вихованню. Моральне виховання – виховна діяльність школи і родини, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності. Його основу складають загальнолюдські і національні цінності, моральні норми, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві. Серед таких норм гуманізм і демократизм, що

відображаються в ідеалі вільної людини з високорозвиненим почуттям людської гідності, поваги до гідності інших. Моральне виховання передбачає формування в дітей почуття любові до батьків, вітчизни, правдивості, справедливості, чесності, скромності, милосердя, готовності захищати слабших, шляхетного ставлення до жінки, благородства, інших чеснот.

Результати морального виховання характеризуються такими поняттями: мораль, моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, моральні звички і моральна спрямованість.

Моральна свідомість – одна з сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відношення і регулює моральний бік діяльності людини.

Моральні переконання – пережиті та узагальнені моральні принципи та норми.

Моральні почуття – запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості.

Моральні звички – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації та умов.

Моральна спрямованість – стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки і виявляється як властивість особистості в різних умовах.

З метою формування моральної поведінки молодшого школяра, тобто зовнішній прояв у практичній діяльності духовного напрямку, особистих установ, які відповідають етичним нормам, принципам даного суспільства, проводиться:

1. Моральна освіта школярів.

2. Вироблення в учнів навичок і звичок поведінки.

3. Формування морального досвіду в діяльності та спілкуванні школяра.

4. Спонування школярів до морального самовдосконалення.

Велика роль у формуванні моральної самосвідомості молодших школярів належить дитячій літературі, адже саме на уроках класного та позакласного читання вчитель має найбільше можливостей вплинути на емоційно-оцінну сферу дитини й до того ж зробити це непомітно для неї. У процесі формування моральної самосвідомості дуже важливо уникати надмірності уваги, моралізаторства, відкритої та частой критики. На уроках читання вчитель має змогу, впливаючи на емоційну сферу дитини, коригувати її систему цінностей, розширювати кругозір, формувати моральні переконання, моральну самосвідомість тощо [5].

Висновки. Отже, під впливом словесної діяльності, наповненої моральним змістом, яка переростає у внутрішні моральні дії (моральну свідомість), психічний образ стає моральним образом. Образно-споглядальна та мовленнєва діяльність, насичена моральними почуттями, лежить в основі процесу формування моральної свідомості молодших школярів. Під її впливом учень переживає найрізноманітніші емоції – подив, сумнів, розчарування, захоплення, радість, гнів, сум тощо. Ці почуття набувають морального змісту в процесі когнітивної діяльності. Почуття і знання стають будівничими основ моральної свідомості молодшого школяра, а практичним виявом рівня її сформованості – ставлення і поведінка учня.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504с.
3. Кобзар Б.С., Тачинов М.Г. Особистість і її становлення. – К.: Молодь, 1990. – 188с.
4. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1985. – 227 с.
5. Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я. Основні методичні та організаційні настанови щодо читання в 2/3 класах. – К.: Освіта, 1995. – 256 с.

ПРИЁМЫ КОММУНИКАТИВНО–ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Постановка проблемы. Перенесение начала обучения иностранному языку (ИЯ) в Украине с пятого класса основной во второй класс начальной школы (НШ) обусловило необходимость определения методов и приёмов обучения ИЯ младших школьников, адекватных их возрастным особенностям и специфике усвоения ними языка. С учётом схожести процесса усвоения ИЯ младшими школьниками и родного языка детьми [3, с. 84] обучение ИЯ в НШ целесообразно реализовывать в форме «общения–игры» (Г.А.Китайгородская). В связи с этим мы разработали концепцию коммуникативно–игрового обучения ИЯ в НШ, обеспечивающего эффективное деятельностное, личностно–ориентированное формирование у младших школьников умений элементарного иноязычного общения, их воспитание и развитие посредством общения в игре [1].

Анализ основных исследований и публикаций. В связи с актуальностью проблемы появился целый ряд публикаций как отечественных, так и зарубежных учёных: И.Л.Бим, Н.Д.Гальсковой, А.Ф.Гергель, О.О.Коломиновой, Е.А.Ленской, З.Н. Никитенко, Е.И.Негневицкой, Н.Т.Оганесян, Т.К.Полонской, С.В.Роман, Э.Г.Тен, W.Bleyhl, L.Cameron, G.Gomph, O.Dunn, U.Karbe, H.E.Piepho et all.

Целью данной работы является обоснование и характеристика приёмов коммуникативно–игрового обучения ИЯ младших школьников.

Изложение основного материала. Приёмы коммуникативно–игрового обучения ИЯ (КИОИЯ) в НШ мы рассматриваем как способы моделирования в учебном процессе ситуаций иноязычного общения на основе типичных для детей видов игровой деятельности. В нашем исследовании игровая деятельность рассматривается в широком смысле как предметная деятельность детей, сопровождаемая их речью, общением. Такая интегрированная коммуникативно–игровая деятельность моделирует в учебных условиях процесс естественного овладения ИЯ младшими школьниками и создаёт за счёт игрового компонента мотивационную, содержательную и процессуальную основу иноязычной коммуникации учащихся НШ. Она включает детские виды деятельности с так называемым игровым элементом (К.А.Родкин), обеспечивающим мотивацию иноязычного общения младших школьников. Классифицируя виды коммуникативно–игровой деятельности для обучения ИЯ в НШ на основе игрового элемента, мы выделили следующие:

- 1) с элементом соревнования: игры, конкурсы, викторины;
- 2) с элементом загадывания: шарады, загадки, кроссворды;
- 3) с элементом перевоплощения: игры–пантомимы, скетчи, инсценировки, ролевые игры;
- 4) с элементом художественного исполнения: считалки, скороговорки, рифмовки, стихотворения, песни;
- 5) с элементом сюжетной организации: сказки, легенды, басни, истории и т.п.

Отбор оптимальных для младших школьников приёмов организации этих видов коммуникативно–игровой деятельности в обучении ИЯ в НШ мы проводили с учётом выявленных психолингвистами условий *успешного* овладения языком детьми: высокой мотивации изучения языка, достаточного объёма общения на ИЯ и выраженных языковых способностей детей (E.Appeltauer, W.Bleyhl, S. Krashen, A.Peltzer–Karpf, R.Zangl et all.).

На основе проведенного нами исследования, включавшего анкетирование 296 учащихся НШ, бесед с младшими школьниками, их родителями и учителями ИЯ, наблюдений за учебным процессом по ИЯ в НШ мы определили в качестве наиболее соответствующих вышеуказанным условиям игры, рифмованные тексты и сюжетные истории. Эти приёмы обеспечивают создание на уроках ИЯ ситуаций иноязычного

общения, «обслуживающего» привлекательные для младших школьников виды детской деятельности.

Так, например, игра на уроках ИЯ вызывает интерес к изучению языка у 84% учащихся, разучивание песен на ИЯ повышает мотивацию изучения ИЯ у 53%, прослушивание сюжетных историй на ИЯ – у 56% учащихся. Такие приёмы обеспечивают достаточный объём иноязычного речевого опыта младших школьников благодаря как значительному удельному весу речевой деятельности на ИЯ, так и возможности мотивированного многократного повторения ими иноязычных речевых действий. Например, в игре каждое второе игровое действие сопровождается, согласно Г.М.Ляминой, речью, хоровое пение и декламирование, слушание и понимание сюжетных историй позволяет включить в речевую деятельность одновременно всех учащихся класса. Кроме того, такие приемы обеспечивают связь языкового и сенсорного развития детей, естественный путь речевого развития от чувственного восприятия слова, предметной деятельности, способствующей интериоризации материальных действий с конкретными предметами к расширению представлений, формированию лингвистических понятий, осознанию языковых закономерностей [2, с. 10].

Дидактизация вышеуказанных приёмов естественного овладения языком позволяет адаптировать их для решения учебных задач с учётом возрастных особенностей учащихся на каждом этапе обучения. Она направлена в первую очередь на корреляцию качества материальных средств обучения и его условий. Приёмы КИОИЯ должны моделировать те речевые действия, которые соответствуют возможностям учащихся на каждом уровне элементарной иноязычной коммуникативной компетенции и наиболее полно воссоздают простейшие механизмы порождения речи (В.Л.Скалкин), создают оптимальные условия для усвоения иноязычного материала, формирования навыков его употребления.

В качестве основного приёма КИОИЯ в НШ мы рассматриваем дидактическую игру (ДИ). Одной из целей применения игры в учебном процессе является подготовка учеников НШ к освоению новых видов деятельности, в первую очередь учебной. Применение игры в обучении ИЯ (И.А.Данилович, Р.А.Дольникова, А.А.Деркач, К.И.Родкин, Е.А.Маслыко, Т.И.Олейник, М.Ф.Стронин, Н.Behme, Н.Gutschow, R.Löffler, I.Schreiter и др.) обеспечивает как общее развитие учащихся НШ, так и успешное усвоение ими ИЯ. По мнению психологов, игра активизирует психические процессы учащихся, например, увеличивает возможности произвольного внимания и памяти, развивает восприятие, логическое мышление, воображение и творческие способности (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, Ф.И.Фрадкина и др.). Радость познания в игре, эффект успеха оказывают положительное эмоциональное воздействие на учащихся, способствующее формированию стойкого интереса, внутренней мотивации к изучению ИЯ.

Игровое обучение (термин впервые был предложен М.Монтессори) компенсирует условность и неестественность общения школьников на ИЯ при отсутствии носителей языка. Именно игра предоставляет наилучшие возможности для моделирования иноязычного общения, в процессе которого происходит социализация младших школьников в условиях новой для них школьной среды, закладываются навыки активного взаимодействия. ДИ в обучении ИЯ представляет собой, как и упражнение, многократное выполнение учащимися действий, организованное с определенной учебной целью.

В КИОИЯ применяются как языковые ДИ, обеспечивающие ознакомление с учебным материалом и автоматизацию действий с ним, так и речевые, целью которых является формирование и развитие элементарных коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности.

Методика проведения ДИ включает, с учетом трёхуровневой структуры деятельности (И.А.Зимняя и др.), три этапа:

- мотивационно–побудительный (актуализация потребности участия школьников в игре);
- ориентировочно–исследовательский (восприятие и смысловая переработка иноязычного материала и правил игры);
- исполнительный (выполнение речевых и игровых действий).

В качестве примера приведём несколько лексических ДИ с карточками, используемых в созданных нами на основе коммуникативно–игровой методики учебниках «Deutsch im Spiel» (Н.Ю.Дручків, Е.А.Паршикова). Эти ДИ обеспечивают включённость учащихся в коммуникативно–игровую деятельность и нацелены на первичное закрепление лексики на основе автоматизации действий идентификации, имитации, дифференциации, трансформации и т.д. Например, в игре «Erkennen und auslegen» («Узнать и разложить карточки») учитель называет слова темы в определенной последовательности. Задача учеников – разложить карточки в заданной последовательности, повторяя слова за учителем. Победителям предлагается назвать изображенные на карточках предметы самостоятельно. Таким образом, в этой ДИ предусматривается не только восприятие, идентификация, дифференциация, имитация и запоминание звуковых образов слов в соответствии с их предметным значением, но и отсроченное воспроизведение лексических единиц (ЛЕ). Закреплению лексики способствуют ДИ: «Einordnen und auslegen» – упорядочивание и раскладывание карточек в соответствии с определённым принципом, «Raten» – отгадывание учащимися предметов, изображённых на карточках, «Lotto», «Kartenspiel» и др. В этих играх ученики постепенно начинают употреблять ЛЕ в простых речевых структурах, приобретают первый опыт элементарного иноязычного общения в типичных игровых ситуациях.

Эффективным приёмом КИОИЯ в НШ является также дидактический рифмованный текст. Дидактическим рифмованным текстом (ДРТ) мы называем текст, созданный с учебной целью на основе поэтического ритма, отражающий содержание темы и включающий основные ЛЕ и грамматические структуры тематического блока. Ритмизация учебного материала и процесса представляет собой один из принципов КИОИЯ в НШ. Известно, что все физиологические процессы подчиняются определённому ритму. Ритмичная работа способствует формированию навыков, стереотипов поведения, даёт возможность работать более экономно, регулируя фазы отдыха и работы. Ритм развивает внимание, координацию действий, внутреннюю собранность, служит способом адаптации к регламентированной деятельности на уроке (Н.Е.Веденский, Т.Т.Ротерс, Л. Роговик). Экспериментально установлено, что усвоение учебного материала значительно облегчается за его счёт ритмизации. Известный немецкий педагог Р. Штайнер считал, что в первые три года обучения детей в НШ следует отдавать предпочтение поэтическому перед прозаическим. Рифмованные тексты активно применяются в практике обучения ИЯ, так как они создают благоприятную атмосферу положительных эмоций на уроке за счёт эстетического удовольствия от их звучания, обеспечивают легкое и эффективное запоминание иноязычного материала, развивают чувство ритма, музыкальный и фонематический слух, способствуют целостному развитию ребенка.

Работа над ДРТ проводится с учетом стадий усвоения учебного материала: первичного ознакомления с текстом, его осмысления и приобретения умений оперировать материалом на практике (С.Л.Рубинштейн). На этапе первичного ознакомления и осмысления ДРТ мы рекомендуем работать по следующей схеме:

1. Учитель демонстрирует ДРТ по строчкам, объясняя его содержание с помощью карточек с соответствующими изображениями, иллюстраций учебника, жестов, мимики, фонового перевода.
2. Учитель медленно читает ДРТ, дети повторяют за ним движения и жесты, показывая соответствующие рисунки.
3. Учащиеся произносят сначала отдельные слова и строчки ДРТ вслед за учителем, обрабатывая их произношение, а затем и весь текст.

4. Учитель предлагает детям запомнить ДРТ с помощью разнообразных мнемотехник: звуковых ассоциаций, аллитерации, ритма, рисунков, движений, жестов, мимики.

5. Учитель побуждает учащихся рассказывать ДРТ хором. Сначала ученики самостоятельно воспроизводят слова–рифмы, начало и конец текста, а затем постепенно все большие его части.

Эффективность запоминания ДРТ увеличивается, если текст разучивается на основе знакомой детям мелодии, многократно варьируется или дополняется. С целью проверки понимания содержания ДРТ целесообразно использовать разнообразные игры (puzzle, Richtig / Falsch, Zuordnen) и тесты.

Большое внимание при работе над ДРТ следует уделить его фонетической отработке, в особенности, ознакомлению учащихся с ритмом и мелодией нового для них языка. Необходимо научить учащихся разделять ДРТ на ритмические группы; акцентировать ударный слог с помощью концентрации энергии и напряжения на нем, замедления темпа речи; правильно определять логическое ударение, мелодию за счет выстукивания ритма, показа жеста мелодии, фонетического маркирования текста и т.д.

Третий этап работы над ДРТ направлен на то, чтобы научить детей применять слова, выражения, строчки и целые предложения из дидактических рифмованных текстов в ситуациях элементарного иноязычного общения. Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что ученики НШ не умеют самостоятельно, без специальной подготовки вычленять необходимые для элементарного иноязычного общения ЛЕ и речевые образцы из выученных наизусть стихотворений и применять их в речи (А.Д.Климентенко, Т.М.Уайзер). В связи с этим целесообразно предлагать учащимся упражнения на вычленение ЛЕ и речевых образцов, целых строчек и предложений из ДРТ на их комбинирование, сокращение, расширение, трансформацию, подстановку, а затем и употребление в диалогической и монологической речи.

Одним из оптимальных приёмов КИОИЯ в НШ является также дидактическая сюжетная история (ДСИ) на ИЯ. Метод рассказывания историй (storytelling) получил широкое распространение в зарубежной методике обучения ИЯ в НШ (S.Bell, W.Benjamin, K.Hellwig, D.Kirsch, A.Kubanek–German, H.–E.Piepho). Применение историй в обучении ИЯ обеспечивает учащимся достаточный рецептивный опыт иноязычного общения, является прекрасной возможностью для «погружения» учащихся в иноязычную атмосферу, ознакомления с миром, культурой и, в особенности, литературой народа, язык которого изучается. Работа над историями на ИЯ в НШ может пробудить интерес младших школьников к другой культуре, выработать привычку к прослушиванию, а затем и к чтению художественной литературы в оригинале. Цель применения ДСИ в обучении ИЯ в НШ состоит в том, чтобы научить учащихся стратегиям понимания истории и умениям реконструировать её смысл на основе знакомого учебного материала, создаваемых учителем опор, имеющегося жизненного опыта и т.д.

Первыми историями в обучении ИЯ в НШ должны быть дидактические истории, т.е. адаптированные авторами учебников или учителями ИЯ художественные произведения или созданные ими истории в соответствии с целью обучения и учебным материалом, познавательными возможностями, интересами и потребностями учащихся. Такие истории должны иметь занимательный сюжет (связь событий) и динамическую фабулу (ход событий) и включать, по возможности, основные элементы композиции произведения (завязку сюжета, развитие действий, кульминацию и развязку). ДСИ должны включать ритуальные повторения так называемых элементов истории – основных речевых структур, ключевых предложений или базисных диалогов. Эти элементы обеспечивают достаточную частоту употребления основного иноязычного материала, что облегчает постепенное осознание детьми смысла истории, произвольное запоминание ими базовой

лексики и речевых структур, представляющих собой опоры при последующем воспроизведении истории учащимися.

Г.–Э. Пифо выделяет следующие этапы в методике работы над ДСИ в обучении ИЯ в начальной школе: 1) setting the stage; 2) presentation of the story; 3) reconstructive activities; 4) second presentation; 5) reconstructive display; 6) the story on tape.

Первый этап предусматривает введение действующих лиц и отдельных сценических элементов с целью создания так называемых comprehensible chunks, представляющих собой опоры для предварительного неструктурированного понимания сюжетной линии истории. С помощью жестов, мимики, иллюстраций, отдельных ключевых слов или букв создаются визуальные опоры для учащихся, помогающие им вызвать из памяти необходимые звуковые образы слов или речевых образцов.

На втором этапе учитель рассказывает историю, используя опоры и применяя стратегии направленной на ребенка речи (child directed speech), к примеру: снижение темпа речи, выделение ключевых слов, повторы, использование перифраза, мимики, жестов, усиленного контакта глаз.

На третьем этапе организовывается активная деятельность учащихся по реконструкции истории. Школьники припоминают ход истории, основные события с помощью серии картинок, хорового проговаривания или драматизации отдельных сцен, живых иллюстраций и т.п.

Во время четвёртого шага, второй презентации истории учитель рассказывает (читает) историю медленно, чётко артикулируя и произнося звуки.

Пятый шаг предполагает дифференцированное обучение. В то время как учитель ещё раз рассказывает историю части учащихся, остальные дети готовят разнообразные материалы для представления истории: рисуют иллюстрации к эпизодам истории, и подписывают их, составляют историю из разрезанных частей, а затем комментируют результаты своей работы. Для воссоздания всего сюжета истории используется прием, который в зарубежной методике называется «Tafeltheater»: школьная доска служит сценой, на которой с помощью передвигающихся картинок, ключевых слов или их начальных букв и других визуальных опор постепенно развивается ход событий истории.

Только когда учащимися будет достигнуто практически полное понимание, Г.–Э.Пифо рекомендует прослушивание истории с кассеты (шестой этап), подготавливающее младших школьников к восприятию речи носителей языка.

Успешная апробация выделенных нами приёмов в практике обучения немецкому языку учащихся 3–4–х классов общеобразовательной школы № 270 г. Киева (учитель немецкого языка Е.И.Тараненко) и учащихся 5–х классов лицея «Гранд» г. Киева (учитель немецкого языка Л.Ю.Паршикова) свидетельствует о достаточно высокой эффективности этих приёмов.

Выводы. Таким образом, нами были обоснованы и охарактеризованы оптимальные приёмы КИОИЯ в НШ. Экспериментальное подтверждение эффективности применения ДИ, ДРТ и ДСИ мы рассматриваем в качестве перспективного направления в развитии методики преподавания ИЯ в НШ.

Литература:

1. Дручків Н.Ю., Паршикова Е.А. К концепции коммуникативно–игровой методики раннего обучения иностранному языку в новом учебном комплексе «Deutsch im Spiel» для первого класса общеобразовательной школы // Іноземні мови. – 1998. – № 3. – С.33–35.
2. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). – М.: Наука, 1990. – 168 с.
3. Peltzer–Karpf A., Zangle R. Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie // ZOOM Fremdsprachenlernen in der Grundschule. – 1997. – Extraheft 1. – 93 S.

НАУКОВІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті в ретроспективному плані аналізуються різні підходи і засоби оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх закладів.

Актуальність проблеми. У педагогічній теорії і практиці проблема оцінювання навчальної діяльності школярів завжди перебувала у полі зору і вчених, і вчителів, оскільки від її успішного вирішення у значній мірі залежали успіхи учнів, а досить часто і їх загальний особистісний розвиток. Особливої актуальності набула вона в останні роки, що зумовлено, по-перше, зміною структури і терміну шкільної освіти і, по-друге, введенням 12-бальної системи оцінювання. У зв'язку з цим перед багатьма зацікавленими людьми, насамперед учителями і батьками, постало нове випробування: як, яким чином відреагувати на це нововведення, як забезпечити нормальний розвиток молодших школярів, у першу чергу шестирічних першокласників, щоб не викликати в них негативного ставлення до нового виду життєдіяльності. Над пошуком шляхів розв'язання даної проблеми сьогодні напружено працюють як теоретики, так і практики.

Стан дослідження проблеми. Вітчизняною і зарубіжною педагогікою впродовж її багатовікової історії вже накопичений певний досвід використання різноманітних підходів і засобів оцінювання знань, умінь і навичок учнів загальноосвітньої середньої, зокрема, й початкової школи. У контексті розв'язання сьогоденних проблем у цій галузі заслуговують на увагу праці Б.Ананьєва, Ш. Амонашвілі, Л. Занкова, С. Руновського, В. Сухомлинського, Г.Щукіної та ін.

Мета статті – на основі ретроспективного підходу стисло проаналізувати еволюцію оцінювання – процесу об'єктивного відображення результатів діяльності учнів за допомогою оцінки, яка, за твердженням С. Гончаренка, визначає і передає в умовних одиницях – балах ступінь засвоєння учнями знань, умінь і навичок відповідно до шкільної програми [2,с.224].

Виклад основних положень дослідження. Відомо, що рівень особистих досягнень учня складається з чотирьох компонентів:

А) академічної успішності з урахуванням державного стандарту освіти, спеціалізації стандарту освіти та спеціалізації певного освітнього закладу;

Б) фонду вмінь, який забезпечує учню орієнтацію в реальній галузі життя (комунікативні вміння);

В) творчої пізнавальної активності учня.

Звідси випливає, що для забезпечення об'єктивності оцінювання цих досягнень даний процес має бути критеріальним, цілеспрямованим, систематичним.

При аналізі характеристик процесу оцінювання в школі виявляється характерна риса, яка полягає в тому, що рано встановлюється стабільність оцінок окремих учнів.

Педагог зі світовим іменем Б.С. Блум вважав, що близько третини школярів через традиційну шкільну оцінку в широкому розумінні слова є привілейованими (завдяки накопиченню позитивних високих оцінок), і щонайменше також третина стає їх жертвами: дезадаптуючись в умовах шкільного навчання, вони втрачають інтерес до школи, доходять до неврозу. Оцінювальний вирок ставить їх на безнадійні позиції, без шансів на успіх, тому що вже сформував у них спосіб мислення невдах, які не встигають, і цей спосіб мислення (самоусвідомлення) стає чинником, що обмежує їхні можливості.

Зважаючи на зазначене вище і накопичений досвід, спробуємо на основі аналізу бальної системи оцінювання все ж таки визначити її позитивні і негативні аспекти і можливості усунення останніх.

Зазначимо, що вже у Кислово-Могилянській академії була певним чином відпрацьована система оцінки навчальної діяльності та здібностей учнів. Вони тоді були такими: "весьма прилежен", "весьма понятен и надеждный", "добронадеждный",

"хорош", "зело доброго ученія", "очень добр", "добр, рачителен"; "весьма средствен", "ниже средствен"; "ниже средствен, плох"; "прегарядного успеха", "весьма умеренного успеха"; "малого успеха"; "понятен, но неприлежен"; "понятен, но ленив"; "прилежен, но тупого понятия"; "понятен, но весьма нерадив"; "не худо успеваает"; "не худ"; "не совсем худ"; "малого успеха"; "непонятен", "не совсем туп", "туп и непонятен"; "туп", "очень туп".

Пізнiше в школах Російської імперії спостерігались різні підходи до оцінювання навчальної діяльності учнів. Так, відповідно до статуту Міністерства освіти 1804 року вводилась система оцінок успіхів учнів. З кожної дисципліни директор визначав певне число кульок для з'ясування рівня знань школярів. Найвищий рівень успішності визначався 90 кульками. За статутом 1818 року рівень знань учнів уже визначався за чотирибальною цифровою системою ("4", "3", "2", "1").

У 1837 році введено п'ятибальну цифрову систему ("5", "4", "3", "2", "1").

Наприкінці XIX і на початку XX століття поширювалася п'ятибальна, даанадцятибальна, семибальна шкала оцінок.

У 1918 році була прийнята Постанова Наркомоса РРФСР "Про відміну оцінок". Згідно з цією постановою в усіх типах радянської школи було відмінено бальну систему для оцінки знань і поведінки учнів. Відповіді оцінювались словами "задовільно" і "незадовільно". Переведення учнів з класу в клас мало здійснюватися на основі успіхів учнів та відгуків педагогічної ради про виконання навчальної роботи.

У процесі виконання цієї постанови стало очевидним, що однією з найважчих для вчителів виявилась проблема активізації зацікавленості учнів до навчання. Нівелювання в оцінці знань і вмінь, відсутність ефективних методичних шляхів індивідуальної стимуляції пізнавальної діяльності школярів, ігнорування їх особистості збіднювали мотиваційну основу навчання. До того ж вчителі мали систематично вести записи характеристик знань своїх учнів; а оскільки, кількість учнів у класі була значною, то ці характеристики носили більш загальний, трафаретний характер.

Аналізуючи стан, що склався з оцінюванням навчальної діяльності учнів у цей період, С.Т.Шацький відзначав, що головною є вимога оцінювати не особистість дитини, а її роботу з врахуванням тих умов, в яких вона виконувалася. Це буде допомагати учням своєчасно долати труднощі, з більшим інтересом ставитися до своєї праці. С.Т.Шацький був одним з перших, хто спробував вирішити проблему оцінки у зв'язку з перебудовою навчання в цілому. Створена ним система обліку та оцінювання базувалася, як і все його педагогічне вчення та педагогічна діяльність, на істинно гуманістичних началах у людських стосунках. Любов до дитини і віра в неї, прагнення організувати дійсно змістовне інтелектуальне і емоційно насичене життя дітей обумовлювали позицію С.Т.Шацького і стосовно системи оцінювання їх діяльності.

Але у той період ще не були створені педагогічні, соціальні і економічні передумови для побудови навчання, що базувалось би на розвитку педагогом пізнавальної активності і самостійності школярів.

Тому в частині шкіл, без дозволу, стихійно поверталися до диференційованої бальної оцінки, зокрема, використовувалася чотирьохбальна система оцінок.

У 1933 році Наркомос СРСР замість недиференційованої двобальної системи оцінок ("задовільно", "незадовільно") вводить чотирибальну словесну систему ("незадовільно", "задовільно", "добре" і "дуже добре"). Цей крок був правильним в умовах тогочасної ситуації, і відтворення бальної оцінки помітно вплинуло на підвищення відповідальності вчителів, учнів, батьків. Склався більш раціональний процес навчання, в якому на оцінки були покладені функції регулювання навчальної діяльності учня й стимулювання його до навчання. Зросли суспільні й державні вимоги до школи: досягти глибокого й міцного засвоєння учнями знань, формування умінь і навичок. Але відзначимо і деякі негативні сторони відтворення бальних оцінок: успішність навчально-виховної роботи школи і вчителя стали вимірювати в

основному тільки через показники успішності, тобто через процентне співвідношення дітей, які навчаються в школі, з позитивними і негативними оцінками, а особистість школяра – за тими оцінками, на які він вчився.

У Постанові РНК СРСР і ЦК ВКП(б) (1935 р.) "Про організацію навчальної діяльності і внутрішній розпорядок в початковій, неповній середній і середній школі" відзначалося, що система оцінювання успішності не дає уявлення про фактичні знання учня і веде на практиці до зниження рівня учіння. Згідно з цією постановою були введені п'ять ступенів оцінки успішності учнів: 1) "дуже погано", 2) "погано", 3) "посередньо", 4) "добре", 5) "відмінно". Розроблялися норми оцінки успішності учнів, обов'язкові для всіх шкіл країни, для того, щоб один і той же рівень знань однаково оцінювався у всіх школах. А у 1944 році вводиться цифрова п'ятибальна система оцінки успішності і поведінки учнів: "5", "4", "3", "2", "1".

Критерії оцінки визначались на основі наведеної вище системи параметрів знань, умінь та навичок, тобто критерії оцінки як міри якості засвоєних знань, умінь включають ці параметри, а як міри рівня знань – враховують різні сторони їх застосування.

Це загальні положення, які враховуються при використанні бальної оцінки. Але більш чіткий характер мають нормативи оцінок, які подаються або в навчальних програмах з окремих дисциплін, або в методичних рекомендаціях "Норми оцінювання знань, умінь і навичок", оскільки співвідносяться з конкретними знаннями, вміннями та навичками учнів з конкретних предметів. Вчитель повинен ознайомитися з ними і керуватися їх положеннями у своїй повсякденній роботі.

В основній, старшій школі, а тепер і в початковій школі (починаючи з другого класу), використовується 12-тибальне оцінювання навчальних досягнень учнів. При їх визначенні аналізують:

- характеристики відповіді учнів: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
- якість знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо; –
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми);
- самостійність оцінних суджень.

Вказані орієнтири покладено в основу виділених чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого. Даним рівням відповідають критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою.

Однією з форм оцінки є оцінне судження. Воно сприяє розумінню учнями якості та рівня засвоєння знань, умінь та навичок, включає і оцінку способів роботи учнів, їх ставлення до навчання, ступінь їх старанності, коротко характеризує відповіді учнів. Цю характеристику і в педагогічній літературі називають по-різному: аналізом оцінки; (С.І.Руновський), мотивуванням (Л.В.Занков), коментуванням (Г.І.Щукіна), рецензією (М.Г.Дайрі), вказівкою (Т.А.Ільїна, М.А.Данилов), розбором роботи учнів (М.І.Болдирєв) тощо.

Обґрунтовуючи оцінку, вчитель аналізує виявлені знання за формою, змістом, обсягом, з погляду правильності та виразності мовлення. Значну користь можуть принести окремим учням вказівки вчителя про те, які саме прогалини в знаннях необхідно подолати, яку конкретну роботу потрібно для цього виконати.

Важлива мета використання оцінного судження – зробити вчительські вимоги і критерії оцінки відомими всьому класу. Саме на ці критерії та вимоги учні постійно орієнтуються.

З використанням оцінного судження пов'язане і вміння учнів розгорнуто проаналізувати свою роботу, виявляти залежність своєї оцінки від способів роботи.

Якщо об'єктивно виставлений бал підбиває підсумок роботи школяра в минулому, то розумне, добре продумане слово під час його виставлення націлює учня на майбутнє. Акумуляція оцінювальних суджень, що йдуть переважно в одному напрямі, перетворюється в самооцінку учня, у його уявлення про самого себе про те, яким школярем він є.

Як свідчать результати нашого дослідження, одне джерело зниження об'єктивності виставлення оцінок в школі криється в симпатіях чи антипатіях учителя стосовно окремих учнів. Половина учнів, до яких учитель відчуває явну симпатію, одержують оцінки вищі від тих, на які заслуговують. Такий самий відсоток учнів, до яких учитель відчуває скоріше антипатію, навпаки, одержують оцінку нижчу від тієї, якої варті.

Підкреслюємо однак, що ні 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень, ні звичайна діагностика не можуть виконати специфічних і незамінних завдань особистісного оцінювання школяра. Ці завдання можна коротко узагальнити, враховуючи розроблені психолого-педагогічні критерії діагностики рівнів навчальних досягнень, у наступний спосіб.

Особистісне оцінювання учня забезпечує переведення суб'єктивного уявлення вчителя про учня (отриманого шляхом 12-бального оцінювання, діагностики рівнів навчальних досягнень, педагогічного спостереження, педагогічного проектування і прогнозування) у взаємини вчитель-учень із метою зміцнення і розвитку свідомої відповідальності дитини за власний розвиток, усвідомлення справжнього стану і реальних можливостей, перспектив свого особистісного буття: становлення особистості учня як суб'єкта діяльності і стосунків відбувається в них же (діяльності і стосунках), тому найважливішим чинником особистісного розвитку учня є стан переживання ним ситуації успіху.

З'ясовуючи психологію педагогічної оцінки, Б.Г.Ананьєв виділяє три функції оцінювання: орієнтування школяра в стані його знань і ступені відповідності їх вимогам обліку; безпосередня або опосередкована Інформація про успіх або неуспіх. У даній ситуації; виявлення загальної думки і судження вчителя про даного учня.

З позиції особистісного підходу в освіті остання функція має трансформуватися у використання вчителем механізму цінування, коли вчитель цінує учня не тільки за рівень наявної компетентності, але і за ефективність діяльності, за особистісні якості, що дозволяють йому досягати необхідних результатів і необхідної компетентності.

Ш.О.Амонашвілі ввів поняття змістовної оцінки, мета якої – встановлення рівня і якості просування учня в навчанні, а також визначення і прийняття завдань для його подальшого просування. Змістовне наповнення оцінювання одночасно стає стимулом для школяра, тому що посилює, зміцнює, конкретизує мотиви його діяльності, наповнює його вірою у свої сили і надією на успіх.

У дослідженнях Ш.О. Амонашвілі розроблена система оцінювання, при якій змістовна оцінка включається в навчальну діяльність учня як її регулятор [1]. Таким чином, навчання здійснюється на змістовно-оцінній основі (учню не виставляються бали). Важливою умовою формування змістовної оцінки стає розкриття перед школярем особистісних змістів, особистісно значущих цілей навчання.

Для формування в учнів правильної самооцінки своїх навчальних досягнень застосовується метод групових оцінок. Групова оцінка створює сприятливі умови для наступного обговорення обраної теми. Через віднесення знання, що вивчається, до самого себе можлива перебудова вже наявних життєвих установок і формування нових. Групова оцінка стимулює процес самопізнання особистості школяра.

Висновки. Система оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх закладів пройшла складний і тривалий шлях розвитку в пошуках ефективних засобів оцінки знань, умінь і навичок, а також поведінки школярів. Як засвідчує аналіз, і бальна, і вербальна система не можуть бути абсолютно об'єктивними, але наявність багатобальної шкали все ж таки дає педагогу можливість якомога точніше виміряти й оцінити рівень досягнень учнів і цим самим стимулювати їх навчальну діяльність.

Подальшого дослідження заслуговують умови раціонального використання системи оцінювання в початковій школі.

Література:

1. Амонашвілі Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально–педгогическое исследование. – М., 1984. – 296с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник, – К., 1997. – С.244.
3. Завіна В.І., Омеляненко С.В. Контроль за навчальною діяльністю молодших школярів: навчальний посібник для студентів педагогічних факультетів. – Кіровоград., 2001. – 164с.
4. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори. – К., 1994. – 212 с.
5. Сироватко О.Оцінювання в контексті особистісного підходу в освіті // Початкова освіта – 2002. – №3 – С.2–3.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Алексєєнко-Лємовська Л.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДІЮЧИХ ПРОГРАМ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЩОДО РОЗВИТКУ СЛОВНИКА В ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У дошкільній ланці освіти змінилися акценти навчально-виховної роботи, тобто відбувся перехід від накопичення знань, умінь, навичок до набуття дитиною життєвої компетентності. Словниковий склад мовлення – це будівельний матеріал для спілкування та пізнання дійсності.

Поява нових видів діяльності, ускладнення спілкування з дорослими та однолітками, розширення кола життєвих зв'язків і відносин, до яких включена дитина, призводить до інтенсивного розвитку, по-перше, всіх сторін розвитку мовлення (словника, звукової культури, граматичної будови), по-друге, його форм (контекстного та пояснювального) і функцій (узагальнюючої, комунікативної, плануючої, регулюючої, знакової). У дошкільника складаються тонкі та диференційовані звукові образи слів. У розвитку словника спостерігаються значні кількісні та якісні зміни. У мовленні дитини стає не тільки більше слів, але й відбувається розвиток їх значень. Оволодіння значенням слова є складним завданням для дошкільника, який володіє обмеженими знаннями та недостатнім умінням узагальнювати. Іноді дитина, засвоївши будь-яке слово, не розуміє ще його справжнього значення і тлумачить його по-своєму, відповідно до обмеженого власного досвіду. Саме тому, одним із ефективних засобів збагачення словника дошкільників вважаємо театральну-ігрову діяльність.

Науковці наполягають на необхідності забезпечення активної мовленнєвої практики засобами різних видів дитячої творчості. Серед них вони називають насамперед гру-драматизацію як різновид театралізованої гри (О.П.Аматьєва, Н.В.Водолага, Н.С.Карпинська) та художньо-продуктивну діяльність (Т.В.Компанцева, С.В.Ласунова, Т.Г.Постоян та ін.). У численних працях (О.П.Аматьєва, А.М.Богуш, Л.В.Ворошніна, Н.В.Гавриш, Н.С.Карпинська, С.В.Ласунова, Н.Н.Насруллаєва, Т.Г.Постоян, Ю.М.Перенчук, Г.І.Сорокіна, Л.В.Таніна, О.С.Ушакова) ці види діяльності виступають як засіб розвитку творчих здібностей дітей, формування різних сторін і якостей мовлення [1; 2]. Так, у низці досліджень гра-драматизація визначається як засіб розвитку творчих здібностей; особливий вид ігрової діяльності, в якому творчість дітей реалізується у виконанні ролі, що визначена сюжетом та ідеєю твору (Н.С.Карпинська); засіб формування образності та виразності мовлення (О.П.Аматьєва, Н.Н.Насруллаєва, С.М.Чемортан). Науковці вбачають у ній ефективний спосіб розвитку художнього сприймання, кращого засвоєння казок (Н.С.Карпинська, О.С.Ушакова), інтелектуально-мовленнєвого розвитку (Г.І.Сорокіна).

Учені (Ю.М.Косенко, Ю.М.Перенчук, Л.С.Фурміна) досліджують творчі прояви дошкільників у театральній-ігровій діяльності, яка у своїй основі містить творчий початок і сама по собі є художньою діяльністю, відзначають, що величезний творчий потенціал дошкільників проявляється у відтворенні літературних текстів, сюжетоскладанні.

Водночас вивчення стану означеної проблеми засвідчило однобічний підхід до лексичного розвитку дошкільників, що обмежується ситуацією організованого навчання і недостатнім використанням набутих умінь в інших видах діяльності (ігровій, театралізованій, комунікативній тощо).

Нерозробленість проблеми збагачення словника дошкільників у театральній-ігровій діяльності не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це завдання. Разом із тим театральна-ігрова діяльність має величезний потенціал для

розвитку словника дошкільнят, оскільки виступає в трьох аспектах: як гра, праця та видовище. Так, під час гри відбувається засвоєння нових слів; у праці активізується словник дошкільнят; під час видовища словник дітей збагачується образною емоційно-забарвленою лексикою.

Аналіз стану означеної проблеми у практиці роботи дошкільних закладів вважаємо за доцільне розпочати з огляду діючих програм навчання та виховання дітей дошкільного віку («Малятко», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», «Витоки мовленнєвого розвитку») щодо розвитку словника дошкільників та театралізованої діяльності [3; 4; 5].

Програми	Розвиток словника	Театралізована діяльність
	3 роки	
Програма «Дитина»	Збагачувати словниковий запас дітей словами – назвами предметів навколишнього світу, явищ природи, назвами дій, ознак. Привчати до вживання слів вітання, прощання, подяки; спільнокореновими словами, словами, що означають протилежні дії, словами з однаковими суфіксами та префіксами, звуконаслідувальними словами; словами близького та протилежного значення. Учити правильно користуватися словами, що означають частини тіла людей або тварин. Розвивати вміння характеризувати предмети за істотними ознаками і діями.	Створювати умови для виникнення ігор за змістом відомих творів дитячої художньої літератури та фольклору. Вчити дітей супроводжувати ігрові висловлювання відповідними рухами, які створюють виразний образ.
4 роки		
	Поповнювати словниковий запас складними словами; словами – назвами тварин жіночого роду та назвами малят тварин, словами-назвами предметів із пестливими суфіксами, словами – назвами людей за фахом, дією, за характерною ознакою, словами – назвами ознак; словами з близьким та протилежним значенням. Розвивати вміння групувати предмети за характерними ознаками, властивостями.	Розвивати інтерес до драматичних ігор, інсценівок, театралізацій, бажання виконувати окремі ролі. Формувати елементарні навички володіння мовою жестів. Учити імітувати рухи людей, тварин (персонажів ігор-драматизацій), передавати мімікою певний стан людини. Привчати створювати своєрідність кожного ігрового образу за допомогою діалогів. Вправляти в умінні інтонаційно передавати настрої персонажа. Вчити способів водіння ляльок типу образних іграшок, настільного театру і театру рукавички, театру на фланелеграфі.
5 років		
	Збагачувати словник дітей синонімами, активізувати їх	Вчити за власним бажанням розігрувати інсценівки за змістом

	<p>уживання, вчити за завданням добирати деякі з них. Учити добирати слова протилежного значення (антоніми); омоніми. Розширювати знання і розуміння багатозначних слів; запас прикметників і прислівників, що характеризують зовнішність, риси, поведінку людини і тварин, властивості предметів. Учити добирати спільно з вихователем дієслова, прикметники до іменників і навпаки, прислівники до дієслів і навпаки. Стимулювати образне вживання слів. Поповнювати словник узагальнюючими словами. Ознайомити з деякими фразеологізмами. Виховувати у дітей стилістичне чуття. Розвивати інтерес дітей до незнайомих та малознайомих слів.</p>	<p>знайомих літературних творів та усної народної творчості. Удосконалювати навички володіння мовою жестів та імітаційних рухів. Вправляти дітей у наслідуванні поз людей у різних ситуаціях. Учити передавати відповідними рухами дії людей (наприклад, як мати колише дитя), характерні професійні рухи музиканта, швачки, столяра, доярки, пташниці тощо. Допомогати дітям створювати ігрове середовище, виготовляти ляльки, деталі костюмів, декорацій.</p>
<p>Програма «Малютко»</p>	<p>3 роки</p>	
	<p>Збагачувати словник дітей відповідно до теми: «Дитячий садок»; «Сім'я»; «Ігри та іграшки»; «Професії»; «Побутові предмети»; «Меблі»; «Одяг та взуття»; «Тварини»; «Пори року»; «Свята»; «Транспорт». Уводити в словник вихованців слова, що означають назви дій, якостей, ознак властивостей предметів, речей, явищ. Учити вживати та розуміти узагальнюючі поняття (іграшки, меблі, одяг, взуття, квіти). Уточнювати та активізувати словник дітей, використовуючи художню літературу, фольклор.</p>	
<p>4 роки</p>		
	<p>Продовжувати забачувати словник дітей відповідно до тем: «Дитячий садок»; «Сім'я»; «Родинні стосунки»; «Взаємостосунки дітей»; «Навколо рідної природи»; «Праця дорослих»; «Транспорт»; «Дитина між людей»; «Побут, меблі, одяг, взуття»; «Наші найменші друзі»; «Наша Україна»; «Святкові дні»; «Ввічливі слова». Збагачувати</p>	<p>Давати емоційно-моральні оцінки персонажам- їхнім діям, учинкам, виявляти своє почуття, ставлення до наслідуваних у грі людей та явищ. Прагнути бути корисним усім учасникам гри, виявляти увагу до їхніх потреб, по-дружньому ставитись до кожного. Активно оволодівати засобами емоційної виразності: виконувати роль чи зацікавлюючи розповіддю про</p>

	<p>словник складними словами зі з'єднувальними голосними о,е (снігопад, паровоз), частками ось, хай, уже. Стимулювати дітей вживати епітети, метафори, порівняння, синоніми, антоніми, образні вирази, приказки, прислів'я; використовувати видові та родові узагальнюючі поняття (посуд, овочі, рослини, тварини). Активізувати словник дошкільників за допомогою ігор, вправ, розглядування іграшок, предметів, картин, читання художніх творів, малих жанрів фольклору. Уточнювати розуміння дітьми абстрактних, часових, просторових понять. Слів з переносним значенням, фразеологічних виразів.</p>	<p>неї, міняти інтонацію залежно від характерологічних особливостей образу, емоційно видтворювати діалоги діючих осіб, передавати моральну суть, настрої образу (наприклад, добрий, веселий, сердитий тощо). Користуватися засобами емоційної виразності: інтонацією, мимикою, жестами, позою, ходом, характерними рухами. Передавати почуття радості, прикромів, гумору, ліризму. Вдало користуватися засобами виразності, розігруючи нескладні сценки, літературні і казкові сюжети, відтворюючи образи з достовірною виразністю. Опанувати деякі способи водіння ляльок, образних іграшок, ляльок-петрушок та марионеток, а саме виводити ляльку на сцену, водити її по сцені, робити повороти, нахилити, розводити руки в сторону. Виявляти доброзичливе ставлення до несміливих дітей, чергуватись з ними ролями глядачів та виконавців.</p>
5 років		
	<p>Уточнювати та активізувати словник дітей відповідно до тем попередніх груп. Збагачувати словник новими словами в темах: «Народні вироби»; «Українські обряди та традиції»; «Мрольно-етичні взаємини між людьми»; «Дорожній рух»; «Запрошуємо в гості»; «Доброзичливі сусіди»; «Спорт»; «Професії моїх батьків». Учити використовувати слова, що означають назви якостей, властивостей, матеріалу різних предметів та речей; добирати синоніми, порівняння, слова з протилежним значенням – антоніми, споріднені слова; слова різного типу творення, складноскорочені слова, словосполучення. Ознайомити вихованців з багатозначними словами, омонімами. Розширювати словник приказками, прислів'ями, образними виразами з художніх</p>	<p>Оволодіти прийомами інакомовності (алегорії), фантастичного перетворення, перебільшення; емоційно та інтонаційно виразно (залежно від змісту твору) характеризувати персонажі, виявляти власне ставлення до героїв та їхніх вчинків. Опанувати виразні засоби, необхідні для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин. Помічати емоційний стан партнера й рахуватись з ним; оволодіти різними способами та прийомами емоційного впливу. Користуватись набутим досвідом постановки ігор-драматизацій, розігрувати нові та знайомі сюжети за змістом і мотивами літературних творів, казок та інших малих форм усної народної творчості. Використовувати й виготовляти елементи атрибутів, що</p>

	творів, узагальнюючими родовими поняттями другого порядку, словами та фразами, що вживаються в переносному значенні. Учити розуміти фразеологічні вирази.	характеризують типові риси образу, місця, події.
«Витоки мовленнєвого розвитку»	3 роки	
	Збагачувати словник дітей новими словами відповідно до тем: «Дитячий садок», «Ігри», «Іграшки», «Сім'я», «Побутові предмети», «Одяг», «Взуття», «Меблі», «Тварини», «Птахи», «Рослини», «Овочі та фрукти», «Продукти харчування», «Транспорт», «Пори року», «Явища природи», «Свята». Вводити в активний словник дитини нові узагальнюючі поняття. Продовжувати збагачувати словник дітей іменниками, словами, які позначають близьке оточення дитини, далеке, словами, що позначають абстрактні поняття, словами з характеристичним значенням. Вчити правильно користуватися словами, що позначають частини тіла людей і тварин. Збагачувати словник дітей прикметниками: присвійними, які означають фізичні якості людини та інших істот, психичні властивості, особливості характеру, та відносно-якісними прикметниками, прикметниками вищого ступеня порівняння, найвищого ступеня с префіксом «най-». Збагачувати словник дітей дієсловами, вчити розрізняти значення дієслів з перфіксами «за-», «при-». Поповнювати словник дієприкметниками, дієприслівниками, прислівниками. Продовжувати розширювати словник дітей синонімами (словами, близькими за значеннями), антонімами (словами з протилежним значенням).	Продовжувати залучати дітей до ігор-драматизацій за змістом знайомих казок як у музичному супроводі, так і без нього. Стежити, щоб діти влучно передавали інтонаційні відтінки мови, героїв казки, в ігрових діалогах, доречно імітувати їхні жести, рухи, міміку з елементами творчої імпровізації. Вчити дітей розігрувати зміст окремих віршів, забавлянок, пісень, написаних у діалогічно-ігровій формі; залучати до сюжетно-рольових ігор за уривками (окремими епізодами тексту) казки, оповідання чи в зв'язку з прочитаним художнім текстом з творчою імпровізацією сюжету (ігри за сюжетами літературних творів); театралізувати окремі епізоди казок (театралізовані ігри), влаштовуючи імпровізовані «Театри». Залучати дітей до інсценування знайомих казок, дослівного відтворення тексту, відповідної інтонації, рухів жестів і міміки героїв казки. Залучати дітей до посильної допомоги у виготовленні декорацій, костюмів та атрибутів майбутньої інсценівки. Інсценувати та читати за ролями вірші розважального, гумористичного чи морально-етичного змісту, написані в діалогічній формі.

	<p>Образне мовлення. Збагачувати словник дітей образними поетично-художніми виразами, порівняннями, фразеологізмами, приказками, прислів'ями, звуконаслідувальними словами, вигуками.</p> <p>Мовленнєвий етикет. Увести в активний словник дитини форми вітання та прощання, форму ввічливого прохання, подяки, вибачення, форму ввічливого звертання «Ви» до дорослих. Засвоїти форми звертання до дорослих: називати на ім'я та по батькові, вітатися та прощатися, дякувати за допомогу, виявлену увагу, не втручатися в розмову дорослих. Засвоїти форми звертання до дітей: називати дитину на ім'я, лагідно; розмовляти спокійно, лагідним і привітним тоном. Не втручатися в розмову інших дітей.</p>	
4 роки		
	<p>Збагачувати словник дітей новими словами (всі частини мови) відповідно до тем: «Дитячий садок», «Ігри та Іграшки», «Родина. Родинні стосунки», «Праця та професії дорослих», «Транспорт», місто (село, селище)», «Одяг та взуття», «Наші найменші друзі», «Святкові дні», «Рослини», «Продукти харчування», «Ввічливі слова», «Наша Україна». Активізувати словник дітей іменниками, які позначають назви предметів та явищ близького, віддаленого та далекого оточення. Збагачувати словник іменниками спільного роду; іменниками, які мають лише однину або лише множину, складними словами зі з'єднувальними голосними, словами, що означають явища природи, взаємовідносини між людьми, родинні стосунки, професії дорослих, національну їжу, національний посуд, національні свята, слова, пов'язані з державою, Україною.</p>	<p>Драматизувати з дітьми нові для них казки більш складного змісту в музичном супроводі. Стимулювати до самостійних ігор-драматизацій за змістом добре знайомих художніх творів казок. Спонукаати дітей до вдалої заміни авторських слів своїми словами, інтонаційно виразно передавати діалоги, виразні рухи героїв. Продовжувати вчити дітей розігрувати зміст віршів, забавлянок, українських народних пісень, епізоди знайомих казок, оповідань (театралізовані ігри та ігри за змістом художніх творів), творчо імпровізувати їхній зміст у сюжетно-рольових іграх «Наш театр». Залучати дітей до інсценування віршованих творів (жартівливих, морально-етичного змісту), написаних у діалогічній формі, дотримуючись дослівного відтворення тексту. До свят та ранків інсценувати зміст знайомих казок у супроводі декорацій, косяків, музики. Вчити дітей імітувати виразні</p>

	<p>Продовжувати збагачувати словник іменниками, які означають збірність, абстрактні поняття, час та простір, узагальнюючими словами. Поповнювати словник прикметниками, які мають коротку форму, присвійними прикметниками, позначеннями ступенів прикметників словами «більш, менш, трохи». Збагачувати словник дітей дієсловами. Уводити в активний словник дієприкметники, дієприслівники, ступені прислівників, прислівники часу, місця; прийменниками, частками. Ознайомити дітей з різними значеннями багатозначних слів. Продовжувати збагачувати словник словами-синонімами та антонімами (разні частини мови). Вчити класифікувати предмети, речі, явища за відповідними ознаками.</p> <p>Образне мовлення. Збагачувати словник дітей образними, художньо-поетичними виразами, порівняннями. Ввести в активний словник дитини прислів'я, приказки та фразеологічні звороти, звуконаслідувальні слова та вигуки.</p> <p>Мовленнєвий етикет. Збагачувати словник дітей новими формами мовленнєвого етикету в ситуаціях вітання, прощання, знайомства, подяки, вибачення, компліменти. Продовжувати вчити дітей культурі мовленнєвого спілкування.</p>	<p>рухи героїв, інтонаційно передавати їхню мову.</p>
5 років		
	<p>Активізувати, уточнювати та збагачувати словник дітей словами відповідно до тематики словникової роботи попередньої групи та в межах нових тем: «Взаємини між людьми», «Гостинність», «Доброзичливі сусіди», «Дорожній рух», «Машини-помічники», «Спортивні розваги», «Народні вироби», «Народні національні</p>	<p>Спонукаючи дітей до самостійних ігор-драматизацій, театралізованих ігор та ігор за змістом знайомих художніх творів, влаштовуючи ігри в «Театр». Продовжувати вчити дітей драматизувати зміст нових казок та віршів у супроводі музики. Залучати до читання-розігрування віршованих творів за ролями на літературних</p>

	<p>символи», «Українські традиції та обряди», «Державні символи». Продовжувати збагачувати словник дітей іменниками, які означають взаємовідносини між людьми, правила поведінки людей на вулиці, правила дорожнього руху; складними словами, які означають назву машин, що полегшують працю людей, словами, які означають спортивні ігри, розваги. Ввести в словник дітей іменники – назви державних та народних символів, традицій, виробів, збірні іменники, що означають сукупну множину, складноскорочені слова, словосполучення. Продовжувати збагачувати словник дітей синонімічними іменниками, словами-антонімами, узагальнюючими родовими поняттями другого порядку. Розвивати стилістичне чуття рідної мови: розуміти слова-омоніми, переносне значення слів; слова, у значенні яких багато спільного. Збагачувати словник дітей дієсловами недоконаного виду, які означають необмежену дію, безособовими дієсловами; словами близького значення. Вчити доречно і точно добирати дієслова відповідно до ситуації спілкування. Уводити в словник дітей прикметники вищого й найвищого ступенів зі словами «найбільш, найменш, занадто, дуже». Вчити добирати до іменників якісні, відносні та присвійні прикметники. Поповнювати словник дієприкметниками, формами минулого часу, дієприслівниками, числівниками, прийменниками, частками.</p> <p>Образне мовлення. Стимулювати та активізувати вживання дітьми образних виразів, засвоєних у попередніх групах. Продовжувати збагачувати словник дітей художньо-поетичними виразами, порівняннями, образними</p>	<p>ранках. Відповідно до інтересів дітей залучати їх до роботи в драматичних гуртках. Продовжувати вчити дітей інсценувати нові художні твори, готувати інсценівки до тематичних занять, свят, літературних ранків, вечорів розваг. Доручати дітям промовляти авторський текст (від автора). Залучати дітей до виготовлення декорацій, атрибутів, костюмів.</p>
--	--	---

	словосполученнями, звуконаслідувальними словами. Продовжувати збагачувати словник прислів'ями, приказками, фразеологічними зворотами. Мовленнєвий етикет. Збагачувати словник дітей формами мовного етикету відповідно до ситуації: вітання, прощання, знайомства, компліменту.	
--	---	--

В усіх розглянутих програмах визначені завдання розвитку словника дітей дошкільного віку та театралізованої діяльності дошкільників. Водночас у кожній програмі є свої акценти щодо розвитку дошкільнят. Так, одним з основних завдань дошкільного закладу у програмі „Дитина” визначається залучення дітей до рідної мови та мистецтва як основних складових людської культури. Зміст цієї роботи викладено в розділах «Мова рідна, слово рідне» (підрозділ «Слово до слова - зложиться мова»), де основна увага приділяється збагачення та активізації словникового запасу дітей словами відповідно до віку, вмінню правильно користуватися словами, розвивати зв'язне мовлення, підтримувати словесної творчості дітей, а також у розділі «Граючись, зростаємо», де значна увага приділяється розширенню словникового запасу, збагаченню мови образними висловами, стимулюванню дитячої творчості, що відбувається через ігри-інсценівки, драматизації, театралізації [4].

Програма навчання та виховання дітей у дошкільному закладі „Малятко” передбачає розвиток усного мовлення, моделювання природних мовленнєвих ситуацій, що підвищує мовленнєву активність дитини. Мовленнєвий розвиток дитини розглядається як один з основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві, здатність до спілкування розуміється як комплексна здатність користуватися засобами взаємодії (невербальні, предметно-практичні, мовні). Підрозділ «У світі слів» розділу «Мовленнєве спілкування» спрямовує роботу на активізацію та збагачення словника дітей згідно з темами відповідно віку. Підрозділ «Театралізовані ігри» у розділі «Гра» приділяє увагу набуттю досвіду постановки ігор-драматизацій, розігруванню сюжетів за змістом і мотивами літературних творів, казок та форм усної народної творчості [5].

У Базовому компоненті дошкільної освіти театралізована діяльність розглядається як один із компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку гарного, образного, літературного мовлення.

Термін „театральна-мовленнєва діяльність” акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен зі складових цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра як «гра для себе» та інсценування як підготовлений виступ дітей «для себе». Отже, театральна-мовленнєва діяльність визначається як художньо-ігрова, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва та відтворенням через слово, зв'язне мовлення уявлень, почуттів у різних видах і формах театральних дій.

У відвертому, щиросердому ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєвої компетенції, певні знання, вміння, навички, набуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Акцентування на мовленнєвих завданнях надасть педагогам можливість підсилити вплив театралізованої діяльності на опанування дітьми рідної мови, оволодіння різними формами й типами зв'язного мовлення. Адже під час перегляду вистав, ознайомлення з літературними творами за допомогою театру дитина набуває

зразки правильного, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами. Сюжетно-рольова гра за мотивами літературних творів сприяє розвитку сюжетоскладання і тим самим допомагає дітям засвоїти норму в найвищому її прояві, оскільки дошкільники вправляються в самостійному складанні зв'язного твору – сюжету, а потім навіть сценарію для театралізованої вистави. У процесі підготовки до показу вистави у дітей розвивається емоційно забарвлене зв'язне мовлення, яке передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності.

Важливе значення для організації театралізованої діяльності дітей та керівництва нею має визначення змісту, функціонального призначення, специфіки мовленнєвих завдань у кожному з її видів.

Кожен із видів театралізованої діяльності ставить свої пріоритетні мовленнєві завдання. Коли дитина переглядає виставу, вона сприймає кращі зразки правильного літературного мовлення, що сприяє розвитку та вдосконаленню її власного мовлення. У театралізованій грі збагачується та активізується словник дітей, формуються вміння самостійно складати, створювати власний сюжет, добирати належне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї. Під час підготовки театральної вистави дитина також виконує вправи, спрямовані на розвиток виразності, образності мовлення та засвоює сприйняті раніше готові мовленнєві форми.

Отже, у межах кожного вікового періоду театралізована діяльність дітей має свої особливості, зумовлені особливостями розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання дітьми літературних творів.

Література:

1. Аматыєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності//Наука і освіта. – 1999. - № 5 -6. - С.77-80.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: Сутність та шляхи реалізації// Дошкільне виховання. – 1999. - № 6. – С. 3-5.
3. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Укл. А.М.Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
4. Дитина: Орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. – К., 1991. – 469 с.
5. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку. - К., 1991. – 200 с.

Горбунова Н.

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ДВОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Автор статті розглядає актуальну на сучасному етапі розвитку нашого суспільства мовну проблему; виявляє особливості мовного розвитку старших дошкільників в умовах двомовності; оволодіння дітьми близькоспорідненими російською і українською мовами.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, двомовне середовище, мовна проблема, близькоспоріднені мови.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства достатній рівень комунікативного потенціалу не може бути забезпечений знанням тільки однієї мови, тому необхідне створення таких умов, за яких комунікативні можливості представників різних народів забезпечували б встановлення їх діалогів один з одним, що може бути реалізовано тільки масовою дво - або багатомовністю. Двомовність - це складне явище, проблеми якого в науці досліджуються в лінгвістичному, соціологічному, психологічному й інших аспектах. Саме багатогранність двомовності і безліч пов'язаних з нею проблем послужили причиною того, що не існує однозначного визначення цього явища. Разом із тим, двомовність - це неординарний випадок багатомовності. З психологічної і лінгвістичної точок зору воно складає основу будь-якої конкретної реалізації багатомовності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема двомовності розглядається в дослідженнях, присвячених інтеграції національної культури і навчально-виховного процесу (Ф.Ф.Харисов), аналізу двомовних систем у світовій практиці (Р.Т.Белл, М.М.Михайлов), народній та етнопедagogіці (Г.Н.Волков, З.Г.Нігматов, Я.І.Ханбіков і ін.), обліку національного компоненту (В.Г.Гайфуллін), проблемам соціальної ролі мов у багатоетнічних суспільствах (М.В.Дьячков).

О.С.Ахманова, В.А.Аврорін, Ю.Д.Дешерієв відзначають, що в більш вузькому значенні двомовність трактується як володіння двома мовами - рідною і другою. При цьому наголошується, що двомовність починається тоді, коли рівень володіння другою мовою наближається до рівня володіння першою [3, 52].

При однаковому рівні володіння обома мовами, як відзначає В.А.Аврорін, людина здатна мислити на будь-якому з них. Така двомовність є повною (адекватною). За наявності помітних, але не дуже значних розбіжностей у рівні володіння обома мовами, тобто коли людина зв'язно користується кожною з них, але мислить на основі однієї, ми говоримо про неповну (або неадекватну) двомовність. Основною функцією мови є комунікативна - тому, якщо в обох випадках двомовності спостерігається зв'язне володіння обома мовами, то не ясно, в чому полягає роль мислення як категорії відмінності повної і неповної двомовності. Подібна суперечність виявляється і в розумінні явища двомовності Ю.Д.Дешерієвим. Він підкреслює, що знання другої мови відрізняється від знання першої, а абсолютно ідентичне володіння двома мовами украй рідкісне явище. Автор уточнює поняття «двомовність» і розділяє його на «повну двомовність» (володіння обома мовами досконало) і процес розвитку двомовності та вивчення другої мови [3, 75].

Інший підхід до визначення поняття двомовності спостерігаємо у М.М.Михайлова, який відзначає, що про наявність двомовності можемо говорити там, де люди володіють другою мовою на рівні, достатньому для узгодження своїх дій з носіями другої мови, обміну думками. Значення двох мов може бути неоднаковим по глибині, багатству, досконалості, але, не дивлячись на це, обидві мови відповідають своєму основному призначенню - виступають як засіб спілкування, засіб обміну думками й узгодження спільних дій людей.

Формування цілей статті (Постановка завдання)... Дослідити особливості мовленнєвого розвитку старших дошкільників у двомовному середовищі.

Виклад основного матеріалу. У широкому значенні двомовність розуміється як уміння (або здатність) користуватися засобами двох мов у різних сферах спілкування (побутовій, науковій і т.д.). В.Ю.Розенцвейг терміном «двомовність» визначає або володіння двома мовами і регулярне перемикання з однієї мови на іншу залежно від ситуації спілкування, або володіння двома мовами і їх поперемінне вживання залежно від умов мовного спілкування. Таким чином, автор дає два різні визначення поняття двомовності, підкреслюючи при цьому різні сторони цього явища: при вживанні однієї мови (розмова однією мовою в ситуації спілкування і при перемиканні з однієї мовної системи на іншу) переважають різні психічні процеси й операції. В цьому випадку представляється неточним вираз «регулярне перемикання з однієї мови на іншу», оскільки практично ситуації спілкування, створюючі умови для такого перемикання, мабуть, не завжди регулярно змінюють одна одну.

Двомовність, на думку В.Ю.Розенцвейга, слід трактувати як простір, що починається з елементарного розуміння контактної мови і триває до зв'язного володіння нею. Володіння двома мовами вчений розуміє більш широко, ніж раніше згадані автори: об'єм граматики і лексики обох мов у двомовних людей не обов'язково має співпадати або бути близьким. У.Вайнрайх вважає, що двомовність є практика поперемінного володіння двома мовами. У зв'язку з цим Ю.А.Жлуктенко відзначає, що це найвдаліше лінгвістичне визначення двомовності, оскільки воно вказує на найважливішу межу цього явища - функціонування двох мов у процесі спілкування одних і тих же індивідів. Сам Ю.А.Жлуктенко вважає двомовність важливим, але приватним випадком сфер міжмовних явищ. Починається справжня двомовність тоді, коли ступінь оволодіння другою мовою наближається до ступеня

володіння першою. Дійсно, ступінь досконалості рідко буває абсолютно однаковим, але у всіх випадках це має бути не будь-який ступінь володіння, починаючи від найпримітивнішої, а саме ступінь досконалості володіння мовою.

Різними залишаються і погляди учених на найважливіші лінгвістичні проблеми двомовності, які можна віднести до різних груп: характеристика комунікації колективів, говорячих на різних мовах; спосіб виразу змін і перевлаштувань лінгвістичними засобами, коли вступають у спілкування колективи, що говорять на різних мовах, і це спілкування ускладнюється своєрідністю кожної з мов - для розв'язання даної проблеми пропонується моделювання явищ інтерференції (Ю.В.Розенцвейг); аналіз структури обох мов, їх елементи і взаємодія в різних площинах: стилістичній, фразеологічній, лексико-семантичній, морфологічній, фонетико-фонологічній. Найважливішим вважається дослідження вияву інтерференції в цих площинах: вплив рідної мови на другу мову, інтерференція мови і мови (Ю.Д.Дешерієв, И.Ф.Протченко), вплив лінгвістичних закономірностей розвитку двомовності і розробка рекомендацій для суспільної практики на основі засобів і методів лінгвістичного аналізу (Ю.А.Жлуктенко); опис структур контактуючих мов і з'ясування тих їх відмінностей, які створюють труднощі для синхронного володіння обома мовами, що дозволило б пересунути вияв інтерференції, вказати двомовним індивідам на їх відхилення від норм у кожній з мов, що пов'язані з їх двомовністю (У.Вайнрайх); необхідність визначення, наскільки структури двох контактуючих мов змінюються під впливом одна одної і наскільки вони залишаються незмінними, оскільки при контакті мов повна незалежність їх структур одна від одної неможлива (А.Мартине).

Психолого-педагогічні основи дво- і багатомовності розкриваються в дослідженнях психологів, дидактів (Л.С.Виготський, М.І.Махмутов). У них підкреслюється, що мова, будучи засобом пізнання, виконуючи евристичну функцію, одночасно виконує і функцію знаряддя мислення. Л.С.Виготський одним із перших показав величезне позитивне значення дво- і багатомовності в інтелектуальному розвитку особистості. Вчений указує, що формування і розвиток інтелекту дитини, загальне становлення її як особистості значною мірою стимулюються ситуацією навчальної багатомовності, якщо цей процес в умовах освітньої установи вміло і продуктивно спрямовується педагогами [2, 95].

Досліджуючи цю проблему, відомий дидакт М.І.Махмутов звертає увагу на те, що недостатнє володіння мовою навчання є причиною того, що слова цієї мови залишаються знайомими лише на рівні значення. Тому сприйняття чужої мови не стимулює мислення і внутрішньомовну діяльність [4, 19].

Відомо, що нерідна мова в тій чи іншій мірі сприймається в рамках і категоріях рідної мови, через призму рідної мови. Це явище в лінгвістичній літературі різні вчені розуміли по-різному: В.А.Богородицький називав «змішенням мов», Л.В.Щерба - «змішаною двомовністю» [6, 314], В.І.Абаєв - «субстратом». У більш пізніх працях це ж явище одержало найменування інтерференції, під якою розуміється як позитивний, так і негативний вплив особливостей рідної мови на засвоєння нерідної мови [1, 138].

Таким чином, усі вчені виділяють одну і ту ж основну лінгвістичну проблему двомовності - особливості взаємодії структур контактуючих мов. Двомовність як лінгвістичне явище має важливе значення і для мовознавства, бо в процесі оволодіння другою мовою в контактуючих мовах відбуваються різні зміни на рівні мови і мови, вивчення яких являє інтерес для фахівців, займається дослідженням закономірностей розвитку мов, ступені їх взаємодії, причин виникнення інтерферентних явищ у рідній і нерідній мові білінгвів, особливостей функціонування в суспільстві рідної мови і мови міжнаціонального спілкування.

Питання засвоєння дітьми двох мов давно стали об'єктом вивчення педагогів, психологів лінгвістів, філософів (Б.Беляєва, А.Богуш, Л.Виготського, А.Гвоздева, Л.Калініної, Я.Коменського, Л.Коробчинської, А.Супрун, Є.Тихеевої, Д.Узнадзе, К.Ушинського та інших).

Ще Ян Амос Коменський, розглядаючи співвідношення рідної і другої мов, акцентував увагу на необхідності вивчення кожної мови окремо, спочатку рідної, а потім другої. Не заперечуючи можливості вивчення другої мови в ранньому дитинстві, К.Д.Ушинський разом із тим застерігав від раннього захоплення іноземною мовою. Він звертав увагу на те, що вивчення іноземних мов не повинне ніколи починатися дуже рано і ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини [5, 168].

Засвоєння російської мови на Україні протікає в специфічних мовних умовах. Українська і російська мови відносяться до однієї мовної групи, є близькоспорідненими. Близькість російської та української мов, широке розповсюдження російської мови в нашій державі неминуче призводять до раннього залучення дітей до російської мови. Дитина з найранішого віку щодня чує російську мову від оточуючих дорослих, по радіо, в передачах телебачення; майже в кожній сім'ї є дитячі книжки як українських, так і російських письменників. Дітям читають казки, розповіді, вірші російською мовою.

Неорганізоване, стихійне засвоєння в побуті російської мови призводить до змішення мов, формування у дітей помилкових уявлень про те, що вони володіють російською мовою. Дитина неусвідомлено накладає елементи рідної української мови на російську мову, в російську мову проникають українізми, міжмовні змішення.

Оволодіння двома мовами (російською та українською) викликає в корі головного мозку утворення різних тимчасових нервових зв'язків на один і той же подразник. Дитина бачить предмет, чує його назву, повторює відповідний звуковий комплекс, внаслідок чого в корі головного мозку утворюється відповідний тимчасовий нервовий зв'язок. Але в новій ситуації спілкування слуховий орган гарячиться новим звуковим комплексом, який позначає той же самий предмет. Утворюється новий тимчасовий нервовий зв'язок.

При стихійному оволодінні дітьми близькоспорідненою російською мовою в результаті недостатніх знань і неусвідомленого вживання слів двох мов утворюються помилкові асоціації, виражається в мовних помилках.

У російській і українській близькоспоріднених мовах зустрічається частина лексичних одиниць загальних як за значенням, так і за звуковим оформленням, частина ж відрізняється тільки однією або декількома фонемами. В активній російській мові лексичний матеріал, який використовується для вислову думки, має бути відокремлений від адекватної лексики української мови.

Щоб не припуститися помилок (тобто не вставити слово або фразу української мови), дитина має бути наперед внутрішньо готовою до активного використання російської мови, мати чітку диференційовану установку, яка ґрунтується на функціональних узагальненнях і допомагає дитині контролювати свою мову.

Успішне оволодіння російською мовою можливо тільки при «порівняльному і порівняльному вивченні російської і української мов, тобто підкреслення того загального, що властиве їм, і специфіки кожної з них».

Специфіка навчання російській мові в умовах українсько-російської двомовності пояснюється постійною взаємодією української і російської мов. Лінгвістичною основою такої взаємодії мов є, з одного боку, спільність, близькість мов, що вивчаються, з іншого, - відмінності, особливості кожної з них. Щоб забезпечити ефективність навчання російській мові в аналізованих умовах, необхідно враховувати особливості процесу засвоєння другої мови.

Спільність лінгвістичних понять, близькість слововиводу і словозміни дозволяє будувати навчання так, щоб відбувалося позитивне перенесення знань, умінь і навичок з рідної мови в російську. В процесі аналізу мовних фактів, проведення аналогій діти усвідомлюють їх ідентичність. Завдання навчання полягає в розвитку умінь і навичок стосовно матеріалу російської мови. Міцність сформованих знань, умінь і навичок значною мірою залежить від міцності аналогічних знань, умінь і навичок з рідної мови.

Створення умов для позитивного перенесення здійснюється за допомогою міжмовної аналогії. У всіх таких випадках мовна дія, граматичні знання, орфографічні вміння і навички засвоюються за аналогією з рідною мовою, що значною мірою полегшує процес засвоєння.

Словарна робота є складовою частиною роботи з розвитку мовлення. При її проведенні слід передбачити: ознайомлення з лексичною системою мови - значення слова, багатозначність, синоніми, антоніми і т.п.; навчання використанню лексичних засобів мови в мові (вибір найточнішого слова, усунення лексичних недоліків). Розв'язання першого завдання пов'язано зі збагаченням словника дітей, введенням нових слів, поясненням їх значення, спостереженням над багатозначністю слів, добором синонімів, антонімів (мовні вправи); розв'язання другого - з мовною практикою, мовними вправами (вибір з ряду тих слів, які найбільш підходять для даної мовної ситуації; вибір з ряду синонімів того слова, що найбільш точно відповідає завданням вислову; усунення повторень у вживанні слів, заміна їх синонімами і т.п.). Словарна робота сприяє створенню лексичної основи мови й одночасно - оволодінню мовними вміннями і навичками.

Значна частина засвоєваних слів дітям знайома з української мови, оскільки вони однакові за значенням і звуко-буквеним складом (стакан, мак, край). Інші слова мають однакове значення і часткові відмінності в звуко-буквеному складі або незвичний для дітей наголос (обід, дзвінок, продавець, кропива, дочка). Вони теж зрозумілі дітям, за винятком тих, значення яких вони не засвоїли в українській мові. При роботі над словами цієї групи увагу зосереджуємо переважно на засвоєнні вимови слів і вживанні їх у мові. Невміння вимовити слово російською мовою нерідко стає причиною того, що воно тривалий час залишається в пасивному словнику (розуміють, але не вживають у мові). Проте є і такі слова, які розрізняються звуко-буквеним складом в обох мовах (сніданок, ринок, кавун, черга), тобто нові для українців слова, несхожі своєю матеріальною частиною на українські. Діти мають їх запам'ятати як нові, навчитися співвідносити новий звуковий комплекс з відомим значенням: участок - ділянка, подсолнух - соняшник, посетить - відвідати тощо. Слова цієї групи вимагають пильної уваги педагога протягом усього курсу навчання російській мові. Доцільно їх подавати парами: на основі співвідношення звукових комплексів провести аналогію в значенні слів обох мов; визначити, на якій мові сказано слово і т.п. Останнє важливе для відбору слів у процесі мовного спілкування. Те, що в російській і українській мовах багато слів однакових або частково співпадаючих за звуко-буквеним складом і однакових за значенням, дозволяє вже на аналізованому етапі розширити мовну практику дітей.

Методично важким і відповідальним є введення нового слова. Введення слова в мовну практику залежить від його лексичного осмислення, умінь вимовляти, правильності продукування в граматичних формах у складі словосполучення і пропозиції. У зв'язку з цим методику введення нового слова можна представити так: відпрацювання вимови (засвоєння звучання); з'ясування, уточнення значення (розуміння його); показ зразків вживання в мові (усвідомлення граматичної сполучуваності).

Нові слова відпрацьовуються по черзі, послідовно. Спочатку діти сприймають їх з вуст педагога, пізніше (під час читання і письма) слова можна записувати на дошці, виділяти букви, позначаючи орфоепічні місця, уточнювати значення слова. Далі ці слова використовуються в мовній практиці (в словосполученні, реченні). На просунутому етапі засвоєння нових слів - слухання і розуміння висловів з ними, постановка діалогів, конструювання висловів.

При розв'язанні завдання - засвоєння звучання - педагог вимовляє слово, розказує про особливості його вимови, діти повторюють хором і індивідуально. Дуже важливо у всій цій роботі, щоб педагог пояснював і показував зразок вимови слова. Спостерігаються певні труднощі в поясненнях вимови слів, у формулюванні їх.

Пояснення «орфоепічних» місць у словах частіше за все здійснюється на основі звукового аналізу. При показі зразка вимови слово необхідно вимовляти чітко, але не по складах.

Корисним для засвоєння орфоепічних особливостей слова є співвідношення його з відповідною звуковою схемою. З'ясування звучання нового слова може бути організоване на матеріалі гри «Живі букви». Діти з букв алфавіту «будують» слово спочатку «так, як його в книгах друкують». Потім педагог вимовляє слово і пропонує вслухатися і сказати, «що ж відбудеться зі словом, якщо ми станемо його вимовляти?». Діти по черзі знаходять «орфоепічні» місця в слові. Під час аналізу букви «сідають», а над ними з'являються нові картки з позначенням звуків (іншим кольором). Тепер діти бачать слово таким, як його «необхідно вимовляти». Всі хором вимовляють слово кілька разів. Для гри використовуються невеликі слова.

Цим же цілям відповідає і гра «Підкажи звук». Педагог вимовляє кілька разів слово, останній раз - з «протягуванням» кожного звуку в ньому, пропонує дітям вслухатися. Потім називає перший звук слова і пропонує сказати наступний за ним, діти «підказують» його і т.д. У кінці роботи вчать вимовляти слово вслід за педагогом.

Нерідко спостерігається нерозуміння значення слова навіть у тих випадках, коли воно правильно вживається в мові. Добір прийомів, за допомогою яких можна визначити ступінь розуміння значення слова, залежить від рівня мовного розвитку дітей. На початкових етапах, коли діти не можуть словесно визначити значення слова, їм пропонують показати предмет, вказати на його зображення; далі - скласти словосполучення, пропозиції, дібрати синоніми, дати тлумачення.

Висновки. Щоб успішно опанувати словарним багатством мови, дитина має щодня додавати до свого словника не менше 8 – 10 нових словарних одиниць і значень. Тому на кожному занятті на подальших етапах педагог планує збагачення словника. Слово забезпечує наочно-змістовну сторону вислову (і мови в цілому), тому діти мають розуміти його значення.

У методиці відомі різні способи семантизації слів.

1. Беспереводна наочна семантизація (безпосереднє сприйняття предмету). Застосовується цей спосіб при вивченні слів, що позначають конкретні предмети, піддаються зображенню, - овочі, фрукти, навчальне обладнання, посуд, одяг тощо. Цей спосіб семантизації особливо актуальний при засвоєнні слів, які розрізняються звуко-буквеним складом в обох мовах: через картинку асоціюються різні звукові комплекси слів у російській і українській мовах. Корисно в таких випадках робити під картинками відповідні підписи російською мовою.

2. Переклад на українську мову. Це економічний спосіб семантизації слів, значення яких важко пояснити наочно (*виконати, смачний, ввічливий*). При семантизації таких слів слід урахувувати, що дитина спочатку мислить на рідній мові, повторюючи назву будь-якого предмету, дії російською мовою, в думках називає його на рідній мові. Якщо взяти до уваги наявність у дітей такого внутрішнього перекладу, то переклад на українську мову застосовувати доцільно. Проте не слід вдаватися до нього часто. Переклад можливий тільки в тому випадку, якщо дитина знає значення слова в українській мові.

3. Тлумачення слів російською мовою. В основі такого способу - логічне визначення слова в плані родовидового принципу: «Світлофор - сигнальний електричний ліхтар з червоним, зеленим і жовтим світлом для регулювання руху на вулицях, дорогах». До тлумачення слід вдаватися тільки в тих випадках, коли незнайоме слово можна пояснити за допомогою відомих. Застосування цього способу доцільне, якщо діти не знають значення слова у рідній мові. Проте у дітей не слід питати тлумачення слів («Що значить слово прилавок!»). Відповісти на таке запитання їм важко.

4. Усвідомлення значення слів і виразів полегшується добором синонімічних слів і виразів (схожі за значенням): «До слова з однієї групи доберіть схоже за

значенням слово з іншої групи - 1) дитина, фотографія, говорити; 2) знімок, розмовляти, діти.

Цей прийом пояснення слова на початковому етапі навчання не може бути використаний часто внаслідок обмеженості словника дитини.

Отже, словарна робота - це не тільки досягнення кількісного зростання лексики, створення можливостей для спілкування, але і засіб розвитку мови і мислення дітей. Чим вона ефективніша, тим успішніше мовний розвиток. Своєрідність проведення лексичної роботи з дітьми шести-семи років в умовах двомовності полягає в послідовній реалізації принципу співвіднесення з рідною мовою.

Література:

1. Абаев В.И. Языкознание – общественная наука// Русская речь. – 1981. - №5. – С.138–140.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1986. – 136 с.
3. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Развитие языков народов СССР в советскую эпоху. – М.: Просвещение, 1968. – 253 с.
4. Махмутов М.И. Обучение русскому языку в условиях билингвизма// Советская педагогика - 1983. - №11. – С.18-25.
5. Ушинский К.Д. Родное слово. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 376 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.-С.313-318.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Долженко А.

**ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ-
ІНТЕРНАТУ ДО РОБОТИ У ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ
МАЙСТЕРНЯХ**

У статті розглядаються психолого-педагогічні шляхи підвищення рівня готовності розумово відсталих школярів 1-3 класів до роботи у шкільних навчально-виробничих майстернях у позаурочний час. Статтю написано на матеріалі наукового дослідження даної проблеми.

На теперішній час існує нагальна потреба підвищення якості освіти й виховання підростаючого покоління з метою швидкого й гармонійного розвитку суспільства, удосконалення соціальних відносин, самої людини як вищої цінності суспільства.

Серйозні проблеми, що стоять перед школою, зв'язані з демократизацією навчально-виховного процесу, максимальним урахуванням умов, у яких живе й розвивається дитина, вимагає реальних змін у навчанні й вихованні.

Для допоміжної школи головним залишається завдання підготовки учнів до самостійної трудової діяльності. Трудова підготовка одночасно є й метою, і засобом усебічного розвитку, освіти й виховання людини. Таким чином, на перший план висувається проблема формування соціально розвиненої і професійно спрямованої особистості, що обумовлює необхідність вивчення й урахування індивідуальних особливостей школярів і побудови індивідуально-диференційованого підходу в навчально-виховній діяльності допоміжної школи.

Систематичні заняття з професійної праці починаються в 4 класі й від того, наскільки сформована готовність до цього навчання, залежить великою мірою успіх уже на початковому періоді. Досвід показує, що доцільно готувати розумово відсталих школярів до професійного трудового навчання в умовах спеціально організованого педагогічного процесу при опорі на їхні потенційні можливості. Тоді навчання зможе випереджати рівень розвитку дитини. У цьому випадку воно буде розвиваючим, а врахування зони найближчого розвитку зробить навчання доступним, реальним для кожного учня. Результат залежить від ступеня залучення дитини у процес спільної діяльності, що ще раз підтверджує необхідність спеціальної підготовки таких дітей до роботи у шкільних навчально-виробничих майстернях. Не буде перебільшенням сказати, що питання соціально-трудової адаптації в загальноосвітній школі розроблено в літературі значно повніше, глибше й різноманітніше, ніж ті самі питання стосовно розумово відсталих дітей.

Чи можна думати, що названі дослідження можуть використовуватися стосовно учнів молодших класів допоміжної школи?

Таке твердження було б неправомірним. Психічна сфера розумово відсталих дітей відрізняється особливостями пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери й характеру, тому робота із соціально-трудової адаптації таких дітей повинна бути спеціально організована, носити цілеспрямований характер. Для визначення її змісту й обсягу необхідним є врахування специфіки психофізичного розвитку аномальних дітей.

Розглянемо деякі особливості розумово відсталих дітей з метою їх урахування при створенні програми корекційних занять з ручної праці в 1-3 класах допоміжної школи.

Насамперед варто звернути увагу на уповільненість процесу сприймання дітей-олігофренів. За даними експериментального дослідження К.Вересотської, першокласники з нормальним розвитком за 42 мілісекунди впізнають 90 %

предметів, у той час як розумово відсталі - 55 % показаних зображень предметів. Окрім того, як показують дослідження М. Нудельмана й І.Соловйова, сприймання розумово відсталих першокласників відрізняється граничною втомою, що виявляється в тому, що вони чітко сприймають у кожний конкретний момент меншу кількість об'єктів, ніж першокласники загальноосвітньої школи. На думку І.Соловйова, багатопредметна ділянка дійсно виявляється для розумово відсталих дітей малопредметною.

Характерною рисою сприймання розумово відсталих дітей є фрагментарність, вони погано вбачають зв'язки й відношення між об'єктами. Ж.Шиф (1961) відзначає, що сприймання розумово відсталих першокласників недостатньо диференційоване. За виразом професора В.Гіляровського, „олігофрени дивляться на навколишній світ неначе крізь мутне скло”. Це підтверджується даними досліджень М.Нудельмана (1940), О.Кудрявцевої (1961). За цими даними, учні першого класу допоміжної школи приймають компас за годинник, білку за кішку.

Найбільш вираженою особливістю сприймання розумово відсталих учнів молодших класів є відсутність прагнень до пошуку, недостатня активність, цілеспрямованість цього процесу. Дивлячись на якийсь предмет, розумово відсталі учні молодших класів не прагнуть розібратися у всіх його властивостях, а задовольняються найбільш загальним упізнанням предмету. Про неактивний характер сприймання розумово відсталих першокласників свідчать дослідження К.Вересотської (1940).

Отже, найбільш характерними особливостями сприймання розумово відсталих учнів молодших класів є його уповільненість, вузькість, фрагментарність і малопродуктивність.

Через дефекти сприймання розумово відстала дитина накопичує бідний запас уявлень. Бідність, фрагментарність і „знебарвлення” уявлень розумово відсталих дітей констатується М.Нудельманом.

Перераховані вище порушення сприймання й уявлень негативно позначаються на формуванні таких вищих форм психічної діяльності, як аналіз і синтез, порівняння і класифікація, абстрагування й узагальнення. Оскільки розумово відсталим дітям буває важко знайти подібність або розходження між предметами за характерними ознаками, висловити судження про предмети, явище, виниклу ситуацію, і знайти в ній своє місце, вони не можуть порівнювати свою поведінку з поведінкою оточуючих, уявити наслідки того або іншого вчинку, дати правильну оцінку моральним спонуканням. Ось чому в цих дітей іноді спостерігаються неадекватні реакції й недостатнє осмислення форм поведінки.

Істотні труднощі в розумово відсталих учнів виявляються й у процесах запам'ятовування.

Як показують дослідження, розумово відсталі діти дуже повільно засвоюють новий матеріал після його багаторазових повторень, не вміють вчасно скористатися ним на практиці, що також вимагає більш тривалого часу порівняно з нормальними однолітками.

Таким чином, розумово відсталі учні молодших класів відрізняються інертністю, малорухливістю у сприйманні й запам'ятовуванні пропонованого їм матеріалу.

З цієї причини розумово відсталі діти не можуть стежити за рухом думки при поясненні вчителя або вихователя в тому темпі, у якому стежать нормальні діти. При спробі змусити їх працювати в однаковому темпі з нормальними однолітками від поясненого матеріалу залишаються лише неясні уявлення.

Отже, однією з найбільш істотних причин, що обумовлюють необхідність наявності спеціальної програми з корекційної роботи, є інертність нервово-психічних процесів.

У здійсненні соціально-трудової адаптації важливу роль відіграє й емоційно-вольова сфера. Зазвичай виділяються три групи розумово відсталих дітей: до першої групи відносяться діти, у яких недостатній розвиток найбільш складних форм

пізнавальної діяльності не супроводжується грубим ураженням у межах того або іншого аналізатора й порушенням емоційно-вольової сфери. Такі діти відрізняються здатністю до стійкої цілеспрямованої діяльності. До другої групи відносяться діти, у яких недостатність пізнавальної діяльності протікає на тлі грубого порушення коркової динаміки. У таких дітей відзначається зміна поведінки й різке зниження працездатності. До третьої групи відносяться діти, у яких недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності поєднується з грубим недорозвиненням усієї особистості, зміною потреб і мотивів, порушенням емоційно-вольової сфери. У таких дітей спостерігається специфічне недорозвинення моторики.

Особливості емоційно-вольової сфери розумово відсталих дітей значною мірою утруднюють весь процес соціально-трудова адаптації, вимагають великих зусиль, терпіння з боку вихователя.

Недостатня підготовленість дитини до соціально-трудова адаптації на момент вступу в допоміжну школу викликає серйозні труднощі в навчально-виховному процесі. Причиною невідповідності є відсутність спеціального дошкільного виховання, що ускладнюється негативним впливом найближчого мікросередовища.

Для того щоб соціально-трудова адаптація розумово відсталих учнів молодших класів допоміжної школи з метою їхньої максимальної підготовки до роботи в навчальних майстернях носила цілеспрямований характер, необхідна спеціально організована система роботи з дітьми, що передбачає такі види праці: робота з пластиліном; робота з природним матеріалом; робота з папером і картоном; робота з тканиною; робота з фанерою; робота з нитками.

Завданнями такого навчання є:

1. Виховання позитивних якостей особистості учня у процесі трудової діяльності.

2. Формування організаційних умінь у праці.

3. Корекція пізнавальної діяльності у процесі ручної праці.

4. Розвиток самостійності у виконанні трудових завдань.

5. Підготовка до праці на базі шкільних навчальних майстерень.

6. Розвиток умінь, необхідних для виконання трудових завдань:

а) орієнтування в завданні;

б) попереднє планування роботи;

в) виконання завдання за предметною технологічною картою;

г) звіт про виконану роботу за предметною технологічною картою;

д) оцінка якості виконаної роботи порівняно зі зразком;

е) самоконтроль у ході роботи.

Пристаючи до опису основних етапів методики проведення корекційних занять у молодших класах допоміжної школи, відзначимо, що наша методична система спирається на апробовані прийоми й положення методики трудового навчання в 1-3 класах спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей:

а) корекційна спрямованість діяльності школярів, що виражається у формуванні певних умінь, необхідних для роботи у виробничих майстернях;

б) виправлення недоліків пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів;

в) тісний зв'язок з уроками читання й розвитку мовлення, малювання й математики;

г) розподіл навчального матеріалу за роками навчання з урахуванням вікових і психофізичних особливостей дітей-олігофренів;

д) необхідність дотримання правил безпеки роботи й гігієни праці при проведенні практичних занять.

Навчання розумово відсталих дітей молодших класів допоміжної школи, спрямоване на їхню підготовку до роботи у виробничих майстернях, засновано на застосуванні нашої методики, положеннями якої є:

1. Корекційні заняття глибоко специфічні: усі прийоми роботи педагога-вихователя спрямовані на максимальну корекцію особистості розумово відсталого школяра, виходячи з глибини і своєрідності проявів розумового дефекту груп учнів, подібних за рівнем психофізичного розвитку.

2. Заняття проходять у невимушеній обстановці позаурочного часу.

3. Допускається ведення заняття, коли дівчата і хлопчики виконують різні практичні роботи: наприклад, дівчатка – вишивання, хлопчики – випалювання тощо.

4. Перевага віддається колективним формам роботи, наближеним до виробництва (робота бригадами, визначення плану роботи, норми, робота ВТК).

5. На занятті організовується змагання, у процесі якого враховується обсяг виконаної роботи і її якість, трудова дисципліна, коефіцієнт трудової участі, виконання правил безпечної роботи.

6. Заняття повинно бути оснащене всім необхідним для роботи (наочними посібниками, зразками, роздатковим матеріалом, інструментами).

7. Відібрані види робіт повинні бути доступні для виконання. При плануванні роботи з природним матеріалом необхідним є врахування місцевих кліматичних умов.

8. Педагог-вихователь заохочує учнів за прояв самостійності, активності, працьовитості.

9. Заняття проходять на позитивному емоційному тлі, у спокійній обстановці і спрямовані на корекцію емоційно-вольової сфери школярів.

Наведемо орієнтовний розподіл навчального часу за видами праці в таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл навчального часу за видами праці (у годинах)

№ п/п	Види праці	1 клас					2 клас					3 клас				
		1	2	3	4	Усього	1	2	3	4	Усього	1	2	3	4	Усього
1.	Робота з пластиліном	8	-	-	-	8	10	-	-	-	10	-	-	-	-	-
2.	Робота з природним матеріалом	7	-	-	-	7	5	9	6	-	20	15	7	-	-	22
3.	Робота з папером і картоном	-	21	25	-	46	-	12	9	-	21	-	7	-	-	7
4.	Робота з тканиною	-	-	-	24	24	-	-	15	12	27	-	-	30	14	44
5.	Робота з фанерою	-	-	-	-	-	-	-	-	12	12	-	7	-	-	7
6.	Робота з нитками	-	-	5	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	10	10
Усього		15	21	30	24	90	15	21	30	24	90	15	21	30	24	90
Разом усіх годин		270														

У 1-3 класах виділяється одна година щотижня на розфарбовування по контурах на розсуд педагога-вихователя. Види праці й кількість годин можуть змінюватися залежно від орієнтації на профіль трудового навчання.

Послідовність пред'явлення видів трудової діяльності визначається ступенем труднощів орієнтації у трудовому завданні й рівнем готовності учнів до його виконання.

Навчання починається з виявлення умовного рівня соціально-трудової адаптації учнів 1-3 класів допоміжної школи-інтернату, для чого дітям пропонуються спеціально підготовлені завдання й питання, зв'язані з формуванням навичок ручної діяльності при роботі з пластиліном, природним матеріалом, папером і картоном, тканиною, фанерою й нитками. При цьому враховуються знання дітьми властивостей матеріалів, назв інструментів і техніки безпечної роботи з ними.

Максимальна підготовка дітей до роботи у шкільних навчально-виробничих майстернях з 4 класу полягає в системі спеціально організованої роботи із соціально-трудової адаптації, заснованої на проведенні корекційних занять у позаурочний час.

Зупинимося на основних етапах з формування комплексів знань і умінь, якими повинні опанувати розумово відсталі школярі 1-3 класів на корекційних заняттях із соціально-трудової адаптації.

1. Планування майбутніх трудових операцій.

Планування майбутніх трудових дій передбачає усвідомлене розуміння дітьми призначення виготовленого виробу, його конструктивних особливостей, розподіл трудового процесу на види робіт, визначення часу їх виконання, а також планування колективної роботи, якщо вона передбачена.

До умов, що підвищують результативність роботи на цьому етапі, відносяться: словникова робота, проведена до визначення трудового завдання, колективне й самостійне з'ясування змісту цього завдання, визначення етапів роботи, створення предметної карти на кожний етап роботи, повторення послідовності його виконання.

Головною вимогою є включення всіх школярів у трудову діяльність, близькість змісту якої до життєвого досвіду учнів сприяє появі в них інтересу до занять, підвищенню пізнавальної активності.

У процесі навчання широко використовується багатозначність слів, варіативність запитань і завдань, вибір правильної відповіді залежно від змісту запропонованого завдання.

Вихователь керує роботою учнів з формування знань і умінь, зв'язаних із плануванням майбутніх трудових дій:

- Що будемо робити спочатку?
- Що будемо робити потім?
- Як ще можна сказати про цей етап роботи?
- Чи можна відразу приступити до виконання цієї дії?
- Що потрібно до цього зробити?

Така робота спрямована на встановлення поетапності трудових дій, на формування уявлень про залежність одного етапу роботи від іншого, на здійснення впливу якості їх виконання на загальний вигляд виробу.

В остаточному підсумку школярам пропонується вибрати відповідну інструкційну (предметну) карту на кожний етап роботи.

Заключна робота зводиться до пропозиції вихователя розставити предметні (інструкційні) карти в тій послідовності, у якій буде виконуватися завдання з виготовлення виробу.

Другим етапом проведення корекційних занять є підготовчі роботи, до яких відносяться вибір необхідних інструментів, матеріалів, документації, перевірка готовності інструментів до використання, їхнє налаштування й раціональна організація робочого місця.

З визначенням послідовності виконання роботи з виготовлення виробу відбувається вибір усього необхідного для кожного логічного моменту, зображеного на інструкційній карті:

- Які інструменти для цього необхідні? (ножиці, голка, наперсток – робота з тканиною);

- Подивіться, чи все необхідне для роботи є у вас на столах? (підставка з пластику, пластилін, стека, тканина для витирання рук і ін. – робота з пластиліном);

- Перевірте, чи правильно лежать інструменти й матеріали у вас на робочому столі? Де повинна бути голка? (У коробці для голок). Як повинні лежати ножиці? (Праворуч, гострими кінцями від себе) тощо;

- Зверніть увагу на стан електровипалювача, чи все в порядку? (Робота з фанерою).

Особлива увага приділяється формуванню у школярів навичок самостійної підготовки свого робочого місця до роботи. З цією метою спеціально застосовуються види завдань, коли пропонується визначити відсутній для роботи інструмент або матеріал, користуючись предметними картами, усунути неполадки в підготовленому для роботи інструменті (підтягти гвинт у лобзику, щоб не випадала пилочка й ін.), а також самому впорядкувати робоче місце таким чином, що було зручно працювати. Кожен учень, чергуючи по класі, неодноразово готує робочі місця товаришів до занять з корекційної роботи, повторюючи в такий спосіб непорушні правила раціональної організації робочого місця.

Вихователь не залишає без уваги позитивні результати роботи учнів, їхню старанність і знаходить усілякі форми заохочення успіхів дітей (видача червоних фішок, ведення екрану змагання, використання класного куточка з певною рубрикою тощо).

У третій етап проведення корекційних занять з ручної праці включається розмічування на матеріалі з виконанням найпростіших вимірів, розрахунків у межах отриманих знань, обробка матеріалів, оволодіння правильними прийомами користування інструментами у процесі виготовлення виробу, підготовка, збирання й художнє оформлення виробів, контроль за процесом і результатами праці, а також виявлення й виправлення допущеного браку.

Виконання складеного плану вимагає великої підготовчої роботи з боку вихователя: потрібно в деталях проробити всі види діяльності; копітко, крок за кроком, пояснити послідовність виконання кожної трудової операції, зв'язаної з виконуваною роботою; озброїти школярів критеріями самоконтролю за якістю власної діяльності й пояснити шляхи виправлення допущених помилок у кожному конкретному випадку.

Така діяльність здійснюється протягом усього навчання на корекційних заняттях з урахуванням психофізичних особливостей розумово відсталих учнів, специфіки запропонованого завдання й рівня готовності дітей до його виконання. Покажемо це на конкретних прикладах.

Наприклад, у першому класі в першій чверті проводиться заняття на тему „Ліс восени”. Діти виготовляють аплікацію з листя.

Метою такого заняття є: навчити дітей за даним зразком відбирати листки потрібної форми, правильно розміщувати їх на аркуші картону; розвивати відчуття прекрасного, уміння добирати колір.

Матеріалами для такого заняття є картон, блакитний папір, листочки з дерев різної форми, клей. Готуються інструменти: ножиці, лінійка, олівці, пензлики.

Перед роботою складається план виготовлення виробу, що включає такі етапи:

1. Виготовити прямокутник з картону за розміром аркуша кольорового паперу.

2. Обклеїти прямокутник кольоровим папером.

3. З двох боків аркуша наклеїти „береги” з листочків горіха або черешні.

4. На „берегах” розмістити „дерева”, використовуючи різні за формою й кольором листочки.

5. Листки акуратно змастити клеєм і наклеїти. Вітрильний човен наклеїти з половини листочка вишні, вітрило – з листка абрикоса або груші.

6. Готову аплікацію покласти під прес і дати приклеїтися листкам.

Після спільної розробки плану починається поетапне його виконання (перед дітьми вже є зорова опора на кожен етап діяльності у вигляді інструкційних предметних карт, що зображують послідовність і технологію проведення всіх ручних операцій).

Після цього проводиться аналіз здійсненої роботи:

- Хто швидше і краще виконав роботу?
- Яка ланка активніше працювала?
- Чию роботу можна оцінити на „5”?
- Чию роботу оцінимо на „4” й чому?
- Знайти помилки, допущені в роботі.

Заняття проводиться поетапно за планом, записаним на дошці.

У другій чверті першого класу проводиться корекційне заняття з виготовлення об'ємної іграшки на тему „Будиночок у саду. Новорічна іграшка”. Хід заняття:

1. Показ зразка.
2. Знайомство з матеріалами для виготовлення іграшки.
3. Визначення властивостей нового матеріалу – копіювального паперу.
4. Аналіз конструкції іграшки (виділення окремих деталей).
5. Знайомство з порядком виготовлення іграшки за предметними картами: а) складання викрійки; б) копіювання викрійки на кольоровий папір; в) вирізання деталей по контуру; г) згинання по лініях; д) склеювання деталей; е) склеювання іграшки в цілому; ж) прикрашання іграшки.

У процесі заняття вирішуються певні корекційні цілі: розвиток просторового сприймання, окоміру, дрібної моторики кистей рук і пальців, цілеспрямованості в роботі, посидючості й охайності, естетичного смаку.

Таке заняття відповідним чином оснащується (дітям пропонуються зразки розгортки будиночка, даху, бічних стінок даху, а також викрійки вікна і дверей).

Уся робота з виготовлення викрійки здійснюється прийомом відлічування клітинок на аркуші паперу і з'єднання крапок за допомогою лінійки. Після цього діти беруться до переведення викрійки іграшки на кольоровий папір за допомогою копіювального паперу.

Підсумки заняття підводяться на екрані змагання.

Екран змагання

Бригади	Норма	Якість	Економія	Порядок на робочому місці	Загальна кількість	Чия бригада попереду
Бригада № 1 6 од						Перше місце
1. _____	5	5	5	5	20	
2. _____	4	5	5	5	19	
3. _____	5	5	5	5	20	
4. _____	4	5	5	5	19	
5. _____	5	5	5	5	20	
6. _____	5	5	5	5	20	
	26 балів	30 балів	30 балів	30 балів	116 балів	
Бригада № 2 6 од						Друге місце
1. _____	4	5	5	5	19	

2. _____	5	4	4	4	17	
3. _____	3	5	5	5	18	
4. _____	5	5	4	4	18	
5. _____	4	4	5	5	18	
6. _____	5	5	5	5	20	
	26 балів	28 балів	28 балів	28 балів	110 балів	
Бригада № 3 6 од						Третє місце
1. _____	2	3	2	4	11	
2. _____	3	3	3	2	11	
3. _____	4	4	5	4	17	
4. _____	3	3	3	3	12	
5. _____	5	4	5	4	18	
6. _____	4	5	5	3	17	
	21 бал	22 бала	23 бала	20 балів	86 балів	

У такий самий спосіб підводяться підсумки корекційних занять у всіх класах. Про всю роботу звітують бригадири, а контролери оцінюють якість. Мама і папа

Необхідно відзначити, що школярі серйозно й зацікавлено ставляться до оцінювання результатів своєї праці. Кожна оцінка аргументується вчителем. Чим старшими стають діти, тим більше участі вони беруть у підведенні підсумків своєї роботи. Окрім того, робота бригадами наближає їх максимально до умов праці на виробництві, підвищує персональну відповідальність кожного учня.

Активне включення розумово відсталих школярів у практичну діяльність сприяє їхній соціальній адаптації. Праця, як відомо, є невід'ємною складовою пристосування людини до життя. Однак, активна трудова діяльність розумово відсталих дітей можлива лише за умови посиленості й доступності запропонованих їм завдань. Тому до числа найбільш складних і недостатньо вивчених відносяться психолого-педагогічні проблеми вивчення індивідуальних можливостей учнів і створення на цій основі оптимальних умов навчання й виховання кожного школяра.

Поряд із систематичним проведенням корекційних занять у 1-3 класах допоміжної школи важливого значення набуває здійснення індивідуального підходу до різних типогруп учнів, що є в будь-якому класі.

Кожна типогрупа відрізняється не тільки своєрідністю емоційно-вольової сфери, але і здатністю реалізації своїх потенційних можливостей у практичній діяльності. Тому у програмі корекційних занять у 1-3 класах необхідно передбачити поділ навчального матеріалу за ступенем складності трудових завдань на дві умовно-методичні групи – сильну і слабку. При цьому поділ не повинен носити формальний характер і застосовуватися тільки в тих випадках, коли це дійсно необхідно.

Спостереження показали, що нижчезазначені показники відіграють велику роль у соціально-трудої адаптації школярів на етапі їхньої цілеспрямованої підготовки до роботи у шкільних навчально-виробничих майстернях:

1. Засвоєння дитиною теоретичної частини заняття.
2. Виконання практичної роботи.

3. Темп роботи на корекційному занятті.
4. Працездатність.
5. Стан емоційно-вольової сфери.
6. Рівень самоконтролю у процесі практичної роботи.
7. Стан самооцінки результатів своєї праці.

У ході навчання зустрічаються учні, у яких порушена поведінка. Вони відносяться до групи збудливих дітей. Цю групу учнів включають у діяльність класу, стежать за якісним виконанням завдання **за готовим заділом**, використовуючи допомогу вихователя, оскільки через свої емоційно-вольові прояви такі діти постійно втрачають темп роботи. Вихователь не мінає можливості заслужено похвалити дитину за її працю. Уже до кінця першої чверті першого класу спостерігаються позитивні результати: діти стають спокійніше, свідомо намагаються зосередитися на завданні, критичніше ставляться до результатів своєї трудової діяльності на корекційних заняттях. До третього класу ця група дітей не відрізняється від інших школярів, настільки захоплено вони працюють у колективі, але від вихователя потребується виконання однієї умови: правильно розподіляти обсяг і темп роботи дітей „збудливої” групи. Для цілеспрямованої роботи на корекційних заняттях із групою „збудливих” дітей вихователю необхідно дотримуватись таких вимог:

1. Вивчення інтересів учнів.
2. Організація змагання з урахуванням інтересів учнів.
3. Залучення учнів до цікавої трудової діяльності.
4. Організація елементів охоронного педагогічного режиму.
5. Організація суспільно корисної праці, що вимагає напруження, уваги.
6. Колективне обговорення результатів праці та їх оцінка.
7. Постійний контроль за поведінкою учнів.
8. Адекватна, розумна поведінка вихователя, що викликає повагу учня.

Поряд з дітьми „збудливої” групи спостерігаються діти „гальмівної” групи, що мають потребу у стимулюючих прийомах педагогічного впливу. Ці учні повинні бути під постійним спостереженням вихователя, що перевіряє, чи стежать діти за поясненням і відповідями товаришів. Якщо школярі цієї групи уважно стежать за ходом роботи класу, вчасно беруться до роботи й виконують її відповідно до наміченого плану, вихователь підбадьорює дитину: „Молодець”, „Сьогодні ти працюєш ще краще”. До таких учнів часто звертається вихователь у стверджувальній формі: „Костю, ти подумай і дай відповідь. Ти це знаєш ...”. Ця група вимагає від вихователя великих зусиль у прищепленні навичок роботи з інструментами, у вихованні дбайливої й ощадливої витрати матеріалів, здійсненні тренувальних вправ з інструментами. Уявляється необхідним у роботі з дітьми „гальмівної” групи дотримуватись таких вимог:

1. Стимулююча підготовка до активного включення учня в діяльність.
2. Своєчасне схвалення успіхів учнів.
3. Спеціальні види завдань з перетворення знань і умінь у навички.
4. Поступове включення учнів у суспільну соціально значущу роботу класу.
5. Контроль за виконанням правил і вимог.

Отже, корекційні заняття з ручної праці в позаурочний час вимагають урахування групових особливостей учнів протягом усього корекційного заняття, що передбачає досить високий рівень педагогічної майстерності й постійне вдосконалення методики роботи в цьому напрямі.

Література:

1. Долженко А.И. О подготовке учащихся младших классов вспомогательной школы к работе в учебно-производственных мастерских // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Меж. вуз. сб. науч. - метод. тр. – Выпуск 2. – Саранск, 1999. – С.76-80.
2. Долженко А.И. Пути совершенствования социально-трудовой адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы // Современные проблемы

изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Межвуз. сб. науч.-метод. тр. Выпуск 3. – Саранск, 2000. – С.78-83.

3. Должено А.И. Социально-трудовая адаптация учащихся младших классов вспомогательной школы: Автореф. ... д-ра социол. наук. – М., 2001. - 54 с.

4. Долженко А.И. Социальные аспекты трудовой адаптации учащихся 1-3 классов вспомогательной школы-интерната // Науковий вісник Південноукр. держ. пед. ун-та ім. К.Д.Ушинського: Збірн. наук. пр. №1-2. – Одеса, 2006. –С.144-150.

Козлова О.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ (У СВІТЛІ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

Постановка проблеми. Вирішення питання керівництва пізнавальною діяльністю учнів було об'єктом особливої уваги В.О. Сухомлинського. Надзвичайної актуальності набуває це питання в умовах учбового закладу для дітей з важкими порушеннями зору.

До Слов'янської школи-інтернату для сліпих дітей приходять діти з різко обмеженим чуттєвим досвідом. Більшість з наших учнів ніколи не бачили русявого шовку маминого волосся і зелені трав, сині неба і осіннього золота листя – всього того, що непомітно і гармонійно входить до нашого життя. Кожен із наших учнів – це великий біль у маленькій людині, сума невирішених проблем і розчарувань.

Як справедливо вважав І.М. Сеченов, «мислити можна лише знайомими предметами і знайомими властивостями і відношеннями» [5].

Тому значно зростає роль школи і вчителя, у розумінні В.О. Сухомлинського, коли мова йде про навчальний заклад для дітей з важкими вадами зору. Тільки школа, тільки вчитель і, насамперед, викладач рідної мови, можуть забезпечити цим дітям «рівний доступ до якісної освіти» [2], дати дитині ключ до пізнання світу, осмислення свого місця в ньому і пошуку можливих шляхів зміни цього світу на краще. Бо саме мова виступає найважливішим засобом компенсації сліпоты. Правильно позначені словами ознаки предметів перетворюються в об'єкти пізнання, сприяють засвоєнню знань, розширенню кругозору, виявленню творчих здібностей сліпих дітей.

Але ж, звичайно, кожен з нас, вчителів, повинен не тільки дати учням знання, навчити дітей користуватися завітним ключем від храму пізнання. "Урок, – писав В.О.Сухомлинський, – лише перша іскра, що запалює смолоскип допитливості і моральних переконань, вогнище духовного життя дитини. А вчитель – добрий творець і хранитель цього вогнища" [8], мудрий керівник, вихователь і друг.

У цьому зв'язку не можна не згадати безкінечно мудрої і тонкої думки видатного польського педагога Януша Корчака про необхідність піднятися до духовного світу дитини, а не ставитися поблажливо до неї.

Я розумію цей заклик як необхідність найтоншого відчуття дитячого пізнання світу– пізнання розумом і серцем. Кожної миті треба відчувати, що відбувається у мозку і серці незрячої дитини в той час, коли ми ділимося з нею своїми знаннями, допомагаємо їй пізнати світ і самих себе.

В.О. Сухомлинський нагадував, що пізнавальна діяльність, навчання для дитини – не легка й приємна гра, прогулянка по втоптаних стежках, що приносить лише насолоду.

Це напружена праця, що потребує чуйного, вдумливого, уважного керівництва з боку вчителя. Від того, як діти пізнають оточуючий світ, які переконання формуються у них, залежить весь лад їх духовного життя.

Принципи корекції пізнавальної діяльності школярів з вадами зору у процесі навчання були сформульовані І.С. Моргулісом [4].

1) Принцип підсилення педагогічного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів;

- 2) Принцип формування і розширення сенсорного досвіду;
- 3) Принцип розвитку дотикової діяльності;
- 4) Принцип інтелектуалізації навчально–пізнавальної діяльності
- 5) Принцип формування співвідносної діяльності.

їх реалізація відбувається не тільки на елементарно–функціональному рівні (формування сенсорного досвіду через оволодіння основними способами перцептивної діяльності), а і на системно–інтегративному рівні (формування способів і прийомів розумової діяльності на базі отриманого чуттєвого досвіду).

На моє глибоке переконання, пізнавальна діяльність учнів може бути плідною лише тоді, коли на уроці панує атмосфера активного пошуку істини, повної довіри між учнем і вчителем, атмосфера психологічного комфорту і розвитку творчих здібностей дітей.

Тому своїм незмінним завданням, особливо на початку роботи з новим класом, я вважаю допомогти дітям відкрити свою душу. Для цього потрібно максимум зацікавленості, такту, непідробного інтересу до внутрішнього світу дитини. Тут неприпустима щонайменша фальш. Діти відчують її безпомилково. До кожного учня важливо підійти індивідуально (навідне запитання, цікавий для конкретної дитини аспект теми, опора на життєвий досвід), і тоді навіть "вічно німі" діти не заглибляться в безнадійне духовне підпілля, здійснюватимуть роботу душі, пропускатимуть крізь себе проблеми, якими так багаті мова, література і саме життя.

Вважаю за доцільне показати учням свою активну зацікавленість у їх успіхах, взяти дитину за руку, погладити по голові – і, звичайно, діти виправдовують очікування, активно працюють, намагаються дотягнутися до рівня "сильних", проявити своє творче "я".

В тому, що в кожній дитині в тій або іншій мірі закладені творчі здібності, немає сумніву, і якщо вони не завжди реалізуються, винні ми, педагоги.

В.О. Сухомлинський вважав: "Любов до слова, художнє мислення, уміння виразити словом свої почуття, думки, переживання – важлива риса людської культури. У літературній творчості школярів я бачу одне з вогнищ духовної культури. Ким би не став у майбутньому наш вихованець – хліборобом чи інженером, тваринником чи математиком, почуття прекрасного необхідне для нього так само, як і елементарна грамотність" [8].

Ця мудра думка великого педагога цілком справедлива і у відношенні дітей із важкими вадами зору.

Наше життя багате на приклади того, якими яскравими особистостями можуть стати сліпі діти, яких видатних успіхів можуть досягти (М.Островський – письменник, Л. По – скульптор, О. Скороходова – науковий працівник, Л.С.Понтрягін – академік в галузі математики, О.І. Метиженко, випускник нашої школи, – керівник і організатор НПВ "СКУТ", що випускає комп'ютери і спеціальні тифлотехнічні засоби; Сергій і Валентин Золотухіни – випускники школи і училища ім. Гнесіних – поети, професійні музиканти та інші).

У 2003–2005 роках від 75% до 90% випускників нашого інтернату вступили до ВНЗ І–ГУ рівнів акредитації.

Наші діти будуть жити в умовах, коли від кожного будуть потрібні самостійність, активність, сміливість, уміння орієнтуватися в умовах, що постійно ускладнюються.

Національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) визначила виховання творчої особистості як одне зі стратегічних завдань сучасної школи [1], гуманістична спрямованість якої передбачає право дитини на індивідуальний творчий внесок і особистісну свободу самовираження.

Нереалізовані творчі задатки і здібності можуть привести сліпу дитину до морального, психологічного і соціального спотворення особистості. Дитина може замкнутися у собі, своїх проблемах, у неї можуть виробитися різноманітні комплекси, що ускладнюють і без того нелегке життя наших дітей.

Пробуджені ж творчі нахили, без сумніву, стануть імпульсом для різнобічного розвитку і творчого підходу до будь-якої справи.

Отже, розвиток творчих здібностей сліпих дітей повинен стати необхідним компонентом уроків мови і літератури протягом всього навчання сліпих дітей.

Звичайно, що ця справа потребує напруженої праці (подолання мовних вад, викликаних сліпотою, кропітка словникова робота, розвиток образного мислення, навчання творчим роботам та ін.).

Першоджерелом пізнання, як звісно, виступають сприйняття. Отже, те, що для дитини з задовільним зором здається звичайною річчю, для сліпої нерідко недоступно, майже завжди проблематично і потребує окремої роботи. Так, сліпим учням важко оперувати словами, що означають колір, форму, розмір, віддаленість предметів, описувати різного роду об'єкти навіть у тих випадках, коли в їх лексичі є необхідні слова.

Тому основою організації чуттєвого досвіду сліпих дітей виступає словникова робота. На кожному уроці їй приділяється велика увага. Саме словникова робота допомагає дитині зрозуміти значення слів, сприяє вірному використанню їх різних сполучень, емоційно-естетично виховує учня, формує у нього потреби творчого характеру.

Сліпим учням, як правило, недостатньо розтлумачити лексичне значення слова (тлумачний словник – настільна книга кожного учня, починаючи з 5 класу). Іноді слід дати учневі ще і наочну опору (макети, муляжі, рельєфні аплікації різноманітних об'єктів та ін.), зв'язати словникову роботу з життєвим досвідом, використанням усіх збережених аналізаторів.

Так, у бесіді про кольоровий спектр і відтінки кольорів виявляються корисними паралелі: теплий – холодний; вогонь, кров – сніг, лід, сталь; червоний, оранжевий, жовтий – сірий, блакитний; а також прослуховування музичних творів Вівальді, Шопена, Гріга, Чайковського, що викликали у сліпих дітей відповідні асоціації.

Вправи з лексики пов'язані як з вивченням морфологічних тем, так і з роботою над реченням. І для уроків мови, і для уроків літератури виготовлений різноманітний роздавальний матеріал: картки за Брайлем.

У школі для сліпих дітей вирішення компенсаторно-корекційних завдань, розвиток пізнавальної діяльності учнів, реалізація багатопланового позитивного впливу літератури (образного пізнання дійсності) можливі лише за умов розвитку образного мислення дітей.

Оволодіння засобами художньої образності (епітетами, порівняннями, метафорами та ін.) потребує кропіткої роботи.

У кожному конкретному випадку дитині треба допомогти зрозуміти:

- а) що з чим порівнюється, зіставляється і за якою ознакою;
- б) що спільного в предметі та порівнянні;
- в) чому їх можна порівнювати.

Все це стає можливим лише за умов застосування полісенсорних методів (використання всіх збережених аналізаторів: усіх видів шкірної чутливості – тактильної, температурної, вібраційної, органів нюху, слуху). Тільки так можна допомогти сліпим учням відчувати внутрішнє змістовне багатство і емоційне забарвлення слова, виховати у них чутливість до слова і його відтінків. А це, за В.О. Сухомлинським, і є "однією з передумов гармонійного розвитку особистості" [8].

Кожне слово, знайдене сліпою дитиною у скарбниці рідної мови, вимагає великого напруження інтелектуальних і емоційних сил, виражає велику внутрішню роботу учня, спрямовану на самовиховання почуттів, впевнене входження його в навколишній світ, бажання розкрити і розвинути свій творчий потенціал.

Можу з повною впевненістю стверджувати, що якщо при навчанні сліпих дітей цілеспрямовано працювати над розвитком їх творчих здібностей, проявляти при цьому такт, терпіння і наполегливість; якщо процес творчості стане для дитини посилюючою, цікавою, радісною і разом з тим серйозною справою, то в значній мірі

розвивається і змінюється особистість сліпої дитини. Закохана у красу слова, дитина стає чутливою і вимогливою до естетичного і морального буття навколо себе.

Ось один із віршів, який склала учениця нашої школи Яна К.

Мне в зтой жизни интересно все: И первыгх птиц весенние призывы, И очищающее торжество грозы, И утреннего ветерка пьянящие порывы.

Мне дорог в жизни каждый новый день, Я с каждым утром становлюсь богаче. Я чувствую, что не одна в своей беде, И верю я, что ждет меня удача.

Жизнь дарит мне открытгий новизну И звуков музыки чарующую сладость. Я в дальний путь любовь с собой возьму И дружбы верной окрыляющую радость.

Я знаю: зтот путь не будет прост,

Он много сил потребует и воли;

И каждый трудный жизненный вопрос

Решать придется мне, чего бы то ни стоило.

И не страшат меня ветра грядущих лет, Смотрю я в будущее без унынья. Нести свой крест и звание Человек Доказать на деле – всею жизнью.

«Жизнь дарит мне открытгий новизну», – з захопленням говорить юна поетеса.

Дарити дитині новизну відкриття, навчити її вчитися, виховати її розум, а не лише озброїти міцними знаннями – такими слід вбачати найголовніші завдання вчителя.

В.О. Сухомлинський писав: "Мета вчителя не в тому, щоб укласти в голову учнів якнайбільше фактичних знань, а в тому, щоб розвинути сили їх розуму, прищепити дітям уміння використовувати набуті знання у житті, для набування нових знань і праці" [8].

Він вважав, що найбільш інтенсивне, найбільш напружене навчання відбувається тоді, коли дитина, побачивши щось нове, незрозуміле, переживає почуття подиву. Тобто, одна важлива риса цілеспрямованого педагогічного керівництва пізнавальної діяльності учнів, за Сухомлинським, – "це здійснення на практиці класичного правила Аристотеля – мислення починається зі здивування. Чим більше зумів учитель надати розумовій діяльності учнів характеру розв'язання завдання, тим активніше вступають в цю діяльність сили їх розуму, тим ясніші перешкоди і труднощі, і тоді розумова праця являє собою ніби подолання труднощів", – учив Василь Олександрович [8].

Справедливість цієї думки великого педагога мені довелося відчувати на практиці, коли діти після уважного прослухування нового матеріалу на моє запитання: "Які є труднощі, запитання?" – відповідали мовчанням. Все зрозуміло. Коли ж починаеш викликати дітей до дошки, щоб вони повторили те, що пояснювалось, виявляється, що відповідають вони плутано, ясного розуміння матеріалу не виявляють.

Чому ж діти не запитували, адже ж вони нічого не зрозуміли? – дивувалася я. А дивного тут нічого не було, бо учні просто не могли усвідомити, чи зрозумілий їм матеріал.

І винна в цьому була саме я, бо на початку пояснення не дала дітям уявлення про те, що саме треба зрозуміти, якої мети досягти в процесі мислення.

Звернувшись до спадщини В.О. Сухомлинського, я зрозуміла, що піклування про учнів повинно виявлятися не стільки в тому, щоб найдохідливіше, найзрозуміліше подати матеріал, скільки в тому, щоб зробити для учнів зрозумілою трудність, яку їм слід подолати, щоб зосередити на ній не тільки увагу, а й силу волі. "Досвідчені вчителі розуміють, що детальне пояснення того чи іншого явища, події, закономірності повинно не тільки розкривати перед учнями суть матеріалу, а й учити їх мислити, самостійно приходити своїми силами до такого ж детального пояснення" [8].

Керуючись цим положенням В.О. Сухомлинського, я стала все ширше застосовувати на уроках дослідницький підхід учнів до матеріалу.

Так, на уроці російської мови при вивченні правопису префіксів раз– – рас–, без– – бес–, воз– – вос–, низ– – нис– учням роздаються картки, на яких надруковано ряд

слів з цими префіксами. Дітям пропонується уважно прочитати слова, подумати над їх складом, підкреслити префікси, виписати в один стовпчик слова з буквою з у префіксі, у другий – з буквою с.

– Подумайте, чому в одних словах пишеться з, а в інших с? Може, це залежить від змісту слів, а може — від якихось інших ознак?

З цього починається вивчення правила. Учні досліджують текст, висувають різні гіпотези, перевіряють їх. Відкидається припущення про правопис префікса в залежності від змісту слова. Один за одним діти помічають закономірність: перед дзвінким приголосним у корені префікс закінчується на з, перед глухим – на с. Порівнюються написання й звучання слів.

Сформульоване правило правопису цих префіксів діти усвідомлюють як власне відкриття і це дає їм велику радість. На наступному етапі роботи діти записують нові, свої приклади, що підтверджують правило. Правило стає не тільки зрозумілим, а й легким у практичному застосуванні.

Так відбувається справжня розумова праця – вдумливий аналіз фактів живої мови, порівняння й зіставлення, свідоме прагнення подолати труднощі, що постають у вигляді зрозумілого запитання.

Не таємниця, що проблема запам'ятовування і збереження в пам'яті – одне з найболочіших і найтривожніших. Нескінченне заучування перетворюється в зубріння, не дає можливості дитині зосередитись на самій суті матеріалу. Чим більше учень заучує, тим менша тривалість збереження в пам'яті. Але ж цілком зрозуміло і те, що без збереження знань у пам'яті й уміння швидко знаходити в ній те, що необхідно, неможлива розумова праця.

Стає зрозумілим, чому одним дітям навчатися легше, іншим – важче: для чіткого й яскравого розуміння правила одному учневі потрібно продумати більше фактів, іншому – менше. У зв'язку з цим розумова праця учнів індивідуалізується: одні учні аналізують більше прикладів, інші – менше.

На моє глибоке переконання, розумову працю на уроках мови та літератури слід будувати за таким принципом: розумовий аналіз і обдумування фактів продовжуються до тих пір, поки правило не осмислено настільки ясно та чітко, що воно запам'ятовується без заучування. Діти повинні як можна частіше відповідати на питання: "Чому?", "У зв'язку з чим?", "У результаті чого?"

Таким чином, друга риса цілеспрямованого керування розумовою працею учнів – навчити учнів досліджувати, пізнавати, вивчати факти і явища, при цьому аналізувати увагу, інтерес, вольові зусилля учнів, їх ставлення до інтелектуальної праці і до вчителя. Тільки в цьому випадку можна розраховувати на роль творця тієї гармонії, ім'я якій – зосереджена розумова праця школяра. Тільки за цих умов можна уникнути явища, коли учню навчатися тим важче, чим старше він стає.

Щоб дослідницький підхід учнів до предмета вивчення став реальністю, треба, перш за все, навчити їх вірно користуватися поняттями: явище, причина, наслідок, послідовність, схожість, відмінність. Працюючи з учнями, що мають важкі вади зору, треба добиватися, щоб розумові операції, в яких застосовуються ці поняття, були пов'язані з навколишньою дійсністю, життєвим досвідом дитини. При цьому увагу дитини я намагаюсь зосередити на невидимих, на перший погляд, взаємозв'язках, примушую учнів замислитися над тим, що здається зрозумілим і не потребує пояснення, вивчення.

За В.О. Сухомлинським, у керівництві пізнавальною діяльністю учнів на уроці особливе місце посідає проблема інтересу. Навчання повинно бути цікавим, захоплюючим. Це, звичайно, не означає, що в будь-якому матеріалі треба шукати щось цікаве. Навіть одноманітний матеріал може стати для дітей захоплюючим, якщо вони власними зусиллями прийшли до істини.

Хотілося б зупинитися ще на одній ідеї В.О. Сухомлинського, від реалізації якої залежить ефективність пізнавальної діяльності школярів: "Нове лише тоді міцно засвоюється, коли воно міцно кріпиться до добре відомого" [8].

На кожному уроці важливо правильно визначити співвідношення нового із засвоєним раніше: візьмеш більше, ніж допустимо, і учні погано зрозуміють матеріал, поверхово засвоять його.

Але ця думка В.О. Сухомлинського має величезне значення ще й тому, що без певного кістяка, остова, необхідного мінімуму знань, умінь, навичок школярів неможливо уявити сам процес навчання взагалі.

На жаль, нерідко доводиться зустрічатися з явищем, коли після початкової школи дитина не вміє вільно, виразно, свідомо читати (цим умінням учень повинен оволодіти у першому півріччі 3 класу). Потім же про техніку читання вже не повинно бути розмов, інакше порушується весь процес подальшого навчання дитини, не кажучи вже про повноцінне вивчення такими дітьми курсу літератури.

Цьому питанню в нашій школі приділяється велика увага. Хочеться подякувати вчителям початкових класів, що озброюють сліпих дітей цим універсальним підручним інструментом, без якого немає доступу в майстерню знань – умінням читати, "відкривати увесь світ на кінчиках пальців".

Наукове керівництво процесом пізнавальної діяльності, про яке так вичерпно і досконало писав В.О. Сухомлинський і яке вчителі нашої школи впроваджують у своїй повсякденній кропіткій праці, сприяє тому, що менш складні уміння поступово готують ґрунт для оволодіння складнішими. Виховується розум дитини, вона вчиться учитися.

Я – вчитель мови й літератури. Я закохана у свій предмет і розумію, що від мене в значній мірі залежить, якою людиною стане кожний мій учень.

Адже жоден шкільний предмет так не виховує, не розвиває, не збагачує особистість, як література. Вона здатна відкрити для дитини цілий світ і продемонструвати людині, яка не бачить сонця, велич людського духу, вона здатна підняти дитину над своєю сліпотою, захопити її могутнім поривом до гармонії і творчості, до повнокровного й насиченого цікавими справами активного життя. І саме мова з її красою, ароматом і найтоншими відтінками може відкрити дитині багатство думки і красу життя.

Останнім часом кабінет мови і літератури обладнаний електронними телезбільшувачами тексту і комп'ютерами, що значно розширило діапазон пізнання дітей

завадами зору, відкрило доступ до озвученої бібліотеки, що містить більше 10000 книг.

Саме тому я, керуючись ідеями і творчими доробками В.О. Сухомлинського, на кожному уроці намагаюся, по-перше, допомогти учням зробити хоча б маленьке наукове відкриття, поповнити свою скарбницю знань; по-друге, збудити їх почуття, здібності, потребу знати ще більше, добувати знання самостійно. Саме в цьому я бачу мету педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю учнів. Кожний урок досягає мети, на мій погляд, тоді, коли діти висловлюють свої думки, питають: "Які ще твори цього автора можна прочитати?", з довірою читають свої вірші й мініатюри.

Моя праця досягає мети тоді, коли випускники школи стають чесними, порядними, працелюбними людьми, знаходять свою життєву стежку і гідно йдуть по ній, коли вони продовжують свою освіту у вищих навчальних закладах – тобто адаптуються в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, залишаючись гармонійно розвиненою особистістю, людиною творчою і думаючою.

Література:

1. Державна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К: 1994.
2. Закон України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту). – К., 2004.
3. Вавіна Л.С., Жук Т.С. Навчання та реабілітація дітей та молоді з порушеннями зору //Дефектологія.–1996, № 2.

4. Моргуліс І.С. Навчально–пізнавальна діяльність дітей з глибокими порушеннями зору як об'єкт педагогічного керівництва //Виховання учнів спецшкіл.– Ч. I.–М, 1979.
5. Сеченов И.М. Злементы мысли //Избранные произведения.–М.: 1958.
6. Синьова Є.П. Психолого–педагогічні особливості навчальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.НПУ, 2002. – Випуск 42.
7. Соколова А.В. Творческие работы на уроках русского языка в школе слабовидящих.– М.: «Просвещение». – 1982.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 томах .–К.: Радянська школа, 1977.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

БАБЕНКО Б.	3
МЕНТОРИНГ, ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА З АДМІНІСТРУВАННЯ ШКОЛИ В США ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
БАБКОВ М.	9
ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ	
БОЙКО А.	12
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ТЬЮТОРСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	
БОРИСОВ В.	17
ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА	
БРЮХАНОВА Н.	20
ЗАКОНИ І ЗАКОНОМІРНОСТІ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
БУРДЕЙНА Н., АЗНАУРЯН І., ГЛИВА В.	27
ТЕСТОВИЙ ЕЛЕКТРОННИЙ ДОПУСК ДО НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	
LIDIA WŁODARSKA-ZOŁA	31
EFEKTU MODERNIZACJI POLSKIEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA MENEDŻERÓW	
ГЕРАСИМОВА І.	36
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ-МЕНЕДЖЕРА	
ГОРШКОВА А.	39
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІДЕРА	
ГУБА А.	44
КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ – МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ	
ГУРОВ И., БЕРЕСТОВОЙ А., МАТВЕЕВА Л.	50
МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
ДОЛЖЕНКО В.	53
ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	
ДОЛЖЕНКО М.	57
ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ДОЗВІЛЛЄВІЙ СФЕРІ	

СМЧЕНКО О., ЧЕРКАСОВ Н.	62
ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ	
ЗАМКОВА О., ЛАКТЮШИНА Ю.	66
СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЛЕКСИКИ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ СПОНТАННОГО МОВЛЕННЯ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
ІЛЬІНА Ю.	71
НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ	
КОЛГАН Т.	74
СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНЦІЯ” ТА “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	
КРИВИЛЬОВА О.	79
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК КРОК ДО ВХОДЖЕННЯ У БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС	
МАХІНЯ Н.	83
РОЗРОБКА МОДЕЛІ ГУМАНІСТИЧНОГО УЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЧЧИНИ	
МОМОТ Ю.	87
ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ХІМІЇ ЗА ПРОЕКТНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ	
МОСКАЛЬОВА О.	92
КОМПОНЕНТИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
МУХІН С.	96
ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ	
НАУМОВА М., ГЛАДКОВА Л.	100
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КИБЕРНЕТИКА» В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	
НЕДОСЄКОВА Н.	104
ЗАСТОСУВАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЯ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ГРОМАДСЬКОГО ХАРЧУВАННЯ»	
НЕСТЕРОВИЧ Б.	109
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МУЗИЧНО–ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
НЕСТОРУК Н.	114
ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	

ОНОПРІЄНКО О.	120
КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	
ПЕЛАГЕЙЧЕНКО М.	126
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ РОБОТИ З КНИГОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	
ПОЛЯКОВА Я., КНЯЗЕВА К.	130
ПОЛКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ	
ПОПОВА Т.	135
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТ- НОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ	
ПОСТОРОНКО А.	141
СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ У ВИПУСКНИКІВ ІНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
СІЗОВ В.	144
ЕСТЕТИКА ПОВЕДІНКИ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКИЙ МОЛОДІ	
СІКОРСЬКА Л.	148
ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЦІВ АУДІЮВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ	
СТАЛОВЄРОВА К.	155
ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
СТРИЖАК С.	158
НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ГОТОВНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
ТОПОЛЬСЬКИЙ В.	163
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ГНУЧКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	
ХОТЧЕНКО І.	168
З ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ ІСПИТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ	
ШАПОВАЛ Р.	172
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СПОСОБІВ ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

КУЗЬМІНА О.	177
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ	

НИКОЛАЄВА В.	179
ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ В ЦСССДМ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

КАРАСЬОВА О.	187
ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРАЦЯХ С.С.ГОГОЦЬКОГО	
РАДЗІЄВСЬКА О.	190
ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ – УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	
РИЖКОВА М.	194
СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЖІНОК В УКРАЇНІ	
РОМАНЮК С.	197
ВАСИЛЬ СІМОВИЧ ПРО РОЛЬ РІДНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ	
ФАТАЛЬЧУК С.	202
ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ЧОЛОВІЧИХ ГІМНАЗІЙНИХ ЗАКЛАДАХ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
ХАРЧЕНКО Т.	208
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В „ЗОЛОТЕ СТОЛІТТЯ” ФРАНЦУЗЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ (1880 – 1970 РР.)	

ВИХОВАННЯ

Т. СТОЕВ¹ – ДМ, ДОЦ. Д–Р Ж. ХРИСТОВ² – ДМ, Д–Р Д. ХРИСТОВА², Д. ДИМИТРОВА²	215
СЪСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО СЕКСУАЛНОТО И РЕПРОДУКТИВНО ЗДРАВЕ НА УЧЕНИЦИТЕ	
ГОРДІЄНКО С.	221
ДУХОВНО–ЦІННІСНИЙ ВИМІР ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ	
КАЛІНА К.	226
МОРАЛЬНІ ЗАПОВІДІ В.О.СУХОМЛІНСЬКОГО	
ПАТЛАЧУК В.	230
ПРО НЕОБХІДНІСТЬ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ВИХОВАННЯ УЧНІВ	

ПСИХОЛОГІЯ

БІЛОЗУБ Л.	235
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
ВЕЙЛЕРТ Ю.	239
ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ	

ПАНАСЕНКО Е., ЄВЧЕНКО С.	244
ДО ПРОБЛЕМИ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
МАЛАЗОНІЯ С.	247
ПСИХОЛОГІЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	
ШАКУН Н.	249
ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА МОНІТОРИНГ В СУЧАСНОМУ СВІТІ	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

ПАНАСЕНКО Е., АКРИТОВА О.	254
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
ПАРШИКОВА Е., ПАРШИКОВА Л., ГРИШКИНА В.	257
ПРИЁМЫ КОММУНИКАТИВНО-ІГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
ПРЕДИК А.	262
НАУКОВІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

АЛЕКСЄЄНКО-ЛЄМОВСЬКА Л.	267
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДІЮЧИХ ПРОГРАМ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЩОДО РОЗВИТКУ СЛОВНИКА В ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
ГОРБУНОВА Н.	276
МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ДВОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

ДОЛЖЕНКО А.	283
ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ДО РОБОТИ У ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ МАЙСТЕРНЯХ	
КОЗЛОВА О.	292
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ (У СВІТЛІ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО)	

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXIX)

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. 19,1
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
E-mail: nauka2004@rambler.ru



Видавничий центр «Маторін»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України від 10.02.2004 р.

Формат 60×84 1/16.
Зам. № 437. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

постанова

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

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 приймаються лише наукові статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

- **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**.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” або на іншому електронному носії. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*doc, rtf), шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали, на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 3 см, верхній і нижній колонтитули – 1,25 см., вирівнювання по ширині.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули.

Список літератури друкується в кінці статті (бюлетень ВАК України № 6 2007 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с.3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

У кінці статті подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 6-16 аркушів.

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Збірник надсилається поштою накладною платою (тільки на домашню адресу автора).

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул.Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E-meil: nauka2004@rambler.ru

Тел.: (8-06262) 3-98-16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

В. Борисов

ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА

В статті розглянуто питання визначення сутності та специфіки поняття міжкультурної компетенції. Процес виховання і освіти повинен бути зорієнтований на особливості розвитку людства – розширення взаємозв'язків різних країн, народів і культур.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, компетенція, цінності.

Постановка проблеми. В наш час стратегічною метою опанування іноземними мовами вважається прилучення особистості до іншої культури і її участь в діалозу культур.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема професійної компетенції була актуальна у всі часи. До розв'язання цієї проблеми докладали зусиль філософи давнього часу і Середньовіччя Аристотель, Ф.Аквінський, М.Ф.Квінтіліан, Конфуцій, Платон, Е.Роттердамський та ін..).

Постановка завдання. Враховуючи значення термінології у встановленні наукової істини, ми звернулись до аналізу понять і термінів з метою усунення неоднозначного їх використання стосовно проблеми теоретичних основ формування міжкультурної компетенції спеціаліста. Перш за все розглянемо сутність термінів «компетенція» і «компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження. В російському словнику іноземних слів, вказується, що [7, с. 295] «компетенция (лат. competere – добиваться, соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых кто–либо хорошо осведомлен». «Компетентность – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем–либо».

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна висловити наступну тезу: виховання толерантності – ще одне завдання освітніх інституцій, що пов'язана з формуванням міжкультурної компетенції.

Література

1. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції у студентів початкового етапу педагогічного вузу на матеріалі англомовної поезії //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.:НПУ, 2003.– Вип. LIV (54) – С.80–85.
2. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 2. – К.: Вид-во «Аконіт», 1999.– С. 305.
3. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – С. 1077.
4. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Комета, 1994. – 740 с.
5. Теслюк В.М. Проблемні аспекти комунікативної компетентності та її розвитку. //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.:НПУ, 2003.– Вип. XLIV (44) – С.143–151.